UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EMÍLIA PATRÍCIA DE FREITAS

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente

Recife
2019

EMÍLIA PATRÍCIA DE FREITAS

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Formação de professores e prática pedagógica.

Orientadora: Profª Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Recife
2019

Catalogação na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

F866f Freitas, Emília Patrícia de.
A formação do professor de artes visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente / Emília Patrícia de Freitas. – Recife, 2019.
276 f. : il.

Orientadora: Maria da Conceição Carrilho de Aguiar.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices

1. Professores - Formação. 2. Professores universitários – Artes. 3. Currículo. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de (Orientadora). II. Título.

370.71 (22. ed.) UFPE (CE2019-034)

EMÍLIA PATRÍCIA DE FREITAS

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 30/ 04/ 2019.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profº. Drº Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profª. Drª Maria Betânia e Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profª. Drª Kátia Maria da Cruz Ramos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profª. Drª Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Este estudo é carinhosamente dedicado às
professoras e aos professores que aprendem e ensinam Artes Visuais!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela possibilidade de acordar e recomeçar.

Agradeço à minha "mini" família... mãe, Xande, titia linda Guida, Ju e Mário, por brindarem minhas presenças e respeitarem minhas ausências! Mas a família vem crescendo nos últimos anos através das presenças de Kauan, Miguel e Melina, que trouxeram amor, união e renovação às nossas histórias... agradeço aos demais tios/tias, primos/primas.

Agradeço a Erivaldo, que, bem de perto, acompanhou todos os sentimentos que vivi nesse percurso formativo: da euforia da aprovação ao desespero dos últimos meses de escrita... a partir de agora, poderemos viver de forma mais tranquila e feliz.

Agradeço aos estudantes do curso de Licenciatura em Música da UFPE, que participaram da primeira etapa desse estudo... passei a amar e respeitar mais a Música e seu ensino depois que os conheci.

Agradeço aos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, que participaram desse estudo, respondendo aos questionários e, principalmente, aos estudantes que colaboraram com as entrevistas... em vocês (re)vi e (re)vivi a minha própria história formativa.

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE e pelas contribuições dadas à minha formação pessoal e profissional... para Betânia Silva, Fabiana Vidal, Fernando Azevedo, Kátia Ramos e Lucinalva Almeida, os agradecimentos são repletos de admiração pela competência profissional e, sobretudo, pela humanidade que emanam.

Agradeço à professora Conceição Carrilho... agradeço as orientações, a confiança, a disponibilidade e o respeito ao meu tempo e a esse estudo.

Agradeço aos colegas da turma 14 do Doutorado em Educação do PPGEdu. Meu agradecimento especial vai para Ana Célia, Danielle, Djário, Fabiana, Graça, Girleide, Jaqueline, Juceli, Maria Júlia, Michele e Nayanne... distantes fisicamente e pertinho pelo aplicativo, compartilhamos momentos de alegrias, conquistas, confidências, lágrimas, raiva, solidão e todos os demais sentimentos pelos quais os estudantes de doutorado passam.

Agradeço à Renata e à Valdiene... vocês optaram por fazer de mim, não apenas uma colega de turma, mas uma amiga e, sobretudo, uma irmã. Sem vocês, eu teria ficado pelo meio do caminho... a vocês, minha eterna gratidão!

Agradeço aos amigos e amigas: Betânia, Clécio, Denise, Everson, Flavia, Flaviana, Joseane, Auvaneide, Tatiana... vocês foram momentos de alegria em meio a um turbilhão de afazeres acadêmicos. Espero, a partir de agora, ser mais presente na vida de cada um.

Agradeço à Patrícia, à Ruth e ao Emerson... e a toda a turma de Educação Artística/Habilitação em Artes Plásticas de 1998. Conhecemo-nos há 21 anos e ainda preciso tanto da presença de vocês em minha vida... para nunca esquecer o quanto a Arte nos humaniza.

Agradeço à Déa, à Fernanda, à Paulina e a todos que fazem parte do NEIMFA... não esqueci de vocês em nenhum minuto dessa trajetória.

Agradeço à atual (e às anteriores) equipes da Escola Municipal Professor Orlando Breno... espero poder retribuir todo o carinho, incentivo e respeito por tudo que recebi.

Agradeço ao CNPq, pela bolsa de estudos.

Não basta ter conteúdos de Arte nas escolas...
é preciso ter relação humana!

Professor Carlos Kater.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender de que forma o atual perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) contribui com a construção da identidade profissional docente e da profissionalidade docente dos seus estudantes. Com base nos estudos de Nóvoa (1999) e Saviani (2009), traçamos um perfil histórico da formação docente e apontamos diferentes perspectivas teórico-metodológicas pertinentes à tal formação (NÓVOA, 2007, 2009; SCHÖN, 2000; IMBERNÓN, 2000, 2009; GIROUX, 1997; ZEICHNER, 1993, 2008; FREIRE, 1991, 1996). Apontamos como as mudanças nos âmbitos político, econômico e social projetaram mudanças no conceito de profissionalidade, que surgiu com Barisi (1982) até Ramalho, Nünez e Gauthier (2003), que compreendem a profissionalidade como um conjunto de características de uma profissão. A partir do estudo de Silva (2004), caracterizamos as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo, bem como o impacto delas nas políticas curriculares e, por consequência, nas políticas de formação docente. A partir da concepção de que os currículos forjam identidades, traçamos as noções de identidade pessoal/social (ERIKSON, 1972; PACHECO, 1996; DUBAR, 2005) como mobilizadoras da identidade profissional e da identidade profissional docente (DUBAR, 2005; PIMENTA, 2008; NÓVOA, 1999, 2007). Utilizamos como instrumento de coleta de dados a análise documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; BARDIN, 2016), onde foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e uma série de outros documentos que o normatizaram. Como instrumento de produção de dados, utilizamos o questionário (GÜNTHER, 2003; XAVIER, 2012) e as entrevistas semiestruturadas (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001). Como instrumento de análise dos dados, optamos pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), com ênfase na análise categorial temática. As análises demonstraram que o atual PPC de Licenciatura em Artes Visuais e o atual perfil curricular ofertado (perfil 01114-1) estão em consonância com as demandas e prerrogativas legais estabelecidas tanto nos âmbitos interno como externos a UFPE, atendendo às exigências legais de valorização dos saberes educacionais para a formação docente. Através da aplicação dos questionários, inferimos que a maior motivação para a escolha do curso teve relação com as experiências pessoais e com as técnicas da linguagem visual no decorrer da vida pessoal/social, bem como a ausência do curso de Bacharelado em Artes Visuais na UFPE. Ainda assim, entre os 105 estudantes que responderam ao instrumento, 53 deles afirmaram ter a pretensão de atuar como professores de Artes Visuais, o que indicia que o percurso formativo oportunizou experiências de

identificação positiva com a docência. Quanto aos aspectos da profissionalidade docente, inferimos que saberes e habilidades foram alcançados e/ou mobilizados e que a prática do diálogo e da reflexão fizeram parte do processo formativo dos estudantes. Contudo, relações de conflito e a precariedade da estrutura ofertada impactaram, negativamente, na construção dessa profissionalidade. As experiências vivenciadas pelos estudantes entrevistados colaboraram na construção de suas identidades pessoais/sociais, profissionais e profissionais docentes. Tais identidades carregam, em si, as marcas das experiências feitas, das opções realizadas, das continuidades e descontinuidades vivenciadas ao longo do curso de formação em Licenciatura em Artes Visuais da UFPE.

Palavras-Chave**:** Formação do professor de Artes Visuais; Reforma Curricular; Identidade profissional; Profissionalidade docente.

ABSTRACT

This paper aims to understand how the latest Syllabus profile from Visual Arts Teaching Course from Federal University of Pernambuco (UFPE) contributes to the professional teaching identity and teacher professionality construction of its students. The basis for the study are found on Nóvoa (1999) and Saviani (2009), where a historical profile from teacher training is traced and different theoretical and methodological perspectives are pointed as meaningful to such formation (NÓVOA, 2007, 2009; SCHON, 2000; IMBERNÓN, 2000, 2009; GIROUX, 1997; ZEICHNER, 1993, 2008; FREIRE, 1991, 1996). Changes in the political, economic and social contexts are believed to have projected changes in the professionality concept that emerged with Barisi (1982) and also with Ramalho, Nunez and Gauthier (2003), that understand the professionality as a group of characteristics of a profession. By starting with the study of Sila (2004), the traditional, critical and post-critical theories are characterized, as well as their impact on syllabus policies and, as a consequence, on the teacher training policies. From the conception that syllabus can forge identities, the notions of personal/social identities are traced (ERIKSON, 1972; PACHECO, 1996; DUBAR, 2005) as mobilizers of professional identity and professional teaching identity (DUBAR, 2005; PIMENTA, 2008; NÓVOA, 1999, 2007). As a data collection instrument, the documental analysis was chosen (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; BARDIN, 2016) in which the Pedagogical Project of Visual Arts Teaching Course and a series of other documents that standardized it. As an instrument of data production, a questionnaire (GUNTHER, 2003; XAVIER, 2012) and semi structured interviews (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001) were used. As an instrument of data analysis, the chosen process was Content Analysis (BARDIN, 2016) with an emphasis on themed category analysis. The analysis pointed that the latest PPC of Visual Arts Teaching Course and the latest offered syllabus profile (profile 01114-1) are in accordance with the legal demands and prerogatives stablished both on the internal and external environments from UFPE, meeting the legal requirements of valorization of educational knowledge for teacher training. Through the application of questionnaires, it is inferred that a higher motivation for choosing the course is related to personal experiences and techniques of visual language throughout personal/social life, as well as the absence of a bachelor degree course of Visual Arts at UFPE. Even so, among 105 students that answered to the instrument, 53 of them affirmed to have the desire of working as teachers of Visual Arts, what shows that the training course provided experiences of positive identification with the teaching practice. As for the

professionality teaching aspects, it is inferred that abilities and different types of knowledge were reached and/or mobilized to the dialogue and reflection practice that were part of the formation process of the students. However, relations of conflict and the precarity of the offered structure impacted negatively on the construction of this professionality. The experiences that the interviewed students had been through collaborated for the construction of their personal/social, professional and professional teaching identities. Such identities carry the marks with them, of lived experiences, options taken, continuities and discontinuities lived along the course of formation in Visual Arts Teaching Course of UFPE.

Keywords: Formation/training of Visual Arts teacher; syllabus reform/change; professional identity; teacher professionality.

RÉSUMÉ

Cet étude a comme objectif comprendre de quelle manière le profil curriculaire courant du cours de Licence en Arts Visuels de l'Université Fédérale de Pernambuco (UFPE) contribue à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et de la professionnalité d'apprentissage des étudiants. En se basant aux études de Nóvoa (1999) et Saviani (2009), un profil historique de la formation des enseignants a été tracé et différentes perspectives théorique-méthodologiques de la formation des professeurs ont été considérées pertinentes (NÓVOA, 2007, 2009; SCHÖN, 2000; IMBERNÓN, 2000, 2009; GIROUX, 1997; ZEICHNER, 1993, 2008; FREIRE, 1991, 1996). Nous avons détaché comme les changements politiques, économiques et sociaux on projeté des altérations au concept de professionnalité, qui est paru par Barisi (1982) jusqu'à Ramalho, Nünez e Gauthier (2003), qui ont compris la professionnalité comme un ensemble de caractéristiques d'une profession. À partir des études de Silva (2004), les théories traditionnelles, les critiques et post critiques de curriculum ont été caractérisées, aussi comme leurs impacts dans les politiques curriculaires et, en conséquence, dans les politiques de formation des professeurs. À partir de la conception que les curriculums créent des identités, les notions d'identité personnelle/sociale ont été tracées (ERIKSON, 1972; PACHECO, 1996; DUBAR, 2005) comme mobilisateurs de l'identité professionnelle et de l'identité professionnelle des enseignants. (DUBAR, 2005; PIMENTA, 2008; NÓVOA, 1999, 2007). Pour cueillir les données, nous avons utilisé une analyse de documents (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; BARDIN, 2016), dans lesquels a été analysé le Projet Pédagogique du Cours de Licence en Arts Visuels et plusieurs autres documents qui l'ont réglé. Autant qu'instrument de production de données, un questionnaire a été utilisé (GÜNTHER, 2003; XAVIER, 2012) et les entretiens semi structurés (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001). Pour l'analyse des données, nous avons choisi l'Analyse de Contenu (BARDIN, 2016), nous appuyant sur l'analyse catégoriale thématique. Les analyses démontrent que le courant PPC de Licence en Arts Visuels et le profil curriculaire offert (profil 01114-1) sont consonants aux demandes et prérogatives légales établies dans les domaines internes et externes de l'UFPE, répondant aux exigences légales de valorisation des savoirs éducationnels pour la formation des professeurs. À travers l'application des questionnaires, il est possible déduire que la plus grande motivation pour le choix du cours se relationnait aux expériences personnelles et aux techniques de langage visuel pendant la vie personnelle et sociale, et aussi l'absence du cours de Baccalauréat en Arts Visuelles à l'UFPE. De même, parmi les 105 étudiants qui ont répondu l'instrument, 53

ont affirmé vouloir agir comme professeurs d'Arts Visuels, ce qui indique que le parcours formatif a donné opportunités d'expérience d'identification positive avec l'enseignement. Pour les aspects de la professionnalité de l'enseignant, nous déduisons que des savoirs et habiletés ont été atteints et/ou mobilisés et que la pratique du dialogue et de la réflexion ont fait partie du processus de formation des étudiants. Cependant, des relations de conflits et la précarité de la structure offerte ont impacté négativement la construction de cette professionnalité. Les expériences vécues par les étudiants interviewés ont collaboré dans la construction de leurs identités personnelles/sociales, professionnelles et professionnelles des professeurs. Telles identités portent, en soi, les marques des expériences faites, des options réalisées, des continuités et discontinuités vécues pendant le cours de formation en Licence en Arts Visuels de l'UFPE.

Mots-Clés : Formation du professeur d'Arts Visuels ; Reformulation Curriculaire ; Identité professionnelle ; Professionnalité de l'enseignant.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos estudos sobre cursos de Licenciatura em Arte nos estados da arte sobre a Formação Docente no Brasil 32

Quadro 2 – Artigos do GT 24 da ANPED que tratam sobre a Formação Inicial do professor de Artes Visuais, Dança e Música (2009-2017)..... 34

Quadro 3 – Resumo dos GTs 08 e 12 da ANPED (2009-2017)..... 35

Quadro 4 – Resumo do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2009-2018)..... 36

Quadro 5 – Resumo da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2009-2018)..... 39

Quadro 6 – Resumo das categorias de teorias do currículo de acordo com seus principais conceitos..... 77

Quadro 7 – Síntese dos aspectos observados nos documentos coletados 111

Quadro 8 – Descrição da data, hora, local e tempo das entrevistas 116

Quadro 9 – Distribuição dos Componentes Curriculares do curso de Licenciatura em Artes Visuais..... 127

Quadro 10 – Disposição dos componentes curriculares do Núcleo Básico 137

Quadro 11 – Avaliação dos estudantes acerca das expectativas e aprendizagens em componentes do Núcleo Básico..... 138

Quadro 12 – Disposição dos componentes curriculares do Núcleo de Desenvolvimento 141

Quadro 13 – Temáticas dos TCCs dos estudantes em etapa final de formação do curso de Licenciatura em Artes Visuais..... 141

Quadro 14 – Disposição dos componentes curriculares do Núcleo de Aprofundamento..... 142

Quadro 15 – Avaliação dos estudantes acerca das expectativas e aprendizagens em componentes do Núcleo de Aprofundamento 143

Quadro 16 – Identificação dos estudantes em relação ao Núcleo Básico e de Aprofundamento..... 145

Quadro 17 – Perfil dos estudantes matriculados nos I e II períodos no ano de 2018..... 149

Quadro 18 – Atuação profissional dos estudantes matriculados nos I e II períodos no ano de 2018..... 150

Quadro 19 – Motivações sobre a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos I/II períodos no ano de 2018 150

Quadro 20 – Formações artísticas anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos I/II períodos no ano de 2018 151
Quadro 21 – Experiências com o ensino anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos I/II períodos no ano de 2018 151
Quadro 22 – Pretensão dos estudantes matriculados nos I/II períodos no ano de 2018 com a docência em Artes Visuais 152
Quadro 23 – Perfil dos estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018 154
Quadro 24 – Atuação profissional dos estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018 155
Quadro 25 – Motivações sobre a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018 156
Quadro 26 – Formações artísticas anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018 157
Quadro 27 – Experiências com o ensino anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018 157
Quadro 28 – Pretensão dos estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018 com a docência em Artes Visuais 157
Quadro 29 – Perfil dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018 159
Quadro 30 – Atuação profissional dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018..... 160
Quadro 31 – Motivações sobre a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018 162
Quadro 32 – Formações artísticas anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018..... 162
Quadro 33 – Experiências com o ensino anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018 162

Quadro 34 – Pretensão dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018 com a docência em Artes Visuais 163
Quadro 35 – Perfil dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018 164
Quadro 36 – Atuação profissional dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018 165
Quadro 37 – Motivações sobre a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018 166
Quadro 38 – Formações artísticas anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018 166
Quadro 39 – Experiências com o ensino anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018..... 167
Quadro 40 – Pretensão dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018 com a docência em Artes Visuais..... 168
Quadro 41 – Perfil geral dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais matriculados no ano de 2018..... 168
Quadro 42 – Atuação profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais matriculados no ano de 2018..... 171
Quadro 43 – Motivações sobre a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados em 2018..... 172
Quadro 44 – Formações artísticas anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados em 2018..... 173
Quadro 45 – Experiências com o ensino anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados em 2018 174
Quadro 46 – Pretensão dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, matriculados no ano de 2018, com a docência em Artes Visuais 175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC-	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
AC-	Análise de Conteúdo
ANPAP-	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPED-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BC-	Biblioteca Central
BDTD-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAC-	Centro de Artes e Comunicação
CAp-	Colégio de Aplicação
CAPES-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CB-	Centro de Biociências
CCB-	Centro Cultural Benfica
CCEN-	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCEPE-	Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão
CCJ-	Centro de Ciências Jurídicas
CCS-	Centro de Ciências da Saúde
CCSA-	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE-	Centro de Educação
CFCH-	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CFE-	Conselho Federal de Educação
CTG-	Centro de Tecnologia e Geociências
CIAE-	Cursos Intensivos de Arte na Educação
CIn-	Centro de Informática
CNE/CP-	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq-	Conselho Nacional de Pesquisa
CONFAEB-	Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
DCN-	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD-	Ensino a Distância
EAR-	Escolinha de Arte do Recife
EDUFPE-	Editora Universitária
EJA-	Educação de Jovens e Adultos
EM-	Ensino Médio
ENEM-	Exame Nacional do Ensino Médio

EUA –	Estados Unidos da América
FAEB-	Federação de Arte/Educadores do Brasil
GE-	Grupo de Estudo
GT-	Grupo de Trabalho
HC-	Hospital das Clínicas
IAC-	Instituto de Arte Contemporânea
IBICT-	Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia
IFCE-	Instituto Federal do Ceará
LDBEN-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS-	Língua Brasileira de Sinais
MCTI-	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEA-	Movimento Escolinhas de Arte
MEC-	Ministério da Educação
MMA-	Memorial de Medicina de Pernambuco
NEC-	Núcleo de Educação Continuada
NEIMFA-	Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis
NLC-	Núcleo de Línguas e Culturas
NSE-	Nova Sociologia da Educação
NTI-	Núcleo de Tecnologia da Informação
NUSP-	Núcleo de Saúde Pública e Desenvolvimento Social
ONG-	Organização Não Governamental
PCN-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC-	Projeto Pedagógico do Curso
PPGAV-	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
PPGEdu-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROACAD-	Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
PROEXT-	Programa de Extensão Universitária
REUNI-	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RI-	Repositório Institucional
RMR-	Região Metropolitana do Recife
RS-	Representações Sociais
SESC-	Serviço Social do Comércio

TCC-	Trabalho de Conclusão de Curso
TVU-	Núcleo de Televisão e Rádio
UEPG-	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFG-	Universidade Federal de Goiás
UFMA-	Universidade Federal do Maranhão
UFMG-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE-	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB-	Universidade Federal da Paraíba
UFRN-	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR-	Universidade Federal de Roraima
UFSM-	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO-	Organização das Nações Unidas Educação, Ciência e Cultura
UNESP-	Universidade Estadual Paulista
UNICEF-	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UR -	Universidade do Recife
USP-	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 23

2 DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR À PROFISSIONALIDADE DOCENTE 51

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS 52

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS 56

2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A BUSCA POR UMA PROFISSIONALIDADE 64

2.4 A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE ARTE 69

3 ENTRE CURRÍCULOS E IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES 76

3.1 AS TEORIAS TRADICIONAIS DE CURRÍCULO 78

3.2 AS TEORIAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO 79

3.3 AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO 82

3.4 AS POLÍTICAS CURRICULARES 86

3.5 NOÇÕES DE IDENTIDADE 91

3.5.1 Identidade pessoal/social 92

3.5.2 Identidade profissional e Identidade profissional docente 98

3.5.3 Identidade profissional docente em Artes Visuais 101

4 PERCURSO METODOLÓGICO 103

4.1 O CAMPO DE PESQUISA: A UFPE 104

4.2 O CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO 105

4.3 O DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA 107

4.3.1 O curso de Licenciatura em Artes Visuais 109

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS 110

4.5 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS 117

5 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS 119

5.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS 119

5.1.1 Justificativas para a reformulação 120

5.1.2 Objetivos do curso 130
5.1.3 Perfil do egresso 132
5.1.4 Campo de atuação profissional 133
5.1.5 Conhecimentos, atitudes e habilidades..... 134
5.1.6 Organização curricular do curso 135
5.2 PERFIL DOS ESTUDANTES MATRICULADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS..... 148
5.2.1 Perfil dos estudantes matriculados nos I e II períodos no ano de 2018..... 149
5.2.2 Perfil dos estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018 ... 153
5.2.3 Perfil dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018..... 159
5.2.4 Perfil dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018 164
5.2.5 Considerações gerais acerca do perfil dos estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2018 168
5.3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS ESTUDANTES..... 176
5.3.1 A profissionalidade docente alcançada/mobilizada a partir dos componentes curriculares do Núcleo Básico..... 184
5.3.2 A profissionalidade docente alcançada/mobilizada a partir dos componentes curriculares do Núcleo de Desenvolvimento..... 190
5.3.3 A profissionalidade docente alcançada/mobilizada a partir dos componentes curriculares do Núcleo de Aprofundamento 193
5.3.3.1 As Metodologias do Ensino das Artes Visuais 193
5.3.3.2 Os Estágios Curriculares em Ensino das Artes Visuais..... 195
5.3.3.3 Componentes curriculares pedagógicos vivenciados (especificamente) no Centro de Educação 209
5.3.4 As relações estabelecidas no decorrer do percurso formativo e suas contribuições a profissionalidade e a identidade profissional docente 216
5.3.5 A prática da pesquisa como elemento que contribui com a profissionalidade e a construção da identidade profissional docente 220
5.3.6 Aspectos que limitaram a profissionalidade e a identidade profissional docente..... 225
5.3.7 Elementos da identidade pessoal e profissional que foram alcançados/mobilizados no decorrer do percurso formativo..... 231

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 239

REFERÊNCIAS..... 243

APÊNDICE A – Carta de apresentação a chefia do Deptº de Teoria da Arte e Expressão Artística e Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais 255

APÊNDICE B: Questionário para estudantes matriculados no I e II períodos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais..... 256

APÊNDICE C: Questionário para estudantes matriculados no III e IV períodos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais..... 260

APÊNDICE D: Questionário para estudantes matriculados no V e VI períodos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais..... 264

APÊNDICE E: Questionário para estudantes matriculados no VII e VIII períodos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais 268

APÊNDICE F: carta de apresentação aos docentes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais 273

APÊNDICE G: Roteiro de entrevista com estudantes em etapa final de formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais 274

APÊNDICE H: Termo de Consentimento de entrevista com estudantes em etapa final de formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais 276

1 INTRODUÇÃO

A escolha de um tema de pesquisa se constitui, em geral, da convergência dos caminhos percorridos na vida pessoal e profissional do pesquisador com os caminhos que ainda se pretende trilhar. Desse modo, após a conclusão do curso de Mestrado em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE), onde foi possível compreender os percursos formativos dos arte/educadores[1] que atuam em instituições não formais de ensino, algumas questões surgiram naquele momento, mas não puderam ser contempladas.

Dentre tais questões, nosso estudo de mestrado (FREITAS, 2011) apontou que, entre os 20 (vinte) sujeitos que participaram da pesquisa, apenas 04 (quatro) tinham o curso de graduação. Os demais eram reconhecidos pela instituição onde atuavam pela experiência que possuíam na linguagem[2] da Dança, Música, Teatro ou Artes Visuais, bem como pelas formações em espaços não formais de ensino que buscaram efetivar.

Desse total de 04 (quatro) que eram habilitados, 02 (dois) arte/educadores tinham a Licenciatura em Educação Artística[3]. Questionados sobre as contribuições dessa formação às suas respectivas atuações na educação não formal de ensino, foi surpreendente ouvir que, para ambos, o curso de licenciatura pouco/nada se voltou para a formação/atuação como professor, dando mais ênfase a uma formação artística/técnica, e foram unânimes ao afirmarem que o curso de licenciatura vivido estava "só no papel". Uma questão que emergiu para reflexão naquele cenário foi: Quais as consequências dessa formação? É evidente que a formação nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro pode constituir-se como campo de atuação profissional artístico/estética, mas o eixo formativo não deveria estar centrado na preparação do estudante à atuação como docente de Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro?

A resposta dos arte/educadores (de certa forma) convergiu com minha experiência nessa mesma licenciatura. Formada, inicialmente, no Magistério na Escola Sylvio Rabelo/ Instituto Educacional de Pernambuco (1993), a docência nunca se constituiu como uma

[1] O termo arte/educador é utilizado para designar o indivíduo que atua com o ensino de alguma linguagem artística – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – em sua prática diária, mesmo que não possua formação no âmbito superior (AZEVEDO, 2009; FREITAS, 2011).

[2] Ao utilizar o termo linguagem para anunciar as quatro grandes áreas artísticas estamos considerando que cada campo possui sua epistemologia, sua história e metodologias próprias.

[3] Um deles é licenciado em Educação Artística/Habilitação em Artes Plásticas. O outro é licenciado em Educação Artística/Habilitação em Artes Cênicas (terminologia da época).

dúvida para minha opção profissional e, pouco tempo depois de formada, já atuava como professora da Rede Pública Municipal de Jaboatão dos Guararapes.

As emergências no campo profissional surgiram e, em 1998, estava entrando na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como aluna do curso de Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Artes Plásticas. Essa opção foi o resultado de uma hipótese, por mim elaborada, de que o curso me habilitaria, não apenas à docência no Ensino Fundamental – anos finais, bem como sanaria a ausência de ter um curso superior, mas, sobretudo, ao uso de técnicas e experimentos dos mais diversos, o que, por consequência, tornaria as minhas aulas mais dinâmicas, divertidas e/ou diferenciadas. Essa hipótese, apenas em parte, se configurou!

Entre os anos de 1998 e 2002, vivi o curso de Licenciatura em Educação Artística/ Habilitação em Artes Plásticas, decepcionando-me enormemente com sua lógica e com seus agentes educativos. Mas, não posso negar que aprendi muito; aprendi, com a professora Rosa Vasconcellos, que o curso não se constituía apenas com o ensino de técnicas e procedimentos. A professora Rosa foi uma das poucas docentes que encaminhou nosso olhar ao ensino das Artes Visuais – suas características, suas especificidades, seus conteúdos, procedimentos, avaliação. Junto a ela, a presença sempre sorridente e amiga do professor Sebastião Pedrosa. Dois queridos professores, que jamais esquecerei e que se tornaram referência em minha prática como docente e, sobretudo, como ser humano.

A conclusão do curso foi um tanto decepcionante: dos 35 (trinta e cinco) estudantes que integraram a turma em 1998, apenas 05 (cinco) se formaram no tempo regular do curso. Os demais adiaram algumas disciplinas, trancaram outras, mudaram de curso. Entre a razão mais verbalizada, estava a tentativa de prorrogar a matrícula e, consequentemente, o estudo das disciplinas pedagógicas, que eram ministradas no Centro de Educação, e das disciplinas de estágio supervisionado, essas ministradas na própria coordenação do curso de Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Artes Plásticas, as quais eram vivenciadas em escolas da rede pública municipal, estadual ou federal.

Tal justificativa revelava (hoje compreendo) o não desejo, por parte daqueles estudantes, em serem professores, sendo que, em sua maioria, se inseriram em uma licenciatura apenas para obterem o título e/ou aprenderem as técnicas artísticas e entrarem no campo da produção artística/estética local, nacional e/ou internacional. Revelava, ainda, a naturalidade desse fato por parte dos docentes do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, que achavam essa opção “normal” e continuavam a ensinar os conteúdos

e as técnicas, nas quais eram especialistas, sem qualquer relação desse ensino à preparação dos alunos à docência em Artes Plásticas[4].

Reencontro-me, aqui, com os 02 (dois) arte/educadores habilitados na Licenciatura em Educação Artística, entrevistados no decorrer da minha dissertação. A experiência vivenciada por mim era exatamente a mesma experimentada por eles – mesmo eles tendo concluido o curso alguns anos depois. Em outras palavras: nada mudou! (?).

Aos poucos, as mudanças aconteceram. Um conjunto de leis, resoluções e pareceres, elaborados e implementados a partir das demandas nacionais, através de movimentos pela reformulação dos cursos de formação docente e, por consequência, dos profissionais da educação, passou a estabelecer novas diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura do país e, consequentemente, da UFPE.

Nessa instituição houve, por exemplo, a inserção do curso de Licenciatura em Dança, que buscou atender àqueles profissionais que atuavam com essa linguagem artística em ambientes não formais de ensino, com base apenas em suas experiências pessoais e que desejavam um reconhecimento profissional. Eu fiquei particularmente feliz com a chegada desse curso, pois muitos dos arte/educadores que tinham participado de meu estudo dissertativo almejavam essa qualificação e, soube posteriormente, que alguns deles a conseguiram.

Lembro, também, que, por curiosidade, acessei o novo perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Primeiro, eu gostei desse novo termo: Artes Visuais[5]! Era mais contemporâneo e elegante do que "Artes Plásticas". E fiquei surpresa com a ampliação das disciplinas de estágio e dessa nova perspectiva em formar o licenciado não apenas à educação formal. Eu já possuía uma ampla experiência com o ensino das Artes Visuais em ambientes não formais, em especial nas Organizações Não Governamentais (ONGs), e agora via que esse ambiente formativo estava sendo reconhecido e valorizado pelas ações arte/educativas que desempenhavam/desempenham.

Também achei importante o reconhecimento da atuação do docente em Artes Visuais nos espaços expositivos. Lembrei que muitos dos meus colegas de turma investiram nesse *lócus* formativo e neles atuam até os dias atuais. Mas, naquela época, era tudo muito intuitivo. Optava-se pela mediação em espaços expositivos para se ter um melhor *status* profissional e "fugir" da sala de aula.

---

[4] Terminologia da época.

[5] Esta mudança de nomenclatura, que em princípio parece ser simples, acontece na direção de toda uma nova exigência à realidade social atual.

Então, diante daquele novo perfil curricular, eu cheguei a cogitar a possibilidade de (re)fazer o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Minha nova hipótese, diante dessa perspectiva formativa, era a de que eu não vivenciaria um curso fragmentado como fora anteriormente.

Infelizmente, eu não tive tempo para viver essa curiosidade. Concluído o Mestrado em Educação, eu estava mergulhada pelos (muitos) afazeres docentes tanto no Ensino Fundamental – anos iniciais – no município de Jaboatão dos Guararapes (onde até hoje atuo), como no Ensino Superior, ministrando as disciplinas de "Epistemologia e Metodologia do Ensino da Arte", "Educação e Movimentos Sociais" e "Filosofia da Educação" a estudantes de Pedagogia, em uma instituição privada de Vitória de Santo Antão, cidade da Zona da Mata Sul pernambucana.

Em 2014, além das atuações como docente acima relatadas, fui professora substituta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação (CE) da UFPE, ministrando o componente curricular "Fundamentos do Ensino de Arte" aos estudantes do curso de Pedagogia. Minha presença na universidade fez com que eu me (re)encontrasse com colegas da turma 27 do Mestrado, muitos já cursando o Doutorado em Educação no PPGEdu. O (re)encontro com os professores do curso também foi inevitável. Nesses momentos, era sempre questionada sobre quando eu iria "seguir adiante" e tentar cursar o Doutorado.

Então, resolvi deixar as curiosidades de lado... mas não totalmente! O interesse em conhecer o novo perfil do curso de Licenciatura em Artes Visuais e das Licenciaturas em Música, Dança e Teatro foi o ponto de partida para a escrita do pré-projeto. O que me motivava era saber se o acréscimo, a eliminação e/ou a substituição de componentes curriculares dos perfis curriculares desses cursos impactaram, ou não, na construção da identidade profissional docente. Em outras palavras: os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tinham (finalmente) "saído do papel"?

Cabe, aqui, uma breve ressalva: até a etapa da qualificação deste estudo, perseguíamos no interesse em contemplar os 04 (quatro) cursos de Licenciatura – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Na etapa de qualificação do estudo, compreendemos e acatamos as sugestões dadas pelos docentes da banca e passamos a privilegiar uma única licenciatura. Foi acordado que o estudo com os estudantes da Licenciatura em Artes Visuais seria o mais coerente, por dialogar com meu próprio percurso formativo e profissional.

Os resultados obtidos até a etapa da qualificação da tese foram organizados em forma de artigos e encaminhados a revistas[6] e, também, apresentados e publicados em eventos do campo educacional[7].

A partir dessa breve contextualização, delimitamos a problemática a ser elucidada no PPGEdu/UFPE no âmbito do Doutorado em Educação: Como o atual perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais vem formando seus (futuros) profissionais para o ensino? Como os estudantes em processo final de formação vêm construindo sua identidade profissional e sua profissionalidade para atuar com o ensino das Artes Visuais?

Conforme anunciado, optamos por direcionar nosso objeto de estudo à formação inicial do professor de Artes Visuais, bem como às implicações identitárias profissionais docentes e à profissionalidade que os atuais perfis curriculares estão materializando. Para isso, elaboramos como objetivo geral: Compreender de que forma o atual perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE contribui com a construção da identidade profissional docente e da profissionalidade docente dos seus estudantes. Para atingirmos tal objetivo será necessário:

1. Identificar como está organizada a atual estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE;

2. Analisar as disciplinas pedagógicas da atual estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE em relação à legislação vigente;

3. Caracterizar o perfil dos estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE;

4. Identificar os elementos da identidade profissional docente e da profissionalidade alcançados pelos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE.

O marco teórico-conceitual deste estudo, a partir das categorias centrais que fundamentarão esta pesquisa, é a formação inicial do professor de Arte e o currículo – mais especificamente, as estratégias e as implicações das mais recentes reformas curriculares no

---

[6] *A Identidade Profissional Docente: um olhar para a formação do professor de Música* – artigo submetido para avaliação à *Revista Currículo sem Fronteira*, em 2018, estando em análise até a presente data. *A profissionalidade docente: um olhar para a formação do professor de Música* – artigo submetido para avaliação à *Revista Educação Contemporânea*, em 2018, estando em análise até a presente data.

[7] *A Formação do Professor: um olhar para o curso de Licenciatura em Música da UFPE* – artigo apresentado no XIX ENDIPE, realizado entre os dias 03 a 06 de setembro de 2018, na cidade de Salvador/BA. O artigo foi publicado nos anais on-line do evento. *Contribuições de Paulo Freire para a Formação do Professor: um olhar para o curso de Licenciatura em Música da UFPE* – artigo apresentado no X Colóquio Paulo Freire, realizado entre os dias 20 e 21 de setembro de 2018, na UFPE. O artigo foi publicado nos anais on-line do evento. *As Reformas Curriculares e a Construção da Profissionalidade Docente: um olhar para o curso de Licenciatura em Música da UFPE* – artigo apresentado no XXIV EPEN, realizado entre os dias 19 a 22 de novembro de 2018, na UFPB. O artigo foi publicado nos anais on-line do evento.

curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE. A identidade profissional docente e a profissionalidade constituirão as subcategorias do estudo, para se compreender como a atual estrutura curricular do curso está, ou não, contribuindo com a construção da identidade profissional docente e da profissionalidade dos estudantes/futuros professores de Artes Visuais.

Iniciamos nossa escrita partindo dos estudos já existentes sobre tal temática, ou seja, da construção do estado do conhecimento, conforme demonstra o próximo subtópico dessa introdução.

O estado do conhecimento

O mapeamento e a análise das produções científicas sobre uma área do conhecimento humano são, em geral, denominadas por "estado do conhecimento", "estado da arte" e/ou "estado da pesquisa". Para Alves (1992, p. 55), esses estudos devem iluminar o caminho que o pesquisador vai trilhar, desde a escolha do problema até a interpretação de seus resultados, tornando-o capaz "de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas".

A autora aponta como, no Brasil, ainda são iminentes as produções do tipo estado da arte, "que devem ser elaboradas por especialistas, pessoas com profundo conhecimento da área e capacidade de sistematização" (ALVES, 1992, p.54) e difere esse tipo de produção do estado do conhecimento que devem ser feitas pelo estudante, através da análise de artigos e produções afins, que se aproximem de sua área de interesse e objeto de pesquisa. O estado do conhecimento pode contribuir bastante na pesquisa e, segundo a autora, "deve aparecer, de forma clara e sistematizada, na introdução do relatório" (ALVES, 1992, p.55). Em acordo com tais premissas, Brzezinski (2014, p. 101) aponta que os estudos tipo estado da arte são importantes para mestrandos e/ou doutorandos, com "vistas à delimitação do objeto e do problema de pesquisa a serem por eles investigados".

Para a construção de nosso estado do conhecimento, partimos de importantes estudos sobre a formação de professores no Brasil, a saber: André (2002) e Brzezinski (2006; 2014). O primeiro deles é o de André (2002), que mapeou as produções científicas sobre a formação docente na década de 1990 e incluiu a análise dos resumos de 284 (duzentos e oitenta e quatro) dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação do país, no período

entre 1990 e 1996; bem como a análise de 115 (cento e quinze) artigos publicados em 10 (dez) revistas de circulação nacional, da área de Educação entre os anos de 1990 e 1997; além da análise de 70 (setenta) trabalhos científicos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período entre 1992 e 1998.

As categorias temáticas analisadas em tais produções foram: "Formação Inicial", "Formação Continuada", "Identidade e Profissionalização" e "Prática Pedagógica" (presente apenas nos artigos das revistas e nos artigos do GT de Formação de Professores da ANPED). Direcionamos nossa atenção aos dados referentes à "Formação Inicial de Professores", em especial, à formação obtida nos cursos de Licenciatura, por tal categoria se relacionar com nosso objeto de estudo.

A análise dos resultados sobre o que dizem as dissertações e teses defendidas no período explicitado apontou que dos 284 (duzentos e oitenta e quatro) estudos, 216 (duzentos e dezesseis) trataram sobre a "Formação Inicial" e que, desse total, 48 (quarenta e oito) estudaram os cursos de Licenciatura. Em meio a esse quantitativo, encontramos um dos poucos estudos na área de Arte, uma dissertação defendida em 1993, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por Vera Lourdes Rocha Ferreira, intitulada *Ensaios e Perspectivas na Formação do Professor de Arte: o professor das licenciaturas em questão*. Nela, a autora investiga a formação e a qualificação exigidas para o professor que atua no ensino superior, nos cursos de Educação Artística, sendo o curso da UFRN seu *lócus* de investigação.

Quanto aos resultados dos 115 (cento e quinze) artigos publicados em revistas, o tema da "Formação Inicial" comportou 27 (vinte e sete) artigos, sendo o terceiro tema mais investigado. Desse total de artigos, 14 (quatorze) investigaram cursos de Licenciatura e seus conteúdos foram diversos, a saber:

> A busca da articulação entre a teoria e a prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; o caráter contínuo do processo de formação docente; e o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo (ANDRÉ, 2002, p. 11).

A Formação Inicial também foi um dos temas mais presentes nos 70 (setenta) artigos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, somando 29 (vinte e nove) artigos. Foram 17 (dezessete) os trabalhos sobre os cursos de Licenciatura que discutiram sobre temas diversos, entre eles, sobre "a dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica; relatam experiências curriculares inovadoras; expõem experiências de articulação entre ensino, pesquisa e extensão" (ANDRÉ, 2002, p. 12), entre outros. Tal como os artigos publicados em revistas, nenhum deles tratou da(s) licenciatura(s) em Arte, nem sobre reformas curriculares em cursos de Licenciatura em Arte.

O segundo estudo analisado foi o de Brzezinski (2006), que mapeou as produções discentes de 50 (cinquenta) programas de pós-graduação em educação, todos credenciados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). No período compreendido entre os anos de 1997 e 2002, foram produzidas 8.085 (oito mil e oitenta e cinco) dissertações e teses, número que evidencia o crescimento da pós-graduação em todo o país. Segundo a autora, esse aumento se deve "pelo aumento de programas de pós-graduação na área de educação, decorrência da grande demanda do sistema educacional brasileiro em expansão" (BRZEZINSKI, 2006, p. 23).

Do total acima descrito, foram selecionados 42% das produções, ou seja, 742 (setecentos e quarenta e dois) trabalhos para compor o estudo em questão. As categorias mais presentes, em ordem de predominância, foram: "Trabalho Docente", com 268 (duzentos e sessenta e oito) estudos; "Formação Inicial", com 165 (cento e sessenta e cinco) estudos; "Formação Continuada", com 115 (cento e quinze) estudos; "Identidade e Profissionalização Docente", com 70 (setenta) estudos; "Políticas e Propostas de Formação de Professores", com 64 (sessenta e quatro) estudos; "Concepções de Docência e de Formação de Professores", com 47 (quarenta e sete) estudos e; por fim, 13 (treze) estudos de "Revisão de Literatura".

Chamou nossa atenção o aparecimento da categoria "Políticas e Propostas de Formação de Professores", cuja temática, segundo a autora, emergiu, pois

> vivemos no Brasil um período intenso de redefinições de políticas educacionais, de reformas em todos os níveis de ensino, de reformulações curriculares dos cursos de ensino superior, de criação de novos espaços institucionais e virtuais de formação de professores, mudanças impulsionadas notadamente pela implantação da nova LDBEN/1996 e pelo processo de reforma universitária que se arrasta por quase uma década – 1996/2006 (BRZEZINSKI, 2006, p. 30).

Dentre os 64 (sessenta e quatro) estudos nessa categoria, 17 (dezessete) trataram diretamente sobre os impactos das reformas educacionais em diferentes níveis e/ou

modalidades de ensino – em nenhum deles, há referência aos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro.

É na categoria de "Formação Inicial", entre os 165 (cento e sessenta e cinco) estudos analisados, que encontramos 80 (oitenta) dissertações e teses que tratam da licenciatura. Desse total, 04 (quatro) estudos tratam dos cursos de licenciatura em alguma linguagem artística, a saber: Aguiar (1997), Rosa (1998), Foerste (2002) e Samways (2002). Notamos, até aquele momento, a presença ainda insipiente de estudos direcionados à formação do professor em alguma linguagem artística.

Nessa direção, passamos a sintetizar outro estado do conhecimento, também organizado por Brzezinski (2014), que traz dados mais atuais e próximos do contexto atual e que foi organizado a partir de dois períodos (2003/2007 e 2008/2010). No primeiro deles, a partir de um levantamento inicial de 15.418 (quinze mil quatrocentos e dezoito) dissertações e teses, produzidas pelos discentes de diversos programas de pós-graduação em educação do país, e, após um refinamento a partir das palavras-chave, com ênfase no tema da formação dos profissionais da educação, foram analisados, efetivamente, 574 (quinhentos e setenta e quatro) estudos oriundos de 18 (dezoito) programas.

Os trabalhos foram distribuídos a partir das categorias: "Trabalho docente", com 170 (cento e setenta) estudos; "Identidade e profissão docente", com 128 (cento e vinte e oito) estudos; "Formação inicial", com 92 (noventa e dois) estudos; "Formação continuada", com 78 (setenta e oito) estudos; "Políticas e propostas de formação de professores", com 77 (setenta e sete) estudos; "Concepções de docência e de formação de professores", com 19 (dezenove) estudos; e "Revisão de literatura", com 10 (dez) estudos.

Sobre a categoria "Formação inicial", Brzezinski (2014) revela um aumento contínuo de trabalhos. Entre as subcategorias, os estudos dos cursos de Pedagogia ainda prevalecem, seguidos dos estudos sobre as licenciaturas diversas. Produções discentes acerca dos cursos de licenciatura de Educação Física, Ciências Biológicas, Letras e História são as mais recorrentes. Não houve registro de estudos sobre os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro e/ou reforma curricular em cursos de formação docente nessas linguagens artísticas, dentro dessa subcategoria.

O segundo período investigado (2008-2010) abarcou 17 (dezessete) programas de pós-graduação em educação pelo país e um total inicial de 9.886 (nove mil oitocentos e oitenta e seis) estudos. Após um refinamento a partir da temática e das leituras dos resumos e trabalhos completos, foram analisados, efetivamente, 200 (duzentos) trabalhos discentes. As categorias

construídas foram as mesmas do período anterior. A "Formação inicial" foi a categoria com maior quantidade de estudos (58 produções), seguida pelas categorias "Trabalho docente" (45 produções), "Identidade e profissionalização docente" (35 produções), "Formação continuada" (25 produções) e "Políticas e propostas para a formação de professores" (21 produções).

Na categoria "Formação inicial", o curso de Pedagogia continuou a ser o mais investigado. Os estudos dos cursos de Licenciatura somaram 08 (oito) estudos, nas áreas de Ciências Biológicas, Educação Física, Letras e Matemática. No que se refere à Arte e seu ensino, registramos a presença de uma dissertação que tratou sobre *A formação musical para atuar na Educação Fundamental* (BRZEZINSKI, 2014, p. 115). Abaixo, o Quadro 1 traz uma síntese dos estados da arte acima analisados.

Quadro 1 – Síntese dos estudos sobre cursos de Licenciatura no campo da Arte nos estados da arte sobre a Formação Docente no Brasil

ESTUDO	PERÍODO ANALISADO	QUANTITATIVO DE ESTUDOS	ESTUDOS SOBRE LICENCIATURA EM ARTE
André (2002)	1990-1996	284 dissertações e teses	FERREIRA (1993)
	1990-1997	115 artigos de revistas	-
	1992-1998	70 artigos do GT de formação de professores da ANPED	-
Brezezinski (2006)	1997-2002	742 dissertações e teses	AGUIAR (1997) ROSA (1998) FOERSTE (2002) SAMWAYS (2002)
Brezezinski (2014)	2003-2007	574 dissertações e teses	-
	2008-2010	200 dissertações e teses	01 estudo sobre a formação musical para atuar no EF, sem referência de autor e ano de publicação.

Fonte: Elaborado pela autora.

O que nos dizem tais produções? De um modo geral, podemos afirmar que os estudos sobre os cursos de formação inicial/licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro estão presentes nos interesses discentes e suas pesquisas, nos programas de pós-graduação do país.

Por outro lado, tais estudos ainda são escassos, o que (re)afirma a importância de pesquisas que tratem sobre tal temática, já que a Arte se consolidou como componente curricular obrigatório na Educação Básica e a formação docente para atuar nesses âmbitos de ensino tornou-se essencial.

Após a análise dos três estudos sobre a formação docente, optamos por iniciar a construção do nosso estado do conhecimento acerca da formação do professor de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro pelo GT da ANPED, por sua relevância no desenvolvimento do ensino e nas pesquisas de pós-graduação do país.

Priorizamos o levantamento dos dados no GT 24 (Educação e Arte), por acreditar que, desde sua inserção, ele passou a congregar as pesquisas desse campo. Ainda assim, por nos situarmos dentro das categorias de formação docente e currículo, buscamos nos GTs 08 e 12 (Formação de Professores e Currículo, respectivamente) a incidência de estudos relacionados ao campo da Arte, mais especificamente, à formação docente em Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro.

O GT 24 da ANPED foi antecedido pela existência do Grupo de Estudo (GE) Educação e Arte (anos de 2006/2008), resultado das lutas de associações de Arte e seu ensino de todas as regiões do país e buscando se contrapor à pulverização dos estudos referentes à Arte, expressa nas suas diversas linguagens: a Música, a Dança, o Teatro e as Artes Visuais. O crescimento dos trabalhos desenvolvidos nesse período, aliados à crescente participação de pesquisadores, bem como o aumento de eventos, congressos, seminários, etc., externos à ANPED, mas referentes ao campo da Arte e, ainda, a crescente produção na Pós-Graduação da Arte e seu ensino terminou por formalizar um GT específico a partir do ano de 2009.

O levantamento dos dados a partir de então, aqui, descritos, se debruçaram sobre as produções do GT 24 da ANPED desde seu início, estendendo-se até o último encontro realizado no ano de 2017. Foram, portanto, 07 (sete) reuniões anuais, somando-se 121 (cento e vinte e um) artigos, em uma média de 17,2 artigos por reunião, sendo as três últimas edições as que mais receberam e mais apresentaram comunicações orais.

O total de artigos apresentados nesse período foi oriundo de todas as regiões brasileiras (e uma instituição internacional), sendo as regiões sul e sudeste as que mais produziram estudos. Os 121 (cento e vinte e um) artigos publicados no GT 24 da ANPED, no período de 2009 a 2017, abrangeram as mais diversas possibilidades de estudo da Arte, do ensino e aprendizagem das Artes Visuais, da Dança, da Música, do Teatro, do Cinema e das intersecções entre Arte e mundo, da formação estética, estudos sobre o corpo, estudos históricos, estudos nos âmbitos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e/ou Médio, dos espaços não formais de ensino, dos museus, etc.

Entre os 121 (cento e vinte e um) estudos do GT 24, há 11 (onze) estudos que trataram sobre a formação inicial do professor, sendo: do professor de Artes Visuais (08 estudos), do

professor de Dança (02 estudos) e do professor de Música (01 estudo), como demonstra o Quadro 2, abaixo. São artigos que se debruçam sobre aspectos teóricos e/ou metodológicos dos cursos na modalidade presencial e na modalidade à distância e estudos sobre o ensino de Arte aliado às novas tecnologias. Não houve quaisquer referências às mais recentes reformas curriculares nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, por serem, talvez, reformas recentes e/ou em processo de instauração nas instituições formativas do país.

Quadro 2 – Artigos do GT 24 da ANPED que tratam sobre a Formação Inicial do professor de Artes Visuais, Dança e Música (2009-2017)

ARTIGOS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL EM ALGUMA LINGUAGEM ARTÍSTICA	**Nº DE ARTIGOS**
Artigos referentes à Formação Inicial em Artes Visuais	08 estudos
Artigos referentes à Formação Inicial em Dança	02 estudos
Artigos referentes à Formação Inicial em Música	01 estudo

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda no site da ANPED, fizemos o levantamento, a leitura e a análise dos resumos dos GTs 08 e 12. Dessa vez, detendo-nos, especificamente, em estudos que tinham relação com a Arte e/ou seu ensino. No período entre 2009 e 2017, o GT 08, de Formação de Professores, somou 169 (cento e sessenta e nove) artigos e, desse total, encontramos 02 (dois) estudos. O estudo de Costa (2010) tratou sobre os saberes colaborativos da formação de arte/educadores que atuam na escola. A autora concluiu que os arte/educadores que atuam em contexto escolar agem a partir dos saberes da experiência, do autodidatismo e muitos são militantes em grupos da cultura popular, tendo como princípio a aprendizagem colaborativa e a educação estética a partir do contexto/perspectiva do cotidiano.

Nesse mesmo GT, o estudo de Bastos (2017) tratou sobre o museu como espaço de aprendizagem e de formação na Terceira Idade. O autor apontou a relevância das ações museais na aprendizagem de grupos de idosos, inserindo-os no âmbito da cultura e da história de seu contexto social.

No mesmo período acima mencionado, fizemos buscas no GT 12, de Currículo, da ANPED. Dentre os 146 (cento e quarenta e seis) artigos imersos nesse montante, encontramos dois artigos em que o currículo dialogou com a Arte (ou, pelo menos, a algum de seus aspectos). O primeiro deles foi um estudo de Costa (2011), que analisou o currículo e a Arte na perspectiva estético-filosófico de Nietzsche e Deleuze e propôs um "curriculartе", ou seja, um currículo como multiplicidade de modos de educar, como sensibilidade estética e, sobretudo, um currículo como transfiguração das realidades.

O segundo artigo foi o de Oliveira (2012), que a partir da perspectiva de Antonin Artaud e do Teatro da Crueldade, aliados à filosofia de Gilles Deleuze, refletiu acerca de um "currículo-teatro", enfatizando os modos de ver e pintar um currículo que possibilite ver o invisível, de dizer o indizível, de enfrentar o intolerável e, por fim, de dar expressão ao caótico.

Os GTs 08 e 12 da ANPED foram sintetizados conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Resumo dos GTs 08 e 12 da ANPED (2009-2017)

GT	Nº DE ARTIGOS	ARTIGOS REFERENTES À ARTE E/OU SEU ENSINO
08 – Formação de Professores	169 artigos	COSTA (2010)
		BASTOS (2017)
12- Currículo	146 artigos	COSTA (2011)
		OLIVEIRA (2012)

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos que, apesar da existência de um GT específico de Arte, estudos sobre tal área de conhecimento e/ou formação docente ainda podem ser encontrados (mesmo em menor proporção) em outros GTs.

De modo geral, os resumos dos GTs 08, 12 e, principalmente, 24, demonstram fragilidade quanto à enunciação do tipo de pesquisa a ser realizada e dos instrumentos de coleta e análise de dados adotados. Chamou-nos atenção, por fim, que os autores mais utilizados nas pesquisas do GT de Arte são do campo da Filosofia, da Literatura, da Psicologia, da Sociologia e, em menor proporção, da Educação e da Arte e seu ensino.

Com isso, podemos inferir o caráter interdisciplinar que a Arte e suas linguagens proporcionam. Destacamos, ainda, o crescimento da produção científica no campo da Arte e das áreas artísticas no Brasil, o que ocorreu a partir da década de 2000, com o crescimento de número de programas de pós-graduação na área (PIMENTEL, 2015).

Concluímos esse levantamento de dados enfatizando a crescente e relevante produção no campo da Arte e seu ensino, bem como os diálogos elaborados pelos pesquisadores entre a Arte e as demais dimensões da produção do conhecimento. Destacamos, porém, a ausência de pesquisas, dentro do período realizado, de estudos que tratem das reformas curriculares nos cursos de licenciatura/formação inicial em Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro, bem como o impacto dessas reformas na contrução da profissionalidade e na identidade profissional docente dos estudantes.

Na sequência, acessamos o banco de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal no Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação,

responsável pelo reconhecimento e pela avaliação de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* no país. Nessa etapa, utilizamos os descritores: "Formação Inicial/Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro" e "Reforma Curricular/Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro". O período de busca foi entre os anos de 2009 e 2018. O ano de 2009 foi escolhido como marco inicial das buscas nesse e nos próximos bancos de dados, por ser um ano após a Resolução que estabeleceu as diretrizes para as reformas curriculares nos cursos de licenciatura da UFPE. Acreditávamos que poderíamos encontrar estudos que refletissem acerca de tais reformulações a partir de então, fato que pouco se verificou nos bancos de dados investigados.

A partir do primeiro descritor ("Formação Inicial/Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro"), encontramos 14 (quatorze) estudos. Foram 12 (doze) estudos de Mestrado e 02 (dois) estudos de Doutorado. Tais produções são oriundas de diversas regiões e instituições do Ensino Superior do país, que puderam ser organizados em 03 (três) categorias: "Formação de Professor", com 08 (oito) estudos; "Ensino das linguagens artísticas", com 02 (dois) estudos; e "Prática docente", com 03 (três) estudos.

Os estudos direcionados à formação do professor analisaram as tendências teórico-metodológicas dessa formação, as práticas de estágio vivenciadas e a relação dos estudantes com disciplinas específicas. Foram investigados cursos formativos dos professores de Artes Visuais (inclusive na modalidade a distância) e Teatro. Houve, também, um estudo sobre a formação dos profissionais de Educação Física. Em nenhum deles, constatamos a aproximação com nosso atual objeto de pesquisa.

O segundo descritor utilizado no banco de teses e dissertações da CAPES foi Reforma Curricular/Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Aqui, foram encontrados 05 (cinco estudos), todos estudos dissertativos. Os referidos estudos foram organizados a partir de uma única categoria, "Reforma Curricular", mas abrangendo áreas de formação as mais diversas e, em nenhuma delas, as reformas curriculares em cursos de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. Sintetizamos tais achados no Quadro 4, que segue:

Quadro 4 – Resumo do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2009-2018)

DESCRITOR	Nº DE ESTUDOS	ESTUDOS COM TEMÁTICA QUE SE APROXIMA DE NOSSO OBJETO DE ESTUDO
Formação Inicial/Licenciaturas	14	-
Reforma Curricular/ Licenciaturas	05	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resumos disponibilizados pela CAPES, a partir dos descritores utilizados, também apresentaram ausência de elementos essenciais para a compreensão dos estudos, tais como ausência das referências básicas utilizadas, não citação dos instrumentos de coleta e análise de dados, entre outros aspectos. Além disso, o banco de dados está em processo de atualização, por isso, só foram encontrados estudos até o ano de 2016, sendo o nosso interesse as pesquisas produzidas até o ano de 2018.

Diante da defasagem dos dados obtidos no banco de dados acima, optamos, também, por realizar uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O referido banco de dados tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informações sobre teses e dissertações do país. Utilizamos os descritores "Formação Inicial do professor de Arte" e "Reforma Curricular em cursos de Arte", para fazermos uma busca mais objetiva. O período de levantamento das pesquisas solicitado foi de 2009 a 2018.

Iniciamos a busca utilizando o descritor "Formação Inicial do professor de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro", no período entre 2009 e 2018. Foi levantado o total de 151 (cento e cinquenta e uma) produções. Desse quantitativo, 100 (cem) produções se revelaram não serem sobre o ensino da Arte e suas áreas artísticas e, sim, estudos sobre a formação do professor de Letras, de Educação Física, História, Geografia, Ciências Biológicas e campos afins. Outros 08 (oito) estudos tratavam do ensino de Arte na formação inicial de outras licenciaturas, sendo: 05 (cinco) estudos sobre a importância da Arte na formação do pedagogo; 01 (um) sobre a inserção do ensino de Arte no ensino técnico; 01 (um) sobre a contribuição da linguagem do circo na formação inicial em Educação Física e; 01 (um) estudo sobre a relação entre Arte *x* Ciências na formação inicial em Ciências e seu ensino.

Esses 08 (oito) estudos reafirmam a capacidade que as linguagens artísticas possuem em transversalizar com outras áreas do conhecimento humano, como também, demonstram a iminência de estudos que tratam da Arte no campo da Pedagogia, necessidade que é crescente e urgente à formação desse profissional, dado que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9. 395/96, que no seu artigo 26, definiu o ensino de Arte

como componente curricular obrigatório em toda Educação Básica[8] e, por consequência, a necessidade de habilitar os pedagogos a atuarem com tal conhecimento[9].

Voltando aos dados: 100 (cem) estudos não faziam referência à Arte nem ao seu ensino, nem à formação de seus profissionais, e outros 08 (oito) estudos trataram da presença de alguma área artística em outros cursos de formação inicial. Desse modo, restaram 43 (quarenta e três) estudos que faziam referência à Arte, ao ensino de alguma linguagem artística e/ou à formação inicial ou continuada de seus profissionais, aos processos de mediação em museus e demais espaços expositivos, etc.

No bojo desse quantitativo, 13 (treze) estudos versaram sobre a formação inicial do professor, sendo que 08 (oito) deles direcionam suas pesquisas à licenciatura em Artes Visuais; 02 (dois) tratam da formação na licenciatura em Música; 01 (um) sobre a formação na licenciatura em Dança; 01 (um) sobre a formação na licenciatura em Teatro. O último estudo foi uma pesquisa sobre a formação inclusiva de vários licenciados, entre eles, estudantes de Artes Visuais e Música.

No total das 13 (treze) pesquisas acima descritas, a dissertação de Baptaglin (2010) investigou a reforma curricular no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 2004. A partir dos estudos de currículo da perspectiva pós-crítica, a autora analisou documentos e entrevistou 08 (oito) professores do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM, 04 (quatro) professores da disciplina de Artes Visuais das escolas que foram campo de estágio dos estudantes do referido curso e, ainda, 04 (quatro) acadêmicos em fase de conclusão de curso. Como resultado, elencaram-se as modificações nas cargas horárias das disciplinas pedagógicas, tanto na instituição formadora, como no campo de estágio, e a necessidade de uma adequação do currículo aos contextos histórico, acadêmico e local.

Ainda no site da IBICT, realizamos a busca através do descritor "Reforma Curricular em cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro". O período de levantamento também foi entre os anos de 2009 e 2018. Foram 17 (dezessete) produções disponibilizadas.

Após a leitura dos resumos, eliminamos 14 (quatorze) estudos, por tratarem sobre as práticas docentes, a educação inclusiva, as práticas de ensino, etc., em campos do

[8] Duas alterações já ocorreram no referido artigo. A primeira delas dada pela Lei nº 12.287 de 2010, que enfatizou que o ensino de Arte deve contemplar e valorizar as manifestações regionais e, mais recentemente, a Lei nº 13.278 de 2016, que legalizou que o ensino de Arte deve enfatizar as artes visuais, a música, a dança e o teatro na Educação Básica, possibilitando aos estudantes o contato e o aprendizado com as quatro grandes linguagens artísticas.

[9] Sobre tal temática ver estudo de Vidal (2011).

conhecimento diversos do nosso interesse de pesquisa. Dos estudos restantes, um foi o de Baptaglin (2010), já citado anteriormente. O estudo de Silva (2015), tendo como base o campo teórico das Representações Sociais (RS) e do currículo, tratou sobre a reforma curricular do curso de Licenciatura em Letras da UFPE, detectando a existência de uma relação de confronto e separação entre o Departamento de Letras e o Centro de Educação, bem como a distância entre as proposições oficiais e o ensino/aprendizagem, efetivamente, concretizados.

O terceiro estudo buscou analisar os elementos que contribuíram com a construção da identidade profissional dos estudantes/futuros professores de História, no contexto das reformas curriculares da UFPE (SOUZA, 2016). O panorama do levantamento de dados no site do IBICT foi resumido no Quadro 5.

Quadro 5 – Resumo da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2009-2018)

DESCRITOR	Nº INICIAL DE ESTUDOS	Nº ESTUDOS EM ACORDO COM O DESCRITOR	ESTUDOS COM APROXIMAÇÃO DE NOSSO OBJETO
Formação Inicial do professor de Arte	151	13	Baptaglin (2010)
Reforma Curricular em cursos de Arte	17	03	Baptaglin (2010)

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos de Baptaglin (2010), Silva (2015) e Souza (2016), de modo mais amplo, relevam como as reformas curriculares são necessárias a uma formação mais contextualizada e crítica dos professores e, por isso, não podem ocorrer sem a efetiva participação dos docentes e discentes das instituições formadoras. Por outro lado, tais reformas não são unânimes e são interpretadas de formas diferentes das quais foram concebidas, podendo ou não, interferir nas ações e nas práticas daqueles que por ela foram atingidos.

Por fim, o quarto acesso foi ao Repositório Institucional (RI) da UFPE, que reúne, armazena e divulga a produção acadêmica e científica da Universidade. Os descritores foram os mesmos das buscas anteriores: “Formação Inicial do professor de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” e “Reforma Curricular em cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. O período da busca foi também entre os anos de 2009 a 2018.

A partir dos descritores, 11 (onze) estudos foram disponibilizados pelo RI da UFPE, incluindo pesquisas sobre reformas curriculares em cursos de licenciatura em Matemática, Biologia e Letras (o já citado estudo de SILVA, 2015). Também houve estudos sobre Representações Sociais, saberes e formação continuada de professores. Destacamos o estudo

de Almeida (2008), que tratou das políticas curriculares para a formação de professores em instituições do Ensino Superior, acreditando que ele pode nos ajudar na reflexão e contextualização teórica sobre as reformas curriculares de nossa tese.

Ainda no RI da UFPE, acessamos a coleção do Mestrado Associado em Artes Visuais (UFPB/UFPE)[10], que possui duas linhas de pesquisa: 1. História, Teoria e Processos de Criação em Artes Visuais; 2. Ensino de Artes Visuais no Brasil. Estão disponibilizados no RI, 73 (setenta e três) estudos nesta coleção.

Identificamos 36 (trinta e seis) estudos oriundos da linha sobre História, Teoria e Processos de Criação em Artes Visuais e outros 37 (trinta e sete) estudos oriundos da linha de Ensino das Artes Visuais no Brasil.

Esses 37 (trinta e sete) estudos refletiram sobre: o ensino das Artes Visuais na escola (17 estudos); sobre a arte/educação em museus e espaços expositivos (10 estudos); sobre as relações entre o ensino das Artes Visuais e a inclusão (03 estudos); sobre aspectos históricos do ensino das Artes Visuais no Brasil (02 estudos).

Os demais temas de pesquisa foram: 01 (um) estudo sobre o ensino das Artes Visuais em contextos não escolares; 01 (um) sobre os concursos públicos para professores de Arte no Estado de Pernambuco; 01 (um) estudo sobre o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio e a freqüência de questões de Arte no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); 01 (um) estudo sobre a inserção profissional dos egressos de Artes Visuais; 01 (um) estudo sobre a história e o impacto do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB) na formação do professor de Artes Visuais.

Portanto, das 73 (setenta e três) produções disponibilizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) e, mais especificamente, nas 37 (trinta e sete) produções da linha de pesquisa sobre o Ensino das Artes Visuais no Brasil, não houve investigações acerca das reformas curriculares vivenciadas nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro da UFPE.

Concluímos essa etapa do estado do conhecimento anunciando que o mesmo é uma visão parcial das produções acadêmicas sobre as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, bem como sobre o ensino dessas linguagens artísticas, pois há outros bancos de dados e fontes de investigação.

[10] Os estudos encontrados nessa coleção estão datados até o ano de 2015, o que indica uma desatualização da plataforma.

Na etapa da qualificação dessa tese, foi sugerido a inserção de um outro banco de dados, esse mais direcionado a produção em Arte. Foram sugeridos alguns congressos, programas de pós-graduação em Artes Visuais e/ou periódicos específicos. Optamos por acessar o site da Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB), que aglutina os mais recentes anais do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEBs). No processo de busca, priorizamos as palavras-chave: "Formação Inicial na Licenciatura em Artes Visuais" e "Reforma Curricular em cursos de Licenciatura em Artes Visuais". Isso porque, na etapa de qualificação da tese, como já explicado, redirecionamos o objeto de pesquisa à formação inicial do professor de Artes Visuais.

O CONFAEB é organizado pela Federação dos Arte/Educadores do Brasil e acontece anualmente desde o ano de 1988. Ao longo de sua existência, sofreu interrupções nos anos de 2000, 2002 e 2005. Somam-se, assim, 28 congressos, que já percorreram todas as regiões do Brasil, convergindo parcerias com instituições de Ensino Superior, Associações Estaduais, Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação e demais instituições nacionais, latino-americanas e internacionais.

O CONFAEB reúne estudantes, professores, arte/educadores, pesquisadores, mestres da cultura e demais interessados no ensino e no aprendizado das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, bem como das muitas intercessões com outras áreas do conhecimento e da formação humana. Em geral, o evento acontece em paralelo a outros congressos, encontros e/ou seminários e conta com o apoio das mais diversas instituições locais, regionais, nacionais e/ou internacionais.

Seus principais objetivos estão assim definidos:

> 1. Propiciar a visibilidade da pesquisa sobre Arte, Educação e Tecnologias, ampliando as possibilidades de surgimento de novas abordagens relacionando a Arte/Educação aos seguintes temas: histórias do ensino da arte; formação de professores; métodos, abordagens e teorias metodológicas; educação, arte e tecnologias da informação e da comunicação; recepção e mediação cultural; educação, arte e gênero e trânsitos nas estéticas do corpo; confluências inter e trans disciplinares; pedagogias de culturas visuais; etc.
> 2. Definir estratégias de possíveis caminhos e metas que permitam avançar na construção de saberes didáticos, investigativos e de políticas públicas nos setores da Arte/Educação e cultura no Brasil e na América Latina;
> 3. Gerar propostas de fomento ao ensino de Arte consolidando trocas e redes de informação e comunicação para a apropriação, criação e pesquisa nos diversos campos artísticos, pedagógicos e culturais (FAEB, 2018).

Iniciamos a análise das produções dos CONFAEBs a partir do ano de 2009, ano que foi escolhido como marco inicial nos demais bancos de dados, por ser um ano após a

Resolução que estabeleceu as diretrizes para as reformas curriculares nos cursos de licenciatura da UFPE. Seguimos a análise até o ano de 2018, totalizando, assim, 10 (dez) eventos, o que resultou em um levantamento de 2.138 (dois mil, cento e trinta e oito) artigos.

Cabe, ainda, ressaltar, que diferentemente na análise no GT da ANPED, por exemplo, onde o GT 24 é fixo, ou seja, é o GT destinado às produções da Arte/Educação, os GTs do CONFAEB são construídos a partir da ótica de seus organizadores. Desse modo, foi necessário realizar a leitura de todos os títulos, resumos e palavras-chave das comunicações orais e relatos de experiência produzidos no decorrer do período analisado.

O XIX CONFAEB ocorreu na Universidade Federal de Belo Horizonte (UFMG) em Belo Horizonte, no ano de 2009, e teve como tema: *Concepções Contemporâneas*. Os artigos foram distribuídos em 10 (dez) GTs, identificados por uma cor. No total, foram 222 (duzentos e vinte e dois) artigos aprovados para apresentação oral. Tais artigos trataram, principalmente, sobre experiências vivenciadas com o ensino de alguma linguagem artística, com destaque para o ensino da leitura de imagens e das Artes Visuais em contextos escolares. Os estudos que trataram sobre a formação do professor de Artes Visuais enfatizaram as experiências das disciplinas de estágio supervisionado e/ou componentes práticos do currículo como promotores do desenvolvimento artístico/estético. A mediação em espaços expositivos, a relação entre o ensino de Arte e as novas tecnologias e o registro de manifestações culturais também foram alvo de interesse dos pesquisadores. Não houve estudos que se aproximaram de nossa problemática de pesquisa.

O XX CONFAEB ocorreu na Universidade Federal de Goiás (UFG) em Goiânia, no ano de 2010, e teve como tema: *CONFAEB 20 anos: indivíduos, coletivos, comunidades e redes*. Os artigos foram distribuídos em diferentes GTs, que totalizaram 210 (duzentos e dez) trabalhos. No bojo dessas produções, destacamos: 51 (cinquenta e um) estudos sobre o ensino das Artes Visuais em ambientes formais de ensino; 31 (trinta e um) sobre experiências exitosas com mediação em diferentes espaços expositivos; 15 (quinze) sobre o ensino de alguma linguagem artística em espaços não formais de ensino; 14 (quatorze) sobre o ensino do Teatro em contextos formais; 11 (onze) sobre o ensino da Dança na escola; outros 11 (onze) artigos sobre o ensino das Artes Visuais na modalidade a distância (EAD).

Os demais artigos trataram de temas sobre a leitura de imagem, fizeram interseções entre o ensino e o aprendizado de alguma linguagem artística com outros campos do conhecimento, sobre o Cinema na sala de aula, etc. Encontramos, no total dessas produções, duas que tratam de estudos de currículo. Em um deles, o autor problematiza o currículo do

ensino de Arte na educação formal da cidade do Rio de Janeiro e suas implicações na formação das crianças e jovens. No segundo artigo, a autora busca compreender as relações entre currículo, educação de jovens e adultos e as questões étnico-raciais. Como se pode apontar, os artigos acima não se aproximaram de nossa problemática de pesquisa.

O XXI CONFAEB ocorreu na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em São Luís, no ano de 2011, e teve como tema: *Culturas da Pesquisa: Arte, Educação, Tecnologia*. Os artigos foram distribuídos em diferentes GTs, que totalizaram 180 (cento e oitenta) trabalhos. No bojo dessas produções, destacamos: 32 (trinta e dois) estudos sobre o ensino das Artes Visuais em ambientes formais de ensino; 31 (trinta e um) sobre o ensino do Teatro na escola; 17 (dezessete) sobre experiências exitosas com mediação em diferentes ambientes expositivos; 15 (quinze) sobre a formação dos professores em Artes Visuais, Música ou Teatro, enfatizando ora a prática do estágio supervisionado, ora alguma experiência significativa a partir de algum componente do currículo.

Em menor proporção, houve artigos que trataram sobre o ensino de alguma área artística em ambientes não formais de ensino, sobre a formação continuada de professores de Arte nas redes públicas de ensino, sobre a relação entre Arte e o uso das novas tecnologias, sobre o estudo de diferentes manifestações culturais, etc. Não houve estudos que se aproximaram de nossa problemática de pesquisa.

O XXII CONFAEB ocorreu no Instituto de Artes da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) em São Paulo, no ano de 2012, e teve como tema: *Arte/Educação: corpos em trânsito*. Foram 246 (duzentos e quarenta e seis) artigos aprovados para apresentação oral. Os eixos estabelecidos para o evento foram: Experiências – ensinar e aprender Artes, com o total de 128 (cento e vinte e oito) artigos; Experiências – formação inicial e continuada, com o total de 56 (cinquenta e seis) artigos; Mediações Culturais – fundamentos, práticas e políticas, com o total de 32 (trinta e dois) artigos; Histórias – documentação e acervos, com o total de 23 (vinte e três) artigos; e Políticas Educacionais – questões conceituais e institucionais, com o total de 07 (sete) artigos.

No eixo sobre a formação inicial e continuada, identificamos 03 (três) artigos que olharam para a formação inicial de Licenciatura em Artes Visuais. Foram relatos de experiência que apontaram a relevância da prática do estágio supervisionado para a formação do profissional. No eixo sobre as políticas educacionais, encontramos 02 (dois) estudos sobre o currículo na Educação Infantil; 01 (um) estudo que analisou os livros de Arte destinados ao Ensino Fundamental; 01 (um) estudo que analisou o currículo do Ensino Médio e 01 (um)

outro sobre o currículo de uma escola específica de Arte. Os outros estudos trataram sobre o impacto da LDBEN nº 9.394/96 na reformulação do ensino de Arte nas escolas do Ensino Fundamental e, por fim, um estudo histórico acerca da formação do professor de Arte no Brasil. Não houve estudos que se aproximaram de nossa problemática de pesquisa.

O XXIII CONFAEB ocorreu em um Centro de Convenções em Porto de Galinhas, cidade de Ipojuca, em Pernambuco no ano de 2013, e teve como tema: *Arte/Educação no Pós-Mundo*. Foram 248 (duzentos e quarenta e oito) artigos distribuídos nos seguintes eixos: Mediação Cultural: pontes do Pós-Mundo, com o total de 32 (trinta e dois) artigos; Poéticas em Práticas Pedagógicas, com o total de 102 (cento e dois) artigos; Histórias da Arte/Educação no Mundo e no Pós-Mundo, com o total de 21 (vinte e um) artigos; Espaços da/na inclusão, com o total de 23 artigos; Políticas Educacionais, com o total de 09 (nove) artigos; e Profissionais do/no Pós-Mundo: Educação Básica, Formação Inicial e Continuada, com o total de 61 (sessenta e um) artigos.

Direcionamos a leitura para os eixos Políticas Educacionais e Profissionais do/no Pós-Mundo. No primeiro deles, de um total de 09 (nove) artigos, 06 (seis) deles tratavam sobre a LBDEN nº 9.394/96 e a obrigatoriedade do ensino da Arte e suas linguagens na Educação Básica, bem como sobre as fragilidades desse ensino nas escolas. Os outros 03 (três) enfatizaram, respectivamente, o currículo das escolas de Música, o currículo e a relação com o Teatro no Ensino Fundamental e a importância da Arte na educação das crianças. No eixo seguinte, entre os 61 (sessenta e um) artigos, destacamos que 36 (trinta e seis) deles enfatizaram a importância da Arte e suas linguagens na formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os demais foram relatos de experiências a partir de vivências em disciplinas de cursos de formação de Artes Visuais, Dança e Teatro (11 estudos) e experiências em formação continuada em redes públicas de ensino (04 estudos). Não houve estudos que se aproximaram de nossa problemática de pesquisa.

O XXIV CONFAEB ocorreu na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no estado do Paraná, no ano de 2014, e teve como tema: *Arte/Educação Contemporânea: metamorfose e narrativas do ensinar/aprender*. Foram 224 (duzentos e vinte e quatro) artigos aprovados para apresentação. Os artigos foram distribuídos nas quatro campos da Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Em cada uma dessas linguagens os artigos foram (re)organizados em 15 (quinze) eixos temáticos.

Detivemo-nos nas Artes Visuais, que recebeu 162 (cento e sessenta e dois) artigos, distribuídos nos seguintes eixos temáticos: Educação a Distância em Artes Visuais na

América Latina e no Mundo (03 artigos); Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade (13 artigos); Educação em Artes Visuais e Projetos Sociais (07 artigos); Ensinar e aprender Artes Visuais na escola (26 artigos); Ensino da História das Artes Visuais – narrativas e metamorfoses (07 artigos); Epistemologia, Política Educacional, práticas educativas em Artes Visuais – realidade latino-americana e mundial (04 artigos); Histórias – documentações, acervos e narrativas (10 artigos); Mediações Culturais – fundamentos, práticas e políticas (12 artigos); Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia (26 artigos); Múltiplas Culturas, interculturalidade e inclusão – metamorfoses contemporâneas (11 artigos); Pesquisa na Educação em Artes Visuais – narrativas e metamorfoses contemporâneas (24 artigos); Poéticas e práticas artísticas na escola – hibridação, mestiçagem e pluralidade (04 artigos); Políticas Públicas nas Artes Visuais – repercussões na escola e metamorfoses (04 artigos); Práticas de Leitura em Artes Visuais na escola (06 artigos) e; Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender Artes Visuais (05 artigos).

Direcionamos nossa atenção para dois dos eixos temáticos: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia (26 artigos) e Políticas Públicas nas Artes Visuais – repercussões na escola e metamorfoses (04 artigos). No primeiro deles, 13 (treze) artigos voltaram-se para o ensino e aprendizagem da Arte em cursos de Pedagogia. Outros 07 (sete) trataram de experiências exitosas em componentes curriculares em cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Os demais foram relatos de experiência em formação continuada em diversas redes públicas municipais e/ou estaduais do país. Os 04 (quatro) artigos aprovados no eixo Políticas Públicas em Artes Visuais trataram sobre a atuação dos professores, com relação ao ensino das Artes Visuais na escola básica (01 artigo); sobre a experiência de canto coral com professores (01 artigo); sobre a expansão dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil (01 artigo); e sobre a Lei nº 12.287/2010, que estabeleceu que o ensino de Arte, com ênfase nas expressões regionais, passou a constituir componente curricular no ensino básico. Diante desse panorama, concluímos que não houve estudos que se aproximaram de nossa problemática de pesquisa.

O XXV CONFAEB ocorreu no Instituto Federal do Ceará (IFCE) em Fortaleza, no ano de 2015, e teve como tema: *Políticas Públicas e o Ensino das Artes: formação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*. O encontro concentrou 263 (duzentos e sessenta e três) artigos, distribuídos em GTs das Artes Visuais (169 artigos), da Dança (19 artigos), da Música (08 artigos) e do Teatro (67 artigos).

Os artigos que trataram das Artes Visuais foram (re)organizados nos seguintes eixos temáticos: Ensinar e Aprender Artes Visuais na educação formal e não formal (58 artigos); Pesquisa no ensino das Artes Visuais (21 artigos); Cultura Visual e ensino/aprendizagem em Artes Visuais (21 artigos); Mediações Culturais e Sociais (20 artigos); Políticas Públicas em Artes Visuais na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais (17 artigos); Iniciação e Docência (16 artigos); História e Patrimônio Artístico (08 artigos); Iniciação Científica (05 artigos); Educação a Distância, Tecnologias Contemporâneas e Artes Visuais (02 artigos) e; Múltiplas Culturas, Interculturalidade e Inclusão (01 artigo).

O eixo Políticas Públicas em Artes Visuais aglutinou artigos sobre experiências com o PIBIC vivenciadas por estudantes das Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará (09 artigos); sobre as experiências em arte/educação em escolas públicas de Fortaleza (05 artigos); sobre a prática de ser artista e ser professor de Artes Visuais (01 artigo); sobre o processo de construção de uma estrutura curricular em escola particular da cidade de São Paulo (01 artigo); e sobre o Projeto Mais Educação e suas práticas arte/educativas (01 artigo). Portanto, não houve estudos que se aproximaram de nossa problemática de pesquisa.

O XXVI CONFAEB ocorreu na Universidade Federal de Roraima (UFRR) em Boa Vista, no ano de 2016, e teve como tema: *Políticas Públicas e o Ensino da Arte: processos educativos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*. O encontro somou 65 (sessenta e cinco) produções. Os artigos foram distribuídos por entre os GTs de Artes Visuais (43 artigos), Teatro (16 artigos), Música (05 artigos) e Dança (01 artigo).

Os artigos com ênfase nas Artes Visuais apresentaram as seguintes temáticas: experiências de ensino e aprendizagem com as Artes Visuais na escola (18 artigos); sobre a contribuição de artistas e/ou obras visuais à formação cultural (07 artigos); sobre as ações desenvolvidas no Pólo Arte na Escola de Roraima (04 artigos); sobre a formação inicial de estudantes em Artes Visuais na modalidade a distância (04 artigos); sobre práticas de arte/educação e inclusão (03 artigos); sobre a relação entre o ensino das Artes Visuais e a Tecnologia (02 artigos); sobre as práticas vivenciadas no estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Artes Visuais (01 artigo); sobre práticas de mediação em espaço expositivo (01 artigo); sobre a vivência em um ambiente virtual de aprendizagem (01 artigo); sobre o ensino da Arte na Pedagogia (01 artigo); e sobre aspectos históricos do ensino da Arte no contexto brasileiro (01 artigo). Desse modo, afirmamos que não houve estudos que se aproximaram de nossa problemática de pesquisa.

O XXVII CONFAEB ocorreu na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) em Campo Grande, no ano de 2017, e teve como tema: *"Enquanto o velho trem atravessa..." Outros caminhos na experimentação e na formação docente em Arte*. O evento concentrou 230 (duzentos e trinta) artigos, que foram distribuídos nos seguintes GTs: Fundamentos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que concentrou 35 (trinta e cinco) artigos, voltados ao estudo de obras, movimentos artísticos, estéticos e culturais, momentos históricos do ensino da Arte no Brasil e temas afins; o GT Políticas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que concentrou 37 (trinta e sete) artigos, voltados ao relato de experiências em mediação em museus e espaços expositivos, sobre Arte e interculturalidade e sobre o entrelaçamento entre as linguagens artísticas e os dilemas da inclusão, da interdisciplinaridade e da multiculturalidade.

O GT Ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro aglutinou 158 (cento e cinquenta e oito) artigos, voltados a relatos de ensino e aprendizagem das linguagem artísticas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio e em espaços não formais de ensino. No que se refere à formação inicial em Artes Visuais, encontramos 08 (oito) artigos, que foram relatos de experiências a partir das práticas de estágio supervisionado de estudantes de Artes Visuais. Portanto, aqui também não houve estudos que se aproximaram de nossa problemática de pesquisa.

O XXVIII CONFAEB ocorreu na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília, no ano de 2018, e teve como tema: *Ações Políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações*. O evento aprovou 250 (duzentos e cinquenta) artigos para apresentação oral. Os artigos foram organizados nos seguintes GTs: Ensino da Arte – sujeitos e processos educativos, com 100 (cem) artigos que trataram sobre o ensino das linguagens artísticas no âmbito da educação formal, não formal e informal; Formação de Professores, com 43 (quarenta e três) artigos que trataram sobre práticas de educação inicial, continuada e da pós-graduação em diferentes licenciaturas e na Pedagogia; Poéticas e Estéticas em Arte/Educação, com 35 (trinta e cinco) artigos que refletiram acerca dos processos e/ou produtos de criação artística os mais diversos; História e Memória, com 30 (trinta) artigos de experiências e memórias que objetivaram contribuir com diferentes visões históricas, conceituais e/ou metodológicas no ensino das linguagens artísticas; Fundamentos da Arte/Educação, com 18 (dezoito) artigos que originaram de debates epistemológicos e reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da Arte e suas diferentes linguagens; Políticas Públicas na/para a Arte/Educação, com 13 (treze) artigos; e Ensino de Arte e Tecnologias, com 11 (onze) artigos,

que trataram sobre a produção de conhecimentos envolvendo as linguagens artísticas e as tecnologias.

Detivemos nosso olhar no GT de Políticas Públicas na/para a Arte/Educação. Entre os 13 (treze) artigos, encontramos estudos sobre as políticas públicas específicas de uma determinada cidade/região brasileira, ora voltado para o ensino da Dança, ora para o ensino da Música (04 estudos). Encontramos estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Arte (04 estudos) e estudos sobre saberes e práticas docentes em Artes Visuais em escolas públicas (03 estudos). Os demais artigos contemplaram: análises teóricas e legais na formação do professor/pesquisador em Artes Visuais (01 artigo) e as contradições entre a legislação brasileira, a formação docente e a atuação dos professores de Arte (01 artigo). Por fim, não houve estudos que se aproximaram de nossa problemática de pesquisa.

Encerramos nosso estado do conhecimento inferindo que há uma crescente produção sobre os vários aspectos da formação artístico/estética, que ora olham para a formação dos seus profissionais e suas práticas, ora para as experiências materializadas no chão da escola e demais espaços educativos, entre vários outros aspectos. Notamos, ainda, a escassez de estudos acerca das reformulações curriculares dos cursos de formação de professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Do total de produções analisadas, aproxima-se e contribui com o nosso objeto de pesquisa 01 (um) estudo, o de Baptaglin (2010), que teve o mesmo interesse/objeto que o nosso, investigando as reformas curriculares no curso de Artes Visuais da UFSM ocorridas no ano de 2004.

Todavia, destacamos os estudos de Almeida (2008), Silva (2015) e Souza (2016). O primeiro deles, uma tese defendida dentro do PPGEdu, que tratou sobre as políticas curriculares para a formação de professores em instituições do Ensino Superior. Mesmo não tendo como objeto uma licenciatura específica, a tese nos servirá como fonte de estudo para compreensão da lógica das reformas curriculares vivenciadas no país. Quanto às dissertações de Silva (2015) e de Souza (2016), mesmo tendo como foco uma graduação divergente da nossa, acreditamos que a leitura/estudo dos referenciais teóricos utilizados pelos autores pode contribuir com nossa produção acadêmica.

No tópico seguinte, apresentaremos a estrutura geral de nossa tese.

A estrutura do estudo

Conforme demonstrado, na introdução de nossa tese, apresentamos as motivações, o objeto e os objetivos do estudo, bem como o estado do conhecimento acerca da formação do professor de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Reforma curricular em cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro nas seguintes fontes: GTs 24, 08 e 12 da ANPED, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Repositório Institucional da UFPE. Os anais das CONFAEBs foram acessados após a etapa de qualificação deste estudo, priorizando os descritores: "Formação Inicial na Licenciatura em Artes Visuais" e "Reforma Curricular em Cursos de Licenciatura em Artes Visuais". Em todas as fontes de dados, o período de busca deteve-se entre os anos de 2009 a 2018.

No capítulo 1, intitulado *Da formação do professor à profissionalidade docente*, apresentamos aspectos históricos da formação docente e algumas perspectivas teórico-metodológicas sobre tal formação. Ainda no capítulo, apresentamos como o conceito de profissionalidade docente se constituiu historicamente, chegando à atual compreensão, em que a profissionalidade é concebida como um vasto conjunto de características de uma profissão, sendo, sob tal ponto de vista, a base para a formação docente, a partir de categorias diversas, tais como: saberes, competências, pesquisa, reflexão, entre outras.

No capítulo 2, intitulado *Entre currículos e identidades profissionais docentes*, tendo como ponto de partida o estudo de Silva (2004), apresentamos as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo e o modo como tais teorias se revestiram/se revestem em políticas curriculares, afetando, assim, a formação docente. Compreendendo que o currículo produz sujeitos, ou seja, produz identidades, ainda neste capítulo, apresentamos estudos que apontam como a identidade pessoal/social e a identidade profissional se constituem por um movimento de continuidades, integrações, rupturas, etc.

No terceiro capítulo, está descrito o percurso metodológico do estudo. Nele, apresentamos nosso campo de pesquisa – o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, mais especificamente, o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE. Explicitamos, também, os instrumentos de coleta (análise documental) e de produção de dados (questionário e entrevistas) utilizados com os estudantes de Licenciatura em Artes Visuais. Os dados obtidos foram tratados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

No quarto capítulo, encontra-se a descrição e análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e dos demais documentos que o normatizaram. O perfil dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais e seus respectivos interesses pelo curso também são descritos e analisados no capítulo, que ainda comporta aspectos da identidade profissional e da profissionalidade docente alcançados/mobilizados pelos estudantes de Licenciatura em Artes Visuais em etapa final de formação.

Por fim, nas considerações finais, encontram-se a tese deste estudo e demais questões que emanaram dele.

Este estudo se constituiu como uma discussão introdutória. Nossa expectativa é que ele possa contribuir à compreensão de como se tem construído a identidade profissional docente e a profissionalidade dos graduandos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE, bem como possa instigar outras pesquisas que, somando-se, possibilite a construção de um referencial consistente que subsidie políticas de formação docente, mais efetivas e contextualizadas em Artes Visuais e nas demais áreas artísticas.

Boa leitura!

2 DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR À PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Estudos sobre a formação dos professores podem ser abordados a partir de ângulos diversos: pela formação inicial ou continuada, pela dimensão metodológica, pela avaliação educacional, pela perspectiva econômica, política, ética, histórica, etc. Ela é fonte de interesse dos governos, das pesquisas educacionais e dos próprios professores. A opção por qualquer perspectiva evidencia, por um lado, a multiplicidade e a complexidade dessa formação e, por outro, a certeza de que qualquer que seja a opção de pesquisa feita, estaremos sempre diante de um fragmento da formação docente.

No Brasil, a partir da década de 1980, o interesse pela formação dos professores tornou-se um campo de estudo/pesquisa em crescente ascensão. Isso talvez pela natureza complexa da atividade docente e/ou por conta das novas exigências a serem materializadas pelos docentes em suas salas de aula. Estudos como os de André (2002) e Brzezinski (2006; 2014) exemplificam tal crescimento e fornecem a certeza de que a formação docente não dicotomiza teoria e prática e que está comprometida com uma prática educativa ética, crítica e cidadã.

Sobre isso, Gatti (2010, p. 1.359) afirma que “avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos”, mas lembra que uma significativa mudança nos sistemas de ensino vai demandar intensos investimentos materiais e simbólicos.

Ao perspectivar o atual cenário da educação nacional, Freitas (2007) aponta a necessidade não apenas de uma política de articulação entre a formação inicial e a continuada, mas voltada também às condições de trabalho, salários e carreira dos docentes. Uma vez que o investimento nesses campos não constitui uma prioridade, segundo a autora, terminam-se por afastar do magistério “amplas parcelas da juventude que, desde as universidades e no ensino médio normal, poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações” (FREITAS, 2007, p. 1.205).

Iniciaremos nossa reflexão acerca dos aspectos históricos da formação do professor, conforme subtópico a seguir.

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Quanto ao aspecto histórico acerca da formação dos professores, estudos apontam que a necessidade de formar o docente remonta a Comenius, no século XVII, todavia, só após a Revolução Francesa, quando colocada a necessidade da instrução popular, tem início, com mais ênfase, a criação de instituições dedicadas à formação dos professores. Nóvoa (1991) anuncia que a gênese da profissão docente ocorreu nas congregações religiosas no decorrer dos séculos XVII e XVIII e que a substituição de um corpo de professores religiosos por um corpo de professores laicos deu início a uma série de mudanças nas normas, valores e status na profissão docente. No final do século XVIII, segundo o autor, já "não era permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado" (NÓVOA, 1991, p. 17), fato que se configuraria como uma etapa relevante à profissionalização da ação docente.

De acordo com Saviani (2009), a primeira instituição denominada de Escola Normal foi criada no ano de 1795 em Paris. Tal iniciativa foi, paulatinamente, sendo materializada em outras cidades da Europa e dos Estados Unidos. Tais escolas são compreendidas por Nóvoa (1991) como uma importante conquista dos professores e passam a ocupar "um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente" (NÓVOA, 1991, p. 18). E vão substituir o "velho mestre" pelo "novo professor" do ensino primário – um processo que trouxe não apenas rupturas, mas, também, continuidades.

Ao longo dessa história, diferentes modelos formativos docentes foram implantados, como, também, descartados. É possível detectar tanto modelos acadêmicos, centrados na aquisição de conhecimentos, como modelos práticos, que buscaram os melhores métodos a serem adotados e materializados. Para Nóvoa (1991, p. 26) essas perspectivas "devem ser substituídas por modelos profissionais", ou seja, modelos de formação docente "baseados em soluções de partenariado entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria".

No Brasil, conforme Saviani (2009), a preocupação com a formação dos professores passou a acontecer, com maior intensidade, após a independência. Para melhor compreensão, ele didatiza em 06 (seis) períodos a história dessa formação. O primeiro deles ocorreu entre 1827-1890, com destaque para a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que "estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias" (SAVIANI, 2009, p. 144). A partir de 1834, por um Ato Adicional, diversas províncias começam a instituir Escolas Normais, cuja

existência foi descontínua, com ênfase no domínio dos conteúdos e com pouco preparo didático e/ou pedagógico.

O segundo período sistematizado por Saviani (2009, p. 145) foi entre 1890-1932, marcado pela preocupação pelo "enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino". A Escola modelo criada em São Paulo passou a servir de referência às demais.

O período de 1932 até 1939 foi marcado pela organização dos institutos de educação, "concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa" (SAVIANI, 2009, p. 145). Dois desses institutos se destacaram, o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando Azevedo, ambos sob os princípios da Escola Nova. Diferentemente das Escolas Normais, os institutos "foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico" (SAVIANI, 2009, p. 146).

A organização e a implantação de cursos de Pedagogia e cursos de licenciatura e, ainda, a consolidação das Escolas Normais constituem o ponto principal dos anos de 1939 a 1971. Os institutos de educação do Distrito Federal e o de São Paulo tornaram-se centros universitários e o Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, consolidou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo essa a referência para as demais escolas superiores do país.

Esse mesmo decreto instituiu que a preparação do professor para atuar nos cursos secundários dar-se-ia a partir da lógica denominada de "3+1", ou seja, o currículo estava organizado por três anos iniciais de conteúdos específicos da área de formação, seguindo-se de um ano de formação didático-pedagógica. Tal proposta formativa evidencia o não reconhecimento de um estatuto próprio das Ciências da Educação e a relevância dessas à formação do futuro professor. Para Chamon (2011, p. 73), os currículos da formação docente preservam "a separação entre teoria e prática, entre pesquisa educacional e o cotidiano das escolas, entre a reflexão e a ação", distanciando a formação das demandas sociais, econômicas, políticas e/ou culturais.

Ainda sobre a lógica "3+1", Pereira (1999, p. 111) esclarece que o preparo docente que justapôs as disciplinas de conteúdo de natureza pedagógica e a formação do professor fora denominada pelo "modelo da racionalidade técnica". Em tal situação, caberia ao docente a aplicação do conhecimento científico, que, segundo o autor, além de ser um modelo

inadequado à realidade social, política e econômica do país, estava amplamente presente em instituições de formação.

Para contrapor tal modelo, o autor aponta o "modelo da racionalidade prática" (PEREIRA, 1999, p. 113), ou seja, uma formação onde "a prática não é apenas *lócus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados". Segundo o autor, só a geração de pesquisa, compreendida como produção de conhecimento a partir da realidade, poderia equacionar os problemas da educação nacional.

Saviani (2009) parece acordar com a perspectiva acima e detecta/denomina dois modelos dessa formação ao longo da história da formação docente no país: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com ênfase no domínio da cultura geral e nos conteúdos específicos, e o modelo pedagógico-didático, com ênfase na preparação do futuro docente.

Mais do que realizar a escolha por uma ou outra perspectiva, o autor nos questiona: "Como, porém, articulá-los adequadamente?" (SAVIANI, 2009, p. 151). A superação de tal dilema, anuncia o autor, seria associar o que foi, historicamente, separado. Para isso, sugere investimentos reais na carreira docente, "equacionando as questões do salário e da jornada de trabalho" (SAVIANI, 2009, p. 153).

Aliado a isso, a formação docente é um processo complexo, que integra tanto aspectos/interesses individuais, como coletivos. O desenvolvimento profissional docente é favorecido quando os professores têm a oportunidade de refletir, de pesquisar sobre as práticas educativas, de compartilhar sobre suas crenças e preocupações e de analisar e propor, com seus pares, acerca dessas informações e experimentações em suas práticas educativas (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Dando continuidade ao percurso histórico, o golpe militar de 1964 e a Lei de nº 5.692 de 1971 trouxeram modificações, tanto na denominação dos ensinos primário e secundário (para o ensino de primeiro e segundo graus), como instituiu a habilitação de 2º grau para o exercício docente. A estrutura curricular também sofreu alterações, evidenciando retrocessos e pouco garantindo a qualidade dos sistemas de ensino, bem como da preocupação e superação das demandas socioeconômicas e culturais, necessárias a uma educação de qualidade.

Foi a década de 1990 o período onde se intensificaram a produção de documentos oficiais, leis, diretrizes, decretos e ações de modo a superar modelos dicotômicos e descontextualizados na/da/para a formação docente. Tais produções tiveram como

embasamento as recomendações de organismos internacionais, dentre os quais, salientamos o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas (UNESCO) e o Banco Mundial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9.394/96) é o marco legal que passa a postular a formação docente em nível superior, propondo novas e necessárias modificações a essa formação. Na sequência, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. Sobre isso, Costa (2011, p. 31) destaca que a formação docente, a partir desse período, passa a ter importância central nos processos de implementação de políticas educacionais, "a fim de dar conta da defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo", ou seja, é preciso formar indivíduos aptos para o mercado de trabalho.

As resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2002 e nº 2/2002 possibilitaram novos entendimentos acerca da prática pedagógica nos cursos de Licenciatura, rompendo com a lógica do "3+1", fazendo repensar e reorganizar a concepção de conhecimento e de sua produção nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura. Dessa forma, "os cursos de formação inicial de professores passam a funcionar num processo autônomo, com definição de currículo próprio e com identidade própria" (COSTA, 2011, p. 32).

Saviani (2009, p. 148) conclui que, embora as (muitas) descontinuidades na formação dos professores no Brasil, "a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando até ocupar posição central nos ensaios de reformas". Todavia, aponta que o país ainda não encontrou, até os dias atuais, um encaminhamento satisfatório para tal materialização.

Reforçando tal argumento, Gatti (2011, p. 1.357) ressalta que mesmo com ajustes realizados no sistema educacional, em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas "a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica". Além disso, anuncia uma grande problemática vivenciada pelas instituições de formação docente, pois, em sua análise, parte dos cursos de licenciatura "promove especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduações, ou que, claramente, visam à formação de outro profissional que não o professor" (GATTI, 2011, p. 1.374).

Outro significativo ponto foi destacado por Freitas (2007), que compreende que as políticas destinadas à formação dos professores foram/são sempre emergenciais, compensatórias e/ou de menor custo e propôs ações tais como:

> Ação conjunta entre as universidades e as demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de maneira a rever toda a formação básica, assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada; Revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, experienciando novas maneiras de organizar a formação do educador e avançando para formas de organização por cursos e programas, para todos os níveis de ensino, contemplando a formação inicial e continuada e; A integração permanente entre as instituições de formação profissional da educação e as demais entidades da área educacional, na instituição e fortalecimento de fóruns coletivos de debate e indicação de políticas de formação e valorização profissional (FREITAS, 2007, p. 1.221).

Consideramos, a partir do que foi acima exposto, que se faz necessária não apenas a inserção de disciplinas, carga horária e uma nova estrutura curricular nos cursos de formação de professores, mas, sobretudo, a concepção de uma proposta formativa docente, que quebre com a atual fragmentação sobre o que é o conhecimento, o que é o ensino e o que é a aprendizagem.

Nessa perspectiva, autores diversos trataram de direcionar seus interesses de estudo sobre a formação docente como possibilidade de superação dos antigos modelos formativos, baseados, unicamente, no aprendizado de conteúdos e técnicas distantes da realidade social e, conforme anunciado por Chamon (2011, p. 74), “superar o praticismo estreito e oferecer maior densidade sociocultural e teórico-prática”.

Na sequência, apontamos as mais relevantes contribuições acerca da formação do professor – seus desafios, limites e, sobretudo, as possibilidades formativas.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A partir do levantamento de dados no GT 8 (Formação de Professores), que realizamos no site da ANPED, na etapa da elaboração do estado de conhecimento desse estudo, conforme descrito na introdução, verificamos que são diversos os autores estudados na produção do conhecimento acerca da formação do professor.

Dentre o rol de autores estrangeiros e nacionais, destacamos a forte presença e/ou influência dos estudos de Antônio Nóvoa (1991; 1999; 2007; 2009), Donald Schön (2000), Francisco Imbernón (2000; 2009), Henry Giroux (1997), Kenneth Zeichner (1993; 2008) e Paulo Freire (1980; 1991; 1996; 2011; 2012). Optamos, portanto, por apontar as principais

concepções/contribuições desses autores acerca da formação docente. Tais concepções/contribuições em alguns momentos desse texto dissertativo dialogam com outros autores, também relevantes a esse campo de estudo.

Iniciamos com Zeichner (1993; 2008), que, ao tratar acerca da formação docente, utiliza o termo "ensino reflexivo" como forma dos professores "criticarem e desenvolverem suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação sobre ela, acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino" (ZEICHNER, 1993, p. 22). Sua concepção abarca um duplo movimento: olhar para a própria prática, como também para as condições sociais em que essa prática se manifesta. Pimenta (2008) destaca que tal tendência de formação pode ajudar os futuros professores a enfrentar as complexidades da escola, bem como da atual sociedade.

O ensino reflexivo deriva (como também origina) uma prática reflexiva envolvendo a compreensão de que "os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares" (ZEICHNER, 2008, p. 539). Portanto, o ensino e a prática reflexiva não se separam dos aspectos da formação, das condições de trabalho, de salário, de currículo, etc.

Outras características desse ensino reflexivo seriam sua tendência "democrática e emancipadora" (ZEICHNER, 1993, p. 26), as ações e reflexões do docente frente às consequências sociais e políticas de seu trabalho e, ainda, a prática do ensino reflexivo como um compromisso com a reflexão enquanto prática social, agindo sempre em comunidades de aprendizagem, visando a mudanças nos contextos educativos e sociais.

Com tais perspectivas, o autor nos leva à compreensão de que a formação dos professores não se constitui apenas pelo seu conteúdo curricular, "é necessário ver-se também a pedagogia e as relações sociais que orientam seu programa, ou seja, o que é que as formações de professores fazem e como é que fazem" (ZEICHNER, 1993, p. 52), buscando materializar, dessa forma, uma formação humana emancipatória.

Pimenta (2008, p. 31) anuncia que formar professores na tendência reflexiva "se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional", adequada à sociedade na qual vivemos, uma vez que vão atuar com estudantes em permanente formação, valores diversos e em constante transformação pessoal e social.

Giroux (1997) inicia sua densa obra destacando como a escola e, por consequência, os agentes que nela atuam, podem ser produtores de dominação e opressão, ou, ao contrário,

como pode ser veículo para a democracia e a mobilidade social. O autor compreende que as escolas devem ser locais destinados ao aprendizado de "conhecimentos e de habilidades necessários para viver em uma democracia autêntica" (GIROUX, 1997, p. 28). Para isso, faz-se necessário que o processo formativo materialize a criticidade e o diálogo. Para uma escola, nessa concepção, ser vivenciada, seus professores precisariam formar-se enquanto intelectuais, isto é,

> [...] devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, o espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano das escolas. Mais especificamente, devem criar ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção do currículo e na repartição do poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permitam atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 29).

Mesmo detectando um quadro desanimador, o autor destaca a importância de superar as escolas e os processos de aprendizagem tradicionais, buscando compreender as instituições educativas como locais de instrução e de cultura. Para isso, tanto alunos como professores precisam tornar-se intelectuais transformadores, ou seja, sujeitos que superem as ações tradicionais de ensinar e de aprender, interessando-se pelos processos políticos que estruturam a escola e seu contexto histórico, social e econômico.

Sobre isso, Alves (2011) afirma que a efetivação de professores como intelectuais transformadores exigiria fazer o que deveria ser feito, ao invés de apenas dizer o que deveria ser feito. Em outras palavras, a materialização de um ensino/aprendizado pede o olhar e intervenções dentro de situações reais e/ou contextualizadas, bem como "a revitalização dos cursos de formação de professores, a luta por melhores salários e pela transformação das relações de trabalho a que é submetido o profissional de ensino" (ALVES, 2011, p. 53). Isso implicaria em uma mudança não apenas de discurso, mas de reversão do atual cenário, que se pode encontrar nas instituições que formam os profissionais para o ensino e investimentos materiais e simbólicos na identidade profissional do ser docente e na construção de sua profissionalidade.

Schön (2000) defende que as universidades devem enfatizar a aprendizagem através do fazer, ou seja, da "reflexão-na-ação". Para isso, estuda as práticas de ensino através de ateliês de projeto, por acreditar que tal forma de aprendizagem "é um espaço de ensino prático reflexivo" (SCHÖN, 2000, p. 133) – um ensino voltado à aquisição de competências para atuar nas situações de incerteza, singularidade e/ou conflito, sendo essa aprendizagem uma experiência pessoal, baseada, sobretudo, na instrução e no diálogo.

O autor define que o conhecimento profissional deriva de um dilema: ser baseado na racionalidade técnica ou basear-se em zonas pantanosas e indeterminadas (SCHÖN, 2000, p. 17). Argumenta, na sequência, que o conhecimento profissional baseado na racionalidade técnica busca a formação de profissionais que solucionam problemas, com métodos técnicos e sistemáticos, onde as escolas de formação têm um currículo normativo. Já o conhecimento baseado nas zonas pantanosas e indeterminadas prioriza a aprendizagem através "do fazer ou da *performance*, na qual eles buscam tornar-se especialistas, e são ajudados nisso por profissionais que os iniciam nas tradições da prática" (SCHÖN, 2000, p. 25).

A tese central do autor é a de que os profissionais não atuam no mundo real como cientistas atuam em seus laboratórios, ou seja, o profissional docente não pode se limitar a aplicar os conhecimentos adquiridos, pois cada situação profissional é única e singular, exigindo uma reflexão em/sobre a ação a ser realizada, dando-lhe sentido.

Sobre isso, Tardif e Moscoso (2018, p. 392) afirmam que

> [...] o professor que procede como profissional mantém obrigatoriamente um vínculo reflexivo com seu trabalho, isto é, possui a capacidade de refletir sobre a ação, o que lhe permite entrar em um processo de aprendizagem contínuo que representa uma característica determinante da prática profissional.

Nesse sentido, para Schön (2000), a reflexão e a ação sustentam as bases da aprendizagem e da formação da profissão docente. Nóvoa (2009) detecta a existência de várias propostas educativas acerca da formação de professores, que em nada, efetivamente, mudam, ou melhor, definem sobre a profissão e propõem que a formação docente deve ser construída dentro da profissão, indicando aspectos centrais dessa proposta, a saber: práticas, ou seja, "abandonar a idéia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber" (NÓVOA, 2009, p. 33). Ao invés disso, deve priorizar o componente da prática, a partir de estudos concretos e centrar-se na aprendizagem.

Outro aspecto ressaltado pelo autor é o da profissão, ou seja, "a formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional" (NÓVOA, 2009, p. 36). Ainda sob esse aspecto, afirma que o papel dos professores mais experientes é fundamental no processo de formação dos mais jovens, que devem ser continuamente acompanhados nas situações reais de ensino. Um terceiro componente dessa formação refere-se à atenção a ser dada aos aspectos pessoais do sujeito em formação, compreendendo o "ensino como profissão do humano e do relacional" (NÓVOA, 2009, p. 39).

O autor aponta que não se trata de um olhar romântico acerca da formação docente, mas o reconhecimento de que ser professor não se limita à aquisição dos aspectos técnicos e científicos, sendo importante, dessa forma, "reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa" (NÓVOA, 2009, p. 39).

Em estudo anterior (NÓVOA, 2007), essa dimensão da identidade do eu e da identidade profissional docente já estava presente no interesse do autor, que destacou o cruzamento das formas de ser com as formas de ensinar na vida do docente, sendo impossível "separar o eu profissional do eu pessoa" (NÓVOA, 2007, p. 17).

Outro aspecto a ser considerado na etapa da formação docente é a valorização das ações compartilhadas e o agir coletivo dentro da profissão, assumindo-se, consequentemente, uma ética profissional, pautada no diálogo e na reflexão coletiva. Por fim, destaca o autor, "a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social" (NÓVOA, 2009, p. 42), valorizando a inserção da escola em seu exterior e permitindo que as vozes dos professores também se façam presentes nos debates públicos. Para o autor, os professores foram, historicamente, perdendo seu papel social e, por isso, é necessário reintroduzir esta dimensão nos programas de formação de professores.

Imbernón (2009), ao perspectivar a formação docente e profissional do século XXI, além de alertar sobre as profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas e a ocorrer, afirma que a formação do professor e a escola devem se aproximar e dialogar cada vez mais com essas mudanças. Exemplifica anunciando que a instituição educativa "deve deixar de ser um lugar exclusivo em que se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante", para, ao invés disso, assumir a vida "com toda a sua complexidade, em toda a rede de relações e dispositivos com uma comunidade" (IMBERNÓN, 2009, p. 8).

Alerta que do mesmo modo que a educação humana se tornou mais dinâmica, contínua e múltipla de possibilidades, o mesmo deve ocorrer com a profissão docente e, por consequência, com a formação dos professores. Quais as competências necessárias a esse novo profissional?

Em outra obra (IMBERNÓN, 2000), o autor destaca alguns aspectos dessa formação: uma educação baseada nos princípios da solidariedade e da dignidade humana, permeada pelo diálogo e pela inserção de novos códigos linguísticos, em parceria com agências diversas da sociedade, entre outros aspectos. Nessa concepção, a formação assume ser mais que a aquisição de conteúdos, procedimentos e/ou métodos para se transformar em "espaços de

participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza" (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

Defende, ainda, que a formação docente deve se fundamentar nas "estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos" (IMBERNÓN, 2009, p. 39), centrando-se na tomada de decisões e reflexões sobre a prática. O autor compreende que formar um professor como um profissional prático-reflexivo é permitir que este se defronte com as situações de incerteza da prática profissional, recorrendo à investigação e à reflexão como forma de intervir em determinadas situações. Ciente, ainda, de que tais tomadas de decisão serão sempre contextualizadas e únicas. Por fim, afirma que "o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores" (IMBERNÓN, 2009, p. 39) e que o período de formação inicial é importante por ser o momento que demarca o início da profissionalização docente.

A formação docente foi um tema sempre presente nos discursos e na prática de Paulo Freire. Obras como: *Medo e Ousadia* (2011), *Professora sim, tia não* (2012), *A Educação na Cidade* (1991) e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente* (1996), abordaram a questão da formação docente sob ângulos diversos.

Paulo Freire compreende a humanização como finalidade específica da educação. Sob essa perspectiva, a formação de professores não está separada das demais dimensões da vida social e, dar-se-á ao longo não apenas da etapa inicial de formação, mas, ao contrário, deve incorporar e valorizar a formação continuada. Em linhas gerais, a concepção de formação docente defendida pelo autor deve sempre partir da realidade existente, bem como da problematização dessa realidade; ela não se resume à aquisição de conteúdos e técnicas, sendo, dessa forma, um processo complexo, intencional e institucional.

Segundo Santiago e Batista Neto (2011, p. 9), em Paulo Freire "a perspectiva de educação e de formação de professores/as se diferencia de outras a partir de algumas exigências que ela faz face ao projeto que reivindica e se propõe". Os autores apontam quais seriam tais exigências. A primeira delas, refere-se à formação parte da problematização da realidade. Sobre isso, explicitam que:

> [...] problematizar é tomar a educação e seu projeto cultural, histórico e socialmente situados, como objeto sobre e a partir do qual se reflete o educador em formação. É tomá-los não como realidade pronta e acabada, mas como ato de conhecimento que requer a aprendizagem do pensar, do refletir rigoroso, crítico, problematizador (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 9).

A partir de tal conceito, é possível compreender a problematização não apenas como um jogo de perguntas e respostas, mas um exercício constante de reflexão das várias questões que cercam o objeto da educação e da formação docente. Também é possível apontar que a formação na ótica freiriana não se limita ao aprendizado de conceitos, de fatos, de procedimentos e de métodos, e, assim, se contrapõe aos modelos da racionalidade técnica e da racionalidade prática; modelos ainda predominantes nas instituições educativas (em geral) e de formação de professores (em particular).

A escuta no diálogo é uma outra exigência imprescindível à formação docente. Não existe diálogo sem a escuta. "Escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo aprendo a falar com ele" (FREIRE, 1996, p. 135). Mais que uma capacidade auditiva, a exigência da escuta freiriana é uma aprendizagem, é disponibilizar sua atenção ao outro. É estar disponível aos desejos, aos limites e às possibilidades que o outro vive, sente e sonha.

O aprendizado da escuta nos encaminha ao aprendizado do saber falar com o outro, com o diferente, com as diferenças. Sobre isso, Santiago e Batista Neto (2011, p. 12-13) explicitam: "Falar-escutar em sala de aula, espaços de aprendizagens, implica criar condições para que as pessoas possam dizer de suas vidas, de suas experiências. É considerar essas falas como textos sociais".

A terceira exigência freiriana à formação docente é a compreensão do tempo como uma dimensão política e de prática educativa. O tempo é, concomitantemente, o lugar onde se materializa a formação e a construção/socialização do conhecimento. Pode ser pensado/utilizado de forma a contribuir ou negar a formação problematizadora. O próprio Freire (1991, p. 46) nos explica que é "impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição do conhecimento", não apenas na relação educador-educando, mas nas demais relações estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar.

A última exigência para a formação docente refere-se à relação dialógica que precisa ser assumida como princípio fundamental do/no processo formativo docente. O diálogo freiriano não se limita à troca de ideias e conceitos, mas, sim, a uma exigência existencial (FREIRE, 1987). Trata-se do encontro de sujeitos que se propõem a compreender o mundo e a transformá-lo.

Apenas em uma relação dialógica se "permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz" (FREIRE, 1991, p. 82). O diálogo é a base

de uma educação e de uma formação docente comprometida com a sociedade e com sua transformação, bem como é o que impulsiona o agir/pensar crítico e problematizador.

Ao propor as bases para uma educação libertadora, o pensamento freiriano supera a concepção bancária da educação e da formação humana, superando as relações autoritárias através de relações baseadas no diálogo, em um contínuo processo de conscientização dos indivíduos. E sobre os processos de formação, afirma que a educação deve "permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com o outro relações de reciprocidade" (FREIRE, 1980, p. 39).

A partir do panorama acima apresentado e das especificidades propostas pelos autores acerca da formação docente, percebemos que eles compartilham a compreensão de que a formação do professor deve partir da realidade, incorporando as estruturas, os dilemas e as possibilidades do contexto social, reconhecendo a pluralidade da vida e propondo novos caminhos e desafios a ela.

Diante disso, acreditamos que o contexto atual faz emergir a compreensão do professor como um profissional autônomo, que toma decisões, que tem saberes que lhe são próprios e que é capaz de construir a própria ação pedagógica. Um profissional que não limita sua prática pedagógica à transmissão de conhecimentos e que participa, efetivamente, das múltiplas dimensões da vida coletiva. Trata-se, pois, de uma postura oposta à racionalidade técnica.

Imbernón (2009, p. 60) exemplifica tal perspectiva afirmando que o professor em processo de formação deve apreender não só os conhecimentos científicos, culturais e pedagógicos, mas ser capaz de "assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários". O autor nos leva a concluir que as instituições formativas devem estar comprometidas com a formação do profissional com competências diversas, com responsabilidade social e política, comprometidos com os diversos aspectos que a profissão docente exige e, no contexto social, político, cultural e econômico que se desenvolve, considerando a formação inicial como uma etapa importante, por se constituir como o início da profissionalização docente.

A profissionalização supõe, em linhas gerais, o envolvimento, a capacidade de ter iniciativa, de tomar decisões e de agir coletivamente. Trata-se de, paralelamente, participar de um trabalho coletivo, mesmo que, individualmente, cada profissional seja responsável por suas ações. A profissionalização predispõe a superação das perspectivas de ensinar na

concepção tradicional, enciclopédica e/ou do especialista/técnico, assumindo-a na relação teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos.

A profissionalização supõe, também, considerar os professores e futuros professores "como agentes dinâmicos, capazes de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo e elaborar projetos coletivamente" (PAPI, 2005, p. 64). Nesse sentido, a formação do professor deve permitir a consolidação de uma postura crítica e reflexiva, em contínuo acordo com o desenvolvimento coletivo da categoria e, ainda, visando a uma aprendizagem significativa dos estudantes.

Tal perspectiva concebe e exige, do profissional docente, a capacidade de questionar, de estar, constantemente, a tomar decisões, a inferir na complexidade e, paradoxalmente, na singularidade da ação pedagógica. Sobre isso, resta-nos questionar: Estão as instituições formativas promovendo essa formação? E mais especificamente: Como a profissionalidade dos (futuros) docentes de Artes Visuais vem se constituindo? Trataremos de tais aspectos no subtópico a seguir.

2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A BUSCA POR UMA PROFISSIONALIDADE

O conceito de profissionalidade tem suas primeiras problematizações com Barisi (1982), no contexto das lutas sindicais italianas, entre os anos de 1968 e 1974. Segundo o autor, a noção de profissionalidade desempenhou, nesse período, um papel estratégico, ao contestar as organizações capitalistas do trabalho e, também, pela ação dos sindicatos que iniciaram um debate pautado na subjetividade dos operários, aspecto até então pouco ou nada considerado. Refere-se, ainda, à luta dos trabalhadores em uma ação coletiva, com vistas a obter reconhecimento por sua qualificação.

Destacando que a compreensão sobre a noção de profissionalidade sofreu mudanças nos âmbitos político, econômico, social, tecnológico, etc., Barisi (1982) elencou três grandes períodos dessa evolução. O período, compreendido entre os anos de 1945 e 1968, em relação ao qual a noção de profissionalidade está ligada ao saber-fazer, aos velhos ofícios que passam a ser, paulatinamente, substituídos por uma qualificação que leve em consideração as capacidades e os conhecimentos profissionais dos trabalhadores.

O período compreendido entre os anos de 1968 a 1974, período de forte atuação dos sindicatos italianos, os quais passaram a exigir não apenas rendimentos, mas, também, redução da carga horária de trabalho, melhores condições de realização do trabalho, promoção

profissional, etc. E, por último, o período a partir dos anos de 1974 até os anos de 1980, marcado pelas lutas sindicais *versus* os interesses do crescente capitalismo. Substituir as relações trabalhador/massa e trabalhador/precário para a situação de trabalhador/carreira profissional foi, conforme Barisi (1982), o principal desafio na efetivação da profissionalidade.

Braem (2000) reafirma o pioneirismo de Barisi ao utilizar e explicitar o conceito de profissionalidade e relata o aparecimento de termos correlatos: profissão, profissionalização, profissionalismo, profissionais, etc. Com interesse em compreender a noção de profissionalidade na França, destaca dois marcos centrais: o encontro de Sociologia do Trabalho, em Nantes, no ano de 1986, e a publicação da Revista de Sociologia do Trabalho, no ano de 1987.

Para a autora, os diversos sociólogos presentes no Colóquio de Nantes relacionaram a noção de profissionalidade à questão da qualificação. O estudo de Demailly (1987) é considerado por Braem (2000) um avanço, por diferenciar qualificação de competência. Para Demailly (1987, p. 61), a qualificação corresponde à aquisição de conhecimentos acadêmicos e à obtenção de títulos, enquanto que a competência valoriza um "não-sei-quê". Esse "não-sei-quê" pode ser interpretado como os saberes da prática profissional que são adquiridos, construídos e mobilizados na experiência cotidiana. Esses saberes, segundo a autora, "tem um grande contributo na adaptação no posto de trabalho" (DEMAILLY, 1987, p. 62).

Braem (2000) destaca, ainda, que a compreensão da profissionalidade perpassa a superação dos dons, por acreditar ser possível formar os sujeitos a exercerem determinada atividade profissional, mas aponta a competência profissional como um desafio social.

Na publicação da Revista de Sociologia do Trabalho, Dubar (1987) demonstrou preocupação em deslocar as investigações da qualificação para a profissionalidade. No artigo, o autor analisa os vários conceitos de qualificação expostos no Colóquio de Nantes, apontando que o professor deve saber articular o saber e as competências de sua matéria (área de formação) com o saber gerir a turma, ou seja, a formação atestada pelos títulos acadêmicos e os saberes da experiência devem estar em constante articulação.

Na tentativa de também chegar a uma definição da profissionalidade, Braem (2000) se aproxima dos estudos de I. Benjamin e F. Aballéa (1990), que estabeleceram as condições básicas sobre o conceito de profissão, a saber: a delimitação de um objeto, a existência de um saber, a implementação desse saber, o reconhecimento desse saber e o controle desse saber.

Para os autores, a profissionalidade se constituiria pelos aspectos da existência e implementação de um saber.

Braem (2000, p. 24) acresce à compreensão da profissionalidade o aspecto da delimitação de um objeto, definindo-a como um "tríptico que inclui um objeto, um sistema de avaliação e uma deontologia que permite a implementação desse sistema de peritagem". A autora também destaca à definição da profissionalidade uma dimensão pessoal, desconstruindo a ideia de que a profissionalidade seria, exclusivamente, coletiva.

A perspectiva de articulação também está presente no estudo de Hoyle (1980). Para isso, após delimitar o conceito de profissão e de três conceitos correlatos (profissionalização, profissionalidade e profissionalismo), o autor afirma que a profissionalidade refere-se às "atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa" (HOYLE, 1980, p. 45). O autor elabora, ainda, uma distinção entre a profissionalidade restrita e a profissionalidade extensa.

Em linhas gerais, a profissionalidade restrita refere-se aos saberes da experiência, à intuição, à capacidade de lidar com situações de improviso nos contextos reais de ensino. A profissionalidade extensa situa o que acontece em uma sala de aula específica com outras realidades; realidades tanto locais como globais, afirmando que se faz necessário estar atento tanto à centralidade da experiência como, também, às múltiplas e diferentes formas de conhecimento (HOYLE, 1980).

Na busca pela definição do conceito de profissão e seus termos afins e na tentativa de definir se o ensino é, ou não, uma profissão, Bourdoncle (1991) anuncia que o processo de profissionalização corresponde ao melhoramento das capacidades e da racionalização dos conhecimentos, abrangendo, dessa forma, três processos distintos: profissionismo, profissionalismo e profissionalidade.

O autor conceitua profissionalidade como a racionalização dos conhecimentos e das capacidades mobilizadas pelo indivíduo no exercício profissional, portanto, esclarece, Ramos (2008), a profissionalidade, na perspectiva de Bourdoncle, vai abranger um caráter empírico e também científico.

Sacristán (1999, p. 65) entende por profissionalidade aquilo que é "específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" e lembra que tal concepção está em constante elaboração, não podendo ser separada das condições históricas e sociais da escola e

da profissão. Para o autor, a prática profissional não é única e, por isso, há contextos que precisam ser levados em consideração pelos professores no exercício de sua prática educativa: o contexto pedagógico, o contexto profissional e o contexto sociocultural.

Específicos, mas em constante interação, os contextos da prática educativa demonstram que essa prática é flexível e que não se reduz à execução de rotinas. Assim, a profissionalidade docente pressupõe autonomia e sua formação deve propiciar estratégias de criação, combinação, seleção, articulação, etc., de esquemas para se desenvolver uma práxis educativa.

No estudo de Roldão (2005), que tem seu foco de interesse nas questões ligadas à profissionalidade docente (em geral) e na profissionalidade docente no ensino superior (em particular), a definição de profissionalidade é apresentada como um "conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas" (ROLDÃO, 2005, p. 108).

Para a autora, na construção desta profissionalidade, os docentes esbarram em duas questões que limitam a efetivação do estatuto de profissão, a saber: o escasso poder dos professores sobre o currículo e a limitada intervenção sobre a organização de seu trabalho. Em outras palavras, as dimensões do poder e do controle sobre a ação docente restringem a sua profissionalidade.

Em estudo posterior (ROLDÃO, 2007), a autora aponta que para que a profissão docente seja concebida em sua profissionalidade, há dois processos distintos e complementares a se entender: 1. Processo extrínseco – que compreende a escola como *lócus* político, cultural e social da ação docente; 2. Processo intrínseco – que legitima a ação docente a partir dos saberes que lhe são específicos. Alega, portanto, que a tarefa docente não se define exclusivamente pela aquisição de um conteúdo científico, mas pela especificidade de saber fazer com que esse conteúdo seja aprendido no processo de ensino. Evidencia-se, a partir dessa tarefa específica da docência, "ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém" (ROLDÃO, 2005, p. 119), o pontapé inicial na efetivação da profissionalidade docente e, por consequência, no reconhecimento da docência como profissão.

Ramos (2008, p. 60), após elencar os autores que trataram/tratam da noção de profissionalidade docente e seus respectivos conceitos e/ou perspectivas, afirma o dinamismo e a capacidade de interação dos saberes pedagógicos sendo "a profissionalidade um espaço de conflito pois é ação, ao mesmo tempo que processo de reelaboração, ou seja, é produzida na

tensão instituído-instituinte". O instituído, lembra-nos a referida autora, é o resultado, e o efeito não está fixado, ao contrário, está sempre em relação com o instituinte, com o processo.

"Estado e processo" é o eixo central do conceito de profissionalidade defendido por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 53). Para os autores, o processo de profissionalização configura-se a partir de aspectos internos, que denominam de profissionalidade, e outro externo, compreendido por profissionismo.

Para os autores, a profissionalização deve ser entendida como o desenvolvimento da profissão, "fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional" (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 50).

Ainda de acordo com os autores, a competência é uma ação contextualizada, sendo imprescindível compreender as situações que se desenvolvem no exercício da docência, sempre em interação com os pares, onde a atividade teórica e a atividade prática implicam sempre uma relação dialética.

Portanto, a profissionalização não é um processo desarticulado da história e do contexto social da profissão docente; "os docentes não vão somente responder a uma necessidade social da educação, mas também criá-la" (NÓVOA, 1991, p. 123). A profissionalização dos professores precisa superar os modelos mais tradicionais e favorecer um modelo que tenha a reflexão, a crítica e a pesquisa como elementos centrais na formação docente.

Como aspecto interno da profissionalização, a profissionalidade é definida como um "conjunto de características de uma dada profissão", e, além disso, segundo os autores, "é a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional" (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 53). Os autores explicitam ainda que:

> [...] através da profissionalidade o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão. São saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. De posse desses saberes e na sua prática ele vai construindo as competências para atuar como profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 51).

A profissinalidade se constitui, dessa forma, como a base da formação para o exercício da docência e tem ligação com categorias, como saberes, competência, pesquisa, reflexão, aperfeiçoamento, criatividade, entre outras.

Aspecto externo da profissionalização, o profissionismo refere-se ao status social da profissão, implica uma série de negociações para que a sociedade reconheça a relevância de

determinada profissão. Mais especificamente, sobre a docência, a luta por tal reconhecimento, no atual contexto social, esbarra em uma ausência de políticas de valorização do trabalho docente, perpassando por melhora das condições de trabalho e salariais, etc. Apesar de suas especificidades, ambos os processos estão articulados, indicando a dialogicidade do desenvolvimento profissional.

2.4 A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE ARTE

O ensino da Arte e suas linguagens teve início, no Brasil, com a chegada dos jesuítas, que a utilizaram com objetivos de catequização, disciplinamento e/ou domínio cultural, desarticulando e descaracterizando os povos indígenas e seus costumes tradicionais e desconsiderando os saberes desses povos.

As oficinas de artesãos habilitavam os nativos à execução de talhas, pinturas e esculturas, as quais serviam para ornamentar as igrejas e demais construções que começavam a ser erguidas no país. De acordo com Nascimento (2008), o ensino das artes e ofícios afastava os povos indígenas de sua cultura nativa e tinha por objetivo a desarticulação e a desconstrução de suas identidades pessoais e culturais.

As aulas de canto, de dança e o ensino de instrumentos, como a flauta, a gaita, o tambor e a viola, também eram ensinados em situações que visavam à ilustração de missas e como atrativo a outras populações. Pereira (2012) explica que a música europeia era ensinada no intuito de provocar a "deculturação" da música indígena brasileira, o que provocou o (quase) desaparecimento da música primitiva nas atuais populações.

A chegada da Missão Artística Francesa em 1816, outro marco do ensino de Arte no país, trouxe para as academias e escolas um ensino artístico restrito às práticas de desenho e pintura com traços neoclássicos, descontextualizado da vida cotidiana da colônia e com forte valorização da realidade européia (REIS, 2005).

O mesmo ocorreu com a linguagem musical. Pereira (2012) relata que, em 1841, foi criada a primeira grande escola de Música do Brasil, o Conservatório Musical do Rio de Janeiro, que serviu como modelo para a criação de outras instituições. Em 1854, foi instituído oficialmente o ensino de Música nas escolas públicas brasileiras, passando a exigir, através do Decreto nº 981/1890, uma formação especializada para o professor de Música.

Uma significativa mudança ocorre apenas nos primeiros anos do século XX, sob a influência da Psicologia, da Pedagogia experimental, da Semana de Arte Moderna de São

Paulo e do movimento educacional, denominado de Escola Nova. Há, nesse período, a disseminação da criança como sujeito de saberes e, por consequência, a valorização do desenho infantil e do ensino de Arte baseado na livre expressão (AZEVEDO, 2000).

No âmbito musical, surgem "os chamados métodos ativos em educação musical, propostas inovadoras para o ensino da Música, constituindo-se em uma alternativa para a escolarização de crianças" (PEREIRA, 2012, p. 33). Tais métodos refletiram em novas práticas e pesquisas no ensino dessa linguagem, bem como exigiam a formação de um novo profissional.

Um avanço com relação ao ensino da Arte e suas áreas artísticas ocorreu no período entre 1958 e 1963. De acordo com Barbosa (2002b), o país viveu uma abertura política, social e econômica, o que proporcionou uma renovação educacional e cultural. Nesse período, mais especificamente, em 1961, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61. A Universidade de Brasília, criada nesse período, além da preocupação com a compreensão e o avanço da cultura brasileira e sobre as bases de um modelo humanista de ensino, dava ao ensino de Arte um relevante papel, mas que, na prática, materializou-se em atividades complementares às demais disciplinas escolares, restringindo-se a atividades de desenhar, pintar, esculpir, além do ensino da música e do canto orfeônico.

A formação do professor de Arte teve sua primeira regulamentação em um contexto contraditório: de um lado, a instituição da Reforma do Ensino, Lei nº 5.692/71, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas de 1º e 2º graus[11]. No artigo 7º da referida lei, fica determinada a obrigatoriedade da inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). O texto não deixa claro quais seriam as linguagens artísticas a serem contempladas na formação dos estudantes. De acordo com Pereira (2012, p. 56), houve "um esvaziamento dos conteúdos próprios da linguagem de cada uma das artes ocasionado pelo enfoque polivalente do ensino da Educação Artística", o que resultou na redução da qualidade do ensino, restringindo o ensino e a aprendizagem das áreas artísticas à proposição e à produção de atividades espontâneas e experimentais, em geral, descontextualizadas dos interesses e da realidade das crianças e jovens.

Por outro lado, a mesma legislação, em seu artigo 30º, determina a formação mínima exigida para exercer tal função, a saber:

[11] Terminologia da época.

> a) No ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª série, ter um professor com habilitação específica de 2º grau; b) Da 5ª a 8ª série um professor com habilitação específica de grau superior, no nível de graduação, representada por uma licenciatura obtida em curso de curta duração; c) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, um professor com habilitação específica, obtida em curso superior de graduação correspondente a licencitura plena (BRASIL, 1971).

A contradição se materializou, pois, como cumprir a lei e materializar o ensino da Arte nas escolas se não havia professores habiltados para exercer a função? Conforme Biasoli (1999, p. 73), "era grande o número de alunos e pequeno o número de professores de arte capazes de responder ao grande desafio trazido pela lei". A autora ainda destaca que os primeiros docentes na área foram formados pela Escolinha de Arte do Brasil, mas que a maioria desses profissionais não tinha o grau universitário necessário para atuar com a Arte a partir da 5ª série.

Apenas dois anos após a Lei de 1971, surgem as primeiras iniciativas do governo federal em criar cursos de Licencitura em Educação Artística. Essa formação, ocorrida em um período de 02 (dois) anos, habilitava o profissional a ensinar as linguagens das artes plásticas, da música e do teatro. Barbosa (2002b) aponta que tal formação produzia professores inócuos, consumidores de listas de atividades, exercícios e materiais, destituídos de fundamentos teóricos, pedagógicos e metodológicos mais contextualizados e críticos. Os cursos foram implantados e, em geral, executados como um *laissez-faire*, comprometendo o ensino e a aprendizagem da Arte e suas áreas. Esse contexto suprimiu a liberdade de expressão e fez o ensino de Arte ser considerado inútil e/ou supérfulo à formação humana.

Em 1978, através do Parecer nº 781/78 do Conselho Federal de Educação (CFE), começam a surgir no país os primeiros cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística, com duração de 04 (quatro) anos, a partir de um currículo estabelecido por lei, todavia com "a mesma proposta de polivalência" (BIASOLI, 1999, p. 75) e sem considerar a existência do pensamento reflexivo na educação e na produção artística brasileira.

Outras iniciativas de formação para professores de Arte foram fomentadas e materializadas por instituições não formais de ensino[12], conforme apresentado em estudo anterior (FREITAS, 2011). Um dos principais exemplos dessas iniciativas foram os Cursos Intensivos de Arte na Educação (CIAE)[13]. Esses cursos eram realizados pela Escolinha de Arte do Brasil e, sob uma orientação modernista, se propunha a formar professores aptos a

[12] A educação não formal compreende formas de ensino que ocorrem em espaços fora do contexto escolar e que priorizam, entre outras coisas, o fomento da consciência crítica e cidadã, voltada aos interesses e preocupações da comunidade, desenvolvendo a auto-estima, o empoderamento, a justiça social, a democracia, etc., conforme estudos de Gohn (2006; 2008); Trilla (2008) e Freitas (2011).

[13] Ver estudo de Varela (1986).

atuar no sistema educativo, tendo a Arte e suas diversas linguagens como eixo dessa formação.

Mas a década de 70 não se fez apenas com as imposições da ditadura militar. Foram gestados, nesse período, as resistências e as críticas aos modelos predominantes e, nesse contexto, enquanto os artistas lutavam pelo direito à livre expressão, os educadores passaram a lutar por uma educação mais crítica.

No âmbito do ensino de Arte, mais especificamente, uma série de associações, congressos, seminários, etc., tanto em nível regional, como nacional e internacional, começaram a propor renovações e inovações no campo.

No decorrer da década de 80, mas precisamente no ano de 1986, Biasoli (1999) lembra a Resolução nº 6/86 do CFE, que reformula o núcleo comum das escolas de 1º e 2º graus e destitui o ensino da educação artística como matéria básica do currículo escolar. Normatiza-se que a Educação Artística (juntamente, a Educação Física, a Educação Moral e Cívica, os Programas de Saúde e o Ensino Religioso) passa a ser obrigatória nos estabelecimentos oficiais, mas facultativo aos estudantes. Segundo a autora, essa foi "mais uma entre tantas contradições que envolvem a arte e seu ensino" (BIASOLI, 1999, p. 78).

Apesar disso, Barbosa (2015a, p. 20) considera a década de 80 como "revolucionária". As resistências gestadas anos antes passam a se materializar através de eventos sobre a Arte e seu ensino. A autora cita, por exemplo:

> A Semana de Arte e Ensino; o Festival de Campos de Jordão para arte/educadores; a revista Arte; o Congresso sobre História do Ensino da Arte; o Congresso Mundial da Insea[14]; O Congresso de Ensino da Arte e sua História; a criação de cursos de Especialização e linhas de pesquisa em Ensino/Aprendizagem da Arte no Mestrado e Doutorado da ECA/USP e a conquista das pesquisas artísticas como teses e dissertações (BARBOSA, 2015a, p. 20-21).

Essas ações foram relevantes e possibilitaram a compreensão da Arte como campo de conhecimento e não só de fazer artístico. O ensino da Arte passou a acolher meios e mídias dos mais diversos, passou a olhar e a dialogar com as diferenças e com os contextos mais diversos. Segundo Barbosa (2015a, p. 21) "acordamos para a narrativa feminina, para o multiculturalismo, o interculturalismo, os estudos culturais, a cultura visual, a ecologia, os valores comunitários, a rua, a realidade virtual, as tecnologias".

A década de 90 e, mais precisamente, a promulgação da LBDEN, Lei nº 9. 394/96, reintroduziu a Arte como componente obrigatório na Educação Básica (BRASIL, 1996).

[14] Sociedade Internacional de Educação através da Arte.

Nascimento (2008) aponta que isso só foi possível por causa da atuação das associações, das entidades, dos profissionais e de lideranças políticas que acreditaram na importância da Arte dentro do contexto escolar, por possibilitar o acesso às manifestações artísticas, culturais e estéticas regionais, nacionais e/ou internacionais.

Uma mudança de nomeclatura também ocorreu. O ensino da Educação Artística foi substituído pelo ensino da Arte. O que aparentemente parace ser insignificante, "vem na direção de toda uma nova exigência/adaptação a realidade social existente no mundo pós-moderno/contemporâneo" (BAPTAGLIN, 2010, p. 21).

Os estudos diversos vão evidenciar que a aprendizagem artística não está restrita à sua mera fruição, mas, também, à cognição e, aos poucos, o ensino da Arte vai perdendo sua função meramente recreativa, "para ser compreendida como um processo de construção do conhecimento" (BIASOLI, 1999, p. 80). Trata-se, em todo caso, de um campo de estudo com sua dimensão histórica, com conteúdos, metodologias e formas de avaliação específicos.

Partindo do princípio de que Arte não é só autoexpressão, surge a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2002a; 2002b; 2005a; 2005b; 2008; 2010; AZEVEDO, 2014), que aponta para a necessidade de ler, contextualizar, interpretar e produzir Arte. Paralelamente, crescem as linhas de Mestrado e/ou Doutorado sobre a Arte e seu ensino. Cresce, também, a produção e consumo de livros, revistas e artigos sobre o campo.

Diante desse contexto, mudanças na formação do professor de Arte ocorreram, com o intuito de romper com as lógicas formativas anteriores. Busca-se, a partir de então, uma formação docente que privilegie a relação teórico-prática; uma formação que insira o futuro professor em espaços de reflexão sobre os processos de ensinar e de aprender Arte, bem como sobre as diferentes concepções de ensino e sobre o papel social da escola.

Foram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Superior em Arte que normatizaram as especificidades de cada linguagem artística e legalizaram uma formação que contemple as competências, as habilidades e as atitudes a serem adquiridas/desenvolvidas pelos alunos para atuarem com o ensino artístico em diferentes espaços formativos.

Os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP) nº 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e as demais resoluções advindas, a exemplo das resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002, passam a fomentar uma formação docente a partir de saberes e competências mais críticos e

contextualizados e, para isso, determinam que os cursos de formação inicial de Arte e demais áreas formativas devem ampliar a carga horária das práticas pedagógicas.

Sobre isso, enquanto Baptaglin (2010, p. 93) compreende que o aumento da carga horária das disciplinas pedagógicas "insinuam a formação e as experiências do sujeito", fato indispensável à formação docente, Costa (2011, p. 20) percebe "a ênfase na prática como componente curricular dos cursos de formação inicial de professores como oportunidade de refletir sobre o processo inicial da construção da identidade profissional". Ambas as autoras compreendem que passa a ser dada maior importância da aprendizagem de procedimentos investigativos, o que pode favorecer um maior conhecimento da realidade e, por consequência, maior possibilidade de ação crítica e reflexiva.

Sob a perspectiva de Silva (2015, p. 225), tanto as DCNs como os demais documentos e/ou normas legais acerca da formação de professores, "exerceram uma pressão para inferência no tocante ao objeto reforma curricular". Todavia, prossegue a autora, na prática, ainda há uma grande distância entre o prescrito e o vivido, ficando "a formação pedagógica e a formação específica sendo tratadas de modo desarticulado" (SILVA, 2015, p. 227) e conclui que o modelo 3+1 não foi totalmente superado.

Ainda sobre tal temática e tendo investigado o processo de reforma curricular a partir da perspectiva da autonomia docente, Santana (2015, p. 265) verificou que a reforma curricular (nos cursos por ela investigados, incluindo o curso de Licenciatura de Artes Visuais da UFPE) "significou a simples mudança de carga horária, sem a busca por uma articulação, própria de um projeto integrado", ou seja, as mudanças resultaram na elaboração de um novo documento, mas com poucos impactos no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Os resultados apontados pela autora revelaram, ainda, que apesar de haver avanço das teorias e das políticas, "ainda se insiste em não discutir que sujeito se pretende formar e para qual sociedade ele está sendo formado" (SANTANA, 2015, p. 266), o que nos leva a ressaltar que não basta uma norma ou diretriz para que a mudança, de fato, aconteça. A discussão sobre a formação de professores deve constituir-se como um empreendimento que precisa considerar esse processo não de forma estanque, ou em momentos isolados, mas em tempos contínuos que se completam/complementam.

Acreditamos que o principal fundamento a ser concretizado é a formação do profissional da educação, para que este reflita, continuamente, sobre todas as etapas/processos que realiza, sendo um sujeito ativo do seu processo formativo. E, para que isso se materialize, não basta a implantação de um reforma curricular.

A formação dos professores de Artes Visuais, bem como de qualquer outra área de formação, requer considerar o conhecimento em todas as suas formas: teóricos, práticos, pessoais e os historicamente acumulados. Todas essas formas de conhecimento, vale ressaltar, estão em constantes significações e ressignificações, em tempos, espaços e modos de ser e viver distintos.

3 ENTRE CURRÍCULOS E IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES

Iniciamos nossa reflexão acerca do currículo, anunciando a polissemia de concepções/ textos e contextos que tal termo carrega em si. Tal multiplicidade se materializa desde uma estrutura curricular preocupada com a eficiência dos resultados e com a racionalidade técnica, passando por compreensões e materializações de propostas curriculares que levam em consideração a subjetividade e a unicidade nas práticas cotidianas.

Defini-lo configura-se como tarefa impossível, pois o tempo histórico e os movimentos sociais, políticos, econômicos e/ou culturais de uma sociedade são sempre provisórios. Portanto, provisórias serão as definições acerca do tema. São, desse modo, um "artefato social e histórico, sujeito a mudaças e flutuações" (SILVA, 1996, p. 77). Dessa forma, podemos compreender que as teorias curriculares são incorporadas, retiradas e/ou redefinidas a partir dos interesses e saberes das instituições que educam.

A leitura do autor acima nos leva a compreender que é preciso interpretar o currículo e as teorias curriculares não como resultado de um processo evolutivo, de formas mais primárias às mais superiores, mais adequadas, mas, sim, como um conceito/processo em constante movimento, "um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais" (SILVA, 1996, p. 78).

Conforme Silva (2004) e Moreira e Silva (2013), como objeto de estudo, como um campo profissional especializado, os estudos sobre currículo aparecem pela primeira vez nos Estados Unidos da América (EUA), nos anos de 1920. Tal surgimento é causa e consequência de uma série de processos econômicos, políticos e sociais vivenciados por aquela sociedade, tais como a industrialização e a urbanização, o crescimento da imigração, a massificação da escola, entre tantos outros.

Em Silva (2004), encontramos a percepção de que não basta elaborar e difundir uma concepção de currículo, de uma teoria curricular, faz-se necessário compreender quais são as concepções implícitas e explícitas sob determinada teoria e/ou discurso curricular. O currículo, afirma o autor, "é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo" (SILVA, 2004, p. 15).

Dessa forma, ao invés de priorizarmos o que deve ser ensinado, devemos questionar que tipo de ser humano pretende-se formar: o tipo racional do ideal humanista? O tipo competitivo do modelo neoliberal? Ou o sujeito desconfiado, crítico e transformador? Para

cada um desses – e de outros modelos –, haverá um tipo de conhecimento a ser materializado, um tipo de currículo a ser implementado.

Para sumarizar as três teorias do currículo que exercem influência na educação brasileira, Silva (2004, p. 17) elaborou uma "síntese" dos diferentes conceitos que elas enfatizam, aqui reproduzida no Quadro 6:

Quadro 6 – Resumo das categorias de teorias do currículo de acordo com seus principais conceitos

TEORIAS TRADICIONAIS	**TEORIAS CRÍTICAS**	**TEORIAS PÓS-CRÍTICAS**
Ensino	ideologia	Identidade
Aprendizagem	reprodução cultural e social	Alteridade
avaliação	poder	Diferença
metodologia	classe social	Subjetividade
didática	capitalismo	significação e discurso
organização	relações sociais de produção	saber-poder
planejamento	conscientização	Representação
eficiência	emancipação e libertação	Cultura
objetivos	currículo oculto	gênero, raça, etnia, sexualidade
	resistência	Multiculturalismo

Fonte: Silva (2004, p. 17).

A percepção de currículo acionada pelo autor alerta-nos que um currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos que são, temporariamente, reconhecidos como válidos. Desse modo, as teorias tradicionais, críticas e/ou pós-críticas de currículo são o resultado de determinado contexto social, das lutas e exigências de uma sociedade que prevaleceram sobre outras.

O currículo, portanto, nunca é neutro (ALMEIDA, 2008). Isso porque, ao se selecionar um determinado saber a ser ensinado e considerado relevante, está aí imbutida uma visão de sociedade a ser construída e/ou mantida. De acordo com a autora, um currículo precisa sempre ser repensado, "uma vez que pensar o currículo significa rever o que precisa ser reconfigurado, o que é prescrito, pois o currículo precisa incorporar processos que o façam significativo" (ALMEIDA, 2008, p. 76).

Em linhas gerais, as teorias tradicionais enfatizam a aquisição de habilidades intelectuais através de formas controladas de aprendizagem e emanam uma tendência conservadora de ensino, de aprendizagem e de formação humana. Em oposição a isso, as teorias críticas argumentam sobre a não neutralidade dos currículos, ou seja, "o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social" (SILVA, 1996, p. 83). Nessa perspectiva, as teorias críticas baseiam-se nas relações de poder existentes, por essas relações produzirem e reproduzirem as desigualdades sociais. Em

contrapartida, o currículo deve pregar e lutar pela liberdade e ser um espaço de libertação e de resistências.

As teorias pós-críticas ampliam as perspectivas das teorias críticas e apontam como os currículos produzem identidades individuais e sociais específicas. Fundamentam-se, ainda, na compreensão de que os conhecimentos são incertos e inderteminados, questionando o conceito de verdade e levando em consideração as diferenças e subjetividades pessoais.

Na sequência, apresentaremos, com mais profundidade, cada uma das perspectivas de currículo acima descritas.

3.1 AS TEORIAS TRADICIONAIS DE CURRÍCULO

As teorias tradicionais, conforme Moreira e Silva (2013), tem como foco principal a organização do processo curricular, enfatizando os atos de planejar, implementar e avaliar currículos, concebendo-os como neutros. Dessa forma, tendem a ignorar o caráter político das práticas curriculares e educativas, perpetuando as desigualdades sociais.

O livro *The Curriculum* de Bobbitt, escrito em 1918, consolida tal perspectiva, propondo que a escola deveria funcionar como uma empresa comercial e/ou industrial, ou seja, com a formação de indivíduos eficientemente habilitados para as ocupações profissionais. O modelo proposto estava voltado para a economia, sendo "eficiência" a palavra chave desse processo. As proposições de Bobbitt se consolidaram na obra de Ralph Tyler, de 1949, centrando o currículo nas questões de "organização e desenvolvimento" (SILVA, 2004, p. 25), ou seja, o currículo era reduzido às questões técnicas.

Sob tal perspectiva, o currículo pode ser definido como um "plano formal de organizar a aprendizagem num contexto organizacional, previamente planificado, a partir de finalidades e com a determinação de condutas formais precisas, através da formulação de objetivos" (PACHECO, 2005, p. 30-31). Compreendemos que o currículo, nessa perspectiva, possui uma intenção prescritiva, que tem por finalidade materializar um plano ou programa estruturado, fixo, com resultados previamente determinados. O autor anuncia que, em tal perspectiva de currículo, o atendimento eficiente a determinados fins, sem qualquer tipo de problematização dos processos, leva a uma determinada finalidade.

A tendência concorrente à tecnicista e, por isso, considerada como progressista, foi liderada por John Dewey, tendo como marco a obra *The chil and the curriculum*, de 1902. Mesmo situando-se entre as teorias tradicionais, Dewey "achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e

jovens", sendo que a educação, nesse sentido, não deveria ser, unicamente, a preparação para a vida adulta mas "um local de vivência e prática direta dos princípios democráticos" (SILVA, 2004, p. 23).

Nesse sentido, a perspectiva de Dewey defende que o currículo deve ser construído tendo em vista a dimensão psicológica do aluno e com fins que visam ao bem estar da humanidade. Pacheco (2005, p.23) afirma que o currículo passa a ser compreendido a partir da "experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos".

Silva (2004, p. 27) destaca, por fim, que "os modelos tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, por sua vez, só iriam ser definitivamente contestados, nos Estados Unidos, a partir dos anos 70, com o chamado movimento de reconceptualização do currículo", conforme veremos mais adiante.

3.2 AS TEORIAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO

As teorias críticas de currículo se caracterizam, de modo mais amplo, por romper com as ideias e os ideais das teorias tradicionais, passando a rejeitar os "processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula" (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 8).

Entre outras características, as teorias críticas passam a desmistificar a (suposta) neutralidade de seus processos, questionando o que se instituiu como conhecimentos válidos, bem como quem ganha e quem perde com tais opções. Conscientizar, desconfiar, libertar, resistir e modificar são os movimentos que alimentam os ideais e idealizadores dessa perspectiva.

Vale ressaltar que o termo "teorias críticas de currículo" é um termo amplo para designar a preferência de autores diversos, que em comum possuem o interesse pela problematização sobre o que é o conhecimento e, por consequência, sobre o que é o conhecimento escolar.

No intuito de mostrar tal abrangência, Silva (2004, p. 30) elabora uma cronologia dos principais marcos e obras da teoria crítica, citando, por exemplo: *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1970); *A Reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970);

Class, codes and control, de Basil Bernstein (1971); *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple (1979), entre outros. Discorreremos, na sequência, sobre algumas dessas vertentes críticas.

A I Conferência sobre currículo, organizada na Universidade de Rochester, em Nova York, no ano de 1973, sob a liderança de William Pinar, foi uma espécie de marco do movimento de reconceitualização do currículo. Sua ênfase recaiu sobre o desvelamento entre a natureza e a cultura, ou seja, descobrindo "as partes da cultura não guiadas pelas leis da natureza, assim como as partes da natureza que não eram necessariamente obstáculos à ação humana, mas sim, produtos do que os homens fizeram e que poderiam, portanto, desfazer" (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 22).

Por ser o currículo uma clara construção humana, os ideiais reconceitualistas voltaram suas perspectivas para o estudo das íntimas relações entre o currículo e a estrutura social, a cultura, o poder, a ideologia e as formas de controle social, desmistificando a (suposta) neutralidade curricular e apontando as contribuições do currículo formal, do currículo em ação e do currículo oculto, na reprodução das desigualdades sociais.

A tendência neomarxista do currículo crítico está vinculado ao pensamento de Michael Apple, que tem como ponto de partida a crítica marxista da sociedade. No livro *Ideologia e Currículo*, de 1979, o autor aponta os vínculos entre as estruturas sociais e econômicas com os processos educacionais e curriculares.

Silva (2004, p. 46), aponta que "a questão a ser feita não é qual conhecimento é o verdadeiro e, sim, que conhecimento está sendo considerado como verdadeiro", ou seja, quais conhecimentos foram definidos como importantes, por que esses conhecimentos foram assim definidos e quem assim os definiu.

O currículo, nesta perspectiva, não é um conjunto de conhecimentos neutros dentro de uma sala de aula, ao contrário, trata-se de uma seleção feita por alguém, que representa um determinado grupo, que tem compreensões acerca do que é um conhecimento válido e, portanto, legítimo de ser transmitido. Nesta direção, há uma clara relação entre o currículo e quem detém um determinado poder.

O currículo como política cultural é a tendência curricular analisada por Henry Giroux. É no conceito de resistência, afirma Silva (2004), que o autor busca suas bases sobre a educação e sobre o currículo, pois "ele acredita que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes" (SILVA, 2004, p. 54). Um conceito que predomina em sua

discussão é o de “voz”, ao afirmar que as atuais relações de poder silenciam as vozes dos sujeitos sociais.

Giroux (1997, p. 50-51) defende que a educação e o currículo devem possuir um discurso crítico, histórico e também reconhecer as singularidades e as necessidades de uma dada realidade social, assim, os modelos curriculares devem, dessa forma, “dirigir-se às experiências pessoais concretas de grupos e populações culturais específicas”. Tal mudança não se caracteriza por ser apenas uma mudança técnica, pois deve levar-se em consideração os aspectos éticos e um comprometimento com a mudança social.

Sob tal perspectiva, o autor explicita que a capacidade de subversão e a resistência estão presentes no âmbito da educação, assim sendo, professores e alunos, ao tornarem-se conscientes do poder e das formas de controle exercidos pelos grupos sociais dominantes, podem, a partir disso, emanciparem-se.

Para Paulo Freire, cuja teoria está baseada na educação popular e em uma educação problematizadora, o currículo deve englobar a relação intrínseca entre teoria e prática, entre aspectos globais e locais, constituído em uma contínua e tensa rede de diálogos. Nessa concepção, o currículo deixa de ser visto como prescrição dos programas e dos conteúdos e passa ser compreendido como um projeto de sociedade (SANTIAGO, 1998).

Paulo Freire critica o currículo e a educação predominante, sintetizando-a no conceito de educação bancária, ou seja, fundado na transmissão do conhecimento do professor para o aluno e sem qualquer ligação dos contextos nos quais se inserem esses indivíduos. O conceito que irá de encontro a tal perspectiva é o de uma educação problematizadora, fundada na crença da humanização, através do diálogo e do compromisso com o bem comum. Dessa forma, constitui-se como eixo central da educação problematizadora o sujeito-existência-conhecimento (SANTIAGO, 1998), ou seja, o sujeito dentro de seu contexto é mediado pelo conhecimento e, reciprocamente, o conhecimento é o resultado dessa mediação.

Desse modo, o currículo e toda mudança curricular deve possibilitar a libertação dos oprimidos, a partir de um projeto não feito para eles, mas, sim, com eles. Pensar o currículo pelo olhar freiriano é reconhecer os sujeitos como capazes de construir o conhecimento e não apenas de consumi-lo.

O currículo, como construção social, constitui-se como as bases da Nova Sociologia da Educação (NSE), que, na Inglaterra, é marcado através da publicação do livro *Knowledge and control*, de Michael Young, no ano de 1971. Seu intuito foi o de demonstrar “o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas

estreitas relações com as estruturas sociais, institucionais e econômicas" (SILVA, 2004, p. 66), desnaturalizando as práticas curriculares, as práticas pedagógicas e as práticas avaliativas e demonstrando, por consequência, os aspectos histórico, social, contingente e arbitrário de tais conceitos e práticas. A NSE pôs em análise, portanto, as conexões entre currículo/poder e organização do conhecimento/distribuição de poder.

As análises de Basil Bernstein também inserem-se dentro da tendência crítica de currículo. Tal como outros autores, ele não está preocupado com o conteúdo do currículo, nem com esse ou outro conhecimento; ele "quer saber como o currículo está estruturalmente organizado" (SILVA, 2004, p. 71), ou seja, que tipos ou formas de organização do currículo estão relacionados a diferentes formas de poder e de controle.

Ele distinguiu dois tipos de currículo: o currículo coleção e o currículo integrado. No tipo coleção, conforme Silva (2004), as áreas do conhecimento existem de forma isolada, enquanto que, no integrado, a linha demarcatória entre as áreas de conhecimento são menos nítidas.

Nascidas dentro do contexto de contestação, as teorias críticas do currículo questionam as desigualdades e as injustiças sociais, revelando as relações de poder que se instalam no currículo. Sob tal ponto de vista, pode-se concluir que, para as teorias críticas, o currículo se configura como um território político.

3.3 AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO

As teorias pós-críticas ganham força a partir da década de 1990 e passam a ampliar as discussões mobilizadas pelas teorias críticas, a partir da problematização dos temas da identidade, do gênero, da raça, da etnia, da sexualidade, do multiculturalismo, etc., conforme já situado por Silva (2004). De modo geral, as teorias pós-críticas se propõem a desafiar as hegemonias, trazendo novas influências, novos problemas e novas temáticas para o currículo e para a educação. Lopes (2013, p. 10) compreende que a expressão "teorias pós-críticas" é "vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam o cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregularidades e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas".

Apoiadas nas teorizações pós-estruturalistas, pós-modernas, nos estudos culturais, pós-coloniais, etc., as teorias pós-críticas começam a desestruturar as certezas e os valores aceitos, problematizando as relações entre o currículo, a cultura e o poder (MOREIRA; SILVA, 2013,

p. 9), evidenciando, dessa forma, “a complexidade e a diversidade que passam a marcar o discurso sobre o currículo”.

Apesar das especificidades de cada um desses movimentos “pós”, Lopes (2013, p. 12) vê que, em comum, reside o fato deles despolitizarem os discursos curriculares, ou seja, “dada a ausência de certezas e projetos, a própria época em que vivemos tende a ser considerada despolitizada e a incorporação de discussões culturais e filosóficas no campo do currículo é identificada como sintoma desse processo”.

O pós-modernismo caracteriza-se pela negativa dos discursos universais, pela descrença aos metarrelatos (LYOTARD, 1988), abolindo complemente, as ideias de verdade, de razão e de racionalidade, de progresso, de sujeito, de linearidade, etc.; ideias consolidadas na modernidade. Para Lopes (2013, p. 16):

> [...] o pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras do discurso cultural. Valoriza a indeterminação, a fragmentação, o efêmero, o descontínuo, o caótico, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal e imutável nessa dispersão.

O pós-modernismo traz implicações significativas no campo do currículo, pois questiona as concepções clássicas de conhecimento, de currículo e de educação como transmissão de saberes. “O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetiva. Ele é disciplinar e segmentado” (SILVA, 2004, p. 115).

Ainda segundo o autor anteriormente referido, na perspectiva pós-moderna, o problema não se reduz ao currículo predominante, mas a própria teoria crítica do currículo torna-se suspeita, pois “o pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica” (SILVA, 2004, p. 115).

O pós-estruturalismo, como movimento, teve início na França, no início dos anos 60 e sua fonte de inspiração gira em torno dos estudos filosóficos de Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger. O pós-estruturalismo pode ser considerado como um “modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (PETERS, 2000, p. 28). O termo é utilizado como uma espécie de “rótulo” para diferenciar-se do estruturalismo característico dos trabalhos de Lévi-Strauss (no campo da Antropologia), de Louis Alhusser, de Jacques Lacan (na Psicanálise) e de Roland Barthes (no campo da Literatura), por exemplo.

Em geral, o pós-estruturalismo é confundido com o pós-modernismo. Silva (2004, p. 117) opta por destacar que, apesar de haver pontos em comum, "o pós-estruturalismo limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação, o pós-modernismo abrange um campo bem mais extenso de objetos e preocupações". Assim, enquanto o pós-estruturalismo refere-se a um gênero de teorização social, o pós-modernismo remete aos aspectos e características de uma época.

Dentre os primeiros pensadores pós-estruturalistas, destacamos Jacques Derrida, Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, etc. Compreendido como uma "obra em andamento" (PETERS, 2000), o pós-estruturalismo afrouxa a rigidez imposta pelo estruturalismo, tornando os processos de significação cada vez mais fluidos e incertos. A concepção de sujeito humano, dentro dessa perspectiva, "não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária" (SILVA, 2004, p. 120).

O pós-estruturalismo, mesmo sem ter eleborado uma teoria específica sobre currículo, contribui com a compreensão de que o conhecimento humano é cultural, é produzido no contexto social e, por isso, não se pode deixar de examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Deve-se, também, colocar em questionamento as definições clássicas de verdade, de validade, passando a destacar como aquele conhecimento "verdadeiro", "válido" foi assim considerado. Em outras palavras, "a questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro" (SILVA, 2004, p. 124).

O pós-colonialismo, em linhas gerais, compreende um movimento histórico de países que viveram o processo de colonização e que questionam os efeitos dessas relações políticas, econômicas e culturais, tanto no sujeito individual, como no contexto social. Além de analisar as relações de poder estabelecidas entre países colonizadores e países colonizados, os estudos pós-coloniais também se debruçam sobre a história da expansão europeia desde o século XV.

Silva (2004) destaca que a teoria pós-colonial é bastante forte nas análises literárias, examinando obras escritas pelos dominantes e, também, pelos povos dominados; essas vistas como formas de resistência. Ainda segundo o autor, ao analisar obras literárias e/ou artísticas, a teoria pós-colonial inicia uma importante crítica "dos currículos centrados no *cânon* ocidental das 'grandes' obras literárias e artísticas" (SILVA, 2004, p. 126), desmistificando sua soberania e revelando as relações de poder estabelecidas.

Autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi, são apontados como precursores dessa perspectiva, com destaque para as obras de Frantz Fanon. No Brasil, a obra

inicial de Paulo Freire é considerada, por Silva (2004, p. 126), "uma espécie de teorização pós-colonial no campo educacional", por suas indagações acerca do currículo e da cultura.

Edward Said e Homi Bhabha são alguns autores pós-coloniais contemporâneos. O livro *Orientalismo* de Edward Said é considerado mesmo como um marco dessa teoria. Uma importante característica dos estudos pós-colonialistas é a análise das relações entre a exploração econômica, a ocupação militar e a dominação cultural.

O estudo do currículo e das teorias curriculares a partir dos estudos pós-coloniais concebe o processo de dominação como uma via de "mão dupla", ou seja, deve enfatizar conceitos como o de "hibridismo, tradução, mestiçagem, que permitem conceber as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultados de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante como a cultura dominada se vêem profundamente modificadas" (SILVA, 2004, p. 129).

Outro desafio seria o de desconstruir a superficialidade multicultural presente nos currículos escolares, onde o dominado é visto por uma "perspectiva do turista" (SILVA, 2004), ou seja, onde as experiências do índio, do negro, da mulher, são, por exemplo, vivenciadas em datas e momentos isolados, descontextualizados e/ou fragmentados. Não basta separar o currículo das práticas curriculares e educativas, uma vez que as "questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação" (SILVA, 2004, p. 130) são essenciais à atitude educativa pós-colonial.

Os estudos culturais têm sua origem em 1964, a partir da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. As obras *Culture and society*, publicada em 1958 por Raymond Williams, e *Uses for literacy*, publicada em 1957 por Richard Hoggart, são consideradas precursoras dessa perspectiva. Tal como em concepções teóricas pós-críticas anteriores, os estudos culturais se subdivivem em uma ampla variação de perspectivas téoricas e de influências. De modo geral, os estudos culturais

> [...] concentram-se na análise da cultura como forma global de vida ou experiência vivida de um grupo social. Além disso, a cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes (SILVA, 2004, p. 133).

Nessa concepção, o currículo passa a constituir-se como discurso ou prática que constrói, destrói, reconstrói sentidos e significados. Aqui, o currículo vai integrar diferentes sujeitos ou grupos sociais, bem como conhecimentos, valores, representações, experiências,

etc., em uma relação permeada por conflitos e negociações, por instituir-se um determinado saber/poder.

Na educação brasileira, em geral, as diferenças étnico-culturais, bem como as sócio-econômicas são muito evidentes e, na luta por legitimação, os grupos minoritários terminam por ter suas identidades silenciadas. Faz-se necessário, portanto, possibilitar que as múltiplas formas de ser e estar no mundo sejam vistas, consideradas e legitimadas.

Tal como ocorre com as perspectivas pós-críticas já descritas, os estudos culturais pouco influenciam as políticas de currículo e as práticas curriculares cotidianas. Nesse sentido, é preciso nos questionarmos se esses estão sendo preparados para tal diversidade. E, olhando para a formação dos professores de Arte e de Artes Visuais, mais especificamente, é preciso nos perguntarmos se as reformas curriculares instituídas tem contribuído, ou não, para tais perspectivas das diferenças culturais.

As teorias pós-críticas de currículo entendem, portanto, que em toda construção curricular existe, de forma mais ou menos oculta, uma relação de poder (SILVA, 1996). Nessa perspectiva, ampliam-se as relações sociais para além dos temas relacionados à economia e à política. As ideias homogêneas e totalizantes, comuns nas concepções tradicionais de currículo, são descartadas e não mais cabem no contexto complexo e multidimensional da realidade atual.

Concluímos, enfatizando que um currículo é sempre um discurso concentrado de ideias e de significados. Todavia, estruturas curriculares não são fixas ou unilaterais. Ao contrário disso, são sempre uma parte limitada, um ponto de vista, entre muitas outras possibilidades de significação.

Na seção seguinte, trataremos de como as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo se revestem em políticas curriculares, afetando, diretamente, as políticas de formação docente.

3.4 AS POLÍTICAS CURRICULARES

Sobre as políticas curriculares, um primeiro aspecto a ser destacado é que elas fazem parte das políticas educacionais mais amplas e, por consequência, de uma compreensão do que é e qual o papel da educação no contexto social e, ainda, “estão relacionadas ao âmbito econômico, ao mercado e às políticas de financiamento” (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 125). Para as autoras, o Brasil, tal como alguns países europeus, tem vivido

transformações nas estruturas curriculares em diversos níveis de ensino e tais mudanças não podem ocorrer de forma verticalizada, mas devem relacionar as reformulações das políticas curriculares a um projeto de sociedade mais justo para todos os cidadãos.

Sendo a política uma condição da existência e das relações humanas, as políticas curriculares passam a refletir os ideais e as expectativas dessas mesmas relações. Nesse sentido, a política curricular representa sempre uma ideologia que abrange tanto as instâncias mais amplas da organização social, como, também, as decisões materializadas nos contextos educativos. Em acordo com tal afirmativa, Pacheco (2003, p. 14) considera que "a política curricular corresponde ao conjunto de leis e de regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas".

A partir dos estudos de Elmore e Sykes, Pacheco (2003) argumenta que uma política curricular pode ser implementada a partir de três tipos de instrumentos: 1. Normativos explícitos e objetivos, que são as leis, decretos-leis, portarias e despachos normativos; 2. Normativos interpretativos e subjetivos, que são os circulares e ofícios circulares; 3. Documentos de orientação e apoio, que são os textos de apoio, documentos internos da escola, por exemplo.

O autor nos leva a concluir que toda política curricular é, simultaneamente, "processo e produto" (PACHECO, 2003, p. 15), ou seja, envolve intenções, práticas e ações concretas no cotidiano. Em acordo com as perspectivas de Ball (2001), tais políticas não são puramente verticalizadas, mas, ao contrário, das práticas e ações concretas emerge a necessidade de se materializarem novas e mais significativas normatizações explícitas e objetivas.

Por fim, Pacheco (2003, p. 15) sustenta que toda construção curricular "deve ser analisada nos contextos das macro e micropolíticas" e que toda política curricular é "construída em espaços e vertentes que envolvem lutas e alianças" (PACHECO, 2003, p. 16). As políticas curriculares, portanto, são complexas, estão em constantes interações, mudanças, ações, reações, negações e/ou afirmações.

Em palestra realizada no Centro de Educação da UFPE[15], a professora Drª Carlinda Leite lembrou que toda política curricular traz, em si, concepções de educação e de sociedade e, ainda, que tais concepções influenciam as práticas de formação de docentes.

[15] Atividade integrante da disciplina de Estudos de Currículo e Políticas de Escolarização oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e que foi ministrada pela professora Drª Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. A palestra da professora Drª Carlinda Leite foi realizada no dia 07 de Dezembro de 2015.

Com isso, se reconhece a complexidade exigida à formação dos professores e do papel deles na educação humana. Uma questão foi posta pela professora: “Que desafios se colocam a uma formação de professores que seja capaz de socializar com práticas curriculares democráticas e fundadas em princípios de equidade e promotoras da justiça social?”

Para a professora Carlinda Leite, apenas uma política curricular baseada em perspectivas críticas e culturais de educação poderiam equalizar as diferenças sociais e promover uma educação direcionada à cidadania crítica e reflexiva. Assim, as políticas curriculares estão em constante interação com a sociedade e com suas demandas reais.

Para isso, anunciou a professora, faz-se necessário (e urgente) que as políticas curriculares ao se materializarem nos contextos de formação docente, visem condições que promovam a formação pessoal e social e que gerem aprendizagens promotoras de um desenvolvimento global.

Baseando-se no estudo de Sacristán (2000), podemos afirmar que as políticas curriculares participam de um contexto mais amplo, expressando um projeto e intervindo na vida social. Afirma o autor que uma política curricular “é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma” (SACRISTÁN, 2000, p. 107). E segue afirmando que toda política curricular “é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo” (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

A partir da ótica de Stephen Ball (2001) e do ciclo de políticas por ele elaborado, o sistema educacional está cada vez mais sujeito às prescrições e normas da economia, que ditam que aspectos culturais, sociais e políticos existem ou podem existir no contexto escolar.

Sua obra também enfatiza a fragilidade das atuais políticas, que são sempre o resultado de acordos, algo que pode, ou não, funcionar. Tais acordos, anuncia o autor, são retrabalhados, aperfeiçoados, ensaiados, cheios de nuances e elaborados através de “complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas no contexto da prática” (BALL, 2001, p. 102).

O propósito do autor, de acordo com Lopes e Macedo (2011a, p. 245) “é investigar as políticas de maneira que o compromisso com a eficiência e os resultados instrucionais não sejam considerados em detrimento do compromisso com a justiça social”. Sob tal ponto de vista, as políticas e, em específico, as políticas curriculares e educacionais, precisam ser

compreendidas como o produto de relações de influências e dependências, sempre resultando de um contexto híbrido, múltiplo e complexo.

O ciclo contínuo de políticas pelo autor elaborado e em contínua reelaboração, agrega a relação entre os contextos de influência, de produção do texto e da prática. Segundo Lopes e Macedo (2011b, p. 257), mesmo não havendo um processo de hierarquização entre os contextos, o contexto de influência "é visto como aquele em que as políticas públicas normalmente se iniciam, [...] onde os discursos políticos são construídos".

É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado. Aqui, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. As redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, as redes políticas e sociais internacionais, por exemplo, compõem esse contexto, que estão em uma contínua luta por afirmar e manter seus interesses e sua hegemonia.

O contexto de produção do texto são representações dos acordos, normas, visões ou interesses do contexto de influência. "São textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças" (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 258), ou seja, é onde os textos políticos são realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

Os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes, pronunciamentos, panfletos, etc., são resultado de disputas e acordos entre políticos e não possuem sentido absoluto (BALL, 2001), ao contrário disso, eles são o resultado (provisório) de uma determinada relação de poder. No caso da nossa pesquisa, o texto compreende as normas, as leis, as resoluções que nortearam as mudanças na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE.

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e à recriação. É o lugar onde ela produz efeitos e consequências que podem, ou não, representar mudanças e transformações significativas na política original. De acordo com Lopes e Macedo (2011b), as recriações e as novas interpretações dos textos decorrem de duas dimensões:

> As diferentes disciplinas da escola organizam comunidades que têm como formas de leitura próprias dos documentos curriculares e dos múltiplos textos das políticas. Suas concepções de conhecimento, de currículo e de pedagogia, por exemplo, fazem com que se amplifiquem os possíveis sentidos das políticas.
> Nas instituições escolares há diferentes experiências e habilidades em responder às mudanças, contingências capazes de favorecer ou inibir mudanças, compromissos e histórias, correlacionados a múltiplos paradigmas pedagógicos ou disciplinares,

> produzindo hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 247-248).

Deste modo, as escolas e locais de atuação dos profissionais da educação, bem como os professores e demais profissionais da educação, têm papel ativo na aplicação das políticas, o que nos leva a concluir que a política é recontextualizada na própria prática que ocorre nas escolas. Seus agentes têm a liberdade de recriar e de reinventar a política curricular de diferentes formas, uma vez que suas experiências, valores e interesses são os mais diversos.

Segundo Almeida (2008, p. 60), os processos de reformulação de currículos "não ocorrem numa disposição linear, não se limitam a um enunciado estático, mas a um enunciado como movimento que seleciona, organiza e faz a distribuição do conhecimento", com isso, tais processos estão sempre em consonância com o projeto de sociedade que se pretende formar ou afirmar.

Mais especificamente, a autora aponta que as políticas curriculares de formação de professores "contemplam diferentes discursos e posturas em relação à seleção, organização e distribuição dos conteúdos formadores e eixos norteadores da formação" (ALMEIDA, 2008, p. 62). Desse modo, podemos concluir que tanto as políticas curriculares, como as políticas curriculares direcionadas à formação do professor, representam os interesses sociais e são instituídas por conflitos e/ou negociações no que se refere ao processo de formação profissional docente.

Compreendidas, portanto, enquanto condicionante e regulativa, as políticas curriculares determinam conteúdos e demais orientações pedagógicas às escolas e aos seus professores; sua inserção pode dar autonomia aos docentes ou cerceá-la. Desse modo, podemos afirmar que uma política currícular que esteja construída sob as bases de uma perspectiva curricular tradicional produzirá sujeitos conformistas e essencialistas; se construída sob as bases da perspectiva crítica, esta formará sujeitos emancipados e libertados e; por fim, se construída sob a persectiva pós-crítica, deve permitir ao sujeito a oportunidade de examinar as relações de poder, os discursos e as carcaterísticas implícitas nesse processo de formação humana. Assim, concordamos com Silva (1996; 2004), ao afirmar que o currículo e as políticas curriculares estão envolvidos na produção de sujeitos particulares, ou seja, o currículo produz identidades.

Partindo dessa afirmação, optamos por apresentar alguns discursos acerca da identidade pessoal/social, para, na sequência, compreendermos como estão sendo produzidas as identidades profissionais docentes.

3.5 NOÇÕES DE IDENTIDADE

Estudos sobre a identidade vêm despertando o interesse de pesquisas e pesquisadores em vários âmbitos do conhecimento. Esse crescimento reflete e é reflexo das (re)configurações das identidades pessoais/sociais e profissionais que assolam a cada sujeito humano.

Ao utilizarmos o termo "noções" de identidade, já estamos antecipando que não há uma única e definitiva compreensão acerca do tema, ao contrário, diferentes noções de identidade foram construídas, defendidas, destruídas e redefinidas ao longo da história do homem e da humanidade. Dubar (2009, p. 11-12), por exemplo, se utiliza do termo noção e anuncia que a noção de identidade pode fazer referência a objetos e/ou domínios muito diferentes, mas que pode ser organizada sob duas grandes perspectivas. Primeiramente, trata-se da posição essencialista de identidade, que "repousa na crença em essências, realidades essenciais, substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais". Além disso, há a posição nominalista ou existencialista de identidade, oposta à perspectiva anterior, na qual "a identidade não é o que permanece necessariamente idêntico, mas o resultado de uma identificação contingente" (DUBAR, 2009, p.13). Para o autor, o que existem são modos de identificação, que cada indivíduo atribui a si e/ou que lhe são atribuídos pelos outros – sejam, esses outros, entidades individuais ou coletivas.

Hall (2006), por sua vez, opta por apontar três distintas concepções acerca da identidade: 1. A concepção de identidade do sujeito do Iluminismo; 2. A concepção de identidade do sujeito sociológico; 3. A concepção de identidade do sujeito pós-moderno. Na primeira delas, a identidade individual é totalmente

> [...] centrada, unificada, dotada das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2006, p. 10-11).

Temos, nessa configuração, um indivíduo que permanece o mesmo ao longo de sua existência, centrado em si, neutro às condições sociais, culturais e históricas onde está inserido. Tal concepção é similar à perspectiva essencialista, apontada por Dubar (2009).

A concepção de identidade como sujeito sociológico emerge na complexidade do mundo moderno e a ideia de que não há no interior do indivíduo um núcleo centrado e auto-suficiente, ao contrário, o indivíduo se constitui "na relação com outras pessoas importantes

pra ele" (HALL, 2006, p.11) – uma relação mediada pelos valores, sentidos e/ou símbolos do contexto onde ele habita. Encontramos, aqui, certa convergência com o que Dubar (2009) denominou por posição nominalista de identidade, por sua interatividade entre o eu e outro. A terceira concepção, da identidade do sujeito pós-moderno, Hall (2006) afirma que nela o indivíduo não possui uma identidade fixa, única. Anuncia que nessa perspectiva que

> o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 13).

Essa perspectiva vem se tornando cada vez mais presente nos estudos acerca da identidade e tornam as identidades cada vez mais posicionais, mais plurais e diversas. "A categoria da identidade não é, ela própria, problemática?" (HALL, 2006, p. 84). Não há dúvidas sobre isso! Por isso, no subtópico a seguir, trataremos acerca da identidade pessoal/social, para, na sequência, apontar alguns discursos sobre a identidade profissional e a identidade profissional docente.

3.5.1 Identidade pessoal/social

A identidade pessoal/social pode ser compreendida, inicialmente, a partir de um processo biográfico, que abrange as construções/desconstruções e reconstruções no tempo pelo indivíduo, a partir das relações que este sujeito estabelece com as instituições que o cercam, como a família, escola, trabalho, igreja e afins. Nesse sentido, a identidade pessoal é sempre relacional, fomentada pelo reconhecimento dado e/ou negado em determinado momento, espaço ou situação.

Pacheco (1996) indica que o conceito de identidade foi introduzido, no campo da Psicologia, por Erik Erikson, que, apoiado na noção de identificação de Freud, o elaborou. Para a autora, Freud utilizou-se do conceito de identificação a partir de duas concepções: na primeira delas, a concepção de identificação do outro, processo em que se percebe que há o reconhecimento do eu e do outro. Na segunda concepção, sentido que Freud mais utilizou em suas obras e estudos, conforme Pacheco (1996), é o de identificação ao outro, processo em que o indivíduo opta por um (ou mais de um) aspecto do outro com o qual se identifica e/ou assemelha, transformando-se e/ou trazendo para si, aspectos desse modelo. Tal processo de

identificação, segundo a autora, “tem um papel essencial na construção do sentimento de identidade” (PACHECO, 1996, p. 30).

O sentimento de identidade, ainda na perspectiva da autora acima referenciada, é “um conjunto de sentimentos e de processos” (PACHECO, 1996, p. 33) e não há identidade sem o sentimento de identidade. Tal sentimento de identidade, de modo geral, é constituído pelo sentimento de unidade, pelo sentimento de continuidade e permanência, pelo sentimento de pertença, de diferença, de originalidade, pelo sentimento de confiança ontológica, pelo sentimento de autonomia, aos processos de avaliação relativamente ao outro e aos processos de integração de valores e de identificação (PACHECO, 1996).

Na obra *Identidade – juventude e crise* de 1972, Erik Erikson faz referência às formulações de Freud acerca do ego e de suas relações com a sociedade. Freud compreendia como ego “o centro individual da experiência organizada e do planejamento racional” (ERIKSON, 1972, p. 45). Sempre ameaçado pelo id e pelo superego, o ego seria o princípio organizacional do indivíduo, mantendo-o como uma personalidade coerente em sua existência pessoal e na relação com os outros e com o contexto social. O id, segundo Freud, consistiria na força instintiva que impulsiona interiormente o homem, o princípio biológico que vive em constante duelo com o processo social, o superego – a “internalização de todas as restrições a que o ego tem que se curvar” (ERIKSON, 1972, p. 46).

Esses três processos, apesar de suas especificidades, não podem existir separadamente; “são três processos indispensáveis e incessantes pelos quais a existência do homem se torna e mantém contínua no tempo e organizada na forma” (ERIKSON, 1972, p. 72). Qualquer mudança em um desses processos provocam mudanças nos outros e serão, também, influenciados por estes.

O referido autor analisou a questão da identidade a partir de sua ausência, ou seja, da “crise de identidade”, expressão que foi pela primeira vez utilizada ao tratar, numa Clínica de Reabilitação de Veteranos de Monte Sion, no decorrer da II Guerra Mundial, combatentes (então, pacientes), que através das contingências da guerra, tinham perdido a noção de identidade pessoal e de continuidade histórica. O contato com esses pacientes levou Erikson a perceber que “o sentimento de uniformidade e continuidade e a crença na função social de cada um, tinham se dissipado” (ERIKSON, 1972, p. 66).

Ainda para o autor, ao nascer, o indivíduo já encontra uma sociedade “pronta”. Tal ambiente, formado pelas instituições da família, da escola, da igreja, etc., vai influenciar (e ser influenciado) na construção da identidade pessoal do nascente, que, ao contrário do que

poderíamos acreditar, não é sempre soma de atos e/ou características, mas é, também, constituído por desconstruções e rupturas. Dessa forma, afirma o autor que

> [...] o sentimento consciente de se possuir uma identidade pessoal baseia-se em duas observações simultâneas: a percepção da uniformidade e continuidade da existência pessoal no tempo e no espaço; e na percepção do fato de que os outros reconhecem essa uniformidade e continuidade da pessoa (ERIKSON, 1972, p. 49).

A identidade é construída pelo juízo que o indivíduo tem de si mesmo aliado às referências dos demais indivíduos com os quais convive e, ainda, com as relações estabelecidas com o contexto social onde ele está inserido. Partindo dessa premissa, podemos já concluir que a identidade é construída em um processo relacional e dinâmico.

Tanto Erikson (1972) quanto Pacheco (1996) apontam William James como um dos precursores do conceito de si, definindo-o como a soma do que o indivíduo considera como seu – sejam elementos biológicos, físicos, materiais, relacionais, etc. E, segundo Pacheco (1996), William James levou em consideração dois aspectos fundamentais do self (si mesmo): o *I-self* e o *Me-self*.

O *I-self* seria o "indivíduo como conhecedor e como processador da informação", enquanto o *Me-self* constituiria o produto; o que "se sabe sobre si próprio" (PACHECO, 1996, p. 14). O *Me-self* seria constituído, segundo William James (na interpretação de Pacheco, 1996), pelos elementos material, social, espiritual e pelo puro ego, o que caracteriza o conceito de si como tendo um caráter multidimensional.

Voltando à obra de Erikson (1972), sua leitura nos leva a concluir que compreender e/ou conceituar a identidade não é tão simples quanto parece, por se tratar de um processo "localizado, no âmago do indivíduo e, entretanto, também no núcleo central da sua cultura coletiva, um processo que se estabelece, de fato, a identidade dessas duas identidades" (ERIKSON, 1972, p. 21). A construção identitária, portanto, tem início desde o nascimento, num processo de crescente diferenciação e só "termina quando se dissipa o poder de afirmação mútua do homem" (ERIKSON, 1972, p. 22).

Dessa perspectiva resulta a elaboração do ciclo vital – a epigênese da identidade, que inicia com o sentimento de confiança x desconfiança básica do bebê com relação ao seu cuidador (em geral, a mãe), passa pela infância onde o "eu" afirma-se e passa a desempenhar papéis, chegando à adolescência, período caracterizado por uma "moratória psicossocial", em que o "jovem adulto, através da livre experimentação de papel, poderá encontrar um nicho em alguma seção da sociedade" (ERIKSON, 1972, p. 156).

O ciclo vital aí não se encerra, apesar da relevância da etapa à adolescência, ela segue para etapas de intimidade x isolamento social, generatividade x estagnação, levando o indivíduo à etapa da integridade x desespero. Segundo o autor, em cada uma dessas fases, há uma espécie de crise, pois "o crescimento e consciência incipientes de uma nova função parcial vão de par com uma mudança na energia instintiva e, no entanto, causam uma vulnerabilidade" (ERIKSON, 1972, p. 93).

Deste modo, a construção da identidade está em permanente processo de mudança e de evolução, em uma interação entre a dimensão psicológica, subjetiva e a interação com o social, não sendo nunca algo fixo e imutável.

Não ser fixa e não ser imutável são aspectos da identidade pessoal também presentes na concepção de Zigmunt Bauman, sociólogo polonês, considerado um dos mais importantes estudiosos da pós-modernidade. Em entrevista a Benedetto Vecchi, na obra *Identidade* (2005), Baumam inicia sua narrativa contando-nos sobre uma situação em que foi solicitado a escolher qual hino deveria ser executado no recebimento do título de doutor *honoris causa*, na Universidade de Charles, em Praga, em 1968. Suas opções eram: o hino da Grã-Bretanha (país que escolheu e onde foi acolhido para viver e trabalhar) e o hino da Polônia (seu país natal, de onde refugiou-se). Até aquele momento, anunciou Baumam a seu entrevistador, "não me recordo de dar muita atenção à questão da minha identidade" (BAUMAM, 2005, p. 18).

Tal diálogo não nos remete à experiência primeira de Erikson (1972)? Temos uma identidade e isso é tão natural que sequer questionamos sobre tal fato, até que, por razões externas – em Erikson, ex-combatentes que não lembravam mais quem eram e, em Baumam, a naturalização do que se é, até ser questionado sobre quem ele era – somos forçados a refletir sobre as escolhas, caminhos projetados, vividos e/ou negados ou esquecidos.

Baumam (2005, p. 23), no decorrer dessa entrevista, nos lembra que, há apenas algumas décadas, a identidade não fazia parte dos interesses e debates, "permanecendo unicamente um objeto de meditação filosófica". O referido autor afirma que a ideia de identidade pessoal pode ser, sob determinado ponto de vista, comparado a um jogo de quebra-cabeças. Cada peça do jogo seriam as pessoas, contextos e situações as mais diversas que passam por nós ao longo de nossa existência. A diferença consistiria no fato de que no jogo comprado em uma loja, há um número limitado de peças e com uma imagem final já previamente definida. Na realidade, na construção de nossa identidade pessoal, esse número de peças é infinito e uma imagem final não tem como ser concebida preliminarmente. Quando

tratamos de nossa identidade pessoal, afirmou Baumam (2005, p. 55) “nunca é possível saber qual a imagem final”.

O desafio de cada indivíduo, nessa montagem sem fim, seria o de agrupar e reagrupar até se montar uma imagem que nos seja agradável, mas que, muito provavelmente, terá pouca duração, tendo em vista as muitas identidades ainda não experimentadas, as que estão “na esquina esperando que você as escolha” (BAUMAM, 2005, p. 91), além daquelas com as quais nós sequer sonhamos, as que “estão por ser inventadas e cobiçadas” (BAUMAM, 2005, p. 91) por nós no decorrer de nossa vida.

Claude Dubar, no campo da Sociologia, é uma das principais referências no estudo da identidade. Na obra *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, de 2005, o autor esclarece a dualidade do que é a construção identitária, afirmando que a “identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática” (DUBAR, 2005, p. 135). Deste modo, a construção de nossa identidade pessoal é marcada pela relação e pelo olhar do outro sobre nós. Nesta direção, haverá sempre uma incerteza entre o que sou para mim e o que sou para o outro.

O processo de construção do eu é, nessa lógica, um processo social. Dessa forma,

> [...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136).

A definição acima exposta tem proximidade com a compreensão de Pacheco (1996) acerca da construção identitária. Seu estudo elucida as implicações das dimensões psicológicas, afetivas, históricas, existencial, relacional e profissional, para, desta forma, compreender as problemáticas da imigração dos estudantes dos países africanos de Língua Portuguesa em Portugal. Situando-se nos âmbitos da Psicologia Social, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicanálise, a mesma busca compreender quais as estratégias identitárias são desenvolvidas pelos estudantes no cotidiano vivido, denominado por ela como sendo uma “sociedade de destino”, que tem como desafio vir a ser uma “sociedade de acolhimento” (PACHECO, 1996, p. 4).

O olhar da autora nos leva a considerar que a construção identitária pessoal só pode ser compreendida a partir de uma multiplicidade e/ou multidimensionalidade de conceitos. Nessa direção, é Lipiansky (1998) que nos aponta que a construção da identidade pessoal é um processo contínuo e mutável que, ao longo da existência do ser humano, vai relacionar-se

consigo mesmo, com o outro e com o mundo, ressaltando que tal processo não se efetiva sem crises e sem rupturas, ao contrário, para ser/ter uma identidade pessoal, o indivíduo deixou de ser/ter uma série de outras coisas/pessoas/habilidades, etc. Para o autor, a identidade não é uma soma, uma acumulação das experiências vivenciadas pelo indivíduo, mas um vir a ser contínuo.

Nesta mesma direção, Borbalan (1998) nos lembra de que o indivíduo, ao longo de sua trajetória de vida, busca o que existe de semelhante e/ou o que há de diferente no outro, para assim, fazer suas próprias escolhas ou negociações. Portanto, para o autor, a identidade é sempre o resultado de transformações em tempos e em espaços – que também se transformam continuamente.

Na mesma lógica de compreensão, Aguiar (2004, p. 52) destaca que a "construção da identidade é atravessada pelas relações entre o psicológico e o social, entre o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a história da comunidade" onde o indivíduo está inserido. Sob tal ponto de vista, a identidade humana é sempre o resultado (incompleto) entre o que se é e o que não se é; entre os papéis sociais que foram incorporados e os papéis sociais que não foram incorporados, conforme destaca a autora: "A identidade do sujeito é construída e reconstruída num processo de interação social, a partir das diferentes experiências vivenciadas no dia-a-dia da história de vida de cada um" (AGUIAR, 2004, p. 53).

"Dinâmicas identitárias" é a concepção utilizada por Kaddouri (2009, p. 24), por conceber que esse processo de construção e contínua reconstrução da identidade pessoal/social é sempre um "encaminhamento e não um fechamento". O autor considera cada dinâmica identitária como uma totalidade construída de componentes que são indissociáveis, complementares, interativos e conflituosos.

Dentre os componentes que constituem essa identidade, Kaddouri (2009) cita as identidades que são herdadas (como o nome pessoal, o sobrenome, a nacionalidade, o pertencimento a um grupo social, por exemplo), as identidades que são adquiridas (são as que construímos e aos papéis sociais que assumimos) e as identidades que são projetadas (se relaciona com o que se pretende ser e/ou realizar).

Todas essas identidades pessoais, em interação com os componentes familiares, sociais, profissionais, etc., vivem em constantes tensões. Segundo o autor, "essas tensões conduzem o sujeito a estabelecer estratégias identitárias cujo objetivo é a salvaguarda da integridade da identidade, a manutenção da coerência e de seus diferentes componentes" (KADDOURI, 2009, p. 24).

Baseando-se nos estudos de Dubar (2005), Kaddouri (2009, p. 29) afirma que as estratégias identitárias têm por finalidade reduzir as distâncias e/ou incoerências entre “a identidade para si” e “a identidade para o outro” e/ou entre “a identidade herdada” e “a identidade visada”.

Essas estratégias identitárias, portanto, são importantes por manter certa coerência entre os diferentes componentes de uma identidade. Quando essa coerência não se mantém, podem ocorrer as crises identitárias (DUBAR, 2009), situações que podem ser compreendidas como perturbações entre as relações estabelecidas e/ou negociadas entre o eu o outro. Conforme o autor, essas perturbações podem se dar tanto no ambiente familiar, no trabalho e nas relações profissionais, no ambiente religioso, político, etc.

A partir dos conceitos e compreensões dos diversos autores aqui, brevemente, elencados, podemos afirmar que a identidade pessoal é marcada por relações com os vários indivíduos que nos cercam, bem como com o contexto social, político, cultural, histórico, estético, etc., no qual estamos inseridos. E, também, que essas relações não são fixas, elas movem-se como “ondas no mar”, sempre indo e vindo, levando e trazendo, incorporando, desincorporando e reincorporando ideias, fatos, sentimentos, planos, projetos, nesse desafiante ser e vir a ser.

3.5.2 Identidade profissional e Identidade profissional docente

Em diálogo constante com a identidade pessoal de cada indivíduo, está a sua identidade profissional. Entre os aspectos mais significativos para a construção da identidade profissional, está a saída do indivíduo de um sistema escolar e, por decorrência, o enfrentamento do mercado de trabalho. Segundo Schaffel (2008, p. 108) “é da estratégia desenvolvida nessa fase que depende, simultaneamente, a identificação pelos outros de suas competências e a construção para si de seu projeto, de suas aspirações, de sua identidade”.

Conforme Dubar (2005), a saída do contexto escolar para o contexto do mercado de trabalho pode tanto ser marcada por continuidades e integrações, como por rupturas, que trazem questionamentos sobre as identidades anteriormente adquiridas. Essa mudança de um contexto ao outro pode assumir formas e significados diversos, a partir de variantes diversas, como a origem social, a escolaridade, o contexto social, político e econômico, etc., onde o indivíduo esteja inserido.

Ainda segundo o autor, a inserção na vida profissional não pode ser reduzida apenas pelo ato de escolher uma profissão, "mas de construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos" (DUBAR, 2005, p. 150). Essa identidade profissional agora adquirida, lembra-nos o autor, não é definitiva, ao contrário disso, ela será "marcada pela incerteza" (DUBAR, 2005, p. 150) em um contínuo processo de busca por uma estabilização social.

Em acordo com isso, Papi (2005, p. 51) afirma que a identidade profissional "é uma construção que perpassa a vida profissional, desde a etapa de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diversos espaços onde a profissão se desenvolve". A construção da identidade profissional, afirma a autora, abrange os saberes profissionais e as atribuições de ordem ética e deontológica.

Pimenta (2008, p. 19) anuncia que a identidade profissional se constrói a partir da "significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas". Desse modo, uma identidade profissional é o resultado do confronto teórico e prático, dos significados que cada indivíduo dá à sua atividade profissional, assim como das relações estabelecidas com outros grupos profissionais e/ou sociais.

As concepções de Pimenta (2008) estão em acordo com as ideias de Moita (2007, p. 116) acerca dessa temática, ao afirmar que "o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola". Para a autora, portanto, a identidade profissional se efetiva a partir dos enquadramentos tanto interno como externos da profissão.

Schaffel (2008, p. 113) concebe a identidade profissional como uma "instância que perpassa todo o campo simbólico da profissão e do profissional" e aponta a importância da formação inicial para a construção e/ou reconstrução dessa identidade. Acrescentamos, aqui, as compreensões de Sainsaulieu (1985), ao afirmar que o que ocorre no local de trabalho acaba interferindo nas demais formas de relação do indivíduo, ou seja, a identidade laboral é constituída sobre representações – individuais e/ou coletivas – acerca daquela profissão. Nesse sentido, a identidade profissional é um investimento em relações permeadas pelo reconhecimento recíproco entre os sujeitos.

Como, neste estudo, interessa-nos compreender a identidade profissional docente dos estudantes/futuros professores de Artes Visuais, apresentamos autores que tratam dessa temática. O estudo acerca da identidade profissional docente também se constitui historicamente e, tal como na identidade pessoal e na identidade profissional, também não se trata de uma construção fixa, ao contrário, ela é adquirida na diferença, em uma complexa rede de relações. Ela emerge, portanto, de um contexto histórico, cultural, político, social, etc., como resposta das necessidades e urgências do indivíduo em particular e das demandas da própria sociedade.

Sobre isso, Marcelo (2009) aponta o quanto as mudanças ocorridas nos contextos sociais afetam e exigem, da escola e de seus profissionais, novas competências e atitudes; por consequência, afetam e exigem novas identidades docentes. O autor afirma que são necessárias "boas políticas para que a formação inicial dos professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional" (MARCELO, 2009, p. 111). A identidade profissional docente é compreendida pelo autor como "a construção do si mesmo profissional" (MARCELO, 2009, p. 112). Tal construção influencia e é influenciada, ao longo da carreira profissional, pela escola, pelas reformas educacionais, pelos contextos políticos, etc.

Sobre esse ponto de vista, a identidade profissional docente para Marcelo (2009, p. 112) não é algo que o indivíduo possui, e, sim, algo que ele desenvolve tanto no âmbito individual como coletivo, portanto, "a identidade não é um atributo fixo para uma pessoa e sim um fenômeno relacional". Em outras palavras, o docente estará sempre interpretando e reinterpretando experiências diversas, envolvendo-se em contextos também diversos e, dessa forma, sua identidade profissional docente estará em constante mudança, tanto pessoal, como social e cognitiva.

Brito (2009, p. 100) alerta que a construção da identidade profissional e, por consequência, a identidade profissional docente, está sempre em relação com a estrutura política, social, econômica e histórica onde se insere o indivíduo; ela se constitui como uma busca individual, porém "condicionada à estrutura social e histórica e cada contexto". Em seu estudo, além de demarcar as várias identidades docentes que foram almejadas ou produzidas historicamente, a autora destaca como as atuais políticas educacionais têm proposto formas de financiamento, de gestão e de formação de professores que se encaixem em uma ideologia profissional, "fundamentada na lógica empresarial de eficiência e produtividade" (BRITO, 2009, p. 100).

Em contrapartida, a autora defende que a identidade profissional docente seja pensada "tanto como processo de construção da prática docente qualificada como também como processo de afirmação da profissionalidade do professor" (BRITO, 2009, p. 91), ou seja, que a formação docente seja baseada na compreensão da totalidade e da complexidade das relações sociais e das atividades educacionais, uma vez que a identidade profissional docente estará sempre desafiada pelas interações e situações reais, pelo desenvolvimento profissional ético e reflexivo.

Nóvoa (1999; 2007) adverte que a identidade profissional docente (ser e sentir-se professor) não é um dado, também não é uma propriedade e, menos ainda, um produto acabado. É um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção/desconstrução e reconstrução de maneiras de ser e estar na profissão.

A identidade profissional docente é, desse modo, uma construção que tem as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações, quer ao nível do trabalho concreto. Dessa forma, o processo de construção da identidade docente não está desvinculado da identidade pessoal, da função social da profissão, da cultura do grupo de pertença dessa profissão e do profissional e, também, do contexto sócio-político onde se desenrola.

3.5.3 Identidade profissional docente em Artes Visuais

Ao chegarmos a esta etapa de nossa reflexão, questionamos: Quanto à identidade do professor de Arte, há estudos específicos nessa área?

O estudo que mais se aproximou da palavra-chave solicitada, no período da construção do nosso estado do conhecimento, foi a tese de doutorado de Silva (2010), intitulada *A Formação do arte/educador: um estudo sobre a história de vida, experiência e identidade*, na qual, a partir da história de vida de 04 (quatro) arte/educadores pernambucanos, o autor apontou as várias experiências formativas que compuseram a trajetória pessoal, acadêmica e profissional dos sujeitos participantes do estudo.

A (quase) ausência de estudos sobre a identidade profissional e sobre a profissionalidade do professor de Artes Visuais nos leva a afirmar a relevância de nosso estudo, que objetiva compreender de que forma o atual perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE contribui com a construção da identidade profissional docente e da profissionalidade docente dos seus estudantes.

Para isso, desenvolvemos um percurso metodológico que nos possibilitasse identificar como está organizada a atual estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE e analisar as disciplinas pedagógicas do curso em relação à legislação vigente. Também consideramos relevante caracterizar o perfil dos estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE e identificar elementos da identidade profissional docente e da profissionalidade alcançados/mobilizados pelos referidos estudantes. O percurso metodológico de nosso estudo está descrito no capítulo a seguir.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

No campo das Ciências Sociais há, ainda, uma considerável discussão em torno da reflexão sobre pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa. Sobre isso consideramos relevante declarar que "toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa" (TRIVIÑOS, 1987, p. 118). Essa compreensão é reforçada por Minayo (1994, p. 22), ao afirmar que "o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia".

É relevante destacar que não basta o pesquisador declarar que está a elaborar uma pesquisa qualitativa ou quantitativa, pois tal opção tem implicações de ordem prática, empírica e técnica, sendo que devem ser considerados os recursos humanos, materiais e temporais para se responder à determinada pergunta. Nesse sentido, faz-se necessário usar uma abordagem teórico-metodológica que melhor contribua à compreensão dos objetivos propostos.

Para o nosso estudo, que tem como objetivo geral compreender de que forma o atual perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE contribui com a construção da identidade profissional docente e da profissionalidade docente de seus estudantes, acreditamos que o olhar qualitativo de investigação, coleta, produção e análise dos dados irá possibilitar enxergar os significados da realidade em questão, descrevendo os detalhes observados e compreendendo determinados processos da pesquisa.

Consideramos, para tal escolha, a complexidade, o contraditório e a contínua transformação dos sujeitos e dos contextos com os quais vamos nos deparar. Reforçando tal argumento, apoiamo-nos em Chizzotti (2003, p. 221), que afirmou que o termo qualitativo "implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível". Desse modo, os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa não podem furtar-se ao rigor da objetividade da pesquisa, todavia, é preciso reconhecer que a experiência e as relações humanas não podem ser confinadas aos métodos.

Dentre as possibilidades da abordagem qualitativa, optamos pela análise de conteúdo, com base na perspectiva de Bardin (2016), para a realização dos procedimentos de análise dos dados coletados e produzidos. Explicitaremos, mais adiante, como essa análise se configurou.

Iniciamos, portanto, o aporte metodológico deste estudo descrevendo o nosso campo de pesquisa. Na sequência, detalharemos os instrumentos de coleta e produção de dados e, por fim, os procedimentos adotados na análise.

4.1 O CAMPO DE PESQUISA: A UFPE[16]

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) iniciou sua história em 11 de agosto de 1946, com a criação da Universidade do Recife (UR), a partir de um decreto da Presidência da República de nº 9.388, de 20 de junho desse mesmo ano. Sua criação constituiu-se através da fusão de tradicionais instituições de Ensino Superior: a Faculdade de Direito do Recife (1827), a Escola de Engenharia de Pernambuco (1895), a Faculdade de Medicina do Recife (1895), a Escola de Belas Artes de Pernambuco (1932) e a Faculdade de Filosofia do Recife (1941).

Em 1948, teve início a construção do campus universitário, no bairro da Várzea, onde hoje está localizado o Campus Recife. A UR foi integrada ao sistema de instituições federais através da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, recebendo a denominação de Universidade Federal de Pernambuco, autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Sua missão busca promover o desenvolvimento de pessoas e a construção de conhecimentos e de competências, contribuindo com o desenvolvimento da sociedade, através dos pilares do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

Em 2019, a UFPE comemora 73 (setenta e três) anos de existência, somando nos seus três *campi* acadêmicos (Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão): 109 (cento) cursos de graduação presenciais, 05 (cinco) cursos de graduação a distância[17] e 145 (cento e quarenta e cinco) cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 75 (setenta e cinco) mestrados acadêmicos, 16 (dezesseis) mestrados profissionais e 54 (cinquenta e quatro) doutorados. Em andamento, há um pouco mais de 50 (cinquenta) pós-graduações *lato sensu* (especializações) e cerca de mais de 650 (seiscentos e cinquenta) grupos de pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento humano.

Os números sobre o capital humano impressionam: 32.440 (trinta e dois mil, quatrocentos de quarenta) alunos matriculados em cursos de graduação no segundo semestre do ano de 2017 e outros 8.492 (oito mil, quatrocentos e noventa e dois) alunos matriculados

[16] Dados consultados no site da UFPE. Disponível em: www.ufpe.br. Acesso em: 27 mar. 2017 e 28 jan. 2019.
[17] Os cursos são: Licenciatura em Letras – Língua Espanhola; Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Geografia; e Bacharelado em Ciências Contábeis.

nas pós-graduações, no mesmo período acima. São 2.834 (dois mil, oitocentos e trinta e quatro) professores e 4.128 (quatro mil, cento e vinte e oito) servidores técnico-administrativos nos três campi, incluindo os servidores do Hospital das Clínicas.

A UFPE encontra-se entre as instituições de ensino superior mais respeitadas no âmbito nacional. Segundo a avaliação do *Times Higher Education*, a instituição é a 21ª melhor universidade da América Latina e a 11ª do Brasil, tendo sido considerados para essa avaliação aspectos como ensino, pesquisa, citações, perspectiva internacional e transferência de conhecimento. Nos limites das regiões norte/nordeste, a instituição figura entre as mais relevantes, segundo avaliações do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

O campus do Recife conta com mais de 40 (quarenta) prédios, entre eles, a Reitoria e nove centros acadêmicos: o Centro de Artes e Comunicação (CAC), o Centro de Biociências (CB), o Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), o Centro de Ciências da Saúde (CCS), o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), o Centro de Educação (CE), o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), o Centro de Informática (CIn) e o Centro de Tecnologia e Geociências (CTG).

Há, ainda, o Colégio de Aplicação (CAp), a Biblioteca Central (BC), o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), a Editora Universitária (EDUFPE), o Hospital das Clínicas (HC), O Núcleo de Saúde Pública e Desenvolvimento Social (NUSP), a Prefeitura Universitária, o Centro de Convenções, a Concha Acústica, o Clube Universitário, as Casas dos Estudantes e o Restaurante Universitário.

Fora do campus, ainda no Recife, há o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), o Núcleo de Televisão e Rádio Universitários (TVU), o Centro Cultural Benfica (CCB) que abriga o Instituto de Arte Contemporânea (IAC), o Memorial de Medicina de Pernambuco (MMA), o Núcleo de Educação Continuada (NEC), entre outros. Nosso estudo dar-se-á no CAC. Uma breve descrição desse centro acadêmico será apresentada na sequência.

4.2 O CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO[18]

Após a realização de grandes reformas estruturais, a primeira delas em 1963, a segunda em 1967 e a terceira no ano de 1974, foi fundado o Centro de Artes e Comunicação

[18] Dados consultados no site da UFPE. Disponível em: www.ufpe.br/cac. Acesso em: 28 out. 2016 e 28 jan. 2019.

(CAC) no ano de 1975. O centro é resultante da junção da Escola de Belas Artes de Pernambuco, da Faculdade de Arquitetura, do Departamento de Letras e do curso de Biblioteconomia. Sua missão exalta o desenvolvimento da cultura, da ciência e da tecnologia no âmbito das artes e da comunicação. Atualmente, convergem atividades diversas ligadas à Arte e à cultura, tais como exposições de artes visuais, apresentações teatrais e musicais, recitais literários, etc.

Sua estrutura conta com a Biblioteca Joaquim Cardozo, a Galeria Capibaribe, o Teatro Milton Baccarelli, o Núcleo de Línguas e Culturas (NLC), a Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara, além de diversos núcleos de pesquisas, laboratórios de informática, ateliês de gravura e artes plásticas, estúdio de gravação de áudio e vídeo, hemeroteca[19], oficinas, salas de aula e jardins.

O CAC comporta 08 (oito) departamentos de ensino: Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Informação, Comunicação Social, Design, Expressão Gráfica, Letras, Música e Teoria da Arte/Expressão Artística. Juntos, esses departamentos somam 22 (vinte e duas) graduações[20]: Arquitetura e Urbanismo; Bacharelado em Artes Visuais[21], Bacharelado em Biblioteconomia; Bacharelado em Design; Bacharelado em Gestão da Informação; Bacharelado em Instrumento; Bacharelado em Canto; Bacharelado em Letras; Cinema e Audiovisual; Jornalismo; Publicidade e Propaganda; Rádio, TV e Internet; Licenciatura em Artes Visuais; Licenciatura em Dança; Licenciatura em Letras – Espanhol; Licenciatura em Letras – Francês; Licenciatura em Letras – Inglês; Licenciatura em Letras- Português; Licenciatura em Letras – Libras; Licenciatura em Música; Licenciatura em Expressão Gráfica; Licenciatura em Teatro.

O estudo de Santana (2015) chama a nossa atenção para o fato de que o CAC reúne 10 (dez) cursos de licenciatura presenciais, sendo o centro acadêmico que reúne a maior parte das licenciaturas ofertadas pela UFPE.

O CAC disponibiliza, também, 06 (seis) programas de pós-graduação[22], que ofertam cursos de Mestrado (Artes Visuais, Arquitetura, Ciências da Informação, Comunicação Social, Design e Letras) e Doutorado (Arquitetura, Comunicação Social, Design e Letras).

[19] Biblioteca especializada em diários e publicação de periódicos.
[20] Dados consultados no site da UFPE. Disponível em www.proacad.ufpe.br/graduacao/#recife. Acesso em 10 de Junho de 2017 e 28 de janeiro de 2019.
[21] Com início no primeiro semestre do ano de 2019.
[22] Dados consultados no site da UFPE. Disponível em www.ufpe.br/propesq/posgraduacoes. Acesso em 10 de Junho de 2017 e 28 de janeiro de 2019.

Além disso, muitos dos departamentos do CAC possuem grupos de pesquisa[23], tais como: Avaliação e Pesquisa Educacional; Arte, Cultura e Memória; Estudos e Pesquisas em Artes Cênicas; Núcleo de Etnomusicologia; Percepção e Representação Intercultural; Tecnologia e Produção Artística, etc. Em geral, tais grupos têm como finalidade a busca pela qualidade na pesquisa universitária.

Esses departamentos também desenvolvem projetos de extensão universitária[24], que visam à integração da universidade com a comunidade, através de programas e/ou projetos voltados ao desenvolvimento social, cultural, científico, ambiental e tecnológico. Destacamos os projetos: Arte na Escola; o Programa de Português para Estrangeiros; Teatro de Animação; Jogos Teatrais no Ensino Fundamental; Iniciação ao Desenho e à Pintura; Modelagem em Argila; Gravura; etc.

Com essas ações, os diversos departamentos do CAC buscam colaborar com a missão da UFPE, na busca pela construção de conhecimentos e competências que contribuam para a sustentabilidade da sociedade, a partir dos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão. Por se constituir como *lócus* de nossa pesquisa, o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística será caracterizado a seguir.

4.3 O DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA[25]

O Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística foi criado em 1974 e originou-se através dos Departamentos de Desenho, Pintura e Escultura e do Departamento de História das Artes da antiga Escola de Belas Artes de Pernambuco. Desde sua instalação e homologação, no ano de 1975, o departamento administrou o curso de Licenciatura em Educação Artística, com duas habilitações: Artes Cênicas e Artes Plásticas. Entre os anos de 1976 e 1977, ofertou a habilitação em Música, mas já no ano seguinte, a Música voltou ao seu departamento de origem.

A partir da reforma curricular de 2010, passou a oferecer 03 (três) cursos de graduação: a Licenciatura em Artes Visuais, a Licenciatura em Dança e a Licenciatura em Teatro. Cada graduação possui sua própria coordenação. Seus docentes atendem às demandas

[23] Dados consultados no site da UFPE. Disponível em: www.ufpe.br/propesq/gruposdepesquisa. Acesso em: 10 jun. 2017 e 28 jan. 2019.
[24] Dados consultados no site da UFPE. Disponível em: www.ufpe.br/proexc. Acesso em: 10 jun. 2017 e 28 jan. 2019.
[25] Dados consultados no site da UFPE. Disponível em: www.cac.ufpe.br/teoriadaarte. Acesso em: 12 dez. 2016 e 28 jan. 2019.

internas dos cursos bem como atendem às disciplinas específicas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Informação, Design, Comunicação Social, Letras e Turismo.

Em 2019, mais uma graduação passou a ser ofertada pelo Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística: o curso de Bacharelado em Artes Visuais, que contará com o corpo docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais e, também, com docentes de outros departamentos do CAC para sua materialização.

No âmbito da pós-graduação *(strictu sensu*), oferta o Mestrado em Artes Visuais, em um convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desde o ano de 2010, e visa a fomentar o desenvolvimento de pesquisas sobre Arte Visuais, através das linhas de pesquisa: Ensino das Artes Visuais no Brasil e História, Teoria e Processos de Criação em Artes Visuais.

No âmbito da pós-graduação (*lato sensu*), ofertou, entre os anos de 2014 e 2015, o curso em Educação Infantil de Arte, destinado a professores e auxiliares atuantes na Educação Infantil de creches e escolas municipais e estaduais da Região Metropolitana do Recife (RMR). O mesmo teve como finalidade o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa nos campos das Artes Visuais, da Dança, da Música, Teatro e dos fundamentos da Arte/Educação.

Atividades extensionistas também são ofertadas pelos diversos professores que compõem o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística. Cursos de iniciação ao Desenho, à Pintura, à Modelagem, à Estamparia Artesanal, à Gravura, ao Teatro, entre muitos outros, foram/são, periodicamente, destinados ao público, em geral, e para professores de Arte, em particular.

Pensamos ser relevante explicitar que da nossa entrada do PPGEdu/UFPE até a etapa de qualificação de tese, nosso estudo estava intitulado *A Formação do Professor de Arte: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente*. No intuito de testar os instrumentos de coleta, produção e de análise de dados, realizamos um "estudo piloto" com os estudantes em etapa final de formação do curso de Licenciatura em Música.

Os resultados obtidos foram apresentados à Banca de Qualificação de Tese[26], que ocorreu no dia 22 de setembro de 2017. Com isso, revisões foram propostas ao estudo inicial e redirecionamos nosso objeto à formação inicial do professor de Artes Visuais e seu atual currículo. Em razão disso, na sequência, faremos a apresentação apenas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, curso que ficou definido como *lócus* de nossa pesquisa.

[26] Os resultados também foram apresentados em congressos e encaminhados para revistas da área da Educação, conforme explicitado nas notas 5 e 6.

4.3.1 O curso de Licenciatura em Artes Visuais[27]

O curso de licenciatura em Artes Visuais é oriundo do antigo curso de Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Artes Plásticas, criado em 1976. Dez anos após sua criação, passou a adotar um currículo de Licenciatura Plena, com 02 (duas) habilitações específicas: Artes Plásticas e Artes Cênicas.

O estudo de Santana (2015) destacou que o referido curso já passou por várias mudanças em sua estrutura curricular, sendo a primeira delas no ano de 1984 e a mais recente no ano de 2011. Ocorreram, ao longo desse período, pequenas alterações na estrutura curricular, voltadas à inclusão e/ou exclusão de componentes curriculares, como grandes modificações, como a que resultou na materialização no novo perfil curricular implantado em 2011.

Segundo a autora, à medida que cada novo perfil curricular foi implantado, "diferentes concepções e práticas foram introduzidas de modo que o curso foi ganhando novas feições, que contribuíram para que se chegasse à definição da estrutura curricular atual" (SANTANA, 2015, p. 114). O perfil implantado em 2011 adequou-se às novas diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores para o magistério na Educação Básica.

Tais mudanças curriculares relevam, ainda, o compromisso dos docentes em proporcionar uma formação mais consistente e atual aos seus estudantes, afinal, não se pode continuar com a mesma estrutura de curso de décadas passadas. "A velocidade, a dinamicidade e a pluralidade provocada pelo fenômeno da globalização apontam caminhos a serem percorridos na busca de uma contribuição mais efetiva à sociedade" (UFPE, 2011, p. 16).

A mudança de nomenclatura do curso de Educação Artística/Artes Plásticas para Artes Visuais ocorreu no ano de 2010 e refletiu, também, a preocupação em situar-se nesse novo contexto social, que fomenta produções artísticas e estéticas as mais diversas e sob diferentes meios, incluindo os digitais, virtuais, eletrônicos e afins. Tendo como princípios formativos "o fazer artístico, o ato de ver e o questionar" (UFPE, 2011, p. 18) o atual currículo se constrói no imbricamento da investigação, da experimentação e da produção artística e do contínuo questionamento entre Arte e sociedade.

A Licenciatura em Artes Visuais oferece, atualmente, 35 (trinta e cinco) vagas anuais, com aulas ministradas tanto no turno da manhã como no turno da tarde. O curso tem duração

[27] Dados consultados no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (UFPE, 2011).

mínima de 08 (oito) semestres e duração máxima de 14 (quatorze) semestres letivos e totaliza 2.810 horas. A mais recente renovação de reconhecimento do curso ocorreu através da Portaria nº 286, de 21 de dezembro de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 27 de dezembro de 2012.

Seu corpo docente conta com 13 (treze) professores efetivos, sendo 12 (doze) doutores e 01 (um) mestre, além de professores substitutos. Os efetivos possuem uma carga horária de 40 horas em regime de dedicação exclusiva de trabalho. Como existe, no perfil curricular, componentes de diferente natureza, como o ensino de LIBRAS e das disciplinas específicas da Educação, docentes de diversos departamentos também ministram aulas aos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais.

O objetivo geral do curso consiste em "formar professores para o ensino de Arte que saibam utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir, construir e veicular novos conhecimentos" (UFPE, 2011, p. 20).

Com tal proposta, o curso pretende formar profissionais aptos para atuar na área de produção, da pesquisa e do ensino das Artes Visuais, tanto na instituição escolar formal, como em outros espaços sociais, tais como: projetos sociais, organizações não governamentais, museus, fundações, galerias de arte, entre outros.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

A partir da concepção apresentada por André (2002), de que para se compreender e interpretar dados relativos da área educacional, por sua multiplicidade e complexidade, é necessário fazer uso de "tratamentos multidimensionais" (ANDRÉ, 2002, p. 53), adotamos como instrumento de coleta de dados a análise documental e, como instrumento de produção de dados, o questionário e entrevista.

A análise documental, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) "é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipo". Em Bardin (2016, p. 51), encontramos a seguinte definição para a análise documental: "Uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação".

Dessa forma, a análise documental configura-se como a representação condensada de determinada informação para posterior armazenamento ou consulta. Tal opção de coleta de

dados foi escolhida para que pudéssemos alcançar aos seguintes objetivos específicos propostos nessa tese: identificar como está organizada a atual estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE e; analisar as disciplinas pedagógicas da atual estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE, em relação à legislação vigente.

Com esse intuito, foram elencados os seguintes documentos para esse estudo: A LDBEN nº 9.394/96, o parecer CNE/CP nº 9/2001, as resoluções CNE/CP nºs 1/2002, 2/2002 e 280/2007, as resoluções CCEPE/UFPE nºs 06/2005, 01/2006 e 12/2008, a resolução CNE/CES nº 01/2009 e, por fim, o projeto pedagógico do curso da Licenciatura em Artes Visuais da UFPE.

O Quadro 7 sintetiza os aspectos analisados nos documentos coletados:

Quadro 7 – Síntese dos aspectos observados nos documentos coletados

DOCUMENTO	ASPECTO OBSERVADO
A LDBEN nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	- Finalidades da Educação; - Finalidades da Educação Básica; - Finalidades da Educação Superior.
Parecer CNE/CP nº 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	- Finalidades das Diretrizes; - Razões para a existência de um currículo específico nos cursos de Licenciatura; - Justificativas para a reforma curricular nos curso de Licenciatura; - Enfrentamentos na formação de professores.
Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.	- Princípios norteadores para o exercício da profissão docente; - As competências profissionais a serem construídas pelos professores em processo de formação.
Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.	- Distribuição e/ou organização da carga horária nos cursos de formação de professores.
Resolução CCEPE/UFPE nº 06/2005, que dispõe sobre as atividades de monitoria, pesquisa e ações extensionistas.	- Caracterização dos campos de atuação possíveis para complementação da carga horária complementar de formação.
Resolução CCEPE/UFPE nº 01/2006, que dispõe sobre procedimentos para alteração dos currículos dos cursos de graduação da UFPE.	- Orientações institucionais sobre as reformas curriculares dos cursos de graduação da UFPE; - Diferença entre a reforma curricular integral e a reforma curricular parcial; - Participantes do processo de reformas curriculares.
Resolução CCEPE/UFPE n° 12/2008, que estabelece as diretrizes para as reformas curriculares dos cursos da Licenciatura da UFPE e dá outras providências.	- Princípios da formação docente; - Disposição da carga horária e duração do curso; - Elementos norteadores para a construção do Projeto Pedagógico do curso.
Parecer CNE/CES nº 280/2007 que	- Identificação dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos

estabelece os conhecimentos e habilidades a serem alcançados pelos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais.	estudantes.
Resolução CNE/CES nº 1/2009 que estabelece os núcleos estruturais dos cursos de graduação em Artes Visuais.	- Identificação dos núcleos estruturais do curso e suas abrangências.
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Artes Visuais	- Justificativa para a reformulação; - Objetivos do curso; - Perfil Profissional do Egresso; - O campo de atuação profissional; - Conhecimentos, atitudes e habilidades; - Organização curricular do curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Enquanto a LDBEN, os pareceres e as resoluções foram acessados pela internet, o acesso ao projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais nos foi enviado por e-mail, após contato com o chefia do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística e, também, com a professora coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Na presença deles, entregamos uma carta de apresentação[28], um resumo expandido do nosso projeto e explicamos as etapas de coleta e produção de dados.

Após a coleta dos documentos, demos início à etapa de produção dos dados[29]. Para isso, utilizamos, primeiramente, o questionário. Essa escolha foi justificada para podermos atingir um maior quantitativo de estudantes e alcançar mais um de nossos objetivos específicos: caracterizar o perfil dos estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE.

Definido, em linhas gerais, como um conjunto de perguntas sobre um tema (GÜNTHER, 2003; XAVIER, 2012), o questionário se revela eficaz para se obter informações biográficas e para que os pesquisados sintam-se mais à vontade para registrar suas opiniões. Ainda assim, o mesmo instrumento também apresenta limites, tal como a pouca problematização das respostas dadas e, por isso, foram utilizadas as entrevistas – como explicaremos mais adiante.

O questionário[30] contou com questões abertas e fechadas. As questões abertas serviram de caráter exploratório acerca da escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais e do nível de interesse pela docência pelos estudantes participantes. As questões fechadas serviram para caracterizar um breve perfil desses estudantes.

[28] Ver apêndice A.

[29] Para a etapa de produção dos dados, priorizamos "dar voz" aos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Tal opção se consolidou após a leitura do estudo de Santana (2015), que ao investigar o processo de construção da autonomia docente em contextos de reforma curricular nos cursos de Licenciatura da UFPE, contou com a participação de docentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

[30] Foram disponibilizados questionários com questões comuns e específicas, de acordo com os períodos letivos dos estudantes. Ver apêndices B, C, D e E.

Na presença da coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais, solicitamos o contato de e-mail e número de celular de alguns docentes, apesar de que, na maior parte da situação, o acesso aos docentes do curso foi um reencontro, pois alguns deles foram meus professores e/ou colegas de curso quando atuei como substituta no Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística. Outros, ainda, são colegas que conheci em eventos de Educação e/ou de Arte/Educação.

Optamos por acessar os estudantes apenas nas disciplinas do Núcleo de Desenvolvimento – mais especificamente, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais – e do Núcleo de Aprofundamento, onde acessamos disciplinas diversas: Fundamentos da Arte/Educação, Metodologias do Ensino das Artes Visuais, Currículo e Cultura, ente outras. É importante ressaltar que todos os professores e professoras com os quais dialogamos nesse processo foram gentis em nos receber e demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa.

Não acessamos os estudantes nas disciplinas vivenciadas no CE e nem nas disciplinas do Núcleo Básico, que comporta disciplinas como Desenho, Pintura, Gravura, História da Arte, entre outras. Essa opção se deu porque tais disciplinas ocorrem em espaços de ateliês e, assim acreditava, seria mais complicado a aplicação dos questionários, pela questão estrutural.

Nas disciplinas acessadas, entregamos aos docentes uma carta de apresentação[31] e acompanhamos momentos de suas aulas, percebendo a atualidade e a pluralidade dos temas discutidos em sala, tais como: arte indígena, arte e feminismo, arte e cultura dos povos africanos, inclusão em arte/educação, teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo, etc. Ao término das aulas, a aplicação do instrumento era explicada, distribuída e, por fim, recolhida.

Aplicamos o questionário aos estudantes matriculados em disciplinas do I, III, V e VII períodos no semestre de 2018.1. Como tal semestre foi acometido por uma série de eventos externos não conseguimos acessar nem 50% dos estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Por isso, no semestre seguinte, 2018.2, demos continuidade na aplicação dos questionários, acessando os estudantes em disciplinas do II, IV, VI e VIII períodos. Não foi um processo fácil!

[31] Disponibilizado no apêndice F.

No total, recolhemos 105 (cento e cinco) questionários de um total de 133 (cento e trinta e três) estudantes matriculados no curso em 2018.2[32], ou seja, alcançamos 78,9% dos discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Acreditamos que os estudantes não alcançados estavam matriculados apenas em disciplinas do Núcleo Básico e/ou nas disciplinas vivenciadas no CE. Houve situações, ainda, onde estudantes receberam o questionário mas não o devolveram à pesquisadora.

Foram 33 (trinta e três) questionários respondidos entre os estudantes do I/II períodos, 31 (trinta e um) questionários respondidos entre os estudantes do III/IV períodos, 24 (vinte e quatro) questionários respondidos entre os estudantes do V/VI períodos e 17 (dezessete) questionários respondidos entre os estudantes do VII/VIII períodos.

Os questionários foram numerados em ordem crescente a partir da devolução do instrumento pelos estudantes, passando a serem identificados da seguinte forma: Questionário 1 – estudante do I/II períodos no ano de 2018, referente ao estudante que primeiro devolveu o questionário à pesquisadora; Questionário 2 – estudante do I/II períodos no ano de 2018, referente ao estudante que segundo devolveu o questionário à pesquisadora; e assim sucessivamente. Tal forma de identificação foi utilizada em todos os períodos.

Já as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas para ampliar os dados obtidos através dos questionários. Tal instrumento favoreceu a compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos sujeitos quanto aos aspectos de sua formação acadêmica, bem como de suas expectativas com o mundo profissional.

Segundo Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2001, p. 168) “as entrevistas qualitativas são pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecida para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa”. Diante disso, as entrevistas partiram da concepção de Nóvoa (1999; 2007), para quem a identidade docente caracteriza-se como espaço de construção, desconstrução e reconstrução das maneiras de ser e de estar na profissão. Foram abordadas questões[33] no intuito de compreender como os estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, em etapa final de formação para a docência, se percebem, quais experiências foram vivenciadas nas práticas de estágio docente, como se deram as relações com o campo de estágio e com os sujeitos envolvidos nesse contexto – alunos, professores, gestores, pais de alunos, comunidade, etc.; –, como tais experiências colaboraram (ou não) para o (futuro) exercício docente.

[32] Em 2018.2, o curso de Licenciatura em Artes Visuais estava com 133 estudantes regularmente matriculados, 07 estudantes estavam desvinculados e outros 10 tinham trancando a matrícula no curso. Os dados foram enviados pela coordenadora do curso em 01 de outubro de 2018.

[33] Roteiro da entrevista semiestruturada está disponibilizado no apêndice G.

Utilizamo-nos, também, da concepção de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) sobre a profissionalidade. Para os autores, a profissionalidade é a base da formação docente, pois é onde o futuro profissional vai adquirir, aprofundar e/ou ampliar os saberes (disciplinares e pedagógicos), as competências, a pesquisa, a reflexão, etc., como práticas intrínsecas à profissão docente. Diante disso, questionamos aos participantes das entrevistas quais foram os saberes, as competências, as práticas de pesquisa, etc., que alcançaram/mobilizaram no decorrer de sua formação na Licenciatura em Artes Visuais.

Ao utilizarmos Nóvoa (1999; 2007) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) como "pontos de partida" para as entrevistas, objetivamos que o instrumento fosse utilizado para orientar "uma conversa com finalidade" (MINAYO, 2004, p. 99), evitando que as questões e as possíveis respostas não fossem formuladas para muito além dos objetivos propostos nesse estudo.

Com o uso das entrevistas semiestruturadas, buscamos atingir o último de nossos objetivos específicos: identificar elementos da identidade profissional docente e da profissionalidade alcançados pelos estudantes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE.

Realizamos as entrevistas semiestruturadas com estudantes em etapa final do curso de Licenciatura em Artes Visuais (estudantes matriculados nos VII e VIII períodos do curso), pelo fato de os mesmos já terem vivenciado a maior parte das disciplinas curriculares. Foram 06 (seis) os estudantes entrevistados, que passam a ser identificados por ESTUDANTE 1 (referente ao estudante de Licenciatura em Artes Visuais, que primeiro concedeu-nos a entrevista); ESTUDANTE 2 (referente ao segundo estudante de Licenciatura em Artes Visuais que nos concedeu a entrevista); ESTUDANTE 3 (referente ao terceiro estudante de Licenciatura em Artes Visuais que nos concedeu a entrevista) e assim sucessivamente. Os mesmos foram esclarecidos dos objetivos da pesquisa e assinaram um termo de consentimento[34], antes do início da entrevista.

E como chegamos ao total de 06 (seis) entrevistas? Do total de 17 estudantes em etapa final de formação (estudantes matriculados nos VII e VIII períodos do curso) ao serem indagados, na resolução do questionário, sobre a pretensão em seguir a carreira como professor de Artes Visuais: 12 (doze) responderam que sim, 04 (quatro) afirmaram não ter tomado uma decisão e 01 (um) afirmou não se sentir preparada para exercer a docência. A princípio, queríamos contemplar os três tipos de resposta, todavia, através de contato

[34] Ver apêndice H.

telefônico, a estudante que afirmou não ter interesse em seguir a carreira docente afirmou não ter interesse em participar da etapa da entrevista.

A mesma nos esclareceu que já atua como produtora e *design* de exposições de Arte e que se interessou pelo curso por conta das disciplinas de Desenho, Pintura, Fotografia; disciplinas essas que poderiam, segundo a estudante, colaborar com sua atual profissão. Reconheceu, ainda, a importância das disciplinas específicas da formação para a docência, as práticas de estágio e que aprendeu muito com essas experiências. Mas, encerrou nossa conversa, agradecendo e replicando o não interesse em participar da entrevista para este estudo. Só nos restou agradecer!

Nossa atenção voltou-se aos demais 16 (dezesseis) estudantes. Dentre os 12 (doze) que afirmaram ter interesse pela docência, buscamos uma variação dos interesses por eles explicitados no questionário. Por exemplo: tem interesse em ser professor de Artes Visuais, mas atuar em ONGs; tem interesse em ser professor de Artes Visuais, mas atuar com mediação em espaços como museus e galerias; tem interesse em ser professor de Artes Visuais e atuar em escolas... Confirmamos entrevista com 06 (seis) estudantes, mas só materializamos a entrevista com 04 (quatro) – os demais não compareceram nos dias e horários combinados e não mais aceitaram nossas ligações.

E quanto aos 04 (quatro) estudantes que afirmaram no questionário não terem decidido pela docência, conseguimos agendar entrevista com apenas 02 (dois) deles. Assim, totalizamos as 06 (seis) entrevistas. As entrevistas ocorreram em dias, horários e locais distintos, conforme descrito no Quadro 8, abaixo:

Quadro 8 – Descrição da data, hora, local e tempo das entrevistas

ESTUDANTE	DATA DA ENTREVISTA	HORA DA ENTREVISTA	LOCAL DA ENTREVISTA	TEMPO DE GRAVAÇÃO
1	08 de agosto de 2018	11:40	Ala G/ Sala 33 do CE	1 hora e 14 minutos
2	20 de agosto de 2018	09:20	Ala G/ Sala 33 do CE	53 minutos
3	27 de setembro de 2018	10:25	Ala G/ Sala 33 do CE	1 hora e 04 minutos
4	27 de setembro de 2018	12:30	Ala G/ Sala 33 do CE	34 minutos
5	01 de outubro de 2018	13:25	Galeria do SESC de Casa Amarela	46 minutos
6	03 de outubro de 2018	10:12	Ala G/ Sala 33 do CE	45 minutos

Fonte: Elaborado pela autora.

Optamos para que os próprios estudantes escolhessem o dia e a hora da entrevista. Entramos em contato com o docente que ocupa a sala 33/ ala "G" do CE para que nos cedesse o espaço para as entrevistas – o que o fez sem quaisquer questionamentos e agradecemos por tal gentileza.

A entrevista com o estudante 5 ocorreu em seu ambiente de trabalho, por ser mais confortável para o mesmo. Todas as entrevistas ocorreram com tranquilidade e as gravações ficaram legíveis. O tempo de entrevista sofreu variações entre os estudantes, isso porque alguns foram mais objetivos nas respostas, enquanto outros citaram mais exemplos, situações, etc. As entrevistas foram, pela autora da tese, transcritas e digitadas. Enfim, teve início a etapa de análise dos dados.

4.5 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Utilizamos como procedimentos para organização, tratamento e análise dos dados as técnicas da Análise de Conteúdo (AC), sistematizadas a partir de Bardin (2016). A autora apontou a AC "como um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (BARDIN, 2016, p. 37) que visam à compreensão de mensagens a partir de 03 (três) etapas distintas e interligadas: a descrição, a inferência e a interpretação de dados, aplicáveis ao vasto universo das comunicações.

De acordo com Bardin (2016), são vários os tipos de AC, dentre as quais destacamos a análise das expressões, a análise das relações, a análise de avaliação, a análise de enunciação e a análise categorial temática. A análise categorial temática foi a opção que tomamos na realização deste estudo. Minayo (2004, p. 208) explica que a noção de tema comporta "um feixe de relações e pode ser graficamente representado através de uma palavra, uma frase, um resumo". Ao optar pela análise categorial temática buscamos descobrir os "núcleos de sentido" (MINAYO, 2004; BARDIN, 2016) acerca da identidade profissional docente e a profissionalidade dos graduandos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE.

Após a coleta dos documentos, da aplicação do questionário e da realização das entrevistas, seguimos os passos indicados por Bardin (2016), seguindo-se as ações de: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento e a interpretação dos resultados, a partir das inferências.

A etapa da pré-análise, explicita Bardin (2016, p. 125-126), “tem por objetivo a organização embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas”. Mais precisamente, realizamos a leitura flutuante dos dados coletados e produzidos para melhor instituir o “corpus” de estudo, ou seja, “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126). Nessa etapa, as respostas dadas aos questionários foram agrupadas e/ou quantificadas, as entrevistas realizadas foram transcritas manualmente e, em seguida, digitadas e, em acordo com os objetivos gerais da pesquisa, voltamos aos autores estudados. Assim, verificamos a coerência entre nosso objeto e os instrumentos de coleta e produção de dados, etc., sempre no intuito de selecionar e manter as principais regras de constituição de um “corpus” proposto por Bardin (2016), a saber: a regra da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.

No momento seguinte, referente à exploração do material, melhor sistematizamos a etapa anterior e operações de codificação e/ou enumeração foram realizadas sobre os dados brutos. Aqui, também, começaram a ser construídos os quadros de resultados e a formulação das primeiras categorias empíricas.

No terceiro e último momento, a etapa do tratamento dos resultados e a interpretação desses resultados, os dados foram passando por um tratamento mais rigoroso, no intuito de tornarem-se “significativos e válidos” (BARDIN, 2016, p. 131). Foi possível, nesse momento, após a categorização e elaboração dos quadros, voltar a dialogar com os autores que fundamentaram as categorias teóricas para, dessa forma, realizar as inferências e interpretações acerca do nosso objeto de pesquisa.

5 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Conforme já anunciado, adotamos, como instrumento de coleta de dados, a análise documental e, como instrumento de produção de dados, a aplicação de questionários e a entrevista.

Apresentaremos uma síntese do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais e uma análise se o referido documento está em consonância com as leis, decretos e pareceres que normatizaram/normatizam a formação docente em Artes Visuais na atualidade.

Na sequência, faremos a caracterização dos estudantes matriculados no curso, com vistas a conhecer quais interesses os levaram a optar por tal formação profissional. Por último, apresentaremos os dados tratados acerca da identidade profissional e da profissionalidade docente alcançada/mobilizada pelos estudantes de Artes Visuais em etapa final de formação, com ênfase nos discursos dos 06 (seis) estudantes entrevistados.

5.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais passou por reforma integral de sua estrutura curricular a partir da Resolução 06/2006, passando a executar o novo perfil (Perfil 01114-1) a partir do primeiro semestre de 2011.

Esse documento está estruturado em 19 (dezenove) capítulos[35], distribuídos da seguinte forma: 1. Dados de Identificação; 2. Histórico do Curso; 3. Justificativa para a reformulação; 4. Marco teórico; 5. Objetivos do curso de Licenciatura em Artes Visuais; 6. Perfil do licenciado em Artes Visuais; 7. Campo de atuação profissional; 8. Conhecimentos, atitudes e habilidades; 9. Sistemática de avaliação das aprendizagens; 10. Organização curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais; 11. Princípios e diretrizes curriculares da formação do licenciado em Artes Visuais; 12. Quadro de componentes curriculares; 13. Ementas do curso de licenciatura em Artes Visuais; 14. Projeto de Estágio Curricular Supervisionado; 15. Normas relativas ao Trabalho de Conclusão de Curso; 16. Corpo Docente; 17. Condições de funcionamento do curso; 18. Sistemática de concretização do Projeto Pedagógico; 19. Sistemática de avaliação: da criação da comissão de especialistas para avaliar e viabilidade acadêmica e física do curso proposto.

[35] No sumário do referido documento, visualizamos 22 capítulos. Todavia, houve um erro de digitação; do capítulo 15 passou-se para o capítulo 19.

Há, também, 05 (cinco) documentos em anexo: 1. Anexo I: Programas de Componentes Curriculares; 2. Anexo II: Corpo Docente; 3. Anexo III: Estrutura Curricular (reformulação global); 4. Anexo IV: Quadro de equivalência de componentes curriculares; 5. Anexo V: Atas de aprovação.

Após a leitura de todo o documento, direcionamos nossa análise aos seguintes aspectos do PPC de Licenciatura em Artes Visuais: justificativa para a reformulação, objetivos do curso, perfil do licenciado, campo de atuação profissional, conhecimentos, atitudes e habilidades e organização curricular do curso.

Informações de identificação do curso, seu histórico, etc., foram a base para a apresentação do mesmo no percurso metodológico. Informações sobre o Estágio Curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso foram discutidas na etapa das entrevistas e estão descritas e analisadas mais adiante. Informações acerca das condições de funcionamento do curso, sistemática de avaliação das aprendizagens e corpo docente, também foram temas que emergiram no decorrer das entrevistas e estão descritas e analisadas no corpo dos resultados.

Acreditamos que a construção de um Projeto Pedagógico é o resultado de processos de discussão das instituições de formação de professores e que as modificações nele propostas oportunizam a proposição de novos componentes, a adequação das matrizes curriculares, bem como um referencial epistemológico que embase o trabalho pedagógico em acordo com as exigências e pluralidades da educação contemporânea.

5.1.1 Justificativas para a reformulação

São 03 (três) as razões apontadas no PPC de Licenciatura em Artes Visuais que justificaram a base para sua reformulação: 1. As solicitações dos discentes para inserção de componentes curriculares que melhor contribuíssem para a formação docente no âmbito das Artes Visuais; 2. A preocupação do corpo docente em materializar uma formação profissional mais coerente com as emergências do ensino de Artes Visuais na atualidade; 3. A necessidade de atender à legislação atual no que se refere à formação inicial de professores.

Um dos documentos norteadores da reforma foi a LDBEN, Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que se configura, ainda, uma importante referência para a educação brasileira, mesmo já tendo se passado duas décadas de sua criação.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, normatiza que a finalidade da educação (em geral) e que a finalidade da educação básica (mais especificamente) será a de desenvolver os educandos, preparando-os para o exercício da cidadania, como também, qualificando-o para o trabalho. As finalidades da Educação Superior também são dispostas no referido documento e compreendem:

> I- Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II- Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar com sua formação contínua;
> III- Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem com o meio em que vive;
> IV- Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V- Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI- Estimular o conhecimento de problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII- Promover a extensão, aberta à participação popular, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

A LDBEN de 1996 procurou garantir e ressaltar a formação pedagógica como elemento imprescindível na/da formação do professor, sempre articulada com a formação pautada nos conhecimentos disciplinares. Todavia, o estudo de Gatti e Barreto (2009) demonstrou que essa articulação entre as áreas de formação pedagógica e específica que, na verdade, compõem uma única formação, caracterizando a identidade profissional docente, ainda não se materializa como se pretende.

Percebemos que tanto as ações desenvolvidas pela UFPE, quanto as ações desenvolvidas no curso de Licenciatura em Artes Visuais buscam dar andamento aos incisos do referido documento, que em aspectos diversos ainda precisam ser alcançados e/ou ampliados.

Além da LDBEN, Lei 9.394/96, outros documentos legais também foram justificativas para a reforma curricular da Licenciatura em Artes Visuais, tais como: o Decreto nº 5.626/ 2005, que trata da inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores; o Projeto REUNI/UFPE de 2007; a Lei nº 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade do tema da História e da Cultura

Afro-Brasileira e Indígena; a Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Tais documentos promoveram a inserção de disciplinas na atual estrutura curricular, como, por exemplo: "Introdução a LIBRAS", "Arte e Antropologia", "Arte e Sociedade", "Arte e Diversidade Étnico-Cultural", "Mediação Cultural", entre outras.

O componente curricular "Introdução a LIBRAS" é obrigatório aos estudantes do curso e possui uma carga horária de 60 horas/aula. Sua ementa dispõe acerca dos aspectos históricos da inclusão de pessoas surdas no contexto social e na escola, além de apresentar a LIBRAS como língua de comunicação entre as pessoas surdas e, também, como uma segunda língua para as pessoas ouvintes.

Na etapa das entrevistas, a ESTUDANTE 2 nos explicou sobre o tema de interesse de sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tratava sobre a inclusão. No decorrer da conversa, a entrevistada avaliou da seguinte forma o componente curricular "LIBRAS":

> Eu acho que a gente deveria trabalhar isso no curso, porque inclusive tá bem ruim essa ideia de... a gente está total despreparado... total! A gente pegou um aluno surdo no Estágio 2 e aquela disciplina de LIBRAS que a gente paga no começo é muito pouco, só serve pra gente falar "oi". E a gente se sente muito incapaz, eu particularmente me sinto muito incapaz (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

É evidente que houve um avanço com a inclusão do ensino de LIBRAS na formação inicial dos estudantes de Licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, por oportunizar a comunicação e a interação com as pessoas surdas. Todavia, a inserção de um componente curricular não contemplará o aprendizado e o uso social dessa língua. Por um lado, faz-se necessário que o licenciado tenha conhecimento acerca das singularidades linguísticas e culturais do aluno surdo e, por outro, não limite-se ao que foi abordado em um restrito período letivo.

Quanto aos componentes curriculares "Arte e Antropologia" e "Arte e Sociedade", o PPC de Licenciatura em Artes Visuais destaca que a criação desses componentes foi fundamental "para possibilitar ao aluno a capacidade de trabalhar com pesquisas e constituir grupos de trabalhos que produzam conhecimentos em Arte" (UFPE, 2011, p. 11).

Ambas as disciplinas são obrigatórias na formação do estudante e cada uma delas possui uma carga horária total de 30 horas/aula. “Arte e Antropologia” busca introduzir o estudante ao conhecimento das principais correntes da teoria antropológica, como ferramenta de análise de manifestações artísticas, culturais e estéticas. “Arte e Sociedade” visa ao estudo da Arte no contexto social, problematizando questões acerca das funções, dos sistemas de circulação, da indústria cultural, das novas tecnologias, etc.

O componente curricular “Arte e Diversidade Étnico-Cultural” foi incorporado à estrutura curricular do curso, com o objetivo de cumprir as exigências das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade do tema da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Ela é obrigatória aos estudantes do curso e totaliza 45 horas/aula, abarcando, também, reflexões acerca da relevância da cultura popular e da cultural regional, envolvendo questões relacionadas às suas produções, hibridizações e interculturalidade. Na etapa da entrevista, a ESTUDANTE 2 nos explicou como o estudo dessa disciplina contribuiu com a sua prática no Estágio, realizada em escola pública estadual, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Sua proposta de intervenção tratou da Arte Indígena.

O mesmo ocorreu com a ESTUDANTE 1, que desenvolveu em uma de suas práticas de estágio, também em turmas do Ensino Médio de uma escola pública estadual, a temática acerca da cultura e da identidade negra na atualidade a partir de obras do artista Rubem Valentim e da *design* baiana Goya Lopes. Ela ficou emocionada ao nos relatar que obras do artista Rubem Valentim fizeram parte da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e fez uma reflexão acerca da importância da temática e da Arte na vida dos estudantes:

> E uma coisa que me chamou a atenção é que no ENEM caiu justamente Rubem Valentim. A gente ficou... Quando um aluno mandou mensagem pra professora, a professora mandou pra gente... “olha, caiu no ENEM!” A gente ficou super feliz. Porque é também pra dar importância ao ensino de Arte, porque a Arte é tão desvalorizada e se não aparece e se não tem... pra quê a gente vai estudar Arte? E caiu, justamente, o artista que a gente tinha usado. A gente tinha usado Goya Lopes, que ela trabalha com estamparia, que é uma *design* baiana, que trabalha justamente trazendo essa temática do negro, da africanidade pras roupas dela, para as estampas dela. Trabalhou Rubem Valentim... e quando a gente viu o ENEM... Tá vendo como é importante o ensino de Arte? Se a gente não tivesse falado de Rubem, como eles iam saber (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

Ainda sobre o componente curricular “Arte e Diversidade Étnico-Cultural”, uma das entrevistadas destacou que foi iminente o estudo acerca da cultura popular e da cultural regional nessa disciplina, afirmando:

> A gente não tem nada relacionado a artesanato, cultura popular na disciplina não. E eu vejo que era pra ter tido isso, sim. Apesar que a galera fala: - Ah, artesanato, não é arte e tal. Mas eu acho que a gente tinha que trabalhar essas coisas (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

Em um estado (e em um país) que possui uma grande riqueza artística, estética e cultural como o nosso, o estudo das manifestações populares não poderiam estar ausentes da formação dos discentes em Artes Visuais. Acerca da posição de que a Arte Popular, não é, de fato, Arte, Mascelani (2002, p. 21) compreende que tal classificação interessa a grupos diversificados e diz:

> A ideia sobre Arte e Arte Popular estão permanentemente sendo revistas, confrontadas e negociadas. Então, a elaboração que resulta daí é o efeito da relação contínua que estabelecem entre si pessoas e grupos para os quais essa definição é uma coisa importante. Por isso, o melhor caminho para conhecer a Arte e o pensamento dos artistas populares é através do contato direto com suas obras.

Com tal perspectiva, compreendemos que tanto a produção do que hoje considera-se um objeto de Arte e um objeto da Arte Popular, são ambos produções históricas, ou seja, o olhar sobre tais produtos varia conforme o tempo, as culturas e as práticas sociais. Sobre o caminho para se conhecer tal universo, a autora indica o contato direto com suas obras. Acerca disso, os estudantes entrevistados verbalizaram que foram insipientes as atividades ocorridas fora do ambiente da universidade. Destacamos um fragmento da entrevista sobre isso:

> Olha, ir par museu, galeria essas coisas, não teve não! E aqui tem tantas coisas pra se ver, né? Só no primeiro período, na cadeira de "Argila" fomos pegar argila e tomamos banho de argila (risos) e também fomos pra cidade de Tracunhaém, numa visita de campo e isso também foi encantador e artistas que a gente não dá nem valor, que a gente nem conhece, como Zezinho de Tracunhaém. Mas nas outras práticas não teve. Nem nas práticas e menos ainda nas teóricas (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

Por fim, destacamos a inclusão do componente curricular "Mediação Cultural". A disciplina é eletiva aos estudantes do curso e totaliza 30 horas/aula. Sua ementa propõe o estudo de ações, produção e pesquisa acerca dos processos de mediação em Artes Visuais em contextos expositivos e/ou museais, além de tratar sobre a leitura da imagem e da obra de Arte. Uma das estudantes que nos cedeu a entrevista questionou o porquê da disciplina ser uma eletiva, já que o campo de atuação do formado no curso de Licenciatura em Artes Visuais é, também, museus, galerias de Arte e/ou instituições culturais. Ela explicou-nos que:

> É, a gente teve uma disciplina que é Mediação Cultural, só que ela é eletiva. Aí nunca batia com o meu horário, pois eu estava no estágio. Então eu fui fazendo as leituras por mim mesma, sobre mediação. E o que eu não entendo é porque o estágio 4 é em espaços expositivos... porque esse é um campo de trabalho pra nós, certo? Por que não é só para atuar na escola e eu gosto mais dessa área. E eu tô buscando por que meu TCC é sobre mediação cultural também, é o que eu prefiro (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Sendo os museus, as galerias e as instituições culturais um dos campos de atuação do licenciado em Artes Visuais, não é contraditório que o componente "Mediação Cultural" seja uma eletiva?

As práticas de mediação em museus e demais espaços expositivos vêm sendo alvo de interesse dos próprios espaços, dos professores, dos estudantes e do público em geral. Compreendemos que, em tais ambientes, a reflexão, e não o mero depósito de informações, deve ser priorizado.

Segundo Barbosa (2009), houve a partir da década de 1990, um aumento por cursos e atividades de visitação aos museus, galerias e demais espaços de exposição. Com isso, muitos desses espaços investiram em setores educativos, que criam formas mais autênticas de mediação entre as obras e o público. Mas, para que isso aconteça de forma mais eficiente, faz-se necessário, segundo a autora, formações contínuas, que envolvam a curadoria, os mediadores, os artistas e o público. Faz-se necessário também a formação de profissionais em cursos de graduação que tenham como campo de atuação tais espaços, como a Licenciatura e/ou Bacharelado em Artes Visuais, e em áreas afins.

Além da criação dos componentes curriculares anteriormente exemplificados, o PPC de Licenciatura em Artes Visuais destaca outros ajustes ao atual perfil curricular do curso, tais como: Os componentes curriculares: "Educação Ambiental", "Educação Escolar Indígena" e "Educação de Jovens e Adultos", que passaram a ser ofertados como eletivas e de forma interdepartamental.

Foram introduzidos novos componentes eletivos, como "Iniciação às Técnicas de Estamparia", "Arte Ambiental 1", "Pintura 3" e "Crítica da Arte Contemporânea". Houve, também, a mudança de nomenclatura do componente "Projeto de Ensino de Artes Visuais" para "Iniciação ao Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais". Algumas disciplinas sofreram uma mudança em suas ementas, tais como as de "Estágio Curricular em Ensino das Artes 1, 2, 3 e 4" e das "Metodologias do Ensino das Artes Visuais 1, 2 e 3".

Com essas e algumas outras modificações, buscou-se como resultado "possibilitar uma preparação mais sólida e consistente, no que tange às necessidades contemporâneas, àqueles

que serão agentes fundamentais responsáveis pela formação e transformação da própria sociedade" (UFPE, 2011, p. 14).

Sobre tais modificações e sobre o atual perfil do curso, enquanto que alguns dos estudantes entrevistados acham que o atual currículo satisfaz a sua formação, outros o consideram ainda insuficiente, conforme os dois exemplos a seguir:

> Eu não sei quem fez essa ordem assim... mas eu vejo que está bom. Das metodologias que dialogam com os estágios. E estágios em vários locais diferentes, onde a gente pode atuar. E as cadeiras do Centro de Educação, por exemplo, "Didática" a gente aprende sobre os planos de aula e depois a gente vai pra os estágios e tem que fazer os planos de aula pra mostrar a professora, essas coisas. Em "Fundamentos Psicológicos", aí a gente vai estagiar com crianças e jovens e tem que entender o desenvolvimento deles, por aí (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

> Eu vejo que falta muita coisa ainda. As eletivas, por exemplo, são oferecidas de acordo com os professores e às vezes o que a gente quer não é oferecido. E falta a gente produzir mais e ter mais tempo pra formação, tanto pra ser professor como pra ser artista, porque a gente pode ser as duas coisas, não precisa separar (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

Com os exemplos acima, podemos inferir que uma política curricular, materializada em uma proposta curricular, seja em qualquer campo de formação docente, nunca irá contemplar toda a complexidade dessa mesma formação. Para Pimenta (2008, p. 18), cabe aos cursos de licenciatura desenvolver nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores "que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano". A partir da formação vivenciada, caberá aos licenciados mobilizar os conhecimentos da teoria das práticas das Artes Visuais e da Educação, necessários para a compreensão do ensino como realidade social e que sejam aptos ao exercício da investigação da própria atividade, em um processo contínuo de construção e de reconstrução de seus saberes-fazeres docentes e de suas identidades como professores e como pessoa. Esse é um grande e necessário desafio!

Outro documento norteador da reforma do curso de Licenciatura em Artes Visuais foi a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, que preconiza no seu artigo primeiro que:

> A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

> I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III- 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científicas-culturais (BRASIL, 2002).

As 400 (quatrocentas) horas de prática exigidas nos projetos pedagógicos são distribuídas ao longo da formação do estudante, devendo integrar-se com os demais componentes curriculares. Para Costa (2011), a ênfase na prática como componente curricular nos cursos de formação inicial de professores

> [...] é uma oportunidade de refletir sobre o processo formativo de construção da identidade profissional e é também o espaço de contato com a realidade educacional, como possibilidade de apropriação do cotidiano escolar, entendendo sua complexidade e, também, como oportunidade de construção de uma formação baseada na reflexão sobre a ação, sobre a construção dos saberes docentes no *lócus* profissional com toda a sua problemática (COSTA, 2011, p. 20).

O curso de Licenciatura em Artes Visuais atende e amplia a tais especificações, conforme demonstrado no Quadro 9, abaixo:

Quadro 9 – Distribuição dos Componentes Curriculares do curso de Licenciatura em Artes Visuais

COMPONENTES	**C/H**
Componentes Pedagógicos	270
Componentes de Práticas Pedagógicas	405
Estágio Curricular	420
Componentes específicos das Artes Visuais	1.275
Total de componentes obrigatórios	**2.370**
SÍNTESE DA CARGA HORÁRIA	
Total de componentes obrigatórios	2.370
Componentes eletivos livres	240
Atividades complementares obrigatórias	200
Carga Horária Total	**2.810**

Fonte: UFPE (2011, p. 40).

Sobre essa organização e distribuição da carga horária do curso, na etapa das entrevistas alguns estudantes nos deram sua opinião, conforme exemplificado a seguir:

> Olha, eu acho que o curso tem muitas falhas, muita coisa pra melhorar ainda. Eu acho que se expandisse seria uma coisa bem válida, podia ser um ano... pra gente ter um semestre com mais eletivas, mais práticas pra gente escolher o que quer fazer e ter de mesmo essa imersão dentro desse mundo das práticas e também que a gente tivesse mais tempo nos estágios, por que os estágios nos deixam mais seguros, eu acho. Porque o estágio é pra nos dá mais segurança (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

> Eu acho que o curso foi bom sim. Eu acredito que sim. Agora eu tenho dificuldade em espaços de mediação... eu vou tentar evitar. Eu não sei como era o curso antes

> mas eu acho que sim, como um todo eu acho que o curso deu conta da proposta (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

> Acho que teria que dar um enfoque maior no ensino, independente se a gente tá lá no CAC ou no CE... o enfoque nas disciplinas de ensino. História da Arte e o enfoque em como ensinar; não só aprender, mas como a gente levar isso pra sala de aula também. Pintura, Desenho, Gravura... e o enfoque em como ensinar, como levar isso pra os alunos? E ter mais pesquisa, mais momentos pra gente produzir... e levar essas coisas pra sala de aula, né? (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Nota-se que o que falta para uma melhor profissionalização, na concepção dos estudantes entrevistados, é mais tempo para melhor produzir e interagir com produções artísticas e um mergulho mais intenso nos campos dos estágios, para poder potencializar a formação como docente e conseguir realizar as intersecções entre o que é estudado e o que é posto em execução.

Por um ponto de vista, os estágios supervisionados caracterizam-se como práticas onde o estudante em formação pode construir uma relação com a dinâmica da profissão docente (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006). Compreendemos que tal relação é sempre processual e coletiva e, para realizá-la, é preciso organização, conteúdos, abordagens metodológicas que são oriundas dos estudos realizados no decorrer na própria formação, como das experiências pessoais dos estudantes. As práticas de estágio supervisionado, portanto, não podem distanciar "o ensino e a pesquisa fomentando uma formação profissional pautada nos processos de construção do conhecimento pela apropriação dos problemas da profissão" (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 31). Exigem, desse modo, um esforço dos próprios estudantes em reelaborar o que foi aprendido nos componentes curriculares, sejam eles teóricos ou práticos, em ações efetivas de ensino na realidade escolar.

Por outro ponto de vista, os estágios supervisionados não dão conta de toda a complexidade que é a ação educativa. Por isso, a formação continuada, realizada através de cursos e/ou atualizações são relevantes e contribuem com o crescimento profissional e pessoal (NÓVOA, 2009). Um dos entrevistados destacou a importância de buscar outras fontes de aprendizado, bem como a continuidade da formação profissional:

> A universidade não dá tudo. A gente precisa ter essa consciência e buscar fora. Ver cursos, livros, coisas assim... que nos dê mais suporte. Porque não é só aqui que a gente se forma. Então pretendo continuar estudando sobre o que me interessa, o que eu gosto mais (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

A formação profissional docente pode estimular o desenvolvimento profissional dos (futuros) professores de Artes Visuais, desde que promova uma preparação de professores

reflexivos (NÓVOA, 2009; ZEICKNER, 1993; 2008), os quais, por sua vez, devem poder assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional. Estar em formação inicial e/ou continuada implica, portanto, um investimento pessoal, que não se constrói só por acumulação de conhecimentos, procedimentos e/ou técnicas, mas, sim, através de um esforço de exercer a reflexão e a crítica sobre o que é vivenciado.

Voltando às justificativas para a reformulação do curso, outro documento norteador foi a resolução CCEPE nº 12/2008, que estabelece as diretrizes para as reformas curriculares dos cursos da Licenciatura da UFPE e dá outras providências. Tal documento afirma a licenciatura como curso de nível superior, de graduação plena, com terminalidade e integralidade próprias, com fins de formação de professores para atuar no magistério na Educação Básica e, também, define alguns princípios da formação docente, a saber:

> I- A indissociabilidade entre teorias e práticas; II- A aproximação entre os campos da formação docente e do exercício profissional; III- A articulação entre conteúdos e práticas da formação e incumbências docentes; IV- A interdisciplinaridade e a problematização da experiência e dos saberes docentes (UFPE, 2008).

O referido documento ainda reafirma o que foi preconizado referente à disposição da carga horária e da duração dos cursos postos na Resolução CNE/CP nº 2/2002. E, também, apresenta os elementos norteadores para a construção do Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, que deve conter, obrigatoriamente, seções de identificação, histórico do curso, justificativa para a reformulação, objetivos do curso, perfil do profissional egresso, campo de atuação profissional, etc., elementos todos contemplados no PPC de Licenciatura em Artes Visuais.

Por fim, o documento justifica que as mudanças instituídas buscam valorizar o campo da Arte (em geral) e das Artes Visuais (mais especificamente) como uma importante área do conhecimento e da atividade humana, alegando que “em muitas situações no Brasil e, em particular, na nossa região, a identidade do povo se expressa profundamente através das manifestações artísticas” (UFPE, 2011, p. 17).

Além disso, a Arte e as diversas linguagens artísticas proporcionam a educadores e a educandos o desenvolvimento de potencialidades, tais como a reflexão, o poder de discernimento, a imaginação, a curiosidade, o respeito ao diferente e as diferenças, a capacidade de expressar-se, a auto-estima, enfim, “a arte/educação propicia transformações no indivíduo e na escola pelo seu potencial como instrumento de construção de identidades e,

portanto, de transformação da sociedade" (UFPE, 2011, p. 17) em um lugar mais lúdico, mais justo e, sobretudo, mais humano para todos.

5.1.2 Objetivos do curso

O curso de Licenciatura em Artes Visuais tem como objetivo geral a formação de professores "para o ensino da Arte que saibam utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir, construir e veicular novos conhecimentos" (UFPE, 2011, p. 20).

O documento utiliza a expressão "ensino da Arte[36]". A partir das considerações expostas na etapa de qualificação desta tese, compreendemos que não mais existe essa formação polivalente, que tentava habilitar o professor em mais de uma linguagem artística – como o que ocorreu com a Reforma de Ensino, sob a Lei nº 5.692/71.

Com isso, faz-se necessário revermos o uso de tal nomenclatura, afirmando a relevância das Artes Visuais e suas manifestações como importantes à formação humana –, como também são relevantes o ensino e o aprendizado das áreas e manifestações da Dança, da Música e do Teatro. Desta maneira, a formação inicial do professor de Artes Visuais deve ser entendida como uma prática ativa e permanente, que se efetiva em conjunto com as demais áreas artísticas, bem como com as demais áreas do conhecimento humano, visando à construção de uma sociedade melhor.

Quanto aos objetivos específicos, são eles:

> 1. Vivenciar estratégias e metodologias dos processos de ensino e aprendizagem que propiciem meios conceituais e técnicos para o desenvolvimento da linguagem visual a partir de exercícios de fazer artístico e do pensar sobre o ensino desse fazer nas diferentes séries do Ensino Básico; 2. Questionar a realidade a partir da formulação de problemas na tentativa de enfrentá-los trabalhando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a percepção estética, a capacidade de análise crítica, selecionando estratégias de ensino que sejam adequadas ao contexto; 3. Pesquisar e saber organizar informações sobre Arte e ensino da Arte através de professores de Arte, artistas, obras de arte, espaços culturais e educacionais fontes de comunicação e informação; 4. Possibilitar a experimentação, compreensão e a reflexão crítica nas Artes Visuais a partir do ver, questionar e refletir; 5. Possibilitar experiências de estudo e reflexão sobre os desafios que o ensino de Arte enfrenta nas escolas de Ensino Básico; 6. Criar espaços para viver experiências estéticas e didáticas no ensino da Arte através de reflexões sobre o fazer pedagógico e estético; 7. Propiciar condições para o futuro professor de Arte expressar a construção do olhar estético crítico de produção, análise do processo, exploração de materiais de forma grupal ou individual; 8. Propiciar a conquista do olhar estético-crítico através de experiências e

[36] A expressão é utilizada não apenas no objetivo geral do curso, mas em diversos tópicos do PPC de Licenciatura em Artes Visuais. O termo é o mesmo utilizado na LDBEN/96.

> vivências ao longo do curso; 9. Observar as recomendações contidas na Resolução nº 1 de 16 de janeiro de 2009 do Conselho Nacional de Educação, a qual preconiza que a formação do licenciado em Artes Visuais possibilite a capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando o desenvolvimento da percepção, da reflexão, do potencial criativo, dentro das especificidades do pensamento visual e das competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a fim de que o licenciado em Artes Visuais possa atuar nos diferentes espaços escolares e não escolares de ensino presentes na comunidade e sociedade como um todo (UFPE, 2011, p. 20-21).

Entre os objetivos específicos a serem alcançados pelos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, há os que enfatizam o ensino e o aprendizado de conceitos e técnicas específicos da linguagem visual. Também há os que encaminham a formação do estudante ao exercício da pesquisa, do questionamento da realidade e à capacidade de elaborar e materializar o ensino dos conceitos, da história e dos elementos da linguagem visual.

Ressaltamos que, no primeiro objetivo específico, a ênfase recai sobre o ensino nos diferentes anos do Ensino Básico, excluindo-se, aí, os demais campos de atuação desse futuro profissional docente. Campos nos quais também são necessários o ensino e a aprendizagem de meios conceituais e técnicos inerentes à linguagem visual. O segundo objetivo específico destaca que o licenciado em Artes Visuais, utilizando-se de diferentes estratégias, deve ser capaz de questionar a sua própria realidade, formulando e buscando solucionar problemas, o que está em acordo com o proposto por Imbernón (2009), para o qual a formação docente precisa fundamentar-se nas estratégias de questionamento, inserindo-o em situações onde possa investigar e intervir nas situações de ensino.

A pesquisa e a experimentação são os eixos centrais da formação do professor de Artes Visuais propostos nos objetivos específicos 3 (três) e 4 (quatro). A pesquisa é, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), uma das ferramentas centrais para o fazer/fazer-se profissional docente. Junto à reflexão e à crítica, a pesquisa possibilita ao professor "participar da construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa" e também contribui "na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos" (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 23). Tais elementos apontados pelos autores indicam que a pesquisa, a crítica e reflexão aproximam a identidade pessoal da identidade profissional docente.

O objetivo específico 5 (cinco) enfatiza o estudo acerca dos desafios que o ensino das Artes Visuais enfrenta nas escolas do Ensino Básico, mas não anuncia quais seriam esses desafios e também não cita os desafios que se enfrentam nos espaços não formais – ou, em tais espaços também não haveria dilemas a serem desmobilizados? A criação de espaços para viver experiências estéticas e didáticas no ensino das Artes Visuais é a ênfase do sexto

objetivo específico. Mas, nele não estão claramente explicitados quais seriam tais espaços – seriam os ambientes dos estágios supervisionados?

Propiciar condições para o futuro professor de Artes Visuais expressar a construção do olhar estético-crítico é o que é ressaltado nos objetivos 7 (sete) e 8 (oito). Não há clareza de quais seriam tais condições, nem as formas de sua efetivação na formação desse profissional docente. O último dos objetivos específicos prioriza que a formação do licenciado em Artes Visuais possibilite a capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais e dos elementos atitudinais inerentes para essa formação.

Em linhas gerais, os objetivos enfatizam o discurso das teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2004), ao destacar os aspectos do ensino, da aprendizagem, da didática, da organização e da busca pela eficiência, como, também, enfatizam os discursos das teorias críticas de currículo (SILVA, 2004), ao priorizar atitudes de questionamento e de reflexão.

Compreendida com importante etapa da vida profissional, a formação inicial tem um papel decisivo na construção da profissionalidade docente. Com isso, uma construção curricular configura-se como um ato político e ideológico, que não se separa das idealizações éticas, políticas e ideológicas do professor em etapa de formação, o que torna o processo formativo um ato complexo, "que contém em si todas as dimensões da vida humana" (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER (2003, p. 137). Dimensões que não podem ser ignoradas na construção de um projeto pedagógico de um curso de formação e, por outro lado, dimensões que não são plenamente previsíveis e/ou normatizadas por um documento.

5.1.3 Perfil do egresso

O perfil do egresso desejado e normatizado no PPC de Licenciatura em Artes Visuais dá ênfase à formação do professor de Artes Visuais, com competência para atuar na Educação Básica, sendo esses profissionais habilitados para atuarem nas áreas de produção, da pesquisa e do ensino das Artes Visuais.

E anuncia que "o campo de atuação deste profissional encontra-se prioritariamente na instituição escolar, mais especificamente no contexto da Educação Básica, porém não se restringe a esta" (UFPE, 2011, p. 22).

O perfil anuncia, ainda, que o estudante licenciado deve articular os conhecimentos e as habilidades do campo das Artes Visuais ao campo da Pedagogia, propondo-se formar um profissional "que além do domínio de conhecimentos específicos, seja capaz de promover

articulação dos múltiplos saberes necessários à demanda de seu exercício profissional" (UFPE, 2011, p. 22-23), incluindo os conhecimentos e as experiências anteriores à sua entrada na universidade e, também, suas vivências sociais e/ou pessoais. Por fim, o perfil do egresso preconiza que o licenciado em Artes Visuais deve ser capaz de:

> Compreender as questões que envolvam o ensino das Artes Visuais, a capacidade de avaliar criticamente sua própria atuação e a capacidade de interagir de forma cooperativa com a comunidade profissional, acadêmica e artística na elaboração de projetos e investigações no campo das Artes Visuais, bem como seja um profissional atento à promoção do conhecimento em Artes Visuais, que articule o fazer artístico, a apreciação das obras de arte e a contextualização histórica e social das mesmas, considerando o pensamento pedagógico contemporâneo em Arte (UFPE, 2011, p. 23).

A formação inicial é o ponto de partida no processo de construção da profissionalização e da identidade docente. De acordo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), essa formação compreende a aquisição de competências, saberes e/ou habilidades, além da aquisição da atitude democrática, da efetivação de princípios éticos, uma ampla formação cultural, além da capacidade de inovação e criatividade.

5.1.4 Campo de atuação profissional

O PPC de Licenciatura em Artes Visuais anuncia que o profissional formado poderá atuar nas diferentes etapas que compõem a Educação Básica: Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Também será apto à atuação em espaços não formais de educação. Afirma, ainda, que:

> O profissional graduado em Licenciatura em Artes Visuais é habilitado para lecionar nas redes públicas e privada de ensino, podendo também exercer a função de arte/educador em projetos sociais, organizações não governamentais, e instituições culturais diversas, como museus, fundações, galerias de arte, entre outras. Também possibilita a este profissional atuar em projetos de pesquisa, uma vez que, enquanto aluno, tem a oportunidade de participar de projetos de pesquisa, juntamente com professores do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística (UFPE, 2011, p. 24).

A ampliação das discussões e experiências de estágio nos campos da atuação formal e não formal de ensino podem ser interpretadas como um avanço à formação dos professores de Artes Visuais, afinal a escola não é o único lugar onde a educação se materializa (BRANDÃO, 2007) e, além disso, os indivíduos circulam por vários contextos educativos (escolas, ONGs, igreja, etc.) e todos eles são relevantes à sua formação (GOHN, 2006).

Sobre isso, também destacamos o estudo de Castro (2001) e o de Carvalho (2005), que apontaram que as linguagens artísticas estão presentes nas organizações não formais, sendo consideradas como centrais nos seus programas de formação. Sendo assim, a formação de profissionais para atuar nesses campos, que, historicamente, foram marcados, unicamente, pelas experiências individuais/pessoais, passou a ser exigida em uma perspectiva mais ampla e legitimada, e a ser desenvolvida pelas próprias instituições, bem como passa a ser de interesse dos arte/educadores e/ou educadores sociais, que visualizam na formação acadêmica a possibilidade de exercer um ensino mais crítico, contextualizado e legitimado.

5.1.5 Conhecimentos, atitudes e habilidades

O PPC de Licenciatura em Artes Visuais estabelece que os conhecimentos, atitudes e habilidades do licenciado estão pautados no Parecer CNE/CES nº 280, de 06 de dezembro de 2007, que estabelece que a formação profissional do licenciado em Artes Visuais deve preparar o indivíduo para:

> I- Interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual; II- Desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual; III- Atuar, de forma significativa, nas manifestações visuais instituídas ou emergentes; IV- Atuar nos diversos espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais; V- Estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais; VI- Compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, ao domínio do conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (UFPE, 2011, p. 25).

Os conhecimentos, atitudes e habilidades destacadas pelo PPC de Licenciatura em Artes Visuais estão em acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, através do curso de Licenciatura, de graduação plena. Tal resolução apresenta, como um dos princípios norteadores para o exercício da profissão docente, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada pelo futuro professor. Além disso, determina que os conhecimentos, habilidades e valores adquiridos no decorrer do processo formativo devem estar contextualizados com a realidade.

O documento institui que o processo de formação dos estudantes/futuros profissionais do ensino devem exercitar a ação-reflexão-ação como estratégia de vivência e/ou resolução de situações educativas. Além disso, estabelece como competências profissionais a serem construídas pelos professores em processo de formação:

> I- Competências referentes à compreensão do papel social da escola; II- Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; III- Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV- Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V- Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e; VI- Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a).

No processo das entrevistas, quando questionado aos estudantes sobre a mobilização e a construção de tais competências, os mesmos anunciaram que o curso oportunizou experiências diversas que motivam tais competências e destacaram as práticas de estágio como relevantes a esse processo, pelo contato com os diferentes contextos educativos que conheceram/experimentaram. Ainda assim, percebemos, nos estudantes entrevistados, a consciência de que a inserção no mercado de trabalho trará sempre novos desafios e novos aprendizados.

5.1.6 Organização curricular do curso

A atual estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais apresenta um conjunto de componentes curriculares distribuídos em: componentes obrigatórios, componentes eletivos do perfil, componentes eletivos livres, componentes complementares, atividades acadêmico-científico-culturais complementares e as atividades de tutoria. Vejamos mais aproximadamente cada um deles.

Os Componentes obrigatórios constituem-se como os "conteúdos imprescindíveis à formação básica do aluno" (UFPE, 2011, p. 28). Eles estão distribuídos no decorrer dos 04 (quatro) anos de formação. Abrangem componentes curriculares de natureza mais prática, como "Argila", "Desenho", as disciplinas de "Fundamentos da Educação", "História da Arte", "Metodologias do Ensino das Artes Visuais", etc. Os componentes obrigatórios somam 2.370 (duas mil, trezentos e setenta) horas de formação, o que corresponde a 84,34% da carga horária total do curso.

Os componentes eletivos são ofertados pelos docentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais e o estudante opta pelos componentes que lhe interessa. Alguns desses componentes são: “Animação Cultural”, “Arte Ambiental” (componente inserido para estar em conformidade com a Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental), “Crítica de Arte”, “Montagem de Exposição”, ‘Laboratórios de Desenho”, “Gravura”, “Pintura”, etc.

O estudante, ao longo de sua formação, opta pelos componentes que lhe interessa e totaliza 240 (duzentos e quarenta) horas de formação em tais disciplinas, o que corresponde a 8,54% da carga horária total do curso.

Já os componentes eletivos livres são ofertados por qualquer outro departamento entre os demais cursos da UFPE. O estudante não tem a obrigação de cursar disciplinas em outros departamentos de ensino, mas se o fizer, os créditos obtidos somam-se à sua formação.

Os componentes Complementares se caracterizam pelo exercício de atividades complementares tanto internas como externas à UFPE. Incluem ações como: participação em congressos, produções artísticas, monitorias, estágios não obrigatórios, prática profissional reconhecida e afins. Com base na Resolução CCEPE/UFPE nº 6 de 2005, que trata de monitorias, pesquisa e ações extensionistas, o estudante terá até 200 (duzentas) horas reconhecidas como atividades complementares, o que corresponde a 7,12% de sua formação total.

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) abrangem ações a serem vivenciadas pelos estudantes do curso e podem materializar-se através de participação em discussões dentro do âmbito do curso, que tenham o objetivo de promover a troca de conhecimentos e/ou habilidades referentes ao campo de atuação dos estudantes, bem como atividades de iniciação à pesquisa, monitorias e, também, através da participação em eventos artísticos e/ou culturais como congressos, colóquios, cursos, festivais de arte e cultura, seminários, simpósios e eventos afins.

Após análise e aprovação do colegiado do curso de Licenciatura em Artes Visuais dos créditos referentes a estas ações, os mesmos são somados ao quantitativo de horas dos componentes complementares.

Por fim, há também as atividades de tutoria dentro da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Tais atividades caracterizam-se pelo acompanhamento individual de um estudante por um professor do curso, no período em que este está vivenciando o componente curricular de “Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura

em Artes Visuais". O referido componente é obrigatório aos estudantes, conforme Resolução CCEPE nº 12/2008, que estabelece que

> Os cursos de formação de professor de graduação plena devem contemplar atividades de produção de conhecimento que culminarão com a elaboração e defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou Monografia, vinculadas a componentes curriculares próprios, assegurada a orientação de um professor. O objeto de investigação deve estar relacionado a temáticas específicas do campo da educação, da prática pedagógica, da prática docente, do ensino, da aprendizagem e da avaliação (UFPE, 2008).

O TCC é submetido a uma banca de avaliação, em geral composta pelo orientador e por 02 (dois) professores convidados. A defesa do TCC é pública e constitui-se em um critério para obtenção do diploma de Licenciado em Artes Visuais.

Ainda em relação à organização curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais, em consonância com a Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, o curso de Licenciatura em Artes Visuais deve está estruturado em 03 (três) núcleos de conteúdos[37]: I- Núcleo Básico; II- Núcleo de Desenvolvimento; III- Núcleo de Aprofundamento. O PPC de Licenciatura em Artes Visuais explicita que:

> O Núcleo Básico contempla estudos relacionados às questões teórico-prático-pedagógicas direcionadas ao ensino de Arte; engloba estudos de fundamentação teórico-práticos relativos à especificidade da percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual; abrange componentes curriculares que tratam de processos de experimentação, criação, produção e uso de materiais (UFPE, 2011, p. 30).

O Quadro 10 apresenta a disposição dos componentes curriculares do Núcleo Básico, a seguir:

Quadro 10 – Disposição dos componentes curriculares do Núcleo Básico

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CRÉDITOS
AR 626	Argila	60	3
AR 683	Arte e Antropologia	30	2
AR 684	Arte e Diversidade Étnico-cultural	45	3
AR 685	Arte e Sociedade	30	2
AR 614	Desenho 1	60	3
AR 618	Desenho 2	60	3
AR 690	Estética A	30	2
AR 691	Estética B	30	2
AR 622	Fotografia e Arte	60	4
AR 612	Fundamentos da Linguagem Visual 1	60	4
AR 617	Fundamentos da Linguagem Visual 2	60	4

[37] Foi essa distribuição por núcleos que adotamos para a construção dos questionários aplicados aos estudantes.

AR 692	Gravura A	60	3
AR 693	Gravura B	60	3
AR 611	História da Arte 1	30	2
AR 616	História da Arte 2	30	2
AR 620	História da Arte 3	30	2
AR 624	História da Arte 4	30	2
AR 630	História da Arte 5	30	2
AR 631	História da Arte Brasileira 1	30	2
AR 635	História da Arte Brasileira 2	30	2
AR 661	Leitura da Obra de Arte 1	30	2
BI 476	Metodologia do Trabalho Científico	30	2
AR 619	Pintura 1	60	3
AR 621	Pintura 2	60	3
AR 623	Tridimensionalidade	60	3
TOTAL	**25 Componentes Curriculares**	**1.095**	**65**

Fonte: UFPE (2011, p. 36).

Com o uso do questionário, como instrumento de produção de dados, mais especificamente, na segunda parte do instrumento, com vista a compreender acerca das aprendizagens vivenciadas no decorrer do curso, perguntamos aos estudantes sobre suas expectativas em relação às disciplinas do Núcleo Básico vivenciadas até então.

Unificamos as respostas dadas pelos 105 (cento e cinco) estudantes que receberam o questionário e obtivemos a seguinte configuração, conforme o Quadro 11:

Quadro 11 – Avaliação dos estudantes acerca das expectativas e aprendizagens em componentes do Núcleo Básico

QUAIS EXPECTATIVAS QUE VOCÊ TINHA/TEM EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DO NÚCLEO BÁSICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Foram/são boas e/ou interessantes	48
Mais ou menos, depende do professor	34
Foram/são superficiais e/ou insuficientes	18
Não respondeu a questão	05

Fonte: Elaborado pela autora.

Para 48 (quarenta e oito) estudantes, os componentes do Núcleo Básico atenderam às expectativas propostas, conforme exemplificado a seguir:

> Sim e se superando em algumas. Tenho tido contato com diversas vertentes da arte que não conhecia, isso tem concretizando o meu anseio de ter contato com coisas diferentes e que acrescentam na minha vida pessoal e profissional (Questionário 18 – estudante do I/II período no ano de 2018).

> Sim, serviu de campo para garimpo de várias referências que só complementou minha trajetória, também serviu para o meu amadurecimento profissional (Questionário 04 – estudante do III/VI período no ano de 2018).

> Foram disciplinas proveitosas e, em linhas gerais, elas enriqueceram meus conhecimentos acerca dos assuntos trabalhados (Questionário 12 – estudante do V/VI período no ano de 2018).

> Consegui adquirir um conhecimento maior sobre as diversas linguagens artísticas e o contato com as produções de meus professores e de meus colegas alimentaram meu leque de ideias e também criava diálogo entre os conteúdos de disciplinas diversas (Questionário 06 – estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

Para outros 34 (trinta e quatro) estudantes, nem sempre os componentes do Núcleo Básico foram plenamente satisfatórios, haja vista que alegaram:

> Em parte, porque apesar dos obstáculos estruturais da universidade os professores estão empenhados em nos passar todo o conhecimento possível para a nossa formação. Exceto em "Fundamentos da Linguagem Visual 1" e "Desenho 1", onde o professor não se disponibiliza para dar aulas e boa parte do conteúdo é passado pelos monitores (Questionário 23 – estudante do I/II período no ano de 2018).

> Mais ou menos. Em "Gravura", estou muito satisfeita, tem sido muito bom e produtivo, despertando vários sonhos em mim. Em "Desenho" e "Pintura", ainda não aprendi nada nas aulas, se é que se pode classificar o que tivemos como aula (Questionário 20 – estudante do III/IV período no ano de 2018).

> Algumas foram bem ministradas, outras não. Nas primeiras, onde havia a presença e interesse do professor pelo nosso desenvolvimento, tive boas experiências e consolidei aprendizados. Em contrapartida, houve disciplinas importantes como "Pintura 1", "Pintura 2", "Desenho" e "Fundamentos da Linguagem Visual", por exemplo, que apesar da presença do professor e da apresentação de conteúdos, não sentia que havia interesse no aprendizado e, sim, obtenção de resultados específicos e cristalizados (Questionário 03 – estudante do V/VI período no ano de 2018).

> Penso que elas são extremamente importantes para a nossa formação, mas algumas delas estão muito defasadas, por conta dos professores. Como eles podem ensinar se nem sabem como fazer? (Questionário 05 – estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

Para outros 18 (dezoito) estudantes, os componentes curriculares do Núcleo Básico foram vivenciados de forma superficial e/ou insuficiente:

> Estou decepcionada pelas cadeiras ministradas pelo professor XXX[38] (Fundamentos da Linguagem Visual e Desenho). Sinto que não estou aprendendo nada, pois a desmotivação do professor vai além da sala de aula. Por qualquer motivo cancela a aula ou passa muito tampo reclamando da instituição (Questionário 16 – estudante do I/II período no ano de 2018).

> Não aprendi nada! Os professores estão despreparados para dar aulas práticas e nem vou mencionar a estrutura (Questionário 01 – estudante do III/IV período no ano de 2018).

> Sinceramente, uma grande queixa que tenho dessas disciplinas é que elas só oferecem uma noção das coisas. Penso que mesmo sendo uma Licenciatura ela pode

[38] Todos os nomes de docentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais citados pelos estudantes tanto nos questionários como nas entrevistas foram ocultados, preservando, assim, suas identidades. Quando aparecem foram sempre substituídos pelas letras aleatórias "XXX".

> dar um bom conhecimento nas linguagens abordadas, mas não foi isso o que aconteceu (Questionário 05 – estudante do V/VI período no ano de 2018).
>
> Achei muito básicas, fracas. Não desenvolvi quase nada tecnicamente e nem foi aberto discussão de como usar isso nas escolas (Questionário 07 – estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

Observa-se, a partir das declarações dos estudantes dos vários períodos do curso, que os componentes do Núcleo Básico são considerados importantes ao processo formativo. Mas, destacam-se como impedimentos a essa formação, sobretudo, os aspectos de infraestrutura inadequada e, mais enfaticamente, as relações não dialogais e conflituosas com alguns docentes – dado este que vai se repetir em análises futuras.

Há a denúncia de que os componentes são ministrados de forma superficial, pouco impactando no aprendizado. Tal dado é relevante, pois muitos estudantes que entraram no curso, buscavam um aperfeiçoamento referente às técnicas da linguagem visual, especialmente do desenho e da pintura. Isso porque, muitos dos estudantes que responderam ao questionário, se identificaram como artistas autodidatas, o que indica que já conheciam alguns procedimentos técnicos referentes à linguagem visual.

Foi destacado que não houve momentos de reflexão acerca do uso do que era aprendido nos componentes curriculares do Núcleo Básico ao ambiente educativo. Essa é uma discussão que voltará a ocorrer nos discursos dos estudantes e, sobre tal, trataremos mais adiante.

No geral, podemos inferir que os componentes do Núcleo Básico do curso de Licenciatura em Artes Visuais, provocou impactos e acresceu à formação dos estudantes, salvo nas disciplinas de “Fundamentos da Linguagem Visual”, “Desenho” e “Pintura”, onde as ações e as relações estabelecidas com os docentes limitaram o aprendizado e/ou aprofundamento dos conhecimentos propostos. A precariedade dos espaços onde essas formações aconteceram também limitou essa formação.

Na sequência, trataremos sobre o Núcleo de Desenvolvimento do curso de Licenciatura em Artes Visuais, que abrange:

> Estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento, tais como Filosofia, Estética, Sociologia, Comunicação, Antropologia e Teorias do Conhecimento, com o objetivo de fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do formando através de sua prática pedagógica e também da elaboração e execução de seus projetos. Além da interação com outras áreas do conhecimento, este núcleo abrange componentes curriculares de caráter teórico e reflexivo sobre a Arte em vários períodos históricos e da atualidade, bem como sobre a cultura brasileira, oportunizando ao aluno o conhecimento amplo sobre o fenômeno educacional da

> Arte e o fenômeno artístico, suas repercussões e sua importância enquanto forma de conhecimento da experiência humana (UFPE, 2011, p. 30-31).

O Quadro 12 reproduz a disposição dos componentes curriculares do Núcleo de Desenvolvimento, a seguir:

Quadro 12 – Disposição dos componentes curriculares do Núcleo de Desenvolvimento

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CRÉDITOS
AR 694	Iniciação ao Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais	30	2
AR 643	Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais (TCC)	60	4
TOTAL	**02 Componentes Curriculares**	**90**	**6**

Fonte: UFPE (2011, p. 37).

Questionamos sobre o Núcleo de Desenvolvimento apenas aos estudantes em etapa final de formação, ou seja, os estudantes matriculados no VII período (no semestre 2018.1) e VIII período[39] (no semestre 2018.2), acerca da temática de interesse na elaboração de seus TCCs. Foram 17 (dezessete) questionários recolhidos nessa etapa da formação e organizamos os temas de interesse dos TCCs dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Temáticas dos TCCs dos estudantes em etapa final de formação do curso de Licenciatura em Artes Visuais

Qual seu tema e/ou campo de pesquisa na elaboração do seu Trabalho de Conclusão de Curso?	Nº DE RESPOSTAS
Sobre a presença/ausência de mulheres negras nas produções das artes visuais	01
Sobre a formação do estudante para atuar em espaços não-formais de ensino das artes visuais	01
Sobre Arte e processos de inclusão	01
Sobre o ensino do desenho na contemporaneidade	01
Sobre a obra do artista plástico Aurélio Figueiredo	01
Sobre a criação dos quadrinhos de Marcotti	01
Sobre a relação entre Arte e publicidade com base nas fotografias de David Lachapelle	01
Sobre as mulheres artistas dentro do acervo artístico do Departamento de Extensão Cultural da UFPE	01
Sobre a elaboração de material educativo como ferramenta de mediação cultural na Exposição Coletiva TRAMAÇÕES (2ª edição)	01
Sobre um conjunto de 06 pinturas do Arcaz da Igreja da Sé, em Olinda/PE	01
Sobre abordagens visuais acerca da identidade, do corpo e da memória afetiva	01
Sobre o ensino de Arte em escolas de referência na rede pública da cidade do Recife/PE	01
Sobre o estudo e a montagem de exposição de 20 obras do Recife da década de 1930	01
Sobre os processos de mediação em museus e/ou galerias de Arte	02
Sobre os desafios e as possibilidades em situações de montagens de exposições no âmbito das Artes Visuais	02

Fonte: Elaborado pela autora.

[39] Os estudantes que responderam ao questionário no semestre 2018.1, não precisaram respondê-lo mais uma vez no semestre seguinte.

Os temas de interesse demonstram como as Artes Visuais dialogam com diferentes esferas: com o ensino de Arte e suas manifestações visuais e/ou técnicas na escola e em espaços não escolares; com as produções artísticas regionais, nacionais e internacionais; com as intersecções entre a Arte e os desafios/dilemas do mundo contemporâneo como a inclusão, as relações de gênero e o feminismo, as narrativas étnico-raciais, a diferença e a identidade; e com as situações de mediação em diferentes espaços expositivos.

No questionário, os estudantes não explicitaram sobre como fizeram a escolha pelo tema de pesquisa para o trabalho final, nem sobre o seu processo de construção. Por isso, na etapa das entrevistas, tais questões foram abordadas e serão, em breve, descritas e analisadas.

Por fim, o Núcleo de Aprofundamento contempla o

> [...] desenvolvimento do trabalho do formando sob a orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da Arte e do ensino da Arte. Este núcleo é constituído por componentes que focalizam a relação entre as Artes Visuais e a Educação e, de modo específico, os elementos que configuram o trabalho docente (UFPE, 2011, p. 31).

O Quadro 14, com a disposição dos componentes curriculares do Núcleo de Aprofundamento também foi reproduzido a seguir:

Quadro 14 – Disposição dos componentes curriculares do Núcleo de Aprofundamento

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CRÉDITOS
PO 493	Avaliação da Aprendizagem	60	4
AR 647	Currículo e Cultura	30	2
TE 707	Didática	60	4
AR 686	Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 1	120	5
AR 687	Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 2	120	5
AR 688	Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 3	90	4
AR 689	Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 4	90	4
AR 650	Expressão Plástica Infantil	30	2
AR 615	Fundamentos da Arte/Educação	60	3
SF 451	Fundamentos da Educação	60	4
PO 492	Fundamentos Psicológicos da Educação	90	6
AP 492	Gestão Educacional e Gestão Escolar	60	4
LE 716	Introdução a LIBRAS	60	4
AR 695	Metodologia do Ensino das Artes Visuais 1	60	4
AR 696	Metodologia do Ensino das Artes Visuais 2	60	4
AR 697	Metodologia do Ensino das Artes Visuais 3	75	5
AP 493	Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica	60	4
TOTAL	**17 Componentes Curriculares**	**1.185**	**68**

Fonte: UFPE (2011, p. 37).

Também, no questionário, indagamos acerca das aprendizagens vivenciadas no decorrer do curso e perguntamos aos estudantes sobre suas expectativas em relação às

disciplinas do Núcleo de Aprofundamento vivenciadas até então. Unificamos as respostas dadas pelos 105 (cento e cinco) estudantes que receberam o questionário e obtivemos a seguinte configuração, conforme o Quadro 15:

Quadro 15 – Avaliação dos estudantes acerca das expectativas e aprendizagens em componentes do Núcleo de Aprofundamento

QUAIS EXPECTATIVAS QUE VOCÊ TINHA/TEM EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Foram/são boas e/ou interessantes	59
Mais ou menos, depende do professor	24
Foram/são superficiais e/ou insuficientes	19
Não respondeu a questão	03

Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte dos estudantes mostrou-se satisfeita com as disciplinas vivenciadas no Núcleo de Aprofundamento do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Exemplos dessa satisfação estão registrados a seguir:

> Sim, todos os professores são capacitados e interessados em nos ensinar, tornando possível o aprendizado (Questionário 23 – estudante do I/II período no ano de 2018).
>
> Quando iniciei o curso, não tinha muitas expectativas sobre o campo da Arte/Educação. É algo que venho explorando e aprofundando, que vem fazendo bastante sentido, de modo que consigo enxergar formas de reverberar para o outro e para o mundo (Questionário 21 – estudante do III/IV período no ano de 2018).
>
> Minhas experiências foram boas, principalmente pelos professores terem uma postura mais contemporânea no que se refere às metodologias nas aulas (Questionário 01 – estudante do V/VI período no ano de 2018).
>
> Também tiveram uma carga importante para a minha vivência no curso, sobretudo no que diz respeito ao aprendizado dos conceitos e métodos teóricos e didáticos aplicados à prática no ensino de artes (Questionário 04 – estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

Para 24 (vinte e quatro) estudantes, os componentes desse núcleo foram parcialmente satisfatórios, eles explicaram as razões dessa inconclusa satisfação:

> Parcialmente. “LIBRAS” é uma cadeira importante, mas aprendemos muito pouco a nos comunicar; só umas coisinhas. Já “Fundamentos da Arte/Educação” tem sido muito boa pois traz informações muito importantes pra mim (Questionário 22 – estudante do I/II período no ano de 2018).
>
> Algumas vezes sim, outras não. Tem disciplinas boas e outras que eu considero chatas. (Questionário 02 – estudante do III/IV período no ano de 2018).
>
> Considero importante o papel dessas disciplinas, mas nem todas foram passadas de forma tão dinâmica como a de “Fundamentos Psicológicos da Educação”. Outras

> foram passadas de forma muito rígida em sua estrutura e sua didática. Em geral, eu gostei, mas gostaria que tudo o que nos é apresentado também fosse usado por todos os professores, pois nem todos aplicam o que dizem (Questionário 23 – estudante do V/VI período no ano de 2018).
>
> Algumas têm certo peso, outras não. Depende muito do professor, no meu ponto de vista. Tive experiências horríveis com professores do CE, autoritários e intransigentes. Assim como tive professores no CAC que deixavam a disciplina tão solta que faltava o concreto para uma aprendizagem significativa (Questionário 12 – estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

Os demais 19 (dezenove) estudantes vivenciaram experiências que consideraram como péssimas, insuficientes e/ou superficiais. Justificaram assim:

> Não estou gostando, pois pelo menos um professor não apresenta interesse no repasse do conteúdo, impactando na nossa formação acadêmica (Questionário 02 – estudante do I/II período no ano de 2018).
>
> Não; essas disciplinas me desmotivaram a ser arte/educadora (Questionário 31 – estudante do III/IV período no ano de 2018).
>
> Percebi que a metodologia aplicada em maioria delas já se tornou desgastada, utilizando-se da teoria tradicional. Com exceção de "Didática", minhas outras experiências não foram nada positivas (Questionário 08 – estudante do V/VI período no ano de 2018).
>
> Foram experiências negativas ou insatisfatórias. Em muitas disciplinas do Centro de Educação falta interesse e aprofundamento dos docentes nas possibilidades e particularidades de nossa área (Questionário 17 – estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

Notam-se, nas respostas dadas pelos estudantes na etapa dos questionários, que os componentes do Núcleo de Aprofundamento foram, na maior parte, inferências positivas acerca do que foi vivenciado em tais disciplinas, sendo destacada ora a metodologia utilizada pelos docentes, ora a atualidade das discussões propostas.

Esse mesmos elementos – metodologia docente e reflexões contextualizadas – foram avaliados negativamente por um outro quantitativo de estudantes, com ênfase nas disciplinas que são vivenciadas no CE, ou seja, onde a formação docente, mais evidentemente, se efetiva.

No geral, podemos inferir que os componentes do Núcleo de Aprofundamento do curso de Licenciatura em Artes Visuais, provocou impactos e acresceu à formação dos estudantes, salvo em algumas das disciplinas vivenciadas no CE, onde as ações e as relações estabelecidas com os docentes limitaram o aprendizado e/ou aprofundamento dos conhecimentos propostos.

Também pedimos para o que os estudantes apontassem com qual núcleo de disciplinas mais se identificaram. O Quadro 16 sintetiza os resultados:

Quadro 16 – Identificação dos estudantes em relação ao Núcleo Básico e de Aprofundamento

VOCÊ TEM SE IDENTIFICADO MAIS COM AS DISCIPLINAS DO NÚCLEO BÁSICO OU COM AS DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO?	Nº DE RESPOSTAS
Com as disciplinas do Núcleo Básico	55
Com as disciplinas do Núcleo de Aprofundamento	15
Com ambas as disciplinas	25
Com nenhuma das disciplinas	05
Não respondeu a questão	05

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudantes que mais se identificaram com as disciplinas do Núcleo Básico alegaram:

> Do Núcleo Básico, porque se relacionam mais com a área que eu já estudava e que mais gosto e porque tem as partes práticas também (Questionário 30 – estudante do I/II período no ano de 2018).
>
> Com as disciplinas do Núcleo Básico, pois meu objetivo seria o Bacharelado (Questionário 31 – estudante do III/IV período no ano de 2018).
>
> Com as disciplinas do Núcleo Básico. Mas não acho tão simples optar por uma ou outra. As metodologias, para mim, foram essenciais para minha formação. Mas preferi as do Núcleo Básico (Questionário 10 – estudante do V/VI período no ano de 2018).
>
> Núcleo Básico, pois me aproximo mais das produções artísticas (Questionário 12 – estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

Por sua vez, os estudantes que mais se identificaram com as disciplinas do Núcleo de Aprofundamento explicaram:

> Prefiro as do Núcleo de Aprofundamento pelo interesse em dar aulas (Questionário 01 – estudante do I/II período no ano de 2018).
>
> As do Núcleo de Aprofundamento, por mais que as experiências não tenham sido tão boas, alguns educadores trouxeram métodos que auxiliam nas descobertas da arte/educação (Questionário 22 – estudante do V/VI período no ano de 2018).
>
> Me identifiquei com as do Núcleo de Aprofundamento por não possuir uma produção artística e por me interessar pelas bases teóricas da Educação e da Arte/Educação (Questionário 10 – estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

Observamos que não transcrevemos a escrita de estudantes do III/IV período, pois nesse grupo nenhum dos estudantes se identificou com os componentes do Núcleo de Aprofundamento, o que indica um descontentamento com os saberes específicos da Educação e do ensino das Artes Visuais e/ou com relações estabelecidas com seus docentes.

Houve, ainda, estudantes que se identificaram com as disciplinas de ambos os núcleos:

> Com ambas. Ambas têm acrescentado de forma positiva na minha formação e na minha vida (Questionário 18 – estudante do I/II período no ano de 2018).
>
> Ambos. Creio na importância das duas áreas na minha formação (Questionário 05 – estudante do III/IV período no ano de 2018).
>
> Dentro dos dois núcleos, existiram cadeiras que me identifiquei (Questionário 14 – estudante do V/VI período no ano de 2018).
>
> Acredito que as duas foram importantes. No Núcleo Básico, gostei muito de "Argila" pela organização da professora, que mostra a teoria e a prática juntas e tivemos até aulas de campo. Do Núcleo de Aprofundamento, gostei das "Metodologias", pois nos colocam teoricamente nos cenários de ensino (Questionário 17 – estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

E, por fim, aqueles que não se identificaram nem com as disciplinas do Núcleo Básico, nem com as disciplina do Núcleo de Aprofundamento. Estes são os estudantes que gostariam de estar cursando outros cursos ofertados pela UFPE, mas que, por alguma razão, estão no curso de Licenciatura em Artes Visuais.

> Não sei dizer, atualmente, não me identifico com o curso em si (Questionário 09 – estudante do I/II período no ano de 2018).
>
> Nenhuma das duas. Procuro fazer o meu próprio curso relacionando eletivas e obrigatórias que melhor dialogam entre si. Não necessariamente seguindo o planejamento do curso (Questionário 10 – estudante do III/IV período no ano de 2018).
>
> Encontro-me ausente dos interesses acadêmicos (Questionário 06 – estudante do V/VI período no ano de 2018).

Em geral, há uma maior identificação dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais com os componentes curriculares do Núcleo Básico, que compreendem as questões práticas do fenômeno visual, com o estudo de fundamentação acerca da História da Arte no âmbito mundial e nacional e componentes afins.

O interesse pelo Núcleo de Aprofundamento foi destacado por um significativo número de estudantes (incluindo, sob esse ponto de vista, os que optaram exclusivamente por esse conjunto de componentes, mais os que optaram por se identificar com ambos os núcleos de conteúdos, o que totalizou 40 estudantes). Os componentes, aqui, dão ênfase ao aprendizado de saberes sobre o ensino (em geral) e ao ensino das Artes Visuais (em particular).

Do total de 05 (cinco) estudantes que não se identificaram com nenhum dos componentes do curso (nenhum deles do VII/VIII período), inferimos que são estudantes que

tinham interesse em outra formação acadêmica e que, por razões não explicitadas no questionário, continuam cursando-o.

Por fim, o atual perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais[40] está organizado em 08 (oito) períodos. Cada um deles possui um conjunto de componentes obrigatórios e outro conjunto de componentes optativos. Desde o primeiro período, há a presença das disciplinas de natureza pedagógica. A partir do quarto período, os estudantes iniciam no componente curricular "Metodologia do Ensino de Artes Visuais" (de um total de três disciplinas). As "Metodologias" vão subsidiar as práticas de "Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais" (de um total de quatro campos de atuação de estágio), que começam a ser vivenciadas a partir do 5º período do curso.

O perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais, ofertado, atualmente, pela UFPE, implantado desde o ano de 2011, está em consonância com as demandas e as prerrogativas legais estabelecidas tanto nos âmbitos externos quanto internos da universidade, atendendo às exigências legais de valorização dos saberes educacionais para a formação docente, o que se constitui como um elemento importante no processo de construção da identidade profissional docente e da profissionalidade dos estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE.

Apesar disso, não se pode garantir a totalidade de alcance de seus objetivos, metas e proposições. Isso porque, no contexto da prática (BALL, 2001), as normatizações estão sujeitas a diferentes interpretações e recriações. Portanto, entre o que está definido no PPC de Licenciatura de Artes Visuais e sua materialização efetiva, ocorreram/ocorrem mudanças e transformações diferentes da proposta inicial.

De acordo com Mainardes (2006, p. 53), os professores e demais profissionais "exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas", ou seja, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das mudanças prescritas.

Segundo as convicções de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) o projeto pedagógico dos cursos de formação docente precisam romper com a lógica tradicional, que apenas adiciona componentes curriculares na formação do estudante e, dessa forma, separa a teoria da prática. Ao contrário disso, os autores preconizam que:

> [...] a proposta curricular deve pautar-se por uma relação dialética teoria e prática e numa flexibilidade na organização do espaço e do tempo de formação,

[40] O perfil curricular está no anexo 1.

> aproximando-se, portanto, da lógica do conhecimento como rede complexa de construção das competências para o início do exercício profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 202).

Com isso, inferimos que a construção e a materialização de um projeto pedagógico não é um processo simples e que precisa superar uma perspectiva reducionista sobre a formação docente, exigindo a participação, colaboração e/ou acompanhamento dos seus professores formadores.

A partir dos questionários, inferimos que o maior interesse dos estudantes do curso foi pelos componentes do Núcleo Básico, principalmente, pelo estudo das técnicas em Artes Visuais – o que evidencia uma maior identificação com a profissionalidade e a identidade profissional de ser um artista visual.

O interesse e a identificação com os componentes do Núcleo de Aprofundamento, ficou como o segundo maior índice de satisfação – o que evidencia a identificação com a profissionalidade e a identidade profissional docente.

Segundo dados dos questionários, a depender das relações estabelecidas com os docentes ministrantes das disciplinas e suas propostas metodológicas (tanto em disciplinas do Núcleo Básico como em disciplinas do Núcleo de Aprofundamento), há um maior ou menor envolvimento e interesse no aprendizado dos saberes, dos conteúdos, dos procedimentos, etc., da Educação, das Artes Visuais e do seu ensino. Os limites materiais e estruturais do curso, também segundo dados coletados nos questionários, impedem uma melhor formação profissional e limitam o alcance e/ou mobilização dos objetivos propostos pelo curso.

Na sequência, faremos a caracterização dos estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Artes Visuais, de modo a conhecer quais interesses os levaram a optar por tal formação profissional.

5.2 PERFIL DOS ESTUDANTES MATRICULADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

No questionário aplicado aos estudantes do curso, elencamos questões que nos oportunizaram conhecer quem são e porque escolheram o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Lembramos que dos 133 (cento e trinta e três) estudantes matriculados no semestre 2018.2, 105 (cento e cinco) responderam ao instrumento. Inicialmente, apresentaremos o perfil dos estudantes por período e, na sequência, um perfil geral.

5.2.1 Perfil dos estudantes matriculados nos I e II períodos no ano de 2018

De um total de 35 estudantes matriculados nos I e II períodos no ano de 2018, 33 (trinta e três) responderam e nos entregaram o questionário. O perfil está apresentado no Quadro 17, a seguir:

Quadro 17 – Perfil dos estudantes matriculados nos I e II períodos no ano de 2018

Sexo	Feminino			Masculino		
	20 estudantes			13 estudantes		
Faixa etária	Até 20 anos	Entre 20-25 anos	Entre 26-30 anos	Entre 31-35 anos	Entre 36-40 anos	Acima de 40 anos
	19	07	03	04	-	-
Ano de ingresso no curso	Todos no ano de 2018.1					
Identificação étnico-racial	Branco/a	Pardo/a		Negro/a	Outro/a	
	15	12		06	-	
Participação em religião/ prática religiosa e/ou ceita	Sim			Não		
	07 estudantes			26 estudantes		
Renda familiar	Até 01 salário mínimo	Entre 01-03 salários mínimos	Entre 04-10 salários mínimos	Acima de 10 salários mínimos	Não informou	
	14	13	04	-	02	

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos que os estudantes, em etapa inicial de formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2018, são, em grande parte, do sexo feminino e constituem um público de adultos bem jovens. Todos ingressaram no primeiro semestre do ano de 2018, o que indica que ainda não houve cancelamentos e/ou trancamentos de componentes curriculares.

Quanto à identificação étinco-racial, houve um equilíbrio no quantitativo de estudantes que se identificaram como brancos e pardos. Dentre os que afirmaram participar de alguma religião, prática religiosa ou ceita, 04 (quatro) afirmaram participar das atividades da igreja evangélica, 01 (um) da igreja católica, 01 (um) de atividades com bruxaria e 01 (um) outro descreveu que participa da SUD. O mesmo não explicou o significado da sua resposta e não identificamos o seu significado. Entre os 33 (trinta e três) estudantes que responderam ao questionário, 27 (vinte e sete) deles tem renda familiar abaixo de 04 salários mínimos.

No que se refere à atuação profissional, 16 (dezesseis) estudantes se apresentaram como artistas autodidatas, ou seja, aprenderam e/ou fazem uso de uma ou mais técnicas das Artes Visuais como desenho, pintura, fotografia, etc., e dessa prática obtêm algum sustento.

Outros 14 (quatorze) estudantes não trabalham e 01 (uma) estudante atua no mercado como tatuadora profissional, conforme visualizamos no Quadro 18, a seguir:

Quadro 18 – Atuação profissional dos estudantes matriculados nos I e II períodos no ano de 2018

EXERCE ALGUMA ATUAÇÃO PROFISSIONAL? SE SIM, QUAL?	Nº DE RESPOSTAS
Sim, sou artista autodidata	16
Não trabalho	14
Sim, sou tatuadora profissional	01
Não respondeu	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando questionamos acerca do que motivou os estudantes a buscarem o curso de Licenciatura em Artes Visuais, temos as seguintes motivações, conforme o Quadro 19:

Quadro 19 – Motivações sobre a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos I/II períodos no ano de 2018

O QUE LHE MOTIVOU A ESCOLHER O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Interesse pelas manifestações e/ou técnicas das Artes Visuais	21
Interesse por trabalhar com crianças e/ou ensino	07
Falta de opção, desejava cursar o bacharelado em Artes Visuais	04
Interesse pela atuação/mediação em museus e/ou galerias de Arte	01

Fonte: Elaborado pela autora.

O interesse pelo aprendizado e/ou aprofundamento no conhecimento das técnicas artísticas foi o que mais motivou os estudantes no processo de escolha do curso: “Eu fui motivada pelo grande interesse em desenhar, pintar, etc.” (Questionário 23 - estudante do I/II período no ano de 2018); “A busca por um curso que permitisse maior liberdade para conhecer e vivenciar expressões da Arte” (Questionário 27 - estudante do I/II período no ano de 2018).

O interesse por trabalhar com crianças e pelo ensino também foi uma das razões pela escolha do curso. É como se os estudantes pudessem, dessa forma, juntar dois âmbitos de interesse: “Sempre me interessei pela área artística e por crianças, por isso escolhi a Licenciatura em Artes Visuais” (Questionário 12 - estudante do I/II período no ano de 2018).

Em um dos questionários, o interesse não se manifesta pela docência com crianças e/ou jovens, mas, sim, pela docência universitária: “Sempre me interessei por desenho, pintura, escultura, então me inscrevi no curso. Me interesso por ensinar, mas já penso em depois de formada fazer logo uma pós, para poder me habilitar a ser professora universitária” (Questionário 16 - estudante do I/II período no ano de 2018).

Por sua vez, 04 (quatro) estudantes preferiam a formação no Bacharelado em Artes Visuais, que, até então, não era oferecida pela UFPE. Uma das estudantes respondeu à tal questão da seguinte forma: "Sendo sincera? Falta de opção. Eu desejava cursar o bacharelado, mas não tinha... é isto!" (Questionário 14 - estudante do I/II período no ano de 2018). Tal desejo pelo Bacharelado em Artes Visuais vai voltar a se repetir nos questionários dos próximos períodos do curso.

Um dos estudantes fez sua opção pela Licenciatura em Artes Visuais por ter interesse em atuar em espaços expositivos, como museus, galerias e/ou instituições culturais e alegou que irá investir exatamente nisso: "Eu me interesso pelo trabalho educativo em museus e no trabalho com curadoria. Espero que o curso ajude nisso!" (Questionário 09 - estudante do I/II período no ano de 2018).

Por terem se apresentado, em sua grande maioria, como artistas autodidatas, não é de se estranhar que 11 (onze) estudantes já tenham realizado cursos de técnicas diversas dentro do universo das Artes Visuais. Todavia, a maior parte dos estudantes do I/II períodos do curso em 2018 não tinha nenhuma formação artística anterior. Tais alunos buscam habilitarem-se nas múltiplas linguagens e/ou técnicas das Artes Visuais, conforme visualizamos no Quadro 20, a seguir:

Quadro 20 – Formações artísticas anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos I/II períodos no ano de 2018

QUAIS FORMAÇÕES ARTÍSTICAS/ESTÉTICAS VOCÊ TEVE ANTES DE SUA ENTRADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Fez algum curso de técnicas de desenho, pintura, fotografia e/ou ilustração	11
Faz peças de artesanato para comercialização	01
Atua como tatuadora profissional	01
Fez curso de balé quando era criança	01
Não possui nenhuma formação artística/estética anterior	19

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às experiências com ensino anteriores ao curso, 15 (quinze) estudantes afirmaram ter tido alguma experiência, que aconteceu tanto no âmbito formal como não formal de ensino. Observa-se que 04 (quatro) estudantes intitularam-se como professores, mesmo que ainda não tenham tal titulação, conforme o Quadro 21, abaixo:

Quadro 21 – Experiências com o ensino anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos I/II períodos no ano de 2018

VOCÊ POSSUI ALGUMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO ANTES DE SUA ENTRADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Atuou com evangelização de crianças na igreja católica e/ou evangélica	04
Atuou como estagiário nos anos iniciais do Ensino Fundamental	03

Atuou em Movimentos Sociais e/ou ONGs	03
Atuou como professor particular de desenho e/ou pintura	02
Atuou como professor particular de Inglês	02
Atuou como monitor no Projeto Mais Educação	01
Não possui experiência anterior com o ensino	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, no questionário, foi perguntado sobre o interesse em ser professor de Artes Visuais. O número de respostas com as pretensões dos estudantes está descrito no Quadro 22, a seguir:

Quadro 22 – Pretensão dos estudantes matriculados nos I/II períodos no ano de 2018 com a docência em Artes Visuais

VOCÊ TEM A PRETENSÃO EM SER PROFESSOR DE ARTES VISUAIS?	**Nº DE RESPOSTAS**
Ainda não decidi se quero ser professor de Artes Visuais	18
Sim, quero ser professor de Artes Visuais	12
Não, não quero ser professor de Artes Visuais	03

Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte dos estudantes alegou ainda não ter decidido se irão, ou não, atuar como docentes das Artes Visuais. As justificativas variaram bastante, conforme exemplificado a seguir: “Por questões de estabilidade financeira e das condições de trabalho, ainda não decidi” (Questionário 07 – estudante do I/II período no ano de 2018). Como se vê, o estudante alegou os baixos salários e as condições de trabalho pouco adequadas, às quais a maioria dos docentes do nosso país está submetido – independentemente de serem professores de Artes Visuais ou não.

Mas, a maior parte dos que responderam não terem decidido se atuarão como professores, alegaram que isso pode ser mudado no decorrer do curso: “Ser professor/professora pra mim é ato que exige dedicação e paciência. Não sei se tenho vontade de ensinar, talvez seja algo que surja em mim com o decorrer do curso” (Questionário 33 – estudante do I/II período no ano de 2018); “Inicialmente entrei no curso com a intenção de me formar artista, porém ainda estou descobrindo as cadeiras e experiências dentro da universidade” (Questionário 08 – estudante do I/II período no ano de 2018). Os trechos indicam que o desejo pelo ensino pode não ter sido a motivação inicial para a entrada no curso, todavia, os estudantes estão se mostrando dispostos ao aprendizado e às experiências com o ensino, com as quais, inevitavelmente, irão se deparar.

Dentre as respostas, 12 (doze) estudantes se mostraram convictos com o desejo de formação para a docência em Artes Visuais. Vejamos alguns exemplos: “Sempre tive

interesse pela licenciatura e agora com a vivência deste curso, acredito ter encontrado a área desejada" (Questionário 27 – estudante do I/II período no ano de 2018); "Sou apaixonada por crianças e tive uma experiência muito boa de aula de artes no colégio e quero me tornar professora para tentar levar mais artes para os colégios" (Questionário 12 – estudante do I/II período no ano de 2018); "O conhecimento humano que venho adquirindo no decorrer das disciplinas me deu vontade de repassar o que venho aprendendo. Vejo no professor de arte numa engrenagem importante para o sistema educacional" (Questionário 02 – estudante do I/II período no ano de 2018).

Na resposta do questionário, uma das estudantes do I/II períodos, aponta que teve uma boa experiência com o aprendizado da arte na escola, dado que não se repetiu em outros questionários, nem nas entrevistas, quando a questão foi colocada no debate. Um dos entrevistados explicou como foi o ensino e a aprendizagem da Arte na escola:

> Era ignorado! Assim, alguns professores, na hora de produzir um trabalho, pediam pra eu desenhar, porque eu desenhava melhor. Mas nunca foi assim... nunca investiram, de ensinar algo diferente, de indicar um curso para eu fazer... não, isso não teve! Era só mesmo: - Olha, ele sabe desenhar! Teve só isso mesmo! E no Ensino Médio também não! (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

Os demais 03 (três) estudantes que responderam à questão apontaram as razões de porque não querem exercer a licenciatura: "Por mais que eu respeite os professores, o que eu pessoalmente busco é uma carreira mais independente" (Questionário 10 – estudante do I/II período no ano de 2018); "Pretendo migrar para o curso de Cinema, que é um bacharelado" (Questionário 03 – estudante do I/II período no ano de 2018); "Não é o que eu quero pra mim. Nada contra, mas não é o que eu quero pra mim" (Questionário 30 – estudante do I/II período no ano de 2018).

Os estudantes do I/II período do curso de Licenciatura em Artes Visuais são um grupo de estudantes jovens e, nos momentos em que nos encontramos, sempre estavam bastante atentos, motivados, participando dos debates e das atividades propostas por seus professores. Ainda estão iniciando o processo formativo e já mobilizaram, e ainda tem muito a mobilizar, na construção de suas profissionalidades e identidades pessoais e profissionais.

5.2.2 Perfil dos estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018

Não conseguimos identificar quantos estudantes estavam, exclusivamente, matriculados no III/IV períodos do curso de Licenciatura em Artes Visuais. No III período,

buscamos acessá-los na disciplina de “Fotografia e Arte” e alcançamos um número muito baixo de questionários respondidos. No semestre seguinte, acessamos as disciplinas de “Expressão Plástica Infantil” e “Metodologia do Ensino das Artes Visuais 1”. No total, entre os estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018, 31 (trinta e um) responderam e nos entregaram o questionário. O perfil está apresentado no Quadro 23, a seguir:

Quadro 23 – Perfil dos estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018

Sexo	Feminino			Masculino		
	18 estudantes			13 estudantes		
Faixa etária	Até 20 anos	Entre 20-25 anos	Entre 26-30 anos	Entre 31-35 anos	Entre 36-40 anos	Acima de 40 anos
	04	19	03	03	02	-
Ano de ingresso no curso	2014	2015		2016	2017	
	03	05		06	17	
Identificação étnico-racial	Branco/a	Pardo/a		Negro/a	Outro/a	
	15	09		07	-	
Participação em religião/ prática religiosa e/ou ceita	Sim			Não		
	08 estudantes			23 estudantes		
Renda familiar	Até 01 salário mínimo	Entre 01-03 salários mínimos	Entre 04-10 salários mínimos	Acima de 10 salários mínimos	Não informou	
	12	08	09	02	-	

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos que os estudantes nessa etapa de formação são, em grande parte, do sexo feminino, apesar de que foi, aqui, que encontramos a maior parte de estudantes do sexo masculino, em relação às demais etapas de formação. São, na maioria, adultos jovens que ingressaram no curso no ano de 2017 e já encontramos, aqui, estudantes que ingressaram em anos anteriores, o que indica que ainda houve cancelamentos e/ou trancamentos de componentes curriculares.

Quanto à identificação étinco-racial, houve a prevalência de estudantes que se identificaram como brancos e um equilíbrio no quantitativo de estudantes que se identificaram como pardos ou negros. Dentre os que afirmaram participar de alguma religião, prática religiosa ou ceita, 04 (quatro) afirmaram participar das atividades do candomblé, 03 (três) da igreja católica, 01 (um) de atividades da doutrina do Santo Daime – que é uma manifestação religiosa natural da região amazônica, que tem como base o uso de uma bebida, a *ayahuasca*, usada na busca pelo autoconhecimento e obtenção da sabedoria.

Entre os 31 (trinta e um) estudantes que responderam ao questionário, 20 (vinte) deles têm renda familiar abaixo de 04 salários mínimos, outros 09 (nove) têm renda familiar entre

04-10 salários mínimos e 02 (dois) indicaram ter renda familiar acima dos 10 salários mínimos, o que oportuniza a tais estudantes realizar as disciplinas do curso sem grandes preocupações com a aquisição de material, o que não acontece com a maior parte dos estudantes matriculados, de acordo com o fragmento da entrevista abaixo:

> Quem não tem como comprar se vira! Se vira é a palavra certa! Se vira! Eles dão uma lista de material e você que compre. Desde quando eu entrei no curso nada foi dado à gente. A única disciplina que deu algo... pra não dizer que eu to falando besteira, foi a de Argila. Toda a matéria prima que é a argila é dada agora, Desenho, pede material. Pintura, a mesma coisa. E os alunos têm que se virar! (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

No que se refere à atuação profissional, 22 (vinte e dois) estudantes se apresentaram como artistas autodidatas, ou seja, aprenderam e/ou fazem uso de uma ou mais técnicas das Artes Visuais como desenho, pintura, fotografia, etc., e dessa prática obtêm algum sustento. Outros 05 (cinco) estudantes não trabalham e 02 (dois) trabalham em ONGs e/ou escolas específicas de Arte, mas não explicaram exatamente o que fazem em tais instituições. O quadro com a atuação profissional desses estudantes pode ser visualizado no Quadro 24, a seguir:

Quadro 24 – Atuação profissional dos estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018

EXERCE ALGUMA ATUAÇÃO PROFISSIONAL? SE SIM, QUAL?	Nº DE RESPOSTAS
Sim, sou artista autodidata	22
Não trabalho	05
Sim, sou monitor de ONG e/ou escola específica de Arte	02
Não respondeu	02

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às motivações para a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais, 19 (dezenove) estudantes tiveram interesse pelas manifestações e/ou técnicas das Artes Visuais, tais como nos exemplos: “A minha aptidão para o desenho e a falta de interesse pelas demais áreas” (Questionário 04 – estudante do III/IV período no ano de 2018); “O fato de haver uma identificação com as práticas artísticas” (Questionário 16 – estudante do III/IV período no ano de 2018); “Vivência anterior com as artes – graffiti, fotografia, desenho, pintura e vontade de aprofundar esses conhecimentos/experiências” (Questionário 21 – estudante do III/IV período no ano de 2018).

A opção pela Licenciatura em Artes Visuais como segunda opção, ou seja, os estudantes desejavam mesmo o Bacharelado em Artes Visuais, que até então, não era ofertado pela UFPE, também obteve alto índice de respostas: “É o que tinha de Artes no Recife e era

grátis. Preferia o Bacharelado" (Questionário 01 – estudante do III/IV período no ano de 2018); "Se houve a oportunidade na época talvez tivesse escolhido o Bacharelado" (Questionário 02 – estudante do III/IV período no ano de 2018); "Eu sempre pretendi cursar o Bacharelado em Artes Visuais, porém tal curso é inexistente na UFPE. Logo, optei pela Licenciatura" (Questionário 31 – estudante do III/IV período no ano de 2018).

Apenas 02 (dois) estudantes escolheram o curso por influência da família: "Desde pequena sempre tive contato com educação em casa, tendo familiares professores, sempre nas áreas de Humanas e das Artes. Não sei bem quando decidi, só caí na licenciatura e foi um encontro mútuo" (Questionário 10 – estudante do III/IV período no ano de 2018). E outros 02 (dois) estudantes optaram pelo curso apenas para obter um diploma. Um deles justificou assim sua escolha: "Um diploma. Eu já atuo na área de Produção Cultural em Artes Visuais há alguns anos. Procurei a UFPE para uma titulação que me desse melhores colocações profissionais" (Questionário 05 – estudante do III/IV período no ano de 2018).

Notamos, nesse grupo de estudantes, a ausência de interesse pela docência e, consequentemente, pelo ensino das Artes Visuais – apesar de que, em outra questão proposta, houve estudantes que demonstraram a pretensão de serem professores de Artes Visuais, o que indicia que houve mudanças entre os interesses de entrada no curso e as experiências vividas no decorrer deste. Houve, nessas situações, uma interação entre a transação interna do indivíduo e as transações externas a ele (DUBAR, 2005), ou seja, a identidade profissional foi modificada a partir das vivências no decorrer do percurso formativo no curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Uma síntese das motivações dos estudantes do III/IV período no ano de 2018 encontra-se no Quadro 25, a seguir:

Quadro 25 – Motivações sobre a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018

O QUE LHE MOTIVOU A ESCOLHER O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	**Nº DE RESPOSTAS**
Interesse pelas manifestações e/ou técnicas das Artes Visuais	19
Falta de opção, desejava cursar o bacharelado em Artes Visuais	07
Influência da família	02
Apenas obter um diploma	02
Preferia o curso de *Design* mas a nota da Licenciatura em Artes Visuais não era tão alta	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando questionados sobre as possíveis formações artísticas anteriores ao curso de Licenciatura em Artes Visuais, a maior parte dos estudantes afirmou que nunca realizou curso, oficinas e afins. Um menor quantitativo descreveu já ter participado de cursos de

Desenho e Pintura (05 estudantes) e Grafitagem (01 estudante). O Quadro 26, com a síntese desses dados, encontra-se na sequência:

Quadro 26 – Formações artísticas anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018

QUAIS FORMAÇÕES ARTÍSTICAS/ESTÉTICAS VOCÊ TEVE ANTES DE SUA ENTRADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Fez algum curso de técnicas de desenho, fotografia e/ou grafitagem	06
Não possui nenhuma formação artística/estética anterior	25

Fonte: Elaborado pela autora.

As experiências com ensino anteriores ao curso de Licenciatura em Artes Visuais restringiram-se a um pequeno número de estudantes: 02 (dois) deram aula particular de Desenho e Pintura, 03 (dois) atuaram em ONGs, sendo que um deu aulas de grafitti para jovens e os outros dois não explicaram que atividades realizaram nessas instituições. O sexto estudante explicou que deu aulas particulares de Matemática para adolescentes. O Quadro 27, com a síntese desses dados, encontra-se na sequência:

Quadro 27 – Experiências com o ensino anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018

VOCÊ POSSUI ALGUMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO ANTES DE SUA ENTRADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Atuou em Movimentos Sociais e/ou ONGs	06
Não possui experiência anterior com o ensino	25

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, no questionário, foi perguntado sobre o interesse em ser professor de Artes Visuais. O número de respostas com as pretensões dos estudantes está descrito no Quadro 28, a seguir:

Quadro 28 – Pretensão dos estudantes matriculados nos III e IV períodos no ano de 2018 com a docência em Artes Visuais

VOCÊ TEM A PRETENSÃO EM SER PROFESSOR DE ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Sim, quero ser professor de Artes Visuais	16
Ainda não decidi se quero ser professor de Artes Visuais	12
Não, não quero ser professor de Artes Visuais	03

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos que mesmo não tendo sido registrado interesse pela docência em Artes Visuais como fator que motivou a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais, 16 (dezesseis) estudantes demonstraram a pretensão em atuarem nessa área, alegando, por

exemplo: “Com as disciplinas de educação somando à experiência do estágio, ampliaram-se o meu desejo em ser professora” (Questionário 23 – estudante do III/IV período no ano de 2018); “Apesar de não ser um sonho de carreira, tenho agora o interesse em ajudar outras pessoas a se descobrirem artisticamente” (Questionário 02 – estudante do III/IV período no ano de 2018); “Pretendo passar um pouco do que aprendi e o que já vivenciei” (Questionário 12 – estudante do III/IV período no ano de 2018).

Alguns estudantes explicaram que querem, sim, atuar com o ensino das Artes Visuais, mas especificamente em espaços não formais de ensino: “Pretendo ensinar em espaços não formais” (Questionário 10 – estudante do III/IV período no ano de 2018).

Outros 12 (doze) estudantes ainda não decidiram sobre a pretensão em atuar, ou não, com o ensino. As razões sobre isso foram diversas. De um ponto de vista, há aqueles que não querem a identidade docente como primeira escolha, porém não se negam totalmente a tal possibilidade. “Licenciatura nunca esteve nos meus planos, porém, no decorrer do curso, isso mudou um pouco” (Questionário 20 – estudante do III/IV período no ano de 2018). Outros, ao contrário, até cogitavam tal possibilidade, “mas no decorrer do curso, fiquei frustrada com a desumanização presente em algumas cadeiras de educação, em específico, professores do Centro de Educação, onde há muita hipocrisia, infelizmente” (Questionário 31 – estudante do III/IV período no ano de 2018).

Enfim, os demais 03 (três) estudantes não querem atuar como professor de Artes Visuais. A escrita de um desses estudantes chamou nossa atenção: “É chato e não tenho interesse de mudar a educação brasileira, que será um processo longo e não vou desperdiçar a minha vida com isso” (Questionário 01 – estudante do III/IV período no ano de 2018).

Com tal afirmação, a estudante demonstra vivenciar uma crise identitária (DUBAR, 2009), ou seja, há muito pouca identificação entre o que ela é e deseja para si com o que é vivenciado em seu percurso formativo. Como a identidade pessoal não pode ser separada da trajetória profissional, a estudante (provavelmente) está a viver sentimentos de perdas e conflitos em sua subjetividade. “Mas essas crises não são insuperáveis” (DUBAR, 2009, p. 235), ao contrário disso, faz-se necessário a reconstrução de novos projetos e a reinvenção da trajetória social objetivada.

Por fim, os estudantes do III/IV período do curso de Licenciatura em Artes Visuais são um grupo de estudantes jovens e, nos momentos em que nos encontramos, estavam pouco atentos e apenas um pequeno número deles participava dos debates e das atividades propostas

por seus professores. Aliás, foi possível observar[41] um quantitativo de estudantes em sala de aula sempre abaixo do percentual de matrículas nas disciplinas. Segundo alguns de seus docentes, em conversa informal e na ausência deles, eram estudantes que estavam cumprindo as disciplinas mas sem o vigor dos iniciantes. Eles estavam na primeira metade do processo formativo e ainda teriam muito a mobilizar na construção de suas profissionalidades e identidades pessoais e profissionais.

5.2.3 Perfil dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018

Tal como no grupo anterior, também não conseguimos identificar quantos estudantes estavam, exclusivamente, matriculados no V/VI períodos do curso de Licenciatura em Artes Visuais. No V período, acessamos os estudantes na disciplina de "Metodologia do Ensino das Artes Visuais 2" e alcançamos um número baixo de questionários respondidos. No semestre seguinte, acessamos as disciplinas de "Currículo e Cultura" e "Arte e Antropologia". No total, entre os estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018, 24 (vinte e quatro) responderam e nos entregaram o questionário. O perfil está apresentado no Quadro 29, a seguir:

Quadro 29 – Perfil dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018

Sexo	Feminino			Masculino		
	21 estudantes			03 estudantes		
Faixa etária	Até 20 anos	Entre 20-25 anos	Entre 26-30 anos	Entre 31-35 anos	Entre 36-40 anos	Acima de 40 anos
	03	12	07	02	-	-
Ano de ingresso no curso	2013	2014		2016	2017	
	01	01		20	02	
Identificação étnico-racial	Branco/a	Pardo/a		Negro/a	Não informou	
	14	06		03	01	
Participação em religião/ prática religiosa e/ou ceita	Sim			Não		
	05 estudantes			19 estudantes		
Renda familiar	Até 01 salário mínimo	Entre 01-03 salários mínimos	Entre 04-10 salários mínimos	Acima de 10 salários mínimos	Não informou	
	07	07	07	01	02	

Fonte: Elaborado pela autora.

Responderam ao questionário, 21 (vinte e um) estudantes do sexo feminino e apenas 03 (três) do sexo masculino. Já é possível, até aqui, inferir que a Licenciatura em Artes

[41] Não utilizamos como instrumento de coleta de dados as observações, todavia, como acompanhei o desenrolar de alguns momentos de aula, foi possível inferir sobre tais situações.

Visuais está, basicamente, sendo cursada por estudantes do sexo feminino. Também são estudantes jovens e 19 (dezenove) deles têm entre 20-30 anos de idade.

O ano de ingresso da maior representatividade deste grupo foi 2016, mas observamos estudantes que atrasaram e/ou trancaram disciplinas (dois estudantes) e outros que, provavelmente, estavam adiantando componentes curriculares (dois estudantes). A prevalência nesse grupo foi de estudantes que se identificaram como brancos, mas pardos e negros não estão ausentes dessa composição.

Como na descrição dos grupos anteriores, poucos estudantes participam de alguma religião/prática religiosa e/ou ceita. Entre eles: 03 (três) denominaram-se espíritas kardecistas e outros 02 (dois) católicos. 18 (dezoito) estudantes não participam de nenhuma religião/prática religiosa e/ou ceita. No aspecto da renda familiar, houve um equilíbrio entre os estudantes que possuem renda até 10 (dez) salários mínimos.

No aspecto da atuação profissional, 12 (doze) estudantes não trabalham e, como já destacamos anteriormente, podem apresentar dificuldades na aquisição dos materiais necessários à execução de alguns componentes curriculares mais práticos, principalmente entre aqueles que têm renda familiar de até um salário mínimo (07 estudantes).

A identificação como artistas autodidatas também foi alta (08 estudantes) e os demais 04 (quatro) alunos exercem outras atividades profissionais, conforme descrito no Quadro 30:

Quadro 30 – Atuação profissional dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018

EXERCE ALGUMA ATUAÇÃO PROFISSIONAL? SE SIM, QUAL?	**Nº DE RESPOSTAS**
Não trabalho	12
Sim, sou artista autodidata	08
Sim, sou tatuador/a profissional	02
Sim, sou editor e curador independente	01
Sim, sou interprete de LIBRAS	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando questionado aos estudantes matriculados no V/VI período sobre as motivações para a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais, o interesse pelas manifestações e/ou aprendizado das técnicas artísticas voltou a predominar, tal como nos exemplos a seguir: “Foi o desejo pessoal pela área artística e pelo aprendizado das técnicas” (Questionário 13 - estudante do V/VI período no ano de 2018); “Acredito que por causa do meu gosto por produzir arte, sempre gostei de desenhar e pintar e o gosto de ir a exposições” (Questionário 11 - estudante do V/VI período no ano de 2018).

A ausência do curso de Bacharelado em Artes Visuais foi outro motivador à entrada na Licenciatura: “Escolhi a Licenciatura, pois não havia o Bacharelado na UFPE. Por ser o curso mais próximo dessa realidade, foi a minha primeira opção” (Questionário 04 - estudante do V/VI período no ano de 2018); “Meu desejo era cursar o Bacharelado, mas apesar de obter nota para cursar em outros estados, eu não teria condições financeiras para estudar fora” (Questionário 07 - estudante do V/VI período no ano de 2018).

Ao ter uma motivação diferente do desejo pela Licenciatura, isso não significa que o estudante não possa mudar de opinião e passar a compreender que o campo de ensino das Artes Visuais é amplo. Nas práticas de estágios, o estudante vivencia experiências que poderão motivá-lo à docência, como afirmou a mesma estudante anterior: “Tenho gostado da Licenciatura e me identificado com a prática docente através da monitoria e também dos estágios que tive” (Questionário 07 - estudante do V/VI período no ano de 2018).

O interesse pela atuação em espaços museais também foi uma motivação para 02 (dois) estudantes que responderam o questionário. Um deles afirmou: “Escolhi pela possibilidade de me profissionalizar com o que eu gosto: arte e mediação cultural” (Questionário 21 - estudante do V/VI período no ano de 2018). Outros 02 (dois) estudantes fizeram a opção pela Licenciatura, motivados pelo interesse de ensinar. Tal motivação, para um dos estudantes, foi incentivada na escola: “Gosto de Artes e desde o Ensino Médio e tive uma professora de Artes que me incentivou bastante” (Questionário 02 - estudante do V/VI período no ano de 2018).

Entre esse grupo de estudantes, nos chamou a atenção a motivação de uma estudante. Enquanto respondia o instrumento, ela se aproximou e explicou-nos que fazia o curso de Bacharelado em uma outra instituição e que já estava quase terminando, quando deixou de ver sentido nessa formação. Ela nos relatou onde fez o curso, como eram as práticas lá realizadas e afirmou não estar arrependida da escolha feita. Sua resposta no questionário dizia assim: “Eu fazia Bacharelado e estava no 7º período, mas resolvi mudar para a Licenciatura aqui na UFPE, para poder trabalhar como professora” (Questionário 17 - estudante do V/VI período no ano de 2018).

A síntese das motivações sobre a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais encontra-se no Quadro 31, a seguir:

Quadro 31 – Motivações sobre a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018

O QUE LHE MOTIVOU A ESCOLHER O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Interesse pelas manifestações e/ou técnicas das Artes Visuais	14
Falta de opção, desejava cursar o bacharelado em Artes Visuais	06
Interesse pela atuação/mediação em museus e/ou galerias de Arte	02
Interesse pela docência (em geral) e pelo ensino das Artes Visuais	02

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudantes do V/VI período do curso de Licenciatura em Artes Visuais possuem poucas experiências anteriores tanto no aspecto de formações artísticas/estéticas, como em experiências com ensino. Entre os que possuíam alguma formação, está o aprendizado de alguma técnica artística. Entre os que possuíam alguma experiência com o ensino, 01 (um) estudante já atuou como professor de Desenho e o outro como monitor de capoeira em uma ONG. Os dados estão descritos nos Quadros 32 e 33, abaixo:

Quadro 32 – Formações artísticas anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018

QUAIS FORMAÇÕES ARTÍSTICAS/ESTÉTICAS VOCÊ TEVE ANTES DE SUA ENTRADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Fez algum curso de desenho e/ou pintura	04
Fez algum curso de formação em música e/ou tocar algum instrumento	01
Fez algum curso em ONG	01
Não possui nenhuma formação artística/estética anterior	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 33 – Experiências com o ensino anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018

VOCÊ POSSUI ALGUMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO ANTES DE SUA ENTRADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Atuou como professor particular de Desenho	01
Atuou como monitor de capoeira em ONG	01
Não possui experiência anterior com o ensino	22

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o interesse em ser professor de Artes Visuais, repete-se aqui um dado que (para nós) é uma surpresa. Do total dos 24 (vinte e quatro) estudantes, 13 (treze) deles têm a pretensão em ser professor de Artes Visuais. Alguns exemplos: “Meu desejo é de mudar a realidade que me incomoda por ser injusta e só me vejo fazendo isso na sala de aula” (Questionário 17 - estudante do V/VI período no ano de 2018); “A partir do estágio docente, senti o interesse em trabalhar com o ensino. Encaro os ambientes formais como algo desafiador, mas não são impossíveis de lidar” (Questionário 15 - estudante do V/VI período no ano de 2018); “Cadeiras que se pautavam mais na área de educação, como Didática e Metodologia me fizeram, aos poucos, despertar meu interesse em ser professora e a certeza

disso veio com a cadeira de Estágio 1" (Questionário 06 - estudante do V/VI período no ano de 2018).

Entre os estudantes que ainda não decidiram pela docência, o principal impedimento relatado faz referência às compreensões que eles têm das dificuldades salariais e do pouco reconhecimento social dessa profissão. Há estudantes que afirmam que até podem atuar como docentes, desde que seja em ambientes não formais, como nos exemplos a seguir: "Não me vejo como professora escolar, entretanto, penso em atuar em ONGs ou museus, coisa assim" (Questionário 24 - estudante do V/VI período no ano de 2018); "Não me enquadro no sistema escolar formal. Acho que nos ambientes informais, sim, eu ensinaria sem problemas" (Questionário 24 - estudante do V/VI período no ano de 2018).

Apenas um dos estudantes respondeu não querer atuar como professor de Artes Visuais, alegou que se trata de uma "área defasada, principalmente, no governo Temer e sem perspectivas de melhorar" (Questionário 04 - estudante do V/VI período no ano de 2018).

A profissionalização docente esbarra nos poucos investimentos no âmbito educacional e os baixos salários se constituem como um fator que afasta os jovens formandos da sala de aula. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 183),

> [...] o processo de profissionalização da docência não pode deixar de lado o caráter social e político do tipo de serviço que se presta a escola na formação da cidadania, da democracia. Por outro lado, essas ideologias reforçam novas funções do estado com a perda de outras, em especial o financiamento dos grandes serviços públicos com a educação.

A solução para tal problema é complexa e precisa ser tratada a partir de novas políticas de valorização à docência. A síntese das pretensões dos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais quanto à docência encontra-se no Quadro 34.

Quadro 34 – Pretensão dos estudantes matriculados nos V e VI períodos no ano de 2018 com a docência em Artes Visuais

VOCÊ TEM A PRETENSÃO EM SER PROFESSOR DE ARTES VISUAIS?	**Nº DE RESPOSTAS**
Sim, quero ser professor de Artes Visuais	13
Ainda não decidi se quero ser professor de Artes Visuais	10
Não, não quero ser professor de Artes Visuais	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, os estudantes do V/VI período do curso de Licenciatura em Artes Visuais são um grupo de estudantes jovens. Os encontramos um tanto desmotivados e pouco frequentes no V período do curso. Ao contrário disso, no VI período, os observei bastante atentos,

participando dos debates e das atividades propostas por seus professores – em especial na disciplina de "Currículo e Cultura", onde observei e fiz parte da plateia de um seminário/encenação acerca da perspectiva tradicional de currículo – que teve como base a obra de Silva (2004). Eles estão caminhando para a finalização do processo formativo e já mobilizaram conhecimentos, práticas e/ou saberes dos mais diversos, na construção de suas profissionalidades e identidades pessoais e profissionais.

5.2.4 Perfil dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018

Acessamos os estudantes do VII período do curso no primeiro semestre de 2018 na disciplina de "Arte e Diversidade Étnico-Cultural" e obtivemos um número baixo de questionários respondidos. No semestre seguinte, fomos à disciplina de "Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais" e totalizamos 17 (dezessete) questionários respondidos.

Na ocasião, a docente nos disponibilizou os 60 (sessenta) minutos finais de sua aula e os estudantes aproveitavam para nos perguntar sobre os instrumentos de coleta, produção e análise de dados – isso porque eles estavam, também, no processo de construção de suas pesquisas. Um pequeno debate foi fomentado e, na sequência, distribuí e aguardei a devolução do instrumento. O perfil está apresentado no Quadro 35, a seguir:

Quadro 35 – Perfil dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018

Sexo	Feminino			Masculino		
	08 estudantes			09 estudantes		
Faixa etária	Até 20 anos	Entre 20-25 anos	Entre 26-30 anos	Entre 31-35 anos	Entre 36-40 anos	Acima de 40 anos
	-	08	05	02	02	-
Ano de ingresso no curso	2012	2013		2014	2015	
	03	01		08	05	
Identificação étnico-racial	Branco/a	Pardo/a		Negro/a	Não informou	
	09	03		03	02	
Participação em religião/ prática religiosa e/ou ceita	Sim			Não		
	09 estudantes			08 estudantes		
Renda familiar	Até 01 salário mínimo	Entre 01-03 salários mínimos	Entre 04-10 salários mínimos	Acima de 10 salários mínimos	Não informou	
	03	07	05	01	01	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse grupo de estudantes, notamos um equilíbrio entre estudantes do sexo feminino e os do sexo masculino, com faixa etária concentrada entre 20-50 anos e diferentes anos de

ingresso no curso, o que indica que houve cancelamentos e/ou trancamentos de disciplinas no decorrer do processo formativo.

A maior parte se identificou como brancos e o quantitativo de pardos e negros foi equivalente. 09 (nove) estudantes participam de alguma religião, prática religiosa e/ou ceita, sendo: 06 (seis) participantes da igreja católica, 01 (um) participante do candomblé, 01 (um) participante da igreja evangélica e 01 (um) indicou que sua religião é Deus. No aspecto da renda familiar, 03 (três) possuem renda até um salário mínimo, 07 (sete) renda entre 01-03 salários mínimos, 05 (cinco) renda entre 04-10 salários mínimos, 01 (um) tem renda familiar acima de 10 salários e 01 (um) outro estudante optou por não informar.

Quanto à atuação profissional, 05 (cinco) estudantes se apresentaram como artistas autodidatas, 03 (três) atuam com o ensino de Artes Visuais em ONGs e/ou escolas específicas de Arte, 04 (quatro) atuam com outras profissões e 05 (cinco) apenas estudam. Os dados estão no Quadro 36, a seguir:

Quadro 36 – Atuação profissional dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018

EXERCE ALGUMA ATUAÇÃO PROFISSIONAL? SE SIM, QUAL?	Nº DE RESPOSTAS
Sim, sou artista autodidata	05
Sim, sou monitor de ONG e/ou escolas específicas de Arte	03
Sim, sou ilustrador profissional	01
Sim, sou funcionária pública	01
Sim, sou mediador de exposição no SESC de Casa Amarela	01
Sim, sou Design de Exposição e Produtora	01
Não trabalho	05

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram diversas as motivações para a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Entre os estudantes que ingressaram pela identificação com as manifestações e/ou técnicas artísticas, temos as seguintes explicações: “Já gostava de artes e fazia diversos cursos quando adolescente. Por isso, resolvi cursar Artes Visuais, mas a princípio sem gostar do fato de ser uma licenciatura” (Questionário 05 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018); “Já produzia projetos artísticos tipo graffiti, pintura e gostaria de ingressar na área e me especializar nas técnicas artísticas” (Questionário 07 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018); “Gostar de artes, gostar de desenhar, entender as obras de arte, uso das artes visuais como ferramenta revolucionária” (Questionário 09 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

A inserção no curso por interesse pela docência foi manifestado por 02 (dois) estudantes: “Interesse na área das artes visuais e também pelo ensino” (Questionário 13 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018); “Escolhi por ideologia política e

humanizadora no ensino da Arte e na Educação" (Questionário 12 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

Tal como nos períodos anteriores, houve estudantes que preferiam ter cursado o Bacharelado em Artes Visuais: "Na realidade, meu interesse era em bacharelado mais especificamente na História da Arte, porém na UFPE só há o curso de Licenciatura" (Questionário 04 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018); "Era o que tinha, eu queria ter feito o Bacharelado" (Questionário 03 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

Uma estudante buscava apenas uma certificação: "Quero ganhar a certificação, pois já atuo com o ensino de Arte em espaço não formal" (Questionário 14 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018). Outras motivações para a escolha do curso também apareceram e estão descritas no Quadro 37:

Quadro 37 – Motivações sobre a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018

O QUE LHE MOTIVOU A ESCOLHER O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Interesse pelas manifestações e/ou técnicas das Artes Visuais	10
Interesse pela docência	02
Falta de opção, desejava cursar o bacharelado em Artes Visuais	02
Apenas para obter uma certificação/diploma	01
Interesse em atuar como pesquisador da História da Arte	01
Preferia o curso de Cinema mas não passou	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Ter participado de algum curso prático de desenho, pintura e afins constitui-se como o campo das experiências artísticas anteriores à entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais para 08 (oito) estudantes. Os demais não vivenciaram nenhuma experiência artística anterior. Ao questionarmos sobre isso, tivemos a seguinte categorização, conforme o Quadro 38:

Quadro 38 – Formações artísticas anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018

QUAIS FORMAÇÕES ARTÍSTICAS/ESTÉTICAS VOCÊ TEVE ANTES DE SUA ENTRADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Fez algum curso de desenho, pintura, fotografia e/ou grafitagem	06
Fez algum curso em ONG	02
Não possui nenhuma formação artística/estética anterior	09

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às experiências com ensino de alguma linguagem artística e/ou experiências correlatas, 13 (treze) estudantes não tiveram tais vivências. Entre os 04 (quatro) estudantes que possuíam experiências anteriores com o ensino: 02 (dois) atuaram como estagiários em

escolas formais, 01 (um) foi monitor no Projeto Mais Educação, ensinando técnicas de desenho e 01 (um) já havia atuado em ONG, mas não descreveu como foi essa atuação. O Quadro, com a descrição das experiências com ensino anteriores à entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais , está descrito abaixo:

Quadro 39 – Experiências com o ensino anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018

VOCÊ POSSUI ALGUMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO ANTES DE SUA ENTRADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	**Nº DE RESPOSTAS**
Atuou como estagiário dos anos iniciais do Ensino Fundamental	02
Atuou como monitor de Desenho no Projeto Mais Educação	01
Atuou como educador em ONG	01
Não possui experiência anterior com o ensino	13

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, quando questionamos acerca do interesse em ser professor de Artes Visuais, 12 (doze) estudantes afirmaram que possuem interesse. Suas justificativas foram as mais diversas e alguns têm interesse por campos de atuação específicos, como nos exemplos que seguem: “Vejo a licenciatura como um ativismo, que é algo que me contempla. Ajudar a crianças e jovens a produzir artisticamente é algo que me atrai, politicamente também!” (Questionário 07 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018); “Tenho pretensão de atuar como professora, sim, porém meu foco principal será mediação em museus e galerias” (Questionário 10 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018); “Uma das surpresas do curso foi ter me encantado com as experiências educativas em espaços não formais e quero seguir nessa área” (Questionário 08 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

Os que ainda não decidiram alegaram que a escolha pela docência seria uma segunda opção profissional, como, por exemplo: “Seremos licenciados em artes visuais, mas devido à minha imersão na fotografia, decidi levar a ideia de ser professor como segunda opção” (Questionário 11 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018); “Ainda estou explorando as possibilidades e desafios da carreira de professor de Artes Visuais” (Questionário 04 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018); “Apesar de mudar minha ideia repulsiva à licenciatura durante o curso, ainda não sei se minha melhor escolha seria a docência” (Questionário 05 - estudante do VII/VIII período no ano de 2018).

Uma estudante afirmou não ter interesse pela profissão de docente em Artes Visuais e alegou não se sentir preparada para essa atuação profissional. O quantitativo das respostas está no Quadro 40, a seguir:

Quadro 40 – Pretensão dos estudantes matriculados nos VII e VIII períodos no ano de 2018 com a docência em Artes Visuais

VOCÊ TEM A PRETENSÃO EM SER PROFESSOR DE ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Sim, quero ser professor de Artes Visuais	12
Ainda não decidi se quero ser professor de Artes Visuais	04
Não, não quero ser professor de Artes Visuais	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, os estudantes do VII/VIII período do curso de Licenciatura em Artes Visuais são um grupo de adultos jovens. Os encontramos um tanto desmotivados e pouco frequentes no VII período do curso. Ao contrário disso, no VIII período, nossa presença e nosso objetivo naquela sala foi alvo de interesse e um breve debate foi fomentado acerca da proposta metodológica desta pesquisa.

Os estudantes trilharam uma caminhada em suas vidas pessoais e profissionais e estão finalizando o processo formativo. Mobilizaram conhecimentos, práticas e/ou saberes os mais diversos, na construção de suas profissionalidades e identidades pessoais e profissionais, por isso, esse grupo em particular irá compor a etapa seguinte de nossa produção de dados: as entrevistas. No próximo subtópico, unificamos os dados acerca do perfil geral dos estudantes que receberam, responderam e nos entregaram o questionário.

5.2.5 Considerações gerais acerca do perfil dos estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2018

Ao unificarmos em um único quadro o perfil dos 105 (cento e cinco) estudantes que responderam o questionário, temos Quadro 41, abaixo:

Quadro 41 – Perfil geral dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais matriculados no ano de 2018

Sexo	Feminino				Masculino		
	67 estudantes				38 estudantes		
Faixa etária	Até 20 anos	Entre 20-25 anos	Entre 26-30 anos		Entre 31-35 anos	Entre 36-40 anos	Acima de 40 anos
	26	46	18		11	04	-
Ano de ingresso no curso	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
	03	02	12	10	26	19	33
Identificação étnico-racial	Branco/a		Pardo/a		Negro/a		Não informou
	53		30		19		03
Participação em religião/ prática religiosa e/ou ceita	Sim				Não		
	29 estudantes				76 estudantes		
Renda familiar	Até 01 salário mínimo	Entre 01-03 salários mínimos		Entre 04-10 salários mínimos		Acima de 10 salários mínimos	Não informou
	36	35		25		04	05

Fonte: Elaborado pela autora

O curso de Licenciatura em Artes Visuais tem, em seu corpo discente, uma base feminina. No estudo de Costa (1995), a autora chama a atenção para o fato de que a feminilização do magistério não é apenas um fenômeno nacional e traça um panorama histórico sobre esse processo no Brasil. Afirma que o magistério foi "um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade" (COSTA, 1995, p. 160) e que às mulheres foi destinado as ocupações que não exigiam uma formação mais avançada.

Aponta, ainda, que com a expansão do ensino básico e sua obrigatoriedade, aumentou o quantitativo de estudantes nas redes públicas de ensino, o que ampliou o número de oportunidades de trabalho e aumentou os gastos estatais com a educação, que passou a remunerar precariamente seus efetivos. Trata-se de um quadro histórico que afeta até os dias atuais a nossa cultura educativa.

Costa (1995) conclui que foram vários os direcionamentos e influências acerca das considerações sobre a feminilização do magistério e suas estreitas relações com as questões políticas e econômicas. Além disso, afirma estarmos longe de uma posição "unívoca e definida do professorado a respeito das implicações do feminino em seu trabalho" (COSTA, 1995, p. 173). Argumenta, ainda, que não se faz necessário atingir essa homogeneidade, o que interessa seria, portanto, "compreender que esta é uma área ocupacional cuja identidade se constitui, justamente, como ponto de intersecção de várias esferas de influência e de campos de poder" (COSTA, 1995, p. 173) nas sociedades contemporâneas.

No item faixa etária, notamos a predominância de um grupo bem jovem (até os 20 anos de idade), que estava mais presente nos primeiros semestres do curso, no ano de 2018. O perfil demonstra a predominância de estudantes adultos-jovens e, entre os que estão cursando os períodos finais, encontram-se os estudantes com idades que variam entre os 31-40 anos. O ano de ingresso no curso sofre de uma grande variação, exceto dos estudantes do I/II período que responderam ao questionário – todos recém-chegados na instituição e sem terem adiado o pagamento dos créditos dos componentes curriculares do curso.

Entre os estudantes do VII/VIII período com os quais tivemos a oportunidade de entrevistar, os mesmos alegaram "atrasos" no curso por razões pessoais e/ou de oportunidade de trabalho formal que surgiram no decorrer da formação. Alegaram que tais situações, por um lado, preocupam, pois adiam a obtenção do título, mas, por outro lado, o trabalho que desempenharam aglutinou experiências que contribuíram com o processo formativo.

Sobre a identificação étnico-racial, 53 (cinquenta e três) estudantes se apresentaram como brancos, e pardos e negros totalizaram 49 (quarenta e nove) estudantes. Apenas uma das estudantes entrevistadas, que se identificou como negra, manifestou-se acerca de como percebe esse dado, alegando que as relações étnico-raciais ainda se constituem um "tabu" nas discussões fomentadas nos componentes curriculares e, sob seu ponto de vista, ainda há muito que ser alcançado pelos povos negros, tanto dentro como fora da universidade.

Uma outra estudante entrevistada, que se identificou como branca no questionário, tratou do referido tema ao nos explicar sobre os aprendizados mobilizados nas disciplinas de "História da Arte" e "História da Arte Brasileira". A estudante relatou que nas disciplinas cursadas, a ênfase formativa privilegiou o que ela denominou de "cultura branca e ocidental", sendo desconsideradas a História da Arte Oriental e da História da Arte dos povos africanos, por exemplo. Trata-se, pois, de um limite a ser superado no ensino da História (em geral) e da História da Arte (em específico).

Sobre a participação em alguma religião, prática religiosa e/ou ceita, um pequeno número de 29 (vinte e nove) estudantes afirmou participar dessas atividades. A maior parte deles, em instituições da igreja católica – 12 (doze) estudantes e, na sequência, da igreja evangélica – 05 (cinco) estudantes. Esse mesmo número de 05 (cinco) estudantes afirmaram participar do candomblé e 03 (três) se apresentaram como espíritas kardecistas. A doutrina do Santo Daime, a bruxaria, a SUD e ter Deus como religião, foram as demais identificações anunciadas. A partir das respostas dadas nos questionários, não foi possível inferir o impacto dessas experiências à escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Sobre o aspecto da renda familiar, 71 (setenta e um) estudantes possuem renda familiar até 03 (três) salários mínimos, o que indica que são oriundos das classes sócio-econômicas mais baixas. Costa (1995), na construção de sua tese sobre o trabalho docente, apontou que as origens da classe do magistério remeteram-se, inicialmente, a famílias de posições com condições econômicas mais favoráveis. No percurso histórico por ela elaborado, afirma que

> [...] apenas com o surgimento de outras oportunidades profissionais para as mulheres das classes média e alta, apesar do magistério permanecer como uma frente de trabalho predominantemente feminina, a atividade passou a ser crescentemente mais procurada por uma população de classe trabalhadora (COSTA, 1195, p. 143).

Desse modo, é importante refletir sobre como a noção de classe social penetrou na tradição do trabalho docente e sobre como isso impactou na construção identitária desse profissional.

Seguindo na apresentação do perfil dos 105 (cento e cinco) estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais que responderam o questionário, encontra-se, na sequência, o Quadro 42 sobre suas atuações profissionais:

Quadro 42 – Atuação profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais matriculados no ano de 2018

EXERCE ALGUMA ATUAÇÃO PROFISSIONAL? SE SIM, QUAL?	Nº DE RESPOSTAS
Atuam profissionalmente como artista autodidata	51
Não trabalham	37
Possuem alguma outra atuação profissional	09
Atuam profissionalmente como monitor de ONG e/ou escola específica de Arte	05
Não responderam	03

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já demonstrado nos quadros específicos por período do curso, a metade dos estudantes (desconsiderando os que não responderam a questão) declarou ser artista autodidata. Isso indicia que os estudantes já entraram no curso com experiências no âmbito das produções artísticas e/ou estéticas e, por isso, buscam um aprofundamento desse conhecimento e/ou a legitimação desse conhecimento.

Um considerável número de estudantes não exerce atividade profissional, dedicando-se exclusivamente ao curso – 37 (trinta e sete) estudantes. Não encontramos elementos para explicitar tal dado, talvez por terem uma renda familiar mais alta e poderem priorizar a vivência no curso ou, alvez, por terem/estarem tentando uma oportunidade profissional e não tê-la encontrado.

Os demais 14 (quatorze) estudantes exercem alguma atividade profissional, incluindo nesse quantitativo os que atuam em ONGs e/ou escolas específicas de Arte. É nesse bojo de estudantes que se encontram aqueles que, em algum momento da formação, desistiram e/ou trancaram componentes curriculares, impactando em atrasos na obtenção de seus respectivos títulos de licenciados em Artes Visuais.

Quanto às motivações para a escolha e entrada no curso, temos os seguintes interesses, explicitados no Quadro 43:

Quadro 43 – Motivações sobre a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados em 2018

O QUE LHE MOTIVOU A ESCOLHER O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Interesse pelas manifestações e/ou técnicas das Artes Visuais	64
Falta de opção, desejava cursar o bacharelado em Artes Visuais	19
Interesse pela docência (em geral) e pelo ensino das Artes Visuais	11
Interesse pela atuação/mediação em museus e/ou galerias de Arte	03
Interesse em obter um diploma	03
Por influência da família	02
Preferia outro curso da UFPE, mas não obteve média	02
Interesse em atuar com pesquisador da História da Arte	01

Fonte: Elaborado pela autora.

A maior motivação à escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais teve relação com as experiências pessoais com a linguagem visual vividas no decorrer na vida pessoal/social. Para esses estudantes, mais significativo que cursar uma licenciatura, era o desejo em manter-se em relação com a Arte (de modo amplo) e com as Artes Visuais (de modo mais específico). Essa mesma razão foi apontada por Silva (2012), ao analisar as experiências que conduziram o indivíduo a escolher uma formação superior nesse campo formativo.

A segunda razão para a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais teve sua relação com a ausência do curso de Bacharelado em Artes Visuais, que não era ofertado pela UFPE até então. O Bacharelado em Artes Visuais passou a ser ofertado pela Instituição a partir do ano de 2019, contando com 20 (vinte) vagas anuais e uma formação com carga horária de 2.405 (duas mil, quatrocentas e cinco) horas, distribuídas em: 510 (quinhentas e dez) horas de componentes obrigatórios; 1.295 (mil, duzentas e noventa e cinco) horas de componentes eletivos; 300 (trezentas) horas de componentes eletivos livres e; 300 (trezentas) horas de atividades complementares (UFPE, 2017, p. 42).

No PPC de Bacharelado em Artes Visuais (UFPE, 2017, p. 15), encontramos e destacamos uma das justificativas para a sua criação: “as frustrações e descontentamentos dos estudantes que concluíam a licenciatura sem se sentirem vocacionados para assumirem a profissão”. O curso tem como objetivo geral a formação de bacharéis em Artes Visuais, sob uma perspectiva crítica, capazes de construir uma poética/estética pessoal, em diálogo com a contemporaneidade. O perfil do egresso está assim delimitado:

> O egresso do Curso de Bacharelado em Artes Visuais tem uma formação que o habilita para a pesquisa, para a produção e para o desenvolvimento de projetos culturais. Com o foco na formação do artista profissional, define com autonomia a construção de competências e habilidades específicas na hibridização de linguagens visuais, cruzando percepção, reflexão e produção, e possibilita uma formação crítica

> e participativa que habilita o egresso a atuar no circuito da produção artística e também em áreas correlacionadas em que se requer o potencial criativo aliado ao conhecimento técnico da área de artes visuais (UFPE, 2017, p. 22).

Seu campo de atuação inclui a curadoria de exposições, trabalhos sociais, história e crítica da Arte, em museus, galerias e organizações não governamentais, além de formação para exercer as funções de direção de Arte, animação, planejamento e execução de cenários, confecção de objetos e afins. Com a chegada do Bacharelado em Artes Visuais, haverá uma diminuição no ingresso no curso de Licenciatura em Artes Visuais? Ou haverá uma migração dos estudantes de um curso ao outro? Vamos aguardar!

A terceira razão para a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais foi o interesse pelo ensino e pelo ensino das Artes Visuais. Os estudantes que se enquadraram nessa categoria afirmaram ter interesse pelo ensino e pelas artes visuais, desse modo, a opção pelo curso uniu ambos os interesses.

As demais razões para a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais foram as mais diversas: interesse por atuar com a mediação em espaços expositivos (03 estudantes), apenas obter uma titulação (03 estudantes), influência da família (02 estudantes), não obtenção de média suficiente para cursar outra graduação na universidade (02 estudantes) e interesse em atuar como pesquisador da História da Arte (01 estudante).

Um dado que chamou nossa atenção é que, do total de 105 (cento e cinco) questionários, apenas 02 (dois) estudantes registraram, no questionário, que foi no ambiente familiar que iniciaram os estímulos às práticas de desenhar, pintar, etc., todavia, na etapa das entrevistas, 05 (cinco) entre os 06 (seis) entrevistados relataram que foi nas relações familiares que o interesse pelas artes teve início. Registramos, dessa forma, a relevância de se utilizar "tratamentos multidimensionais" (ANDRÉ, 2002) em pesquisas qualitativas. Os dados das entrevistas referentes a essa influência da família à escolha profissional serão apresentados e analisados mais adiante.

Ao unificarmos, agora, no Quadro 44, os dados referentes às formações artísticas vividas pelos estudantes antes da entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais, temos:

Quadro 44 – Formações artísticas anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados em 2018

QUAIS FORMAÇÕES ARTÍSTICAS/ESTÉTICAS VOCÊ TEVE ANTES DE SUA ENTRADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Não possui nenhuma formação artística/estética anterior	72
Fez algum curso de desenho, pintura, ilustração e/ou fotografia	27
Fez algum curso em ONG	03

Fez algum curso de formação em música e/ou toca algum instrumento	01
Fez curso de Balé quando criança	01
Fez curso de artesanato	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Aproximadamente 70% dos estudantes não possuíam qualquer tipo de formação anterior antes da entrada do curso. Esse dado talvez justifique porque tantos se intitularam como artistas autodidatas quando questionados sobre o exercício profissional. Os demais estudantes escreveram que fizeram cursos e/ou oficinas de desenho, pintura, ilustração, em música, balé e artesanato. Na justificativa de alguns deles, o interesse em participar dessas atividades, a princípio, não era se profissionalizar, mas de ter uma ocupação paralela e/ou complementar às atividades escolares.

As experiências com alguma prática de ensino antes da entrada no curso, também foram poucas, conforme visualizamos no Quadro 45:

Quadro 45 – Experiências com o ensino anteriores a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais dos estudantes matriculados em 2018

VOCÊ POSSUI ALGUMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO ANTES DE SUA ENTRADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS?	**Nº DE RESPOSTAS**
Não possui experiência anterior com o ensino	78
Atuou como monitor em ONG e/ou Movimentos Sociais	11
Atuou como estagiário nos anos iniciais do Ensino Fundamental	05
Atuou com evangelização de crianças na igreja católica e/ou evangélica	04
Atuou como professor particular de técnicas de Desenho e/ou Pintura	03
Atuou como professor particular de Inglês	02
Atuou como monitor do Projeto Mais Educação	02

Fonte: Elaborado pela autora.

Aproximadamente, 80% dos estudantes não tinham experiências com o ensino antes da inserção no curso. O que evidencia, mais uma vez, o interesse pelas manifestações artísticas/estéticas como primeiro interesse dessa formação. Um total de 11 (onze) estudantes já tinham atuado como monitores em instituições não formais, ministrando oficinas de desenho, pintura e demais técnicas artísticas para crianças e/ou jovens atendidos por tais instituições. Outros 05 (cinco) possuíam a experiência com estágios nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também dentro da escola, a atuação como monitores do Projeto Mais Educação foi a experiência com ensino de 02 (dois) estudantes. Os demais vivenciaram a prática de ensino em ambientes religiosos e como professores particulares.

Por fim, unificamos as respostas dos 105 (cento e cinco) questionários sobre o interesse em ser professor de Artes Visuais, obtendo, no Quadro 46, a seguinte configuração:

Quadro 46 – Pretensão dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, matriculados no ano de 2018, com a docência em Artes Visuais

VOCÊ TEM A PRETENSÃO EM SER PROFESSOR DE ARTES VISUAIS?	Nº DE RESPOSTAS
Sim, quero ser professor de Artes Visuais	53
Ainda não decidi se quero ser professor de Artes Visuais	44
Não, não quero ser professor de Artes Visuais	08

Fonte: Elaborado pela autora.

Se retomarmos o dado de que apenas 11 (onze) estudantes tinham o interesse pelo ensino e/ou pelo ensino das Artes Visuais como motivação para entrar no curso, notamos que o envolvimento com os componentes curriculares, em especial com as práticas vivenciadas nos estágios supervisionados, modificaram o interesse dos estudantes. A construção da identidade profissional docente que não era desejada antes da entrada no curso de licenciatura passou por interações das mais diversas, exemplificando o que fora afirmado por Dubar (2005), de que as identidades pessoais (internas) e profissionais (externas) são inseparáveis e articulam-se de formas múltiplas.

Os 44 (quarenta e quatro) estudantes que ainda não decidiram pela docência (mas que ainda podem fazê-lo) alegaram, por um lado, os desafios característicos do ensino formal e, por outro, o interesse pelo exercício profissional docente apenas em espaços não formais, em especial em ONGs, escolas específicas de ensino de Arte e/ou atuação como mediadores em espaços expositivos. Ainda nesse grupo de estudantes, houve os que apontaram a importância da ação docente na nossa sociedade, mas optaram por seguir outros percursos profissionais. Os 08 (oito) estudantes que estão decididos a não serem docentes alegaram que já atuam em outros campos profissionais e/ou não se identificaram com a licenciatura como opção profissional.

O perfil geral dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, no ano de 2018.2, indica que a identidade pessoal e a identidade profissional não são dados; elas se constroem durante toda a vida e "não se reduzem a uma interiorização passiva e mecânica das identidades herdadas [...]. Ao contrário, ela se conquista por distanciamentos e rupturas, não excluindo nem as continuidades nem as heranças" (DUBAR, 2009, p. 234). Outros aspectos acerca da construção da identidade profissional e da profissionalidade docente serão tratados na sequência do texto.

5.3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS ESTUDANTES

A vivência no curso de Licenciatura em Artes Visuais foi marcada pela aquisição de saberes, competências, práticas, etc., constituindo-se como *lócus* de construção da identidade profissional e da profissionalidade docente dos estudantes.

O atual perfil curricular do curso propõe um conjunto de componentes, a saber: componentes pedagógicos, componentes de práticas pedagógicas, estágio curricular, componentes específicos das Artes Visuais, atividades complementares e componentes eletivos. Então, nossa pergunta inicial é, agora, retomada: Como o atual perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais vem formando seus (futuros) profissionais para o ensino? E ainda: Como os estudantes em processo final de formação vêm construindo sua identidade profissional e sua profissionalidade para atuar com o ensino das Artes Visuais?

Esse elenco de saberes constitui, segundo Tardif (2002), os saberes docentes que são essenciais à formação do profissional do ensino. O autor caracterizou os saberes como: os saberes da formação profissional, que vêm das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica; os saberes disciplinares, que são os saberes específicos de uma área de formação – no caso deste estudo, os saberes das Artes Visuais; os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais as instituições organizam/selecionam os saberes necessários à formação dos professores; e os saberes experienciais, que são fundados nas ações cotidianas de trabalho.

Os três primeiros conjuntos de saberes – da formação profissional, das disciplinas e os saberes curriculares – são incorporados ou produzidos nas universidades e instituições do ensino superior, ou seja, constituem a prática intelectual dos docentes. Assim, ser professor implica conhecer uma determinada matéria, um programa e possuir conhecimentos educacionais, didáticos e/ metodológicos. Tais saberes somar-se-ão aos saberes da experiência, desenvolvidos a partir da experiência concreta dos estudantes.

Para melhor identificarmos os elementos da identidade profissional e da profissionalidade docente construídos pelos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, nos aproximaremos dos dados produzidos nas entrevistas. Lembramos que foram 06 (seis) estudantes entrevistados, todos em etapa final de formação.

Foram 04 (quatro) mulheres e 02 (dois) homens, distribuídos entre a faixa etária de 20-35 anos, ou seja, adultos jovens. Entre o grupo de entrevistados, 04 (quatro) deles ingressaram no curso no ano de 2014 e os outros 02 (dois) no ano de 2015. Os que ingressaram no ano de 2014 explicaram que precisaram atrasar um pouco o curso para poder vivenciar experiências profissionais extracurriculares, tal como estágios remunerados em museus e/ou galerias de Arte. Uma das entrevistadas trabalhava na Escolinha de Arte do Recife, o que também ocasionou o adiamento do pagamento de algumas disciplinas. Outro motivo alegado para o atraso no curso foram problemas financeiros, tais como custo com transporte para chegar à universidade, não ter conseguido realizar a compra de algum material e razões afins.

Entre os entrevistados, 03 (três) se identificaram como brancos, outros 02 (dois) se identificaram como negros e 01 (um) não informou. 04 (quatro) deles participavam de alguma prática religiosa, sendo: 03 (três) participantes da religião católica e 01 (uma) do candomblé. Na entrevista, informaram que a participação em tais manifestações não impactou diretamente na escolha do curso que vivenciavam.

Os entrevistados possuem renda familiar até 03 (três) salários mínimos e todos apontaram as dificuldades em adquirir os materiais necessários para as disciplinas práticas, como “Desenho”, “Pintura”, etc., como demonstraremos mais adiante e, ainda, dificuldades outras, como transporte, alimentação, cópias de textos e afins.

Todos os que participaram da entrevista foram muito solícitos, iniciaram o diálogo de forma bastante tímida, mas em seu desenvolvimento, as conversas tornaram-se boas, com momentos de risos e também de lágrimas. O procedimento teve inicio com a repetição da segunda pergunta feita no questionário: “O que lhe motivou a escolher a Licenciatura em Artes Visuais?”

Diante dessa questão, 04 (quatro) informações chamaram a nossa atenção, a saber: o estímulo da família às atividades artísticas; a ausência das Artes Visuais na escola formal; o curso de Licenciatura em Artes Visuais como uma opção desconhecida aos estudantes; a Licenciatura como um segundo interesse da formação profissional. Explicaremos e exemplificaremos esses dados na sequência.

Entre os 06 (seis) entrevistados, 05 (cinco) deles relataram que a família foi quem iniciou e proporcionou o contato com a linguagem das Artes Visuais e algumas de suas técnicas. Isso se deu ainda na infância, tendo tal interesse permanecido ao longo da adolescência e da juventude. Vejamos os relatos:

Minha mãe e meu pai, eles têm uma veia artística bem intencional. E quando a gente era criança, a gente frequentava bastante a biblioteca e na biblioteca da minha cidade, era uma cidade muito pequena, na biblioteca tinha vários cursos. Tinha curso de pintura, curso de artesanato. Então, tudo o que a gente tinha a oportunidade de fazer, a gente fazia... porque a gente gostava mesmo de está nessa *vibe* cultural da cidade. Então, eu fiz dois cursos de pintura em tela, dois cursos de artesanatos, fiz de teatro também... tudo entre os 12 e 16 anos, assim... Depois, eu parei por causa da escola, vestibular, coisa e tal. Mas a gente fazia e eu gostava muito disso (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

Na minha família.,, A princípio tem meu irmão mais velho e minha mãe, que sempre gostou de produzir figuras tridimensionais, trabalhos de assemblagens... meu irmão, a gente desenha desde sempre, desde que eu me conheço por gente, meu irmão sempre desenhou. Aí, eu comecei a fazer minhas produções também, eu sempre gostei de produzir as assemblagens... a gente conhece por assemblagens, mas naquela época eu não sabia que tinha esse nome... no caso, figuras tridimensionais com forma definida. E eu sempre improvisava... por exemplo, eu acho que todo mundo que hoje faz artes visuais, que produz artes plásticas, já passou por isso na infância, né? Tentar manipular os materiais. Por exemplo, eu sempre gostei muito de *animes*, principalmente *animes* de ação, aí eu sempre usava mais as canetas... tipo assim... esse aqui de tal cor é, representa tal personagem. Até com pedras, formato de pedras diferentes, fazia bonecos com pedras... montava robôs, tinha uns desenhos de robôs que eu assistia, montava robôs com caixas, com garrafas, montava tudo, montava os bonecos... e também eu gostava de pintar, gostava de desenhar (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

Então, na minha família, minha mãe é costureira e desde pequena eu acompanhava ela assim... ela costurava e não tinha com quem deixar e eu ficava com ela na confecção e ficava costurando as minhas próprias bonecas, as roupinhas das bonecas... ou então desenhando, né? Mas desenhar pra mim sempre foi uma coisa... tanto eu como minha irmã, minha irmã também faz Artes Visuais agora... ela entrou agora e aí... só que pra mim o desenho sempre foi uma coisa muito *hobby* assim... já minha irmã não, sempre foi uma coisa que ela quis seguir assim... ela desenhava na escola, ela ficava desenhando bonequinhos pelados e vendia pra os meninos... e eu nunca fui muito, não. Até porque, justamente, eu sempre quis grana e sempre disseram pra mim que artista não faz grana, principalmente se você vem de periferia. E aí... sendo que esse tempo todo eu me sustentei de grana que eu fazia de artesanato assim... eu fazia boneca e vendia, fazia camisas, estamparias e vendia, a galera comprava (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

É, de fato já existia, sim, devido ao meu pai já estar imerso, assim, com desenhos, pinturas, mas nada profissionalmente, era uma coisa que ele já tinha trabalhado já desde pequeno e cresceu com isso, mas nunca levou muito a sério. Ele fazia desenhos... nanquim, pontilhismo, essas técnicas... era mais pra o lado do realismo. E isso sempre me deixou assim... poxa, que massa, isso é muito bom! Mas ele não levava a sério, pra o lado profissional... era uma coisa bem assim, informal. E eu também não levava a sério, pra o lado profissional, mas desde pequeno já fazia coisas que muitas pessoas, hoje, considerariam até profissionalmente, porque já vendia quadros... com 12 anos e sempre incentivado pela minha mãe e pelo meu pai (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

Então... desde criança meus pais me incentivavam bastante a desenhar, pintar, produzir coisas. Meu pai sempre teve essa afinidade e ele passou isso pra gente, tanto a parte de arte como de ler. Eu falo a gente porque é eu e meu irmão (risos). E eu sempre gostei bastante, nas férias eu fazia isso, eu pintava muito, tinha os livros de colorir, essas coisas (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

O incentivo e, posteriormente, a escolha pelas Artes Visuais se revelou na infância, onde as atividades de desenhar e de pintar eram fomentadas nas experiências familiares. Tais respostas exemplificam o dado anunciado por Dubar (2005), de que a identidade profissional vai se desenvolver ao longo da história de vida pessoal dos indivíduos, de suas socializações primárias até as secundárias.

Lopes (2001) explicita que as socializações secundárias não se constituem como a mera reprodução das primárias, todavia, também não são independentes delas. Afirma, portanto, que as socializações secundárias dizem respeito "a aquisição de saberes relativos a um campo especializado de atividades", ou seja, "a relação entre socialização primária e socialização secundária é um aspecto essencial à eficiência da socialização secundária e estende-se desde a reprodução da primeira na segunda até a ausência de relação" (LOPES, 2001, p. 188).

No caso dos estudantes de Licenciatura em Artes Visuais, em etapa final de formação, notamos que as experiências de socialização primária foram centrais para a escolha profissional futura. Mas, ressaltamos que tal escolha se fez, primordialmente, pelo interesse pelas manifestações das Artes Visuais e não pela licenciatura, não pela docência.

O incentivo da família, através de estímulos para desenhar e pintar, também foi apontado por Silva (2012), ao analisar as experiências que conduziram o indivíduo a escolher uma formação superior no âmbito das Artes Visuais. A autora destaca que os pais, os avós, os tios e, também, os irmãos são personagens importantes na infância dos estudantes, por oportunizarem o acesso a diferentes materiais, como lápis de cor, tintas, massa de modelar e afins. Práticas como o acesso a livros, revistas de histórias em quadrinhos e o ato de guardar as produções realizadas, também foram significativas e acabaram por encaminhar os estudantes a esse percurso formativo e profissional.

Apenas um dos entrevistados não relatou o incentivo da família no campo das Artes Visuais, e, sim, sua participação em uma ONG da Região Metropolitana do Recife:

> Eu participava de um programa chamado Casa da Criatividade, que fica no Coque, é uma ONG chamada NEIMFA[42]. Então, eu já participava lá desse programa, eu já me sentia arte/educadora. Lá, tinha formação tanto pra gente e a gente dava oficinas de Arte para as crianças e os jovens. Aí, eu já participava e, depois, eu fui pra Escolinha[43] e a Escolinha é um espaço não formal, mas, ao mesmo tempo, ela assina a carteira, tem a obrigatoriedade de assinar a carteira. E, por isso, entrei no curso de Artes Visuais, para ganhar o certificado de uma coisa que eu já sabia que eu era, eu

[42] Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis.
[43] Referência a Escolinha de Arte do Recife.

> já era arte/educadora, mas eu entrei pra ganhar o certificado (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

A partir dos relatos, é possível perceber como as interações familiares e da sociedade foram promotoras do desejo em atuar no âmbito das Artes Visuais. Podemos apontar que os estudantes viveram ao longo de sua infância e de sua juventude processos de assimilação e de acomodação (DUBAR, 2005) de experiências e de sentimentos positivos sobre as Artes Visuais, que os influenciou a uma escolha profissional nesse campo de atuação.

Agora, se a família e a sociedade civil foram os principais incentivadores das Artes Visuais na vida dos entrevistados, qual foi o papel da escola? Todos os entrevistados relataram que não tiveram Arte na escola e, os que ainda tiveram aulas de Arte, essas se limitaram ao aprendizado de figuras e/ou objetos esteriotipados, produzidos para ocasiões comemorativas, como dia das mães, festas juninas e afins:

> Arte na escola? (Risos) Nem na escola e nem no Ensino Médio (ESTUDANTE 3 - Entrevista).
>
> Muito pouco, muito pouco. Só aquela coisa de pintar desenhos e fazer lembrancinhas (ESTUDANTE 5 - Entrevista).
>
> Na escola? Eu tive umas professoras que ensinavam a fazer coisas manuais, mas no geral não tive uma experiência boa da escola não (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Os comentários acima revelam que o ensino da Arte e suas linguagens (as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro), mesmo estando inseridos em lei como obrigatórios em todos os níveis de ensino, ainda acontecem de forma insipiente e fragilizada. Mesmo se reconhecendo a importância do aprendizado das manifestações artísticas e culturais, sua obrigatoriedade, respeito, historicidade, abordagens práticas e metodologias ainda estão ausentes na formação das crianças e jovens.

E quando estão presentes, tal como verbalizado pelos ENTREVISTADOS 5 e 6, limitam-se a práticas que não romperam com modelos tradicionais e/ou modernistas de ensino. Sobre isso, Silva (2005) elencou quatro concepções de ensino da Arte na trajetória histórica e sócio-epistemológica do ensino das linguagens artísticas no Brasil: o ensino como técnica; o ensino como expressão; o ensino como atividade; e o ensino como conhecimento.

As verbalizações dos ENTREVISTADOS 5 e 6 indicam que as práticas de ensino e de aprendizado das Artes Visuais vivenciadas no período escolar contemplaram características do ensino como técnica, materializado no exercício de pintura de figuras prontas. E no aprendizado do ensino como atividade, através da produção de artefatos. Em ambas as

situações, a prática artística não incluía qualquer tipo de contextualização e reflexão sobre o que se era produzido.

Outro dado que chamou nossa atenção ainda nos primeiros minutos do processo de entrevista é que para 05 (cinco) dos estudantes entrevistados o curso de Licenciatura em Artes Visuais era uma opção desconhecida, inexistente. Um deles relatou-nos que achou estranho quando soube da possibilidade de cursá-lo:

> A princípio eu já cogitava a possibilidade de ser professor, mas não de Arte. Eu pensava assim, como é que eu vou dar aula de Arte se esse processo ocorre de forma muito intuitiva, muito pessoal, muito particular, muito expressiva? Então como é que eu vou ensinar Arte? (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

O estudante relatou que não teve aulas de Arte no decorrer de sua formação escolar e seu interesse pela área surgiu por influência da família. Com isso, suas experiências foram sempre intuitivas e tal concepção de que o aprendizado artístico é livre, espontâneo e sem a necessidade de mediações decorre, sob a perspectiva de Silva (2005), de uma concepção de Arte como livre expressão.

As bases conceituais e metodológicas acerca desta concepção têm sua origem com o Movimento Escolinhas de Arte (MEA), que popularizou no país a ideia de que as manifestações artísticas e/ou estéticas não precisariam ser ensinadas e, sim, expressadas (BARBOSA, 1975; AZEVEDO, 2000). Apesar de estarem cronologicamente distante, é notório como a concepção de que a Arte tem como função (apenas) ser sentida, desfrutada, serve para emocionar, etc., ainda estão presentes tanto nos contextos escolares formais, não formais e informais.

Alguns entrevistados explicaram como souberam da existência do curso e como a escolha pela Licenciatura foi uma segunda opção que acabou tornando-se a primeira, pela inexistência da oferta do Bacharelado em Artes Visuais na UFPE, que só aconteceu no ano de 2019. Seguem alguns exemplos:

> Aí eu não conhecia o curso. Foi uma pesquisa que eu estava fazendo, pesquisando alternativas, assim... porque arquitetura me incomodava um pouco algumas coisas, fui pesquisar o que tinha, aí eu coloquei Artes Visuais. Eu achei interessante, eu sabia que era uma licenciatura, no começo minha ideia não era muito favorável à licenciatura, era mais assim... ou tentar seguir com o bacharelado, ou tentar ver o que eu faria... com essa licenciatura um pouco pra frente. Mas durante o curso a gente vai amadurecendo, né? Eu mudei um pouco essa ideia. Agora eu aceito a licenciatura normalmente... se precisar! Apesar de não ser a minha linha preferida (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

> Eu não sabia que tinha esse curso aqui na UFPE. Até porque nem tinha essa cultura da universidade na minha escola. Na escola, pra mim, que venho de escola pública, era só estudar pra se formar e trabalhar, trabalhar, trabalhar, trabalhar. E esse negócio de faculdade nunca foi uma coisa ensinada... no máximo a gente sabia cursos de advogado, médico, mas assim... não sabia que tinha biblioteconomia na universidade. Aí uma amiga minha me ela falou desse curso... aí fui... ah, então vou fazer! (ESTUDANTE 4 - Entrevista)

> Eu tinha pensado em seguir uma carreira artística, mas nem sabia que existia esse curso de graduação... eu achava que iria fazer meus quadros, até ser descoberto por algum "olheiro" (risos). E aí eu ia conseguir fazer isso, seguir a minha carreira. Mas eu vi que não era bem assim. E aí foi quando eu prestei o vestibular, devido a uma pesquisa que eu fiz e também eu tava muito imerso nessa questão da fotografia na época também... e foi quando e vi no currículo, que tinha "Fotografia e Arte". De certa forma, essa disciplina me chamou muito a atenção, fora também algumas outras disciplinas, como desenho, pintura. Foi então que eu disse, não... eu quero fazer esse curso (ESTUDANTE 5 - Entrevista)

E sobre o curso ser uma Licenciatura, o entrevistado explicou:

> Eu vi que era uma Licenciatura, mas achava que poderia tirar dali uma outra forma de sobreviver. Não só como professor... Porque quando você busca, de certa forma, uma graduação você está pensando seu lado profissional... então, foi mais ou menos assim: sabia que era uma licenciatura, sabia que tinha possibilidade de ser professor, mas também não foquei nisso só. Eu queria extrair das disciplinas algo pra me profissionalizar tipo... sem ser o lado da docência e, sim, algum outro ramo da vida profissional (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

Notamos nos fragmentos o interesse pela formação profissional em Artes Visuais e não pela docência no âmbito das Artes Visuais. O não desejo em atuar como docente foi justificado por alguns dos entrevistados:

> Eu acho que é pelo fato de eu saber primeiro que a realidade do professor é uma realidade muito difícil. Isso eu não to falando só da questão salarial, mas da questão estrutural mesmo... não só das escolas, mas das universidades. Porque tem gente que acha que os problemas de infraestrutura nas escolas está só limitado às escolas estaduais e municipais, mas não! As escolas superiores, que são as universidades, também estão passando por isso. Eu gosto de lidar com as pessoas, mas não é isso exatamente o que eu quero, eu quero mesmo é outro caminho, não necessariamente como professor... de Artes, entendeu? (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

> Eu sempre tive facilidade de comunicação com as pessoas e achava legal a área de professor, só que eu sempre olhei assim... poxa, eu nunca vou ser professora, porque olha como eles são tratados! Eu tinha esse senso crítico e no Ensino Médio isso ficou muito forte... tinha muita empatia pelos professores e via como a escola tratava eles e como os alunos os tratavam (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

As condições de trabalho, os baixos salários e a valorização dos professores ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. Para Gatti, Barreto e André (2011), as políticas educacionais precisam garantir a formação adequada desses profissionais e, também,

oferecer condições de trabalho adequadas, valorizando suas práticas profissionais, através de planos de carreira, por exemplo, para, só assim, atrair e manter, em sala de aula, os professores.

Ainda segundo as autoras, investir no professor é importante, como também investir em outros elementos, tais como:

> [...] valorização social da profissão; entorno profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho e estrutura apropriada de remuneração e incentivos na carreira; formação inicial e continuada de qualidade e; avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar, ou seja, os marcos referenciais para a docência e sua avaliação deveriam constituir a base para os programas de formação inicial e para a construção das etapas e dos requisitos da carreira docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 19).

Além dos aspectos acima, a profissão docente, na atualidade, é permeada por um conjunto de complexidades e de contradições. Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre o ideal da profissão e a realidade estão mais acentuados, bem como o aumento das tarefas que os mesmos são chamados a realizar na escola. Esses e outros fatores podem estar afastando o interesse dos jovens pela profissão docente, como foi exemplificado pelos ENTREVISTADOS 5 e 6.

Retomamos, a partir de agora, a concepção de profissionalidade na qual nos apoiamos, que a compreende como características de uma determinada profissão (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003) e, para este estudo em particular, como as características da profissão docente no âmbito do ensino das Artes Visuais.

Acreditamos que o processo de profissionalização dos professores (em geral) e dos professores de Artes Visuais (nosso objeto de estudo) tem o desafio de superar os modelos tradicionais de ensino/aprendizado, oportunizando que o (futuro) professor vivencie, ao longo de seu percurso formativo, o exercício da reflexão, da crítica e da pesquisa como elementos relevantes à formação docente.

Ainda com base nos autores, compreendemos que é no desenrolar de sua formação inicial que os saberes para o exercício profissional docente são construídos, mobilizados e/ou aprofundados. Desse modo, a profissionalidade docente é a base da formação para o exercício da docência e, por consequência, da construção de uma identidade profissional docente.

Então, questionamos: que elementos da identidade profissional docente e da profissionalidade foram alcançados e/ou mobilizados pelos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE?

Para identificarmos tais elementos, estruturamos a análise dos dados produzidos nas entrevistas a partir dos componentes curriculares já existentes no perfil do curso. As relações estabelecidas no decorrer do percurso formativo e os aspectos apontados pelos estudantes como limitadores à construção da profissionalidade e à identidade profissional docente também serão aqui analisados. Por fim, apontaremos que elementos da identidade pessoal e profissional que foram alcançados/mobilizados no decorrer do percurso formativo pelos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE.

5.3.1 A profissionalidade docente alcançada/mobilizada a partir dos componentes curriculares do Núcleo Básico

O Núcleo Básico é composto por 25 componentes curriculares e, como já descrito anteriormente, contempla o estudo e a pesquisa acerca do fenômeno visual, a partir dos processos de criação, reflexão, experimentação e criação.

Ao questionarmos sobre os saberes mobilizados nas disciplinas desse núcleo, os estudantes lembraram, especificamente, das disciplinas de "Argila", "Desenho 1 e 2", "Gravura A e B" e "Pintura 1 e 2", ou seja, os componentes mais práticos. As disciplinas de "História da Arte" que também fazem parte desse núcleo foram lembradas por apenas 02 (dois) entrevistados. Quanto aos demais componentes do núcleo, acreditamos que os entrevistados optaram por não tratar deles para não alongar demais a nossa conversa, ou então, foram omitidos por não terem despertado experiências significativas ao processo formativo dos estudantes.

O componente curricular "Argila" tem como ementa a "experimentação, conceituação e criação da forma tendo a argila como suporte" (UFPE, 2011, p. 43). Foi o componente melhor avaliado pelos entrevistados, tanto na aquisição de conhecimentos, de procedimentos e de técnicas:

> Assim que eu entrei, uma das primeiras paixões, assim, foi Argila. Quando eu entrei eu sabia modelar, mas as técnicas, as diferenças modelagens, formas de esculpir... o trajeto de modelar e como a professora ensina. Então, assim, ela vai desde ir pegar o material, ir buscar o material no Paiva, tomar banho de argila, catar o material... ver os tipos de argila que a gente vai usar para pintar... até as atividades mais teóricas, de onde vem a argila... quais os diferentes tipos de argila, que características elas têm. Que artistas trabalham com argila, então, isso pra gente foi encantador (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

A estudante também destaca que foi nessa disciplina que ocorreu uma das poucas visitas de campo no decorrer do curso:

> As visitas de campo que ela fez foram muito boas, pois você sai do campo da teoria e vai pra uma coisa prática, vai conversar com o artista, vai saber os artistas... por exemplo, artistas que a gente não dá muito valor , que a gente nem conhecia, parece que fora dão mais valor que aqui, porque a gente não conhecia muitos artistas e a gente não conhece. A utilização do fogo... foram coisas que a gente sabia que existe, mas que com "Argila" a gente conseguiu aprofundar (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

Se "Argila" foi vivenciada com êxito, na concepção dos estudantes com os componentes "Desenho 1" e "Desenho 2" o mesmo não ocorreu. Em "Desenho 1", os estudantes são introduzidos "às técnicas, materiais, instrumentos, métodos e conceitos em desenho, com ênfase na observação e interpretação de objetos" (UFPE, 2011, p. 43). Em "Desenho 2", a ementa é basicamente a mesma, mas a ênfase acontece na observação e interpretação da figura humana.

Os entrevistados relataram que houve pouco ou nenhum aprendizado nessa disciplina e que as relações estabelecidas entre estudantes e docente foram as piores possíveis, conforme relatos a seguir:

> Desenho não contribuiu em nada! Era um professor super conservador. Que chegava numa aula e fazia assim: - Olha, vocês vão ter que fazer luz e sombra. Ele não ensinava nenhuma técnica, a gente só desenhava e ele dizia o que tava errado, o que tava feio. E, aí, a prova era luz e sombra sendo que uma aula antes foi de desenhar mãos, sei lá! Uma coisa bem aleatória (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

> Desenho? Meu Deus do céu! XXX, ele é um péssimo professor, péssimo, péssimo! Não tive aula de desenho, ele também sempre desconsiderou a licenciatura, sempre... até hoje ele não considera. Então, ele não dava aula! (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Um dos entrevistados chegou a comentar que o referido docente tem muito conhecimento acerca das técnicas e das possibilidades do ato de desenhar, todavia, o maior problema com os estudantes foi sempre a relação estabelecida com ele:

> Em Desenho, eu sempre tive muita facilidade de desenhar, então cheguei praticamente entendendo, foi só a questão do professor... o problema é que ele era um professor muito difícil, muito difícil mesmo! (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

Além da dificuldade de relação com o professor, o ambiente e as condições oferecidas pela universidade para tal componente também não eram os mais favoráveis e alguns estudantes falaram isso.

> Então a gente ia pra aula de desenho que era no IAC[44], que é longe. A gente vinha aqui pra universidade de manhã, almoçava por aqui, gastava passagem pra ir pra o IAC a tarde. Eu sei que o IAC é um espaço da universidade, muitas vezes desconhecido e a gente precisava se familiarizar com ele. Mas a aula era de duas e o professor chegava de quatro! A sala era péssima, quente, sem ventilação e cheia de mosquitos (risos), um caos! (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

Não foram apenas as disciplinas de "Desenho" que decepcionaram os estudantes. Os componentes "Pintura 1" e "Pintura 2" não foram bem avaliados. O não aprendizado das técnicas e das possibilidades de uso da pintura foi o que mais incomodou os estudantes. A relação conflituosa com o docente ministrante das disciplinas também foi citada como um aspecto negativo ao aprendizado.

> Pintura também... pintura pra mim foi ruim! Não sei para os outros, mas pintura, pra mim, foi uma experiência ruim, a relação com o professor. O professor chegou na sala de aula no primeiro dia, conversou, disse um monte de coisa, a gente achou que iria aprender pintura, aprender técnicas de pintura. Mas depois, o professor foi embora e deixou a gente ficou lá... nem aí... quem já sabia pintar... a pessoa sentava assim no seu cantinho, pegava seu cavalete e pintava! A gente estava meio perdido e eu era uma das... (risos) a gente ficava lá sem nenhuma técnica, só com o que eu já sabia... mas o professor não dava referência nenhuma, ele não ajudou! Quem ajudou foi um monitor, que por causa dele eu fiz as duas disciplinas, que eram obrigatórias... Porque o professor mesmo, chegava na sala e cinco minutos depois ia embora e a gente ficava lá, na sala... aí a gente ficava fazendo uma coisinha aqui, outra ali e ia embora (ESTUDANTE 1 - Entrevista) .

> Pintura é uma cadeira que, pra mim, se ela continuar com esse professor ela é totalmente dispensável! O professor não está ensinando absolutamente nada! E não é uma opinião só minha, a gente conversa muito sobre isso no curso, inclusive ela vai sair e eu achei isso bom (risos). Aquele professor que não se interessa em passar pra você as coisas. Ele chega e fala para você que ninguém ensina ninguém a pintar. Ai o que ele faz? Ele fala os materiais e diz: - Pinta aí! Porque eu não posso te ensinar a pintar! Não existe técnica! A pintura é uma coisa... né?! E existe, sim, técnica. E, aí, ele sai da aula, vai tomar café, vai ficar passeando... e larga a gente lá! Quatro horas a gente tem... de aula, a aula é de 8h às 12h, é uma disciplina que dá pra fazer muita experimentação massa e ele abandona. Eu não gostei! Eu paguei pintura 1 e não gostei e Pintura 2 eu paguei porque eu era obrigada a pagar! Pintura 3 eu nem fui atrás, porque eu não queria esse professor! (risos). O que eu sei de pintura eu aprendi vendo vídeo no *youtube*, posso falar isso com toda a segurança possível, porque ele não ensinou nada! E é complicado, porque a gente tem que ter propriedade, tem que ter segurança pra poder ensinar alguém (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

Nos componentes curriculares "Desenho 1 e 2" e "Pintura 1 e 2", os entrevistados relataram o pouco interesse dos docentes para ministrar as disciplinas, alegando, para isso, que as técnicas não precisariam ser ensinadas. Tal compreensão tem como origem a ideia de

[44] A estudante refere-se ao Instituto de Arte Contemporânea (IAC). As aulas aconteciam em ateliers do Centro Cultural Benfica, que entre outras ações, comporta o IAC.

Arte como livre expressão (BARBOSA, 1975; AZEVEDO, 2000), ou seja, partem do pressuposto de que as manifestações artísticas e/ou estéticas não precisariam ser ensinadas mas apenas expressadas, desfrutadas – concepções que não mais atendem às demandas da contemporaneidade.

Os entrevistados também fizeram referências à formação desses docentes. No PPC de Licenciatura em Artes Visuais (UFPE, 2011), mais especificamente, no anexo 2, há um quadro com a equipe docente que compõe o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Por estar desatualizado, acessamos o PPC de Bacharelado em Artes Visuais (UFPE, 2017). A visualização do quadro indica que as formações dos docentes é bem variada.

Um docente possui o título de mestre em Arqueologia. Todos os demais possuem o doutorado, sendo: 01 (um) em Psicologia; 01 (um) em Letras; 01 (um) em Belas Artes; 01 (um) em Arte e Cultura Visual; 03 (três) em Artes Visuais; 01 (um) em Farmacologia; 01 (um) em História da Arte; 01 (um) em Educação; 01 (um) em Arte/Educação e; 01 (um) em Artes Plásticas e Ciências da Arte.

Ao compararmos as experiências narradas pelos entrevistados nos componentes "Desenho" e "Pintura" com a formação dos professores ministrantes de tais componentes – Doutorado em Belas Artes e Doutorado em Farmacologia, respectivamente –, é possível compreender a natureza dos conflitos: a ausência de formação pedagógica de tais docentes. Sobre isso, Costa (2011, p. 94) em seu estudo aponta que

> [...] apesar de todo o discurso sobre a prática necessária na formação inicial de professores, os próprios formadores de formadores não se encontram em consonância com esta demanda e trabalham alheios a essa necessidade. Como não existe atuação apolítica na educação, esse movimento acaba por evidenciar uma ação docente, muitas vezes, não comprometida com os objetivos das mudanças necessárias na contemporaneidade.

Além disso é importante ressaltar que o professor formador tem a responsabilidade com sua própria formação, comprometendo-se com sua formação continuada – formação que deve contemplar a reflexão sobre a prática, a criticidade sobre seu saber-fazer, adoção de novos processos, planos e/ou metodologias, diálogo com os pares para superação das dificuldades e dilemas da atualidade, enfim, uma revisão contínua de sua profissionalidade.

Outro componente do Núcleo Básico citado pelos entrevistados foi "Gravura A" e "Gravura B". Na primeira delas, os estudantes estudam acerca da história, do conceito, das técnicas e das possibilidades expressivas da gravura em relevo e mista. Na disciplina seguinte, o foco é nas técnicas de gravura em metal (UFPE, 2011).

Ambos os componentes são ministrados por uma mesma docente, que, pela fala dos estudantes entrevistados, tem realizado ações muito interessantes e que oportunizaram o aprendizado acerca dos saberes e das diferentes técnicas em gravura, conforme exemplificado a seguir:

> Depois teve Gravura, que é uma disciplina muito boa, é uma disciplina que você realmente aprende, você tem muito tempo de praticar. A professora está seguindo com essa disciplina de uma forma muito sábia. E eu vejo que, cada vez mais, a galera está se interessando por Gravura, apesar de ser uma coisa que é bem trabalhosa de se fazer, é uma coisa que está surtindo muitos efeitos. Desde quando eu paguei a disciplina, a gente se envolveu em projetos e a gente vai lançar um livro, fez exposição e tudo (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

Dois aspectos foram apontados pelos estudantes como "falhos" no ensino e na aprendizagem das disciplinas até então aqui descritas: as disciplinas não realizaram no decorrer e/ao final delas, mostras e/ou exposições com as produções materializadas pelos estudantes da turma, como forma de incentivo à produção e à divulgação das próprias disciplinas, como também do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

> Assim, a gente faz as disciplinas práticas, mas na maioria delas, não tinha uma apresentação, uma mostra do material produzido. Em Argila não teve, em Pintura não teve, quando eu fiz Gravura também não teve, então assim, não tinha pra quem apresentar o resultado feito nas aulas. Então, se eu vou ficar só pra mim, eu vou guardar na minha pastinha, vou fazer do meu jeito, vou arquivando, arquivando, até um dia se eu quiser usar (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

O outro aspecto mencionado foi a ausência de debates e reflexões acerca do uso das técnicas e procedimentos aprendidos no contexto de ensino, ou seja, como utilizar os conhecimentos apreendidos nas práticas de estágio, por exemplo? Como utilizar as técnicas em sala de aula, seja no ambiente escolar ou nos espaços não escolares? O fragmento a seguir trata exatamente sobre tais dúvidas:

> Olha, basicamente, a gente aprendeu a técnica mesmo, basicamente, a técnica. Apesar de que todo professor deveria saber fazer isso... não era trabalhado um pouco de didática, não era trabalhado sobre as metodologias a serem usadas nas escolas, por exemplo... não era! Era basicamente uma disciplina de Bacharelado e isso fica meio assim... poxa, se a gente está numa Licenciatura, deveria refletir sobre isso também, né? (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

> A gente estudou Argila e Gravura e foi uma boa dinâmica com elas. Mas o ruim de Gravura... da maioria das disciplinas práticas do curso, ela ensina a gente a entender o processo, entender as técnicas, a materialidade, se é uma xilo, ou uma lito, mas o problema é levar isso pra sala de aula; como levar pra sala de aula? Isso a gente não viu, nem nas oficinas, nem em lugar algum (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

O componente curricular “História da Arte” foi mencionado por apenas 02 (dois) entrevistados. São 05 (cinco) disciplinas de “História da Arte” e outras 02 (duas) de “História da Arte Brasileira”. Na relação das ementas do curso, temos a seguinte descrição:

> “História da Arte 1”: Estudo das manifestações artísticas na Pré-História e na Antiguidade Universal; “História da Arte 2”: Estudo das manifestações artísticas na Idade Média, no Renascimento, no Barroco e no Rococó; “História da Arte 3”: Estudo das manifestações artísticas ocidentais do Neoclassicismo ao final do século XIX; “História da Arte 4”: Estudo das manifestações artísticas do inicio do século XX até o 2º Pós-Guerra Mundial; “História da Arte 5”: Estudo das manifestações artísticas a partir do 2º Pós-Guerra Mundial até o momento atual.
>
> “História da Arte Brasileira 1”: Estudo das primeiras manifestações artísticas na Pré-História no Brasil até o final do século XIX; “História da Arte Brasileira 2”: Estudo das manifestações artísticas do século XX até as manifestações atuais (UFPE, 2011, p. 45).

Os componentes somam 210 (duzentos e dez) horas de formação e foram assim avaliados:

> Eu acho que elas são muito importantes, porque pra você entender um pouco de Arte, tem que começar pela História mesmo... tem que entender todo o percurso dela. No caso de “História da Arte”, tem gente que torce o nariz para elas e tem gente que acha isso chato, mas, na minha opinião, pra poder ter uma opinião, você tem que ver de tudo, pra poder dizer: - Arte pra mim é isso! Então, assim, a “História da Arte” eu acho que foram muito importantes (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

Mesmo sendo ministradas pelos mesmos docentes, um ponto de vista oposto ao anterior foi apresentado:

> Nossa! “História da Arte”? Eu não me sinto capaz de dar uma aula de “História da Arte”! A gente sabe que tem muita coisa e o que a gente estuda é um recorte muito eurocêntrico, querendo ou não ainda é. E é muita informação e a gente não vê tudo, então, a gente tem sempre que ir buscar a parte. XXX é um professor muito bom, ótimo, mas ele só usa um livro como referência e eu acho isso meio perigoso, porque o livro que ele utiliza, ela descarta o Impressionismo, por exemplo. A gente fez prova com ele e eu não me lembro de nada o que eu estudei (risos). Já com a professora XXX, ela só passa artigos pra gente fazer, ela nem faz questão que você vá para a aula. Na última disciplina dela, eu nem apareci na aula dela, só fiz o artigo que ela mandou e pronto, passei! (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

A partir das verbalizações dos estudantes, inferimos que os componentes do Núcleo Básico do curso de Licenciatura em Artes Visuais ora contribuíram com profissionalidade docente dos estudantes, ora não. Nos componentes curriculares onde os saberes, as competências, as habilidades não foram alcançados conforme descritos em suas ementas,

notamos que as relações estabelecidas com seus docentes foram muito frágeis e/ou ausentes, impossibilitando a efetivação de um ensino e aprendizado mais crítico, reflexivo e contextualizado.

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), os professores formadores precisam sair do isolamento, buscando realizar suas ações educativas de forma integrada. Além disso, precisam "superar as práticas academicistas e tecnicistas para formar competências profissionais" (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 203), de acordo com o projeto pedagógico do curso e com os ideais da instituição formadora.

Afirmam, ainda, que "não podemos continuar a exigir uma formação inicial baseada em competências que, por vezes, os próprios professores formadores não têm" (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 203). No decorrer da formação inicial, os estudantes vão construir suas relações com seus professores formadores, que têm suas concepções, crenças, metodologias, etc. Tais visões sobre o ensino, sobre o conteúdo, sobre suas funções e responsabilidades entrarão em interação com as expectativas e com os ideais e as histórias de vidas dos estudantes.

De acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 23), o trabalho docente configura-se como uma profissão que existe a partir das interações, ou seja, "as interações cotidianas entre professores e alunos constituem o fundamento das relações sociais na escola". Sem tais interações, o ambiente de ensino é um espaço vazio e sem sentido e, no âmbito deste estudo, as interações negativas vivenciadas nos componentes curriculares de "Desenho", "Pintura" e (parcialmente em) "História da Arte" pouco contribuíram com a construção da profissionalidade docente.

5.3.2 A profissionalidade docente alcançada/mobilizada a partir dos componentes curriculares do Núcleo de Desenvolvimento

O Núcleo de Desenvolvimento é composto por duas disciplinas: "Iniciação ao Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais" e "Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais (TCC)". Suas ementas são, respectivamente:

> Iniciação à estruturação do projeto individual, possibilitando uma revisão do percurso desenvolvido até então e redirecionamento das pesquisas e experimentações didáticas com vistas ao projeto final em ensino das Artes Visuais.
>
> Enfatizar o objeto de estudo escolhido pelo graduando e orientá-lo na elaboração de um projeto de pesquisa que vai do desenvolvimento da coleta e apuração dos dados

> ao tratamento das constatações, objetivando a redação de um trabalho monográfico (UFPE, 2011, p. 45-46).

Anteriormente, apresentamos um quadro com os temas de interesse dos 17 (dezessete) estudantes do VII/VIII período. Os temas abordados pelos estudantes demonstram como o campo das Artes Visuais é amplo e dialogam com diversas áreas de atuação em espaços formais e não formais de ensino. Tratam, ainda, de perspectivas de inclusão através das Artes Visuais, da relação entre Arte e Publicidade, sobre os processos de Mediação em espaços museais e/ou expositivos, analisam obras históricas e atuais de artistas e movimentos diversos, etc.

Sobre a produção dos TCCs, os entrevistados informaram seus respectivos temas de interesse, além de como ele surgiu e/ou dos desafios para construção do resultado final:

> O meu é sobre o ensino de Arte nos ambientes não formais, é claro! É o que eu sempre fiz, é o que eu faço, é o que eu vou continuar fazendo, é o que eu gosto! A professora XXX está me acompanhando e estamos caminhando bem (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

> Eu acompanhei um aluno com necessidades especificas no nosso curso e eu comecei esse acompanhamento no ano passado. Ele tem dislexia e tal e eu ajudo ele a fazer as atividades. Aí, quando chegou o TCC, eu tinha um monte de idéias, principalmente mais ligadas à Educação Infantil, que foi o que mais me chamou a atenção nos estágios. Só que eu acabei voltando para esse aspecto da inclusão, porque eu acho que posso encaixar outros temas dentro desse, da inclusão. E eu estou pesquisando sobre isso e escrevendo sobre isso. E a gente estudou muito pouco sobre isso no curso. E, então, eu to correndo atrás de formação, ler, ver cursos. Provavelmente, eu vou sair co curso e continuar nessa *vibe*... e é o que está sendo (2 - Entrevista).

> É sempre um pouco difícil, né? O meu TCC eu terminei... está quase no fim. Eu entreguei a última versão ontem e o professor fez umas correções de gramática e de uns termos que estão meio confusos assim... eu vou fazer as correções e pronto. Vai ser sobre as pinturas que tem no Arcaz da Catedral da Sé, em Olinda. Eu fiz a leitura visual das pinturas, que são seis painéis de madeira com cenas da Paixão de Cristo (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

> O meu TCC é sobre as mulheres negras nas Artes Visuais, no Brasil. Começou no PIBIC e eu vejo como as mulheres são representadas, como o Debret, que é um artista do século XIX, que representa com formas exóticas, assim... e como elas são representadas hoje no grafiti, essas coisas. E, na cadeira de "História da Arte 4", eu comecei a escrever sobre isso e não terminei, porque não tinha computador e reprovei (risos) enfim... No outro semestre, eu conclui e fiz o artigo e agora estou aprofundando para o TCC (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

> O meu resume tudo isso, o que vi na disciplina de "Fotografia e Arte" principalmente. Então, decidi falar sobre o fotografo David Lachapelle, que é um artista contemporâneo, que junta Arte com Publicidade, que são duas coisas que me chamam muito a atenção, sempre chamou, desde o início... Então, essas duas coisas convivem dentro de mim, é uma união viva. E a inspiração pra pesquisa veio nessa disciplina. E eu vou fazer um ensaio fotográfico, vai ser bom pra mim, pro meu lado artista (risos). Eu penso até numa exposição, mas não vai ter. Por ora, vai ser só

> digital mesmo, mas nada impede que futuramente vire uma exposição, certo? (ESTUDANTE 5 - Entrevista).
>
> Sobre Mediação Cultural, mias especificamente, analisando o processo de um material educativo como ferramenta pra mediação, a partir de uma exposição que teve aqui no CAC. Está sendo legal, pois eu sempre gostei, como te falei, dessa área de mediação, eu já trabalhei nisso e quero continuar. Agora, o processo é difícil, né? Tem que ler, escrever... faz eu to gostando do meu tema e espero concluir logo (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Os TTCs dos estudantes entrevistados são o resultado do processo que vivenciaram ao longo da formação em Artes Visuais. Para a entrevistada 1, o estudo é uma consequência de sua experiência com o ensino das Artes Visuais em ambiente não formal – experiências que antecederam a sua entrada na universidade.

A estudante 2 optou pela temática da inclusão a partir da experiência de acompanhar um colega de turma, portador de necessidades específicas. Para os estudantes 3, 4 e 5, o trabalho final é fruto do aprendizado em alguns componente curricular do curso. A estudante 6 manteve a coerência entre o desejo inicial pelo curso (atuar em espaços expositivos) e a produção de sua pesquisa final.

Em todos os casos, e apesar das deficiências vividas no decorrer de suas histórias formativas, os estudantes estão concluindo a formação inicial como docentes no âmbito das Artes Visuais e demonstraram compreender a relevância da pesquisa e a contribuição desse exercício investigativo em suas vidas pessoais e profissionais.

Sobre isso Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 66) destacam que a formação inicial não pode ser reduzida à preparação dos profissionais para o ensino, sendo necessário compreender o desenvolvimento profissional "como um processo mais amplo, dinâmico, flexível, complexo, caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão". Em outras palavras, a formação do professor de Artes Visuais – como também de qualquer outra área formativa – é um processo contínuo, que acontece na dinâmica entre o desenvolvimento pessoal e do grupo profissional que compôs essa formação: professores, coordenadores, técnicos, colegas de turma, estudantes e professores do campo dos estágios supervisionados e afins. É um processo que, oficialmente, se encerra com a conclusão do curso, mas que permanece como projeto de vida.

5.3.3 A profissionalidade docente alcançada/mobilizada a partir dos componentes curriculares do Núcleo de Aprofundamento

O Núcleo de Aprofundamento é composto por 17 (dezessete) componentes curriculares e totalizam 1.185 (mil, cento e oitenta e cinco) horas de formação. Seus componentes buscam estabelecer o diálogo entre o campo das Artes Visuais e o campo da Educação, bem como dos elementos que dão base ao trabalho docente.

Solicitamos aos estudantes, no decorrer das entrevistas, tratar os componentes do núcleo a partir de 03 (três) grupos: as disciplinas de "Metodologias do Ensino das Artes Visuais", as disciplinas de "Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais" e as disciplinas vivenciadas no Centro de Educação. Com essa opção, foram excluídas das nossas conversas os seguintes componentes: "Currículo e Cultura", "Expressão Plástica Infantil", "Fundamentos da Arte/Educação" e "Introdução a LIBRAS".

É importante salientar que tais componentes também foram relevantes à formação dos estudantes e que, em outros momentos da análise desse estudo, elas foram e/ou serão mencionadas.

5.3.3.1 As Metodologias do Ensino das Artes Visuais

São 03 (três) as disciplinas de "Metodologia do Ensino das Artes Visuais". Juntas, elas somam 195 (cento e noventa e cinco) horas de formação. Suas ementas estão descritas a seguir:

> Metodologia do Ensino das Artes Visuais 1: Estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais, em turmas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano na modalidade regular e EJA.
>
> Metodologia do Ensino das Artes Visuais 2: Estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais no Ensino Médio na modalidade regular e EJA.
>
> Metodologia do Ensino das Artes Visuais 3: Estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das Artes Visuais em projetos sociais e organizações não governamentais, museus e espaços culturais (UFPE, 2011, p. 45-46).

Perguntamos aos entrevistados quais saberes foram alcançados, mobilizados e/ou aprofundados no decorrer dessas disciplinas. Em geral, tais componentes foram bem avaliados pelos entrevistados. Acerca disso, obtivemos os seguintes pontos de vista:

> Vamos lá! O que é que eu aprendi na 1? O que é um projeto Artográfico! O que é Artografia[45] foi a primeira coisa que aprendi. Então, a gente entendeu o que era uma Artografia, a gente conseguiu montar um projeto e pode vivenciar também. Depois, vem pra metodologia 2, que ela se entrelaçou com o estágio. Então, todas as problemáticas que iam surgindo na sala, que a gente levava pra sala de aula: - "Borra professora, está acontecendo isso, como é que a gente resolve?" Aí, a gente levava as coisas que estávamos vivendo no estágio, como: não ter professor de Arte na escola, a sala é pequena, não tinha estrutura, não tem isso ou aquilo. Aí, acabou a gente trazendo as problemáticas reais e os estágios fazem a gente vivenciar isso (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

> Sinceramente, nenhuma das três disciplinas que eu paguei de metodologia me deram uma bagagem prática em relação ao estágio; a gente tem muita coisa teórica. A gente vê tal metodologia, abordagem tal... tal coisa e a gente fica muito preso ao teórico. Metodologia 1 foi a que eu mais gostei, porque nessa metodologia a gente estava num período do ano que estava abrindo editais e tal, então a gente se preparou dentro do conceito das metodologias que a gente estava estudando, a gente estudou a Artografia basicamente. Teve outra que a gente fez, umas oficinas que a gente fez... mas ainda está meio fraco essa relação entre a teoria e a prática, eu sinto a necessidade de mais... da gente está conversando sobre a prática, essas coisas (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

> Eu gostei mais da que paguei com a professora XXX, porque a professora era ligada, ela trabalhava com a Pedagogia Popular e todo dia era uma aula diferente, mais dinâmica. Ao contrário da Metodologia 3, que era sempre um texto e discutia o texto e tal. Mas acho que vai tudo... as metodologias foram as cadeiras que eu vi que mais alcançou alguma coisa e também tinha a didática da professora, né? Ela fazia a gente repensar a gente enquanto aluno e pensar outras formas de educação também (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

> Metodologia 2 foi com a professora XXX, foi quando a gente discutiu mais sobre o quê fazer dentro de uma escola e de uma realidade mais próxima... do que seria realmente escola... a gente discutiu sobre afetividade, ele trouxe alguns exemplos... porque ela tem uma bagagem de educação popular, então ela trás muita referência disso. Então, é mais fácil a gente chegar ao que é escola mesmo... escola pública... então, a gente discutiu sobre a realidade, quem já tinha vindo... o que falar sobre a escola pública e tal. Na metodologia 1, eu quase não me lembro o que a gente discutiu e tenho certeza de que não foi nada muito relevante e eu tiro isso pelos projetos que a gente teve que fazer, né? (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Foram poucas as referências acerca da "Metodologia 3", apesar dessa disciplina ser a mais recentemente que os estudantes cursaram e, também, campo de interesse de alguns dos entrevistados. Os ESTUDANTES 3 e 5 pouco falaram acerca dos saberes vivenciados nessas disciplinas, limitaram-se a relatar que as aulas foram interessantes e que as aulas planejadas e executadas nos estágios curriculares partiram nas discussões da metodologias. O ESTUDANTE 5 destacou que componentes poderiam não só propor aulas e/ou abordagens para o ensino das Artes Visuais e, sim, enfatizar mais nos aspectos relacionais com os alunos

[45] A/R/tografia é uma forma de representação que, em linhas gerais, utiliza texto escrito e imagens. A fonte de estudo utilizada no componente curricular teve como base a obra de Belidson Dias e Rita Irwin, *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/tografia*, de 2013.

e com as escolas onde os estágios foram realizados. Ao mesmo tempo, o estudante aponta a escola e a realidade escolar como "uma caixa de surpresas" e que não é possível sempre materializar as ações que foram, anteriormente, planejadas.

A ESTUDANTE 2 destaca em sua fala um dado que muito se repetiu tanto nas entrevistas como nas respostas dadas nos questionários: a distância entre a teoria e a prática – como se ambas as dimensões se excluíssem mutuamente. Sobre isso Gatti, Barreto e André (2011) assinalam que as licenciaturas são os espaços próprios em que as práticas docentes podem aliar teorias e experiências concretas. Todavia, as autoras verificaram que "esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, para fazer essa rica aliança entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento que vem com o exercício da profissão" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 91). Com isso, inferimos haver uma distância entre o que é proposto legalmente no PPC de Licenciatura em Artes Visuais e o que é exercitado nos componentes curriculares.

5.3.3.2 Os Estágios Curriculares em Ensino das Artes Visuais

São 04 (quatro) as disciplinas de "Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais". Juntas, elas somam 420 (quatrocentas e vinte) horas de formação. As atividades de estágio estão em acordo com a Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre as práticas de estágio de estudantes no Ensino Superior. Suas ementas estão descritas a seguir:

> Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 1: Estágio supervisionado de observação e regência das Artes Visuais, em turmas de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano na modalidade regular e EJA.
>
> Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 2: Estágio supervisionado de observação e regência das Artes Visuais, em turmas de Ensino Médio na modalidade regular e EJA.
>
> Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 3: Estágio supervisionado de observação e regência das Artes Visuais, em projetos sociais e organizações não governamentais.
>
> Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 4: Estágio supervisionado de observação e regência das Artes Visuais, em museus e espaços culturais (UFPE, 2011, p. 43-44).

De acordo com PPC de Licenciatura em Artes Visuais (2011, p. 52), o estágio supervisionado oferece ao estudante em formação "a oportunidade de integrar teoria e prática

desenvolvidas no ambiente escolar e em ambientes educacionais não formais, sob a orientação de um professor, propiciando ao aluno adquirir experiência acadêmica".

Ainda segundo o referido documento, os estágios supervisionados podem ser realizados em escolas da rede pública e particular de Ensino Fundamental e Médio, bem como no Colégio de Aplicação da UFPE, na Escola de Artes João Pernambuco, em Organizações Não Governamentais (ONGs), Museus, Espaços Culturais da cidade do Recife e Região Metropolitana. Sobre como se configuraram as práticas de estágio supervisionado dos estudantes entrevistados, é o que apresentaremos e trataremos na sequência.

Os entrevistados vivenciaram os estágios em diferentes escolas públicas e organizações não formais da Região Metropolitana do Recife. Atuaram em duplas, mas houve um relato de um estágio que foi vivenciado individualmente. Todos explicaram que, inicialmente, se direcionaram à gestão das escolas e, após isso, foram encaminhados aos docentes responsáveis por ministrar as aulas de Arte naquela instituição. Eram observadas algumas sequências de aulas e, por fim, eram feitas as regências. Isso foi bem explicado por uma das entrevistadas:

> A gente acompanha, sim. A gente vai pra observar a sala e a demanda da professora e da turma. Porque não adianta eu dizer que quero fazer uma oficina de determinada coisa e a professora... eu querer uma oficina, sei lá, de pintura... se a professora está... vamos supor que eu queira trabalhar com algo oposto ao que ela esteja oferecendo. Então, a gente vai de inicio, observa a turma, conversa com a professora, vê o planejamento dela e onde é que, de fato, a gente pode interferir, se ela precisa daquela intervenção, ou não, se precisa em outro momento, mais adiante... então a gente conversa com ela e ela vai dizendo pra gente, qual seria a proposta e a gente interfere (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

O "Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 1" preconiza, em sua ementa, que a vivência deve acontecer nos anos finais do Ensino Fundamental, seja na modalidade regular ou EJA. Mas 04 (quatro) dos entrevistados relataram que não fizeram o "Estágio 1" no *lócus* definido na ementa da disciplina e, sim, em salas de aula da Educação Infantil (uma entrevistada):

> O estágio 1 foi muito bom, gostei muito da experiência, foi muito positivo. No começo, estava morrendo de medo de fazer o estágio e pensei em tirar a cadeira, deixar pra pagar depois... mas aí a professora falou: - Não, vamos! Eu fiz o projeto e eu cheguei na escola com esse projeto e eu achei que esse projeto não ia ser bom pra os alunos... eu fiz o estágio numa escola de Educação Infantil, eu peguei crianças de 4 e 5 anos de idade. Uma escola municipal, aqui perto da praça. E, aí, eu cheguei lá com um projeto, porque a gente é tensionado a fazer um projeto que vise bem a reflexão, esse tipo de coisa. Os temas que a gente tem que trabalhar, como identidade, essas coisas assim... e meu projeto era 100% nesse tema. Cheguei na escola e falei que eu não ia fazer isso, porque a criança, essas crianças não estão

> precisando disso, na minha opinião... na observação, eu vi que elas tinham esse amadurecimento com relação a alguns termos, alguns assuntos. E eu fiz um projeto totalmente prático, essencialmente prático, o principal do projeto era fazer que as crianças tivessem essa experiência sensorial, prática com Artes Visuais. E a professora da Federal falou pra mim que meu projeto era fadado ao fracasso e isso me deixou mais estimulada ainda. Então, esse estímulo que ela me deu, de certa forma negativo, me fez criar em mim mesma essa segurança. E foi muito legal, muito mesmo (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

Outros 03 (três) estudantes realizaram os estágios nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

> No estágio 1, eu fiz uma instalação! (risos). A professora queria fazer um livro sem palavras, um livro só de figuras e eu fiz uma instalação artística. Aí, a professora ficou meio sem entender, aí eu fui explicar que a gente observou a turma e era uma turma desvalorizada. Assim que eu cheguei na escola, a própria professora disse: - Você vai pegar a turma X que é a pior! É a turma que não presta! É a turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Tinha meninos de 08 anos até meninos de 13. E meninos de oito que as vezes sabiam ler e meninos de 13 que ainda estavam juntando... só conheciam as letras mas não sabiam juntar as sílabas. Estava nessa dificuldade. E era a pior turma; era classificada como a pior turma... turma bagunceira, a turma que tinha meninos que não prestavam... e aí aquilo foi me dando uma agonia, me estressando. E outra coisa que me chamou a atenção era a feira de ciências que estava chegando e era pra apresentar esse livro. E eu fiquei me perguntando o que é que a gente pode fazer, de fato, pra chamar a atenção... não só dos meninos, pra valorizar os meninos, mas também mostrar a professora que só pintar não é arte; não é só fazer um desenho e ilustrar a capa de uma livro. Arte é isso, mas também não é só isso. Então, levamos uma coisa bem diferente, uma coisa que talvez os meninos nunca tenham escutado, mas vamos perguntar pra eles, se eles já ouviram o que era uma instalação. E, então, a gente foi discutindo isso, pra que as crianças entendessem um outro olhar sobre arte e também se valorizar... a gente queria fazer uma instalação com auto-retratos das crianças e aí a gente serviu pra escola. A gente fez uma mesa de jantar, onde dentro dos pratos tinha o auto-retrato das crianças pra que a própria escola comesse e saboreasse os seus alunos, pra conhecer cada um (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

> A minha primeira experiência foi na escola pública, aqui na Várzea mesmo. A turma era um 1º ano e os alunos tinham por volta dos 6, 7 anos de idade. Minha insegurança era muito grande, na época eu só tinha 19 anos e nunca tinha dado aula pra crianças. E a minha maior dificuldade era na relação com eles, como conversar com eles, como chamar a atenção deles. Aí, eu trabalhei com o tema da identidade. Na disciplina de Expressão Plástica Infantil, a gente trabalhou uma autora que foi a Suzana Rangel, sobre o desenvolvimento da personalidade da criança. Em um dos artigos, ela usa as imagens totens, que seria a criação de um personagem fictício, criado pelos animadores e a criança se identifica a partir daqueles personagens, no caso... ela usa as figuras, os personagens da turma da Mônica. Aí, no meu caso, eu não trabalhei com os personagens da turma da Mônica, trabalhei com os super heróis. Na primeira aula, eu cheguei e disse que a gente ia trabalhar com o Homem Aranha e o Homem Aranha tem tal característica... aí eu contei pra eles sobre a personagem... sem ser o super herói, o personagem real. Aí eles ficaram tudo de cara séria, assim, olhando pra mim e sem mostrar nenhuma reação. Porque a minha expectativa era outra, né? Eu achei que eles iam assim... como é que eu posso dizer... iam vibrar mais, ficar mais feliz... mas não, não mostraram muita reação não! Mas depois, na medida da atividade, eu vi que tinha uns que estavam bem avançados com relação à construção do desenho... teve um que teve até uma certa noção de perspectiva no desenho... colocou o super herói voando de frente, se aproximando de você... diminuindo o tamanho da cabeça... colocando o corpo em

> triângulo... eu achei incrível. Eu até tirei a foto desse desenho e coloquei no artigo pra entregar à professora no final. E eu tirei 10 no artigo... ficou bom o artigo! (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

> O 1 foi lá num colégio na Várzea, que eu esqueci o nome dele agora. Foi com meninos de 7, 8 anos, que eu acho que é 2º, 3º ano, acho. E, aí, a gente aplicou... e a gente entrou num embate, porque tinha na escola um grupo vinculado às irmãs, às freiras e a gente ficou... como é que eu vou fazer? Mas não tivemos problema, a professora foi muito boa. E a gente conseguiu aplicar as aulas, que foram sobre as questões étnico-raciais e a questão da religião de matriz africana. E várias meninas começaram a fazer o sinal da cruz quando eu comecei a falar e a gente foi tentando tirar isso, a gente teve que com muito "tato" fazer... sem nem saber mesmo como fazer, entendeu? Foi interessante, os alunos começaram a ver e se ver de uma forma diferente, mas isso não é algo pra ser trabalhado só agora, deve ser trabalhado a longo prazo; é um processo (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

E os demais realizaram em turmas do Ensino Fundamental – anos finais:

> O 1 foi numa escola pública, que era considerada a pior escola do bairro. Foi nas turmas do 8º e do 9º anos. Foi bem assustador pra mim. Assustador no sentido que eu achava que já sabia dar aulas, só que eu dava aulas em educação não formal. E fui pra escola e a escola pra mim foi um choque. Eu não consegui executar quase nada! E era uma escola cheia de problemas, faltava água, energia... E eu preparei quatro aulas e não consegui executar quase nenhuma. Como eu sou grafiteira, tentei levar uma oficina de grafite, como eu já trabalhei em museu, eu tentei levar elas pra o museu e teve uma aula de cultura popular, já que eles ouvem muito brega na sala de aula. Aí, na primeira aula, eu não consegui nem conversar com eles, a gente fez uma roda gigante e tava todo mundo gritando, era final de aula, porque as aulas de Arte, naquela escola, são as últimas aulas do dia, aí ou nunca tinha, largava cedo ou eles já estavam muito agitados, pra querer ir embora. E, aí, as outras aulas... de cultura popular, eu trouxe umas músicas da cultura popular, como o coco, o maracatu, um brega e um funk... e uma *suingueira*. Para mostrar para eles o que era cultura, cultura de massa, patrimônio... foi mais ou menos. E o museu quase nenhum participou. No dia que eu marquei o museu, tinha uma festa na escola e no dia só foram 03 alunos. Um ônibus com 20 lugares... vazio! Mas foi a única aula que eles participaram assim... porque tinha menos gente, né? Aí, era mais fácil conversar com eles (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

> O estágio 1 foi numa escola pública que fica perto da feira do Cordeiro, perto da minha casa, eu fiz em dupla. A gente deu aula para o 6º, 7º e 9º anos e foi bacana, porque a gente viu a diferença da faixa etária (risos). A professora foi super aberta com a gente. Ele era professora de Português e dava aula de Artes também. Ela disponibilizou algumas aulas pra gente conversar com eles, passar uns trabalhos, mas como o tempo era muito corrido, a gente não aprofundou muito. Ela estava trabalhando com as religiões afro-brasileiras e foi bacana, a gente passou uns desenhos, umas atividades de desenho com eles e pesquisa e foi isso. Com o 9º ano a gente trabalhou coletividade, a temática da gente era coletividade. A gente trabalhou com desenhos coletivos, a gente fazia grupos com eles pra eles criarem uma narrativa deles, cada um fazendo um pedaço do desenho, a gente fez umas fileiras e cada um desenhava nas costas um do outro, como se fosse um telefone sem fio... até chegar no início. E tinha as equipes, né, pra ver qual que ficava igual do primeiro ao último desenho... a gente fez no início uma teia, tipo aquelas teias de barbante pra conhecer um pouco de cada um e eles se conhecerem também, né? E deixa eu ver... a gente fez umas atividades assim... sempre em grupo! Se não era o grande grupo, era separado em grupos menores... e depois cada uma apresentava (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Preconizado que o “Estágio Curricular 1” seria vivenciado em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, houve exceções ao que está instituído na ementa desse componente curricular, o que pode indiciar um desconhecimento ou uma ampliação das oportunidades de vivência de tal componente. Os entrevistados não nos forneceram pistas sobre isso.

A estudante que realizou o estágio na Educação Infantil demonstrou ter gostado da experiência, mesmo tendo sido desestimulada pela docente que ministrou a disciplina. Foi proposto às crianças experiências sensoriais com materiais diversos, já que, segundo a própria estudante, as crianças tinham um certo amadurecimento quanto à sua ideia inicial, que trataria sobre o tema da identidade.

Das verbalizações dos estudantes que realizaram o estágio em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacamos como a escola ainda reduz a relação com seus alunos a papéis de mero receptores, que devem agir de acordo com determinado padrão e como rotulam aqueles que fogem a esse padrão. O excesso de alunos dentro da sala de aula e a ausência de material e ambiente específicos para as aulas de Arte foram descritos pelos entrevistados como situações que limitaram um ensino mais eficaz.

Das experiências narradas, destacamos as temáticas mobilizadas pelos estudantes de Artes Visuais: empoderamento, identidade e relações étnico-raciais – temas que emergem dentro das propostas pós-modernas de ensino de Arte (EFLAND, 2008), enfatizando a habilidade de interpretar obras sob os aspectos social e cultural – um ensino conectado à vida.

Entre os dois estudantes que realizam as práticas de estágio nos anos finais do Ensino Fundamental, destacamos a experiência da ESTUDANTE 4, que foi permeada de dificuldades e contratempos. A estudante nos relatou que o professor de Arte era (quase) ausente da escola e não a acompanhou no decorrer da prática de estágio. Além disso, as questões estruturais e organizacionais da escola foram avaliados negativamente pela estudante e, segundo a mesma, pouco contribuíram com essa experiência.

Entre a experiência vivenciada pela ESTUDANTE 6, destacamos um dado que voltará a se repetir nas vivências do “Estágio 2” - a ausência de professores habilitados em Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro para ministrar as aulas de Arte nas escolas públicas. Trataremos dessa questão mais adiante.

As práticas do “Estágio Curricular 2” também aconteceram em escolas públicas e foram vivenciadas em turmas do Ensino Médio, sempre na modalidade regular. Os relatos dessa experiência estão descritos a seguir:

Em Rio Doce, numa escola de Ensino Médio. Primeira coisa: tempo! Eu acho que é uma das coisas assustadoras no Ensino Médio e até no Ensino Fundamental, nos anos finais... que tem aula de Português e isso... que tem 30 minutos pra isso, 30 minutos pra aquilo... afff! Você entra na sala, tem 40 minutos, uma aula só, aí vai pra outra sala e daqui que você desloca-se pra outra sala, o tempo está correndo, o sinal já tocou (faz o som do sinal)... já está contando os 40 minutos e você está correndo pra chegar dentro da outra sala. A professora era bem dinâmica e tinha um livro do Estado e já vinha o que era pra ser dado, já vinha todo o planejamentozinho, todo o roteiro dela e ela só ia se enquadrando naquele roteiro. Então, ela dava aula primeiro, depois pedia pra fazer uns seminários para os meninos verem o que entenderam e trazer, depois ela fazia um questionário para valer uma nota, depois vinha a prova e pronto, acabou! A gente observou e a ideia era a influência da negritude na sociedade. Era entender como os negros influenciaram... e a gente até hoje tem... a gente queria questionar a representatividade negra na escola; como essa discussão chega na escola... a partir do programa da professora. Então, a professora tinha no programa que era pra falar sobre África e a nossa discussão foi sobre a representatividade dos negros na arte... como está? Como a gente vê? Como a gente percebe isso? Quando a gente começou a conversar com os meninos, teve uma resistência, mas a gente começou a mostrar pra eles como o que ele veste tem um pouquinho de grafismo indígena, com o grafismo dos negros da África... então, que tipos de negros são esses, que nos influenciaram? E, aí, a gente partiu de Rubem Valentim... e foi tão emocionante, mesmo tendo toda essa preocupação com o tempo... porque quando a gente estava andando pra fazer uma aula prática mesmo, teve que conversar com a professora, teve que conversar com o Conselho, porque a gente viu que o tempo era necessário, então a gente teve que conversar com a coordenação pra pegar uma manhã, pra poder fazer uma aula prática, pra poder mostrar para os meninos a prática. Foi quando a gente trouxe tinta e os meninos ficaram assim... bestas! Então, a gente teve que mudar um pouquinho o cronograma da escola, pra poder a gente fazer a nossa aula, senão a gente não ia conseguir também! (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

No estágio dois, a gente pegou três turmas: 1º ano A, 1º ano B e 1º ano C, numa escola de referência aqui na Várzea. E, aí, eu, o meu problema no estágio foi essa falta de credibilidade que o professor tinha, o professor da escola em si, ele já não era muito respeitado. E se o próprio professor não era respeitado, imagine querer que o estagiário fosse respeitado. Esse eu fiz em dupla... esse estágio. Foi tudo certo também, a gente conseguiu desenvolver, mas não foi tão bom o quanto a gente esperava, a gente reproduziu algumas coisas que o professor fazia na sala, tipo usar *slads*, eu não queria ter feito isso, mas de acordo com o que a gente foi seguindo, não teve como fugir. A gente deu três aulas, duas foram da temática de Arte Indígena e uma foi da temática de Cinema, que não é nem a nossa área, que a gente teve que pegar, porque o professor estava dando esse assunto quando a gente entrou. Não foi assim... oh! Acho que a aula que a gente deu foi uma aula bem completa, de introdução à história do cinema; então a gente fez isso. Só que a aula mesmo que a gente mais se aprofundou no assunto foi a temática de arte indígena. E, aí, a gente foi, pesquisou, levou coisas pra eles pintarem, levou argila pra eles sentirem, levou bastante coisa e foi legal. Foi, assim, um pouco menos... mais trabalhoso do que foi com as crianças, mas a minha segurança ainda estava a mesma (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

O segundo estágio foi numa escola de referência, com adolescentes. Ali, foi até mais fácil, porque eu pude usar uma linguagem que uso sempre, mais normal e dá um tom mais dinâmico. E eu tive mais segurança, porque esse eu não fiz sozinho, eu fiz com um colega. A gente não teve tanta liberdade pra ensinar artes visuais... no caso, o professor era formado em História e tava dando aulas artes . E tinha lá o cronograma dele: artes visuais, teatro, cinema, cultura indígena e cultura africana. Tava no cronograma dele. E quando a gente chegou, ele já tinha dado artes visuais... no caso a gente não poderia mais voltar! A gente teria que... a gente teve que se encaixar... Em cinema, a gente fez um exercício de cinética, com aquelas figuras tridimensionais... Em teatro, a gente trabalhou a questão da performance. E, na parte

> de cultura indígena, a gente deu pintura corporal. Foram aulas em três primeiros anos diferentes, aí a gente aplicou 5 aulas pra cada primeiro ano, porque teve aplicação de exercícios também. A gente também sempre aplicava exercício escrito pra eles também. A gente dava uma aula sobre História do Teatro e aplicava o exercício, em cinema foi a mesma coisa.... então, foram 5 ou 6 aulas em cada turma de primeiro ano (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

> Já o segundo estágio foi Ensino Médio, a gente ficou com o 1º e com o 3º ano. E esse estágio foi interessante, mas foi muito conturbado, porque os alunos estavam preocupados com o ENEM e tinha muita atividade na escola e a professora nem era de Artes, era uma professora de Letras que tava fazendo jornalismo e que tava aplicando aula de Artes, imagina que confusão? Ela era muito esforçada, ela comentava as dúvidas com a gente, mas eu creio que tenha sido um estágio muito pra cumprir mesmo. Porque nem os alunos ajudaram, assim, de devolução... foi interessante, provocou alguma coisa na vida deles e na nossa também, mas não foi algo que eu senti êxito. Nosso tema foi tecnologias e Artes Visuais. Até por causa da questão do meio... não pelo celular, mas envolvidos na questão da internet e tudo. E como a Arte se comporta nesse meio. Então, a gente trouxe Lady Gaga, que fala sobre a questão da Arte também... é uma cantora POP, contemporânea... então assim, a gente misturou muita coisa, não só a música e foi muito interessante (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

> O estágio 2 eu estou fazendo agora, também em dupla e na mesma escola, só que no período da tarde. A professora é formada em História e dá aulas de Artes também. A gente pegou o 2º ano C, 2º ano D e 1º ano C. E foi muito diferente, tinha um carro da polícia na parte da tarde, o que choca um pouco. Ele fica estacionado na frente, os policiais ficam dentro... a gente descobriu que é mais pra um ronda, essas coisas... foi o que nos disseram e espero que seja isso. E a gente está só na observação ainda, não começou a regência (ESTUDANTE 6).

Notamos no relato da ESTUDANTE 6 que ela ainda está realizando o "Estágio 2". Ela nos confirmou que atrasou algumas disciplinas por causa do seu trabalho em um espaço expositivo aqui do Recife: o Cais do Sertão. Como seu contrato era no horário da tarde, a estudante atrasou a vivência de algumas disciplinas eletivas e do referido estágio. Há, ainda, a ausência de relato da ESTUDANTE 4, que nos contou que iniciou o estágio, mas teve que desistir também, porque teve que trabalhar no horário da tarde. Ela explicou suas razões:

> E, então, eu atrasei muito o curso por questões internas, crise com a universidade, com coisas pessoais, por trabalhar também... eu não podia pagar cadeiras à tarde, sendo que tem várias cadeiras à tarde aqui e eu vejo que as cadeiras à tarde são muito, porque os professores não querem vir de manhã. E também essa questão do trabalho, que foi o que mais pesou pra mim, porque eu não conseguia dar conta, era muita coisa. Eu também não tinha computador, que foi o que mais pesou assim pra mim, porque eu não podia botar todas as cadeiras. Sempre que eu ia me matricular numa cadeira eu perguntava se ia usar o computador, se ia eu já cortava! E eu atrasei várias cadeiras assim! (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

No relato dos estudantes, alguns pontos chamaram nossa atenção: o tempo disponibilizado às aulas de Arte nas escolas, a existência de uma espécie de livro ou manual a ser seguido nas aulas de Arte e a ausência de professores com formação específica em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro ministrando as aulas de Arte.

Sobre o tempo, Freire (1991) aponta-o como uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas educativas. Segundo o autor, o tempo constitui-se como um conteúdo e como uma atitude de formação, pois é nele que o processo de ensino e de aprendizagem se efetivam. É em um determinado tempo, que pode ser o tempo histórico, o tempo pedagógico e/ou o tempo curricular, onde acontece a socialização do conhecimento.

Explicitando tal questão, Santiago e Batista Neto (2011, p. 13) afirmam que é no tempo que a escola "carrega a possibilidade de contribuir para uma formação humanizadora ou negá-la", daí a sua importância como objeto de reflexão permanente na formação docente.

O tempo dedicado às aulas de Arte, segundo as verbalizações de alguns dos estudantes entrevistados, é mínimo, impossibilitando, com isso, uma dinâmica mais efetiva e contextualizada da prática arte/educativa. A ESTUDANTE 1 explicou que teve que fazer toda uma mobilização dentro da escola para poder pôr em prática as aulas de sua regência no estágio, pois sem tempo, explicou-nos, "seria impossível fazer alguma coisa" (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

Quanto ao material utilizado pelos docentes que ministram a disciplina Arte nas escolas públicas estaduais, sua base é uma série de documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, a saber: *Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco*; *Parâmetros Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental e Médio*; *Parâmetros Curriculares de Arte para a Educação de Jovens e Adultos*; *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco/Parâmetros na sala de aula – Arte*; *Conteúdos de Arte por bimestre para o Ensino Fundamental com base nos Parâmetros Curriculares de Arte*; *Conteúdos de Arte por bimestre para o Ensino Médio com base nos Parâmetros Curriculares de Arte*; entre outros. Todos os documentos podem ser acessados de forma *on-line*[46] no *site* da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Após a visualização e leitura dos documentos, destacamos alguns dados que chamaram nossa atenção. *Os Parâmetros Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental e Médio* e nos *Parâmetros Curriculares de Arte para a Educação de Jovens e Adultos* têm como objetivo subsidiar o processo de ensino e de aprendizagem da Arte nas salas de aula da rede estadual de ensino de Pernambuco. Funcionam como instrumentos norteadores (e/ou reguladores?) da escola e das práticas educativas nela materializadas.

Nos documentos, a Arte é tratada como um elemento fundamental à formação humana e são destacadas as especificidades de cada linguagem artística: Artes Visuais, Dança, Música

[46] Disponível em: www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria.

e Teatro, bem como seus desdobramentos e hibridismos. As especificidades do ensino das áreas artísticas e as respectivas expectativas de aprendizagens dessas linguagens nos níveis do Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais –, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos compõem o corpo central dos documentos.

Ao acessarmos *os Conteúdos de Arte por bimestre para o Ensino Fundamental com base nos Parâmetros Curriculares de Arte* e os *Conteúdos de Arte por bimestre para o Ensino Médio com base nos Parâmetros Curriculares de Arte*, encontramos uma matriz curricular para o ensino das linguagens artísticas em cada ano do Ensino Fundamental e Médio. Essa matriz curricular é composta pelos conteúdos e as respectivas expectativas de aprendizagem que cada conteúdo precisa alcançar.

Pelas falas dos estudantes entrevistados, essa matriz curricular é seguida pelos docentes que ministram as disciplinas de Arte nas escolas, seguindo as propostas didáticas que são dadas. No documento *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco/Parâmetros na sala de aula – Arte*, as propostas são denominadas de "possibilidades" e disponibilizam aos docentes recomendações acerca das formas de avaliação e da interdisciplinaridade no ensino da Arte e suas linguagens.

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 191), a constituição da profissionalidade "deve libertar o docente da escravidão do livro didático como único meio e fim do ensino e da sua própria formação", o que, segundo as verbalizações dos entrevistados, não aconteceu. Os mesmos tiveram que adequar e/ou substituir suas propostas de intervenção aos conteúdos e métodos do que eles denominaram ora de livro de Arte, ora de apostila de Arte.

Na ausência de mais elementos para analisar a relação dos professores com esses materiais normativos, concluímos que estudos sobre o uso e os impactos que esse material podem suscitar em relevantes estudos/contribuições ao ensino da Arte e suas áreas artísticas.

Acerca da ausência de professores que ministram a disciplina Arte sem terem uma formação específica em alguma das áreas artísticas, consultamos o documento: *Parâmetros de Formação Docente – Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Arte e Educação Física,* produzido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e disponibilizado através de seu *site*[47].

O documento apresenta um resgate histórico das políticas de formação continuada de docentes no Estado de Pernambuco e, na sequência, apresenta os parâmetros norteadores para

[47] Ver nota anterior.

a formação de seus profissionais de ensino (em geral) e de Arte (especificamente). No que se refere à Arte, o documento diz respeitar a autonomia curricular das 04 (quatro) principais linguagens artísticas e suas especificidades, tendo como base as Leis nº 9.394/96, nº 11.645/08 e nº 11.769/08.

No referido documento, é reconhecido que não há, na maior parte das escolas públicas estaduais pernambucanas, professores com formação específica em Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro. E propõe, para suprir tal lacuna, a formação continuada em Arte por comitês, ou seja, a partir de pequenos grupos de docentes com base nas demandas específicas desse grupo. Os comitês vivenciam práticas de ateliês, ou seja, realizam pesquisas e experimentações junto a artistas locais e/ou regionais. Neste estudo, não temos elementos suficientes para conhecermos o impacto dessas formações continuadas junto aos estudantes das redes públicas estaduais do estado de Pernambuco – dados que podem suscitar em relevantes estudos/contribuições ao ensino da Arte e suas áreas artísticas.

Também consultamos a dissertação de Alcântara (2014), que teve como objetivo geral investigar os concursos públicos em Pernambuco que destinaram vaga para professor de Arte no período de 2003 a 2013, o qual afirmou que a disciplina Arte foi (e continua a ser) esquecida pelo poder público, sendo essa disciplina historicamente ministrada por licenciados em outras áreas de formação. Segundo o autor, a UFPE "tem cumprido sua missão de formar profissionais da docência em Arte nos diversos campos e, entretanto, o mercado de trabalho não tem estabelecido na esfera municipal/estadual nenhum processo seletivo específico para os docentes" (ALCÂNTARA, 2014, p. 103).

Também afirma que apesar de ser a única instituição que forma professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no estado de Pernambuco, a UFPE não vem participando da elaboração dos processos seletivos dos concursos públicos, o que ocasiona o descompasso entre a formação normatizada/vivenciada e as provas desenvolvidas para tal seleção.

Por fim, Alcântara (2014, p. 113) diz que "a área de Arte enfrenta um problema que já a acompanha há muitos anos e interfere na oferta de vagas em concursos públicos: a quantidade de docentes não licenciados na área". A partir de dados do Censo Escolar do ano de 2013, o autor aponta que o número de professores que ministram aulas de Arte no Ensino Médio, sem terem alguma formação específica, gira em torno de 85%. E propõe que os professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro se unam e lutem para conquistar o espaço que lhes pertence, rompendo com as fragilidades que o ensino de Arte viveu/vive nas instituições escolares.

Dando continuidade, vamos às práticas de “Estágio Curricular 3”, que foram vivenciadas em projetos sociais, ONGs e/ou instituições de ensino de Artes. Foram vivenciados, individualmente, por alguns estudantes e, em dupla, por outros. Os relatos dessas experiências encontram-se na sequência:

> O estágio 3 foi na minha área! (risos). Foi na Escolinha de Arte, onde eu já trabalho e onde eu tenho mais liberdade pra escolher o que eu quero produzir. Então, eu escolho minha temática, eu desenvolvo meu projeto a partir daquela temática e, aí, eu tenho um tempo, eu decido meu tempo... em que tempo a gente vai fazer esse projeto? Então, tem o tempo que eu escolho. O tempo é uma das melhores coisas pra fazer o projeto. Você tem tempo, você escolhe o que você quer, eu acabei driblando algumas coisas pra fazer o que eu queria, né? Encaminhar para o meu tempo, para as minhas coisas, mas a gente sabe que o sistema não é assim; o próprio sistema não nos permite esse tempo tão necessário (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

> Esse estágio é nos espaços não formais, e eu fui pra um ateliê, que tinha vários professores de Artes e, assim, eu percebi que eu não sabia quase nada (risos), do que eu precisava saber para estar dentro de um ateliê. Que as cadeiras que eu paguei de desenho, pintura... pintura principalmente... foram praticamente... eu vi uma aula no *youtuber* pra poder... eu aprendi muito nesse estágio, agora só observando o professor ensinar as coisas, as técnicas e tudo, que eu não sabia, e, aí, eu tive esse contraponto. Aí, eu fui pra uma outra *vibe*, que eu achei que ele não tivesse tanto domínio e deu tudo certo, foi massa. Eu acho que nos espaços não formais, a coisa é um pouco diferente, é uma coisa mais livre, então o professor tem mais possibilidade de aproximação com quem ele está ensinando e isso faz com que você tenha que, realmente, se debruçar sobre o que você vai ensinar e porque vai ter esse *feedback* quase que instantâneo, se ele está pegando o que você está ensinando e tal (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

> O estágio 3 foi na Escola de Artes João Pernambuco e o trabalho que desenvolvi foi sobre o desenvolvimento do processo criativo. Minha maior referência pra desenvolver esse trabalho foi a aula de “Processos de Criação”, que foi uma eletiva que eu paguei com a professora XXX. A gente trabalhou muito com Fayga Ostrower e a professora trouxe uma convidada que aplicou uns exercícios na aula que foi sobre o desenvolvimento do processo criativo e teve como referência usar a cultura local. Por exemplo, ela usava uns versos, da época dela... ela já é uma senhora assim, de uns 60 anos, ela viveu no México também e mostrava uns versos de serenata que os rapazes tocavam pras moças e como as moças atendiam. Aí, sempre falava os versos e a gente tinha que reproduzir os versos que ela estava falando. O que eu propus nesse estágio foi essa reprodução de versos, de eu mostrar uma poesia e eles reproduzirem plasticamente essa poesia no papel, que poderia ser... nesse caso, da produção eu deixei livre, poderia ser com desenho, com pintura, gravura. Era com adultos. A maioria, 90% eram adolescentes de 17, 18 anos e até idosas de 60, 70 anos. Aí, na questão da produção, eu deixei eles livres, sempre dando mais atenção ao estilo que eles tinham mais dificuldade, a técnica em que tinham mais dificuldade. Por exemplo, então, se tinham dificuldade em gravura, então produzam o trabalho de vocês com gravura e eu vou interferir ajudando na técnica; eu não vou interferir na imaginação de vocês e, sim, na técnica. Então, eu sempre mostrava a eles, trazia um verso, um verso de alguma poesia, no caso eu usei uma poesia, uma crônica de humor, de Fernando Veríssimo. Usei algumas músicas populares pra eles ouvirem e até quadros também, trouxe algumas pinturas modernas, do inicio de arte moderna, da Semana de 22 pra eles fazerem não a releitura, mas pra eles analisarem o aspecto cultural no qual os artistas de basearam para produzir aquela arte e usar esse mesmo aspecto cultural nos dias de hoje. Então, a proposta era mais ou menos essa, produzir algo referente ao hoje (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

> Foi numa ONG, o NEIMFA. Lá, a gente teve uma questão complicada, primeiro porque o fluxo de alunos era muito variado, eles iam pra lá porque tinham outras atividades e ficavam fazendo coisas lá mas, por exemplo, as vezes vinha 5, outra vez vinha 3... então, a gente não tinha como completar um processo, né? E, aí, eu lembro que a gente deu algo sobre pintura, mas, assim, como é que começava a pintar, como é que era aquarela, como é a mistura de cores, coisas bem simples que eu senti que eles não sabiam, coisas simples, que qualquer pessoa da idade deles saberia. E, aí, foi interessante, eles aprenderam. Pra mim, foi um local muito bom de fazer o estágio, porque quebrou todos os paradigmas que eu tinha dentro de mim, primeiro por ser uma comunidade assim... o Coque. Não que eu achava que lá seria um local ruim, mas pelo fato da gente sempre ter um pouco de medo, porque a gente ouve tanta coisa, só que eu vi que não é bem assim. A gente entra lá, a gente faz as coisas e deu tudo certo. E os alunos são muito carinhosos com a gente, eu sempre vi por esse lado, o carinho que a gente trás um para o outro (se emociona ao lembrar), foi muito bom, muito mesmo (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

> Estágio 3 eu fiz com minha colega de turma. A gente fez encadernação artesanal no COMPAZ do Cordeiro. E foi ótimo, foi uma experiência massa! Porque o COMPAZ disponibilizou o espaço, material, todo o material eles compraram, ou já tinha e eles mobilizaram pra gente e super atenciosos e fluiu super bem, eles já tinham uma turma que trabalhavam com artes toda a sexta-feira e a gente fez duas turmas, uma na terça e outra na sexta... e sempre foi cheio e foi uma experiência legal... tinha várias faixas etárias, crianças, adultos (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Nesses relatos, notamos, mais uma vez, a ausência da ESTUDANTE 4, que pelas mesmas razões anteriores (o trabalho), ainda não cursou esse componente curricular. Mas o que está evidenciado nesses fragmentos é uma melhor relação com o tempo, com a instituição e uma relação mais intensa, baseada na troca de experiências e em um ensino da linguagem visual mais contextualizado.

De acordo com Castro (2001), as instituições não formais têm a Arte em seus programas formativos, enfatizando e valorizando os contextos sociais, históricos e culturais das comunidades onde estão inseridas. A Arte e suas diversas linguagens são utilizadas como importante elemento de (re)construção pessoal e social.

Carvalho (2005), ao investigar acerca do ensino artístico desenvolvido por tais instituições, chegou a conclusão de que a Arte contribui com a inclusão social, pois proporciona ao seus beneficiários o fortalecimento da autoestima, o desenvolvimento da capacidade cognitiva, possibilita o acesso aos bens culturais e desenvolve competências e habilidades em diferentes modalidades artísticas.

Além disso, as relações estabelecidas dentro dessas instituições têm como base os princípios do respeito, do acolhimento e do diálogo (FREITAS, 2011). As ações desenvolvidas pelas instituições e seus arte/educadores, de acordo com a autora, são construções coletivas e convergem os interesses dos seus beneficiários, da comunidade onde estão inseridos e dos ideais da própria instituição.

De acordo com isso, não se pode estranhar que nas verbalizações dos estudantes entrevistados, o estágio curricular desenvolvido dentro desse âmbito de ensino tenha acontecido com mais prazer e com mais aprendizado – para os participantes das atividades propostas e, sobretudo, para os estudantes do curso de Artes Visuais que mobilizaram tais ações.

Por fim, as experiências no último estágio foram materializadas em museus, galerias de Arte e/ou espaços expositivos. Os entrevistados tinham recém iniciado nesse campo de estágio, alguns estavam na etapa das observações:

> Em galeria! Eu acredito que vai ser na Galeria Capibaribe, aqui mesmo do CAC. A professora, ela dá uma preferência à Galeria Capibaribe e até por causa de tempo, umas coisas, eu vou pra Capibaribe (ESTUDANTE 1 - Entrevista).
>
> O estágio mesmo ainda vou começar, mas será aqui na Galeria mesmo. Por enquanto, só iniciou as aulas (ESTUDANTE 2 - Entrevista).
>
> É... eu estou fazendo agora. E, no caso, o meu vai ser na exposição "Interpostal", no caso eu vou começar hoje à tarde, vou observar ainda meus colegas que estão lá no Instituto de Arte Contemporânea e também o painel que meus colegas produziram lá no CAC, o painel grandão, que se chama "Em Nome do Bem". Lá, no IAC, é a exposição "Interpostal" (ESTUDANTE 3 - Entrevista).
>
> O estágio 4 vai ser na Galeria aqui do CAC e, aí, eu não comecei ainda. Os outros já começaram (ESTUDANTE 4 - Entrevista).
>
> E o último estágio foi no IAC, que foi onde eu trabalhei, foi bem interessante também. A gente trabalhou com um artista que tinha acabado de fazer a primeira exposição dele, era Valter Alves e a exposição dele se chama "Eclesiastes", que é uma passagem da bíblia, né? E aí ele traz muitos questionamentos envolvendo as questões da infância dele, do que é arte, do que é o artesão, porque ser chamado de artesão é agressivo, é ser menosprezado o que você faz, fala da questão do ego do artista e da questão da sexualidade também. Eu acho que cada coisa tinha uma vertente da exposição dele. E a gente trabalhou com alunos de 1ºs e 2ºs anos, é isso, bem pequeninhos. E também a gente trabalhou com escolas de Ensino Médio, mas elas foram já no final e elas que vieram pra o IAC, porque essas primeiras a gente foi até a escola, levou algumas obras da exposição e tentou criar lá, um processozinho de mediação e foi bem interessante, os meninos eram bem participativos. Os adolescentes também, que eram do Ensino Médio. As escolas se eu não me engane, era do Janga e outra dos Coelhos, acho que era uma coisa assim... e foi muito bom! Eu creio que os estágios são bons assim nesse sentido, por conta da aproximação com a realidade... e, pra mim, o último estágio foi o melhor, o do IAC, no sentido de estrutura, de eu está bem amparado pelo profissional, que era o artista no caso e assim, de tudo! Então assim, eu não tive do que reclamar (ESTUDANTE 5 - Entrevista).
>
> O último foi no Cais do Sertão. Eu já estava trabalhando lá mesmo e aproveitei e fiz lá. Foi uma experiência incrível e é nessa área que eu quero continuar (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

As verbalizações dos estudantes apontam que as experiências vivenciadas nos componentes de "Estágio Curricular em Artes Visuais" ocasionaram um processo de

identificação com o mundo vivido do trabalho (DUBAR, 1997), ou seja, oportunizou a inserção na realidade das instituições e suas demandas, contribuindo com a construção da profissionalidade docente.

A imersão nos estágios configuram-se, de acordo com Tardif (2002), como espaço inicial da construção dos saberes experienciais, saberes que serão reconhecidos e ampliados a partir da inserção no ambiente profissional.

Desse modo, a partir dos relatos, as experiências vividas nos diversos âmbitos de ensino do estágio curricular, oportunizaram a construção da profissionalidade docente, caracterizando-se como uma ponte entre a formação e o mundo do trabalho.

Também questionamos aos estudantes sobre como eram as mediações feitas entre as experiências dos estágios e a discussão sobre isso, como o professor da disciplina, aqui no curso de Licenciatura em Artes Visuais. E como as disciplinas foram pagas com diferentes docentes, foi possível perceber diferentes formas de lidar com essas discussões em sala de aula, conforme exemplificado a seguir:

> No estágio 1 e 2, a gente conseguia ter essa discussão. No 3, foi com a professora XXX e não teve muito não! Mas teve discussão sobre essa questão do tempo de aulas mesmo, sobre como avaliar ou controlar os meninos na sala, essas coisas. E eu lembro que teve uma discussão sobre como avaliar os alunos. E um dos colegas estava explicando, que uma das situações que ele vivenciou na sala era de dar ponto; o menino que fizesse isso ganhava um ponto, o menino que fizesse aquilo ganhava outro ponto. E eu ficava, assim, assustada... sim, mas isso é ensinar? E essa discussão acabou rolando na sala. E essa discussão do tempo, a gente entrou também! Avaliar o material produzido dos alunos, então essas questões que emergiam da gente, a gente levava pra professora (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

> Até agora, eu tive três professoras diferentes nas cadeiras de estágio. Então, cada uma delas lidava com esse assunto de uma forma diferenciada. Uma delas levava pra gente discutir, outra formava círculos. As três tiveram momentos de socialização do que a gente estava passando. Uma delas isso foi mais intenso e eu acho que isso foi muito positivo, porque a gente aprendia com que o outro estava falando, com a experiência dele mesmo. às vezes, uma coisa que o outro estava falando tinha acontecido comigo e eu agi de uma forma, e outro agiu de outra e a gente trocava essa experiência. E a gente conversava, sim, sobre isso, a gente falava sobre... acho que muita gente teve que adaptar projeto, a gente talvez não tenha problematizado essa necessidade de adaptação do projeto mas a gente levou tudo o que acontecia... se tinha algum problema com o professor, com os alunos, a gente levava tudo pra turma e isso foi legal. Nas três, a gente teve isso, umas a mais, outras a menos (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

> Sim, era sempre uma troca de experiências, uma troca de sugestões também. Era muito isso, trocar as experiências, descrever as dificuldades, até desabafava também, a gente trocava também e a gente se sentia até mais confortável, porque muitas frustrações que a gente estava passando, a maioria também estava passando e as professoras sempre orientavam (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

De acordo com os estudantes, as mediações feitas entre as experiências dos estágios e a discussão sobre isso, com o professor responsável pelo componente curricular, aconteciam de acordo com as metodologias próprias de cada docente, mas percebemos que o diálogo e a troca de experiências vivenciadas nas escolas e/ou nas instituições eram o "ponto de partida" para as discussões.

Cientes de que as práticas vivenciadas nos estágios supervisionados não deram/não dão conta de toda a complexidade da formação docente, tais vivências são essenciais ao desenvolvimento profissional, pois convergem os saberes, as competências e as habilidades alcançadas/desenvolvidas nos demais componentes curriculares do curso às problemáticas do ensino das Artes Visuais em diferentes âmbitos de atuação profissional.

5.3.3.3 Componentes curriculares pedagógicos vivenciados (especificamente) no Centro de Educação

Os componentes curriculares que os estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais vivenciam no Centro de Educação da UFPE (como os demais estudantes dos cursos de Licenciatura ofertados pela Universidade) são: "Avaliação da Aprendizagem", "Didática", "Fundamentos da Educação", "Fundamentos Psicológicos da Educação", "Gestão Educacional e Gestão Escolar" e "Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica". Juntas, elas somam 390 (trezentos e noventa) horas de formação.

É importante ressaltar que os componentes vivenciados no CE são ofertados dentro dos períodos letivos do curso de Licenciatura em Artes Visuais (no horário da manhã), mas há estudantes que cursam tais disciplinas em outros horários – em geral, por razões de trabalho. Por consequência, alguns entrevistados relataram que as turmas eram compostas, exclusivamente, por estudantes de Artes Visuais, outros, ao contrário, relataram que cursaram as disciplinas com estudantes de outras licenciaturas da UFPE.

Em algumas situações, parecem existir contradições nos discursos dos entrevistados, ou seja, uma mesma disciplina ora é avaliada como ótima e, em outro momento, como péssima. O que justifica essa diferenciação foi também o fato de que os estudantes cursaram as disciplinas em horários diferentes – e, por consequência, com diferentes professores.

A perspectiva de se dirigir ao CE para a vivência de algum componente curricular foi uma experiência tranquila para alguns estudantes: "Não, foi tranquilo. Eu já tinha uma certa familiaridade aqui com o CE" (ESTUDANTE 1 - Entrevista); foi uma experiência difícil para

outros: “Eu não sou fã desse Centro não (risos), vou ser bem sincera” (ESTUDANTE 2 - Entrevista); e uma experiência necessária para se concluir o curso para outros: “Veja, não era das melhores emoções não; eu não diria que amo estar aqui, mas era importante, né?” (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

A primeira disciplina a ser vivenciada pelos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais é a de “Fundamentos da Educação” no 2º período do curso. Sua ementa é assim definida:

> Introdução à análise e discussão do fenômeno educativo, considerando as relações entre educação e sociedade a partir de uma reflexão teórica, instrumentando o aluno para compreensão de sua formação e prática como educador e para o enfrentamento teórico-prático das principais questões relativas à educação brasileira numa perspectiva crítica e transformadora (UFPE, 2011, p. 44).

As verbalizações dos estudantes acerca de tal componente enfatizaram mais as relações estabelecidas com os professores das disciplinas e menos com o aprendizado dos conteúdos ou dos saberes sobre os fundamentos básicos do fenômeno educativo:

> “Fundamentos da Educação”... olha, se eu não me engano, é que tem que entender como a Educação se materializa, a estrutura. E foi uma disciplina muito cansativa, pois era à tarde, depois do almoço, a gente tava com sono, com vontade mais de ir embora. Pedindo a Deus pra hora passar e rezando pra ir embora (risos). Fora o professor. Eu acho que o problema mesmo era o professor, ele era muito ruim, chegava atrasado e às vezes ia até mexer no celular. Ele levava uma palavra-problema, a turma discutia, mas ele estava ali no *facebook*. Se o professor não tava a fim de dar aula... e a gente ía estar a fim de aprender? E, no final, a gente entregou um portifólio, que não era nada, era só uns textos dentro de uma pasta e entregou pra ele; não teve sentido (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

> A primeira cadeira que a gente pagou foi “Fundamentos da Educação”. A gente pegou uma professora extremamente hipócrita, porque ela estava ensinando, ela falava uma coisa e agia de uma forma totalmente diferente. Ela era autoritária. A gente teve um momento de tensão na disciplina em relação à discordância mesmo de ação da professora e tipo... foi uma experiência horrível pra mim, essa primeira cadeira que a gente pagou, que foi “Fundamentos da Educação”. Não foi boa e eu já fiquei com aquela coisa, não gosto, não quero... então todas as disciplinas que eu paguei depois, eu já vim pra cá com esse preconceito de que não ia ser boa e que eu não ia gostar (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

> “Fundamentos da Educação” eu gostei, porque ela teve uma abordagem bem diferente, que um outro professor, que uma outra parte da turma estava tendo... entrou muito em questões assim, étnico-raciais, de cultura indígena assim... algo bem diferente do que geralmente a gente tá acostumado. E ela era uma professora negra, que lá no CE é até comum mas no CAC não tem, no meu curso de Artes Visuais não tem! O que eu to querendo dizer com isso é que lá no CE tem uma nova vertente, no sentido de entender que o negro é importantíssimo de ser estudado, a história do negro e todas as questões que envolve, tá entendendo? Então, eu acho que isso deveria ter sido trabalhado mais e a presença de uma professora negra foi importante (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

O componente curricular “Fundamentos da Educação” tem como objetivo a reflexão acerca do fenômeno educativo e a compreensão entre as relações entre a educação e a sociedade. Ela foi vivenciada pelos estudantes entrevistados em diferentes situações e, consequentemente, ministradas por diferentes docentes.

As entrevistadas 1 e 2 destacam como as relações estabelecidas no decorrer de tal componente foram difíceis, tanto por razões do horário em que a disciplina foi cursada, mas, principalmente, pela falta de diálogo e pela metodologia empregada pelos docentes. O entrevistado 5, diferentemente das experiências anteriores, anunciou ter vivenciado um bom aprendizado neste componente e com relações dialogais com a docente ministrante.

As disciplinas de “Didática” e “Fundamentos Psicológicos da Educação” são ofertadas no 3º período do curso. Suas ementas são, respectivamente:

> Fundamentos epistemológicos, socioculturais, psicológicos e éticos-políticos da prática pedagógica docente e sua vinculação com a prática social mais ampla. Organização do trabalho pedagógico docente centrado no processo de ensino-aprendizagem, na investigação, nos sujeitos da prática e na relação com um dado projeto educativo e uma determinada realidade concreta (UFPE, 2011, p. 43).

> Estudo das teorias psicológicas sobre o desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo e os processos de ensino e de aprendizagem em diversas fases da vida humana, considerando o indivíduo nas suas dimensões biológica, cultural e sócio-econômica e implicações pedagógicas (UFPE, 2011, p. 44-45).

“Didática” e “Fundamentos Psicológicos da Educação” foram as disciplinas mais bem avaliadas pelos estudantes entrevistados. Tanto os aspectos do aprendizado, da forma como a disciplina foi conduzida, das reflexões propostas, da relevância dos textos estudados e, principalmente, da boa relação estabelecida com os docentes que ministraram tais componentes. Algumas das verbalizações dos estudantes encontram-se na sequência:

> “Didática” sempre passava uns exercícios para que a gente fizesse uns fichamentos, resumos, resenhas e eu não sabia muito como fazer, pois não tinha pago antes a disciplina de “Metodologia do Trabalho Científico”. Mas a gente entendeu o que era a didática, sua importância, tinha umas problematizações e era bem organizada... fazia chamada e também mandava a gente assinar (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

> Eu lembro que em “Didática” eu reprovei duas vezes, por faltas (risos). Mas eu aprendi bastante. A gente aprendeu a fazer planos de aula, olhar a turma com outro olhar, sabe? E também as coisas que a gente sofria, que a gente via na escola... Acho que as cadeiras do Centro de Educação foi muito pra eu me rever como aluna também, sabe? Essa professora mesmo, ela sempre dava uns exemplos... e eu pensava que eu tinha sido uma aluna daquela... e ela nos mostrava um outro lado, de ver não só o aluno, pois a pessoa é mais do que ser um aluno (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

> "Didática" foi com a professora XXX. Ela é uma professora massa, sempre preocupada com os alunos e mostra a didática na prática dela. Fizemos uns seminários, sobre contrato pedagógico, contrato didático, teve sobre planejamento também. Mas acho que, pra mim, o maior aprendizado foi ver ela, na prática, na relação com a gente. Muito boa, muito incrível! (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

No que se refere ao componente de "Fundamentos Psicológicos da Educação", os entrevistados narraram os seguintes trechos:

> Essa de "Fundamentos Psicológicos", o único problema que eu não gostei foi o horário, que era muito cansativo, a gente pegava de 14 às 18 horas e tem uma hora que a gente estava caindo de sono, porque a gente ficava aqui o dia inteiro, aí eu não tive o aproveitamento muito bom. Só que nessa disciplina, eu tive o despertar pra aquela coisa da inclusão, que terminou findando no meu TCC. Então, ela teve essa importância, sim (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

> A gente aprendeu sobre Piaget, Vygotsky, Wallon, Gardner, as múltiplas inteligências e teve uns textos sobre educação sexual. Eu meio que me joguei com a barriga nessa disciplina, pois estava com a cabeça cheia da universidade e outras coisas. Ainda assim, foi uma disciplina muito boa. A gente não acha isso na hora, né? Agora, quando eu estava no estágio 1, com as crianças, eu vi a importância de Piaget. E eu peguei o livro de Piaget e coloquei na referência do artigo, no final. E no outro estágio, no estágio 3, eu vi a necessidade de Freud, que diz que a criatividade artística é o resultado de uma tensão emocional, então eu voltei pra Freud, pois a gente tinha estudado isso nessa disciplina (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

> Essa eu paguei com XXX e ela trouxe algumas discussões sobre Freud, Jung e tudo o mais. Passou uns filmes, mas o que mais me chamou a atenção foi que ela até nos incentivou a fazer uns seminários diferentes, utilizando as linguagens artísticas. E dentro do nosso curso, eles não incentivam a gente a produzir artisticamente, ou a nos expressar pra fazer algum trabalho e já nas disciplinas do CE, do Centro de Educação, os professores se preocupam e quando pegam algumas pessoas de Artes, propõe coisas diferentes: - Vamos fazer um trabalho sobre o Id, Ego e o Superego... Mas eu quero que vocês façam com expressão artística. E foi o que XXX fez com a gente. Eu achei super interessante, porque não tem isso no nosso curso com tanta frequência. E ela sempre puxava isso da gente. Achei interessante também as discussões que ela fazia e tal (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Percebe-se que os componentes curriculares "Didática" e "Fundamentos Psicológicos da Educação" contribuíram com a construção da profissionalidade docente dos entrevistados. Em ambas as disciplinas os estudantes relatam saberes que foram alcançados/mobilizados, a proposta metodológica utilizada foi eficiente e que, no contexto de sala de aula, o diálogo e a problematização da realidade escolar aconteceram de forma contextualizada. Evidencia-se, também, que relações estabelecidas com os diferentes docentes foram relações positivas.

O componente curricular "Avaliação da Aprendizagem" é vivenciado no 4º período do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Sua ementa está descrita a seguir:

> Estudo da avaliação da aprendizagem enquanto objeto de reflexão no campo da Avaliação Educacional: a constituição de seu campo conceitual praxiológico; os diferentes atributos e modos de conceber e praticar avaliação das aprendizagens dos alunos (UFPE, 2011, p. 43).

Na concepção dos entrevistados, foi um componente curricular relevante à formação, onde saberes foram alcançados e/ou mobilizados. Segundo relatos, as discussões que foram fomentadas em tal componente complementaram discussões vivenciadas em outras disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais, conforme exemplificado abaixo:

> A gente teve essa discussão sobre o que era avaliação e foi bom porque numa outra disciplina, paralelo a essa, no mesmo período a gente estava pagando a disciplina de "Expressão Plástica Infantil", que é uma disciplina que a gente estava discutindo sobre isso, de como é o currículo na primeira infância. E, em avaliação, a gente queria entender o que é avaliar? Pra depois, nessa disciplina de "Expressão Plástica Infantil" pensar em como avaliar o desenho da criança, como avaliar em Arte? Então, avaliação fazia a gente entender isso... quais os critérios da avaliação, o que avaliar? E, daqui, a gente levava pra lá. A professora fazia a gente pensar como é avaliar em Arte, numa aula de 40 minutos, como faz? E, aqui, a professora falou sobre o que era a avaliação formativa e saímos daqui com esse aprendizado. Mas quando chegou o final da disciplina, a avaliação foi somativa mesmo! (risos). O interessante é que a gente realmente entendeu o conteúdo, porque no final foi uma avaliação somativa, só de números, porque ficou parecendo que ela não levou em consideração o nosso percurso formativo, não! (risos). Aí a gente entendeu... o que deve ser e como é de verdade... (risos). Terminamos com uma nota e essa nota surgiu como? (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

> A disciplina foi muito boa, apesar de que a gente pagou a disciplina na época da ocupação e a gente perdeu um pouco por conta disso. Ai, deu uma quebrada. E o que a gente via aqui sobre formas de avaliar, a gente levava pra discutir lá nas cadeiras do CAC. A gente viu formas alternativas de avaliação e a gente entendia e aceitava todas elas, até a prova, portifólio. Então, ela trouxe um leque muito grande de opções pra gente refletir e a gente discutia isso em grupos, na sala. E eu lembro que a gente estava na cadeira de "Metodologia" e a gente trouxe as discussões sobre avaliação também, então aconteceu uma troca e foi massa! (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

> Ah, foi também muito boa. Paguei com muitos estudantes diferentes, de Física, de Química, paguei à noite. E a professora trouxe várias discussões interessantes, principalmente porque esse pessoal das exatas tem essa questão da nota, da reprovação, do professor que marca o aluno e eles trazem isso como uma coisa normal (risos). E a gente sempre trazia o contraponto, porque tinha eu e mais dois de Arte e a gente dizia que no nosso curso não tinha prova... então, foi bem interessante. E a professora foi uma mediadora mesmo, provocava reflexões, trouxe textos bem bacanas sobre formas de avaliação, enfim. Na prática dela, eu também pude avaliar como ela avaliava, ela não só falava mas fazia ao mesmo tempo (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Apenas no relato da ESTUDANTE 1 houve incoerências entre a proposta metodológica vivenciada e a construção da nota final na disciplina, que se deu de forma somativa, ou seja, uma avaliação de tendência tradicional, onde a condução do ensino está

centrado na figura do professor, de caráter classificatório, que ocorre de forma pontual e sem levar em consideração o processo de aprendizado dos estudantes.

Mas, em geral, como demonstram as verbalizações dos estudantes, o componente curricular "Avaliação da Aprendizagem" contribuiu com a construção da profissionalidade docente. Os estudantes apontam saberes que foram discutidos em sala de aula e o impacto/relevância deles em suas práticas educativas.

Os componentes "Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica", que compõem rol de disciplinas do 5º período do curso e "Gestão Educacional e Gestão Escolar", que o estudante vivencia no 8º período, foram os componentes menos citados e até mesmo esquecidos e/ou omitidos pelos entrevistados – apesar de serem as disciplinas que eles cursaram mais recentemente. Suas ementas encontram-se na sequência:

> Estudo crítico do sistema educacional brasileiro e seus determinantes histórico-político e sociais. Princípios, objetivos e características da educação básica e suas modalidades, problematizada como direito fundamental da pessoa humana enquanto elemento de reflexão e intervenção no contexto da formação docente (UFPE, 2011, p. 46).

> Discussão e análise das concepções de organização e de gestão escolar numa concepção mais geral da cultura organizacional no que se refere ao conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular (UFPE, 2011, p. 45).

Entre os entrevistados, 03 (três) não fizeram referência alguma a tais componentes. Os que fizeram alguma referência, pouco lembraram do que aprenderam, pouco deram exemplos das atividades realizadas. Em geral, demonstraram pouco interesse e mesmo desmotivação. Uma entrevistada alegou que cancelou as disciplinas por desmotivação e para adiantar outros componentes do curso. As poucas verbalizações sobre tais componentes encontram-se a seguir:

> Olha, eu paguei, mas, assim, sinceramente? Eu lembro que a gente viu umas leis, que eu sei que são importantes pra gente saber, né? Eu paguei mesmo porque tinha que pagar, mas foi empurrando mesmo com a barriga (risos). É que eu só vejo a importância disso na prática mesmo e eu achei que foi tudo muito teórico (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

> Eu fiz, sim. Mas sabe o que eu acho? É que nas cadeiras de educação, a gente aprende muito mais os nomes dos caras, quem tá fazendo o quê, sabe? Pra mim, essas foram as mais difíceis, porque tinha prova, muitos textos pra ler, apresentação dia tal, horário certo pra chegar e tal. Aí, a discussão fica tensa assim. Paguei, porque tinha que pagar, mas não lembro de muita coisa não (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

> Essa de “Políticas” eu até me matriculei, mas depois eu tranquei para pagar mais adiante. Eu tô adiantando as cadeiras daqui e tem o TCC. Depois eu vou ver o restante, com mais calma (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

As vivências dos estudantes entrevistados dentro do contexto das disciplinas cursadas no Centro de Educação foram diversas; ora os conteúdos propostos foram apenas transmitidos aos estudantes, ora percebemos que eles foram alvo de análise, reflexão e contextualização.

Diferentes posturas relacionais também foram vivenciadas e exemplificadas pelos estudantes. Sobre isso, Tardif e Lessard (2014) destacam que a profissão docente é uma profissão de interações. Isso significa que relações de afetividade, de ética, de poder – e de qualquer outro tipo de relação que possa ser estabelecida entre seres humanos – estão presentes na interação professor e aluno. Afirmaram os autores que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre humanos, para seres humanos” (Tardif; Lessard, 2014, p.31) e, assim sendo, as relações estabelecidas entre esses sujeitos não podem ser desconsideradas ou ignoradas. Por tal razão, o próximo tópico tratará do aspecto relacional na formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Antes disso, inferimos que a construção da profissionalidade docente exige, dos cursos de formação de professores (em geral) e da formação do professor de Artes Visuais (objeto deste estudo), o envolvimento e o desenvolvimento de conhecimentos, de habilidades, de atitudes e valores que permitam ao futuro docente construir seus saberes – fazeres (PIMENTA, 2008) a partir das necessidades e desafios cotidianos. Segundo a autora, espera-se que a formação inicial

> [...] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar sua própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2008, p. 18).

Mobilizar conhecimentos, ainda em acordo com a autora, não se restringe ao envio e recebimento de uma informação e, sim, “o de trabalhar com essas informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2008, p. 21). Trata-se, de todo modo, de um desafio a ser superado pelas instituições e seus docentes. Um desafio que exige o estabelecimento de normas e diretrizes eficazes e, sobretudo, o engajamento dos professores formadores, bem como dos próprios estudantes em etapa de formação.

Por fim, inferimos que os componentes curriculares do Núcleo de Aprofundamento do curso de Licenciatura em Artes Visuais, com ênfase nas disciplinas de “Metodologias do

Ensino das Artes Visuais", nas disciplinas de "Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais" e nas disciplinas vivenciadas no Centro de Educação, são permeadas por situações caracterizaram-se pela de ausência de diálogos, de métodos tradicionais de ensino e situações de conflito com os diferentes agentes com os quais os estudantes de Artes Visuais estabeleceram relações.

Por outro lado, situações de compartilhamento de experiências, diálogo, reflexão e tomada de decisões também foram vivenciadas pelos mesmos estudantes. É interessante ressaltar que ao avaliar, em geral, a formação docente no curso de Licenciatura em Artes Visuais, os estudantes afirmaram, de forma unânime, que os componentes curriculares dos três núcleos estruturantes do curso contribuíram com a construção da profissionalidade docente e demonstraram satisfação com a escolha e os resultados que estão a desfrutar.

Por fim, ao olharmos para os aspectos da profissionalidade docente alcançados/mobilizados a partir dos componentes curriculares dos Núcleos Básico, de Desenvolvimento e de Aprofundamento do curso de Licenciatura em Artes Visuais, com base nas respostas dadas pelos estudantes nos questionários e nas verbalizações obtidas no processo das entrevistas, inferimos que houve avanços e que o diálogo e a reflexão fazem parte do processo formativo dos estudantes. Contudo, ainda há ausências de articulações e uma clara distância entre a formação específica e a formação pedagógica; entre o que é dito e o que é vivido – tanto nos documentos normativos, como nas práticas dos professores formadores.

5.3.4 As relações estabelecidas no decorrer do percurso formativo e suas contribuições a profissionalidade e a identidade profissional docente

Ao longo da análise do estudo, apresentamos fragmentos das relações estabelecidas entre os estudantes e seus professores. Ressaltamos, em dado momento, como as relações estabelecidas positivas com os docentes foram mais significativas que os saberes, os procedimentos e/ou as técnicas ensinadas.

Tendo como suporte o estudo de Tardif e Lessard (2014), compreendemos que há uma série de profissões em que as interações são intrínsecas e que tais interações podem se manifestar sob aspectos positivos, como a empatia, a compreensão e o diálogo; como podem se manifestar sob aspectos negativos, como a raiva, o controle excessivo e o isolamento social. O trabalho sobre e com o outro, oportuniza a vivência de "todas as sutilezas que

caracterizam as relações humanas" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 33). Os autores ainda afirmam que "o trabalho sobre outrem levanta questões de poder e até mesmo conflito de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 33). Nessas relações, portanto, faz-se necessário o uso da ética profissional, evitando-se os excessos e/ou abusos, conforme ocorrido na situação abaixo:

> A gente tem um aluno na disciplina, que ele chegou a ser chamado de... ele foi hostilizado por um professor dentro da sala de aula. A gente acredita que ele tem alguma deficiência, ele também não tem nada que comprove... e o professor perguntou como é que ele passou no ENEM, na sala de aula assim: - Como é que você passou no ENEM, meu filho, se você não sabe nem escrever? E a gente ficou, todo mundo assustado! Isso foi o professor XXX e a professora XXX também já disse coisas grosseiras com alunos na sala de aula. Então, essa é a relação... que os professores... (demonstra insegurança de continuar a frase) é assim! (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

Tardif e Lessard (2014) destacam como, no exercício docente, as interações são mais evidentes, pois a relações entre professores e alunos não são ocasionais e/ou pontuais, ao contrário disso, são relações que se estabelecem por um longo período de tempo e exigem um investimento de motivação, confiança e participação nas atividades planejadas e executadas. Dizem os autores que a docência é um trabalho "cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35) e, por isso, trabalhar com seres humanos é um aspecto central e relevante da atividade docente.

Questionado sobre as relações entre professores formadores e os estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, elencamos o relato de dois entrevistados que disseram o seguinte:

> Eu vejo que o professor de universidade, ele é muito alheio para lhe ajudar, talvez ele lhe nortei de alguma forma, mas ele não tá ali pra lhe ajudar, não! O que eu acho muito errado! Porque se você é um professor/educador, você deveria pensar desse jeito, cadê a parte da educação aí? Todo mundo passou por ela e onde ficou? Eu acho que eu até falei algo sobre isso lá na sala quando você foi lá, eu falei até de Paulo Freire, que eu não sou um estudioso de Paulo Freire, mas cadê o lado humano desse profissional? No sentido de ajudar na discussão, a entender se você está no caminho certo. Mas os professores daqui, não! Eles não aceitam uma crítica, não entendem que o processo que ele está fazendo ali não está bom, não tá tendo êxito, não tá contemplando. E você pode dizer: - Ele tem outras disciplinas! Certo! Mas ele tá naquela, então ele tem que se dedicar àquela, tu concorda? Então eu, como educador também, eu penso desse jeito... acho que o professor tem que ser amigo do aluno. Claro, que você não vai ficar amigo, nesse sentido assim, de coleguinha, mas

> você ter uma aproximação com ele, porque você passa 06 meses com ele ali numa disciplina e tem que ter uma boa relação, né? Se não tem isso, não flui! Mas, aqui, muitos não querem saber disso, não! (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

> Teve um professor nosso que ele era super grosso, agressivo mesmo e até ameaçou de botar a gente na justiça, porque a gente tinha feito um abaixo assinado para que a coordenação conversasse com ele. E a gente fez esse abaixo assinado porque a gente queria a ementa da disciplina dele, pra dar uma olhada. Ele disse que a ementa não era do nosso interesse, que isso não pertencia à gente, pode? (muitos risos). Enfim, é pra rir mesmo! Só que ele não tinha ementa, não tem ementa, ele chega e simplesmente faz o que ele quer! E outro dia, ele arrumou confusão com uma aluna que é cadeirante e ele disse pra turma que ela tava perdendo tempo, disse altas atrocidades com a menina. Mas dessa vez a turma enfrentou ele, foram bem firmes e até parece que ele vai ficar só com disciplinas eletivas... mas é difícil aprender assim, né? (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

É difícil, sim, compreender como as relações entre docentes e estudantes chegam a situações tão conflituosas dentro de um ambiente educativo. Sendo as instituições formativas *lócus* das interações entre os seres humanos, nota-se, pelas verbalizações dos estudantes, como os professores depositam em si valores adversos do que está normatizado pelas próprias instituições onde atuam. E isso foi alertado por Tardif e Lessard (2014, p. 104), ao apontarem que

> [...] os seres humanos são capazes de ter iniciativas: podem opor-se ou colaborar com a organização [...]. Eles não são, portanto, determinados apenas por aquilo que a organização lhes impõe, mas também por seus próprios desejos, suas motivações, suas atitudes e suas aprendizagens anteriores.

Ainda sobre tal temática, destacamos o estudo de Rocha (2014) que teve como objetivo compreender a influência que professores considerados referência exercem na formação e na construção da identidade profissional docente de futuros professores. De acordo com a autora, o saber relacional surge como uma ferramenta que possibilita uma maior aproximação entre os professores e os estudantes, bem como entre professores, estudantes e os conhecimentos e saberes mobilizados no decorrer do percurso formativo. Afirma que o saber relacional

> aproxima o professor do estudante e quebra o medo, a insegurança, proporciona um clima de afetividade que interfere consideravelmente na dinâmica, no respeito e que transforma a sala de aula em um verdadeiro ambiente de construção e produção de saberes e formação. Os saberes relacionais se assemelham àquilo de Paulo Freire já nos anunciava em relação à afetividade que os professores necessitam ter para com os estudantes (ROCHA, 2014, p. 190).

De acordo com os dados alcançados, Rocha (2014) nos aponta que o saber relacional transversaliza o processo de ensinar e de aprender, constituindo-se como um saber indispensável e facilitador aos processos de construção da identidade profissional docente.

Com isso, inferimos que as relações estabelecidas entre professores e estudantes podem, ou não, contribuir com a profissionalidade docente e que o ensino é sempre um gesto complexo, permeado por muitas variantes – físicas, biológicas, psicológicas, simbólicas, etc. – sempre imprevisíveis e impossíveis de serem totalmente controladas.

Diante disso, questionamos aos entrevistados o que seria necessário para amenizar e/ou melhorar as relações estabelecidas com seus professores. Destacamos algumas narrativas que consideramos relevantes:

> Eu acho que um diálogo maior entre coordenação, professores e os alunos. Acho que é por isso que muitos alunos não querem muitas vezes ser professor, porque já sentem aqui essa dificuldade em interagir com os próprios professores e não querem essa dificuldade com os alunos, não querem passar por isso com os alunos. Professores mais responsáveis com o horário, com o currículo, com a formação dos estudantes, a gente vê professores completamente... que a gente vê que não quer... e, então, estão ali pra quê? Fazem o quê ali? Então, são professores que não têm um carinho pelos alunos, que discutem, que tem uma didática ruim, uma avaliação péssima, sem critérios e você a toda hora se martirizando por causa disso (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

> Eu acho que deveria ter uma abordagem mais humanista, de entender o aluno não só no aspecto profissional, a quê ele se dedica com relação à arte, mas também como ser humano. Seria interessante que nesses períodos de aula, tivessem momentos pra que se conversasse, não da vida pessoal, não nesse sentido, que isso é feito no psicólogo, mas assim... quais as metas do curso, o que os estudantes gostariam, sugestões! Ouvir o aluno, entende? Então essa preocupação com o aprendizado do aluno, de incentivá-lo a mostrar suas produções, a acompanhar mais, porque são poucos alunos até e se não tem aluno não tem curso. Então, é o professor está mais próximo... a gente estuda Arte e é uma coisa que mexe com os sentimentos, então tem que trazer tudo isso! (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

> Eu vejo que é necessário mais diálogo, né? Tanto entre os alunos, para serem mais unidos, como com os professores principalmente e com a coordenação também. Porque tem coisas absurdas e que não podem acontecer, afinal, são professores e futuros professores, né? E mesmo quem não quer ser professor, vai ser um profissional, tem que agir com respeito, com diálogo, com ética, né? (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

O diálogo foi apontado como o elemento que pode redimensionar as relações entre professores e estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Em Freire (1991), o diálogo é a expressão da relação entre teoria e prática e, a partir dele, é possível diminuir as distâncias entre o que falamos e o que realizamos concretamente. O diálogo é também elemento fundamental para a efetivação de uma educação baseada na ética, na justiça social e na formação integral dos seres humanos.

A partir das verbalizações acerca das relações negativas estabelecidas entre os estudantes e com alguns dos docentes ministrantes de componentes curriculares do curso de Licenciatura em Artes Visuais, é possível entender que a formação não se restringe à aquisição de saberes, competências e/ou habilidades – mesmo considerando-as importantes ao processo de profissionalização docente.

De acordo com Santos (2013, p. 11), "a atividade do professor jamais se acomoda aos contornos de espaço e de tempo previstos para a sua realização", ao contrário disso, a formação e a ação docente exigem um comprometimento sobre as quais normas e regulamentos não conseguem prever e que não se esgotam na realização das tarefas e prescrições. Há uma face "incontrolável" (SANTOS, 2013, p. 12) da atividade docente e da formação humana que resistem às padronizações, fragmentações e/ou tecnificações.

O autor amplia sua posição ao afirmar que a formação docente e, atrelado a ela, a formação humana, exige "um inconformismo, um desapego diante das respostas que construímos perante os desafios" (SANTOS, 2013, p. 23), exige admitir um "não saber" que serve como garantia aos processos de contínua reconstrução dos sentidos do ato educativo; sentidos a serem perseguidos tanto pelos professores formadores, como pelos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais na efetivação da sua profissionalidade e da sua identidade profissional docente.

5.3.5 A prática da pesquisa como elemento que contribui com a profissionalidade e a construção da identidade profissional docente

Ao longo de sua formação inicial no curso de Licenciatura em Artes Visuais, o estudante possui uma carga horária de componentes livres e de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), como já explicitado no tópico acerca da organização curricular do curso. A carga horária destinada para tais atividades é de 200 (duzentas) horas e os estudantes podem participar de ações como: Iniciação a pesquisas, Monitorias e/ou Projetos de Extensão.

Também contabilizam carga horária a participação em eventos artísticos ou culturais, colóquios, congressos, cursos de curta duração, seminários e atividades afins, sempre anteriormente aprovadas pelo colegiado do curso. Com tal proposta, o curso de Licenciatura em Artes Visuais busca integrar o ensino, a pesquisa e a extensão na formação do estudante,

bem como “promover a inserção do aluno no circuito artístico e sócio-cultural, através de cursos, participação em congressos, seminários, concursos e exposições” (UFPE, 2011, p. 33).

Para Silva e Brzezinski (2011), a formação inicial deve promover nos estudantes a capacidade de descobrir, de problematizar, de refletir e de sistematizar o conhecimento, bem como criar e propor mudanças que levem à superação dos desafios, que são muitos e que não se esgotam a partir de fórmulas prontas e acabadas. “Formar professores para a pesquisa possibilita a reconstrução do pensar e o compartilhar com a sociedade as suas aspirações e saber as suas necessidades e as do entorno” (SILVA; BRZEZINSKI, 2011, p. 119), afirmam os autores.

Perguntamos aos entrevistados acerca das experiências de pesquisa propostas e/ou realizadas no decorrer de suas formações no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Foram elencadas atividades de monitoria em componentes curriculares no próprio curso, participação em eventos, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e afins. Exemplos sobre tais experiências estão registrados abaixo:

> Eu fui monitora de duas disciplinas. Foi com esse professor que eu falei, esse que deu as aulas no curso. E eu gostei muito, foi bem massa. Na realidade, a gente se ofereceu pra ser monitora dele, porque a gente percebeu que ele precisava de um apoio. Porque, as vezes, ele se enrolava com algumas coisas e tal. Foi eu e um amigo meu, a gente foi voluntário, porque essa disciplina não conseguimos pegar bolsa, porque ela não é uma das prioridades, é uma disciplina prática. E a gente foi voluntário e a gente pegou uma turma massa. Foi legal, porque essa prática foi antes do estágio e foi aquilo de testar aquilo que você precisa, porque na monitoria o professor deixava a gente interferir na aula, a gente trazia coisas pra eles e acompanhava no processo de construção deles. Era massa, porque a gente não teve esse apoio quando a gente fez essa disciplina. Eu acho que todo professor tinha que ter um monitor, nas práticas... alguns agora tem, eu vi. Quando a gente pagou, não tinha em nenhuma delas tinha monitor. Só argila tinha monitor (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

> Monitoria aqui, não. Mas eu preparei dois projetos para atuar em sala de aula, um foi em Alagoas, num evento chamado Arte e Ciência e a gente teve que preparar um projeto para ser submetido à avaliação, pra ver se era aprovado. E, no caso, foi eu e mais seis colegas. E teve um momento de exposição e cada um expôs uma obra de arte e cada um deu uma aula de quatro horas, uma oficina, no caso. Eu apresentei uma oficina de pintura de tinta guache, que foi a única que poderia ser acessível porque a instituição era pública também, era a IFAL, em Alagoas, em Arapiraca. Eu trabalhei com os alunos no Ensino Médio de lá. Aqui, eu trabalhei em Limoeiro, eu desenvolvi um projeto para trabalhar com crianças no Galpão das Artes, foi um estágio voluntário que eu fiz lá! Eu dei 7 ou foi 8 aulas, para trabalhar com expressão plástica e o material que eu usei era o que tava disponível, como é uma instituição pública também... no caso... a verba vem da cultura... é só isso mesmo! (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

> Eu entrei no PIBIC[48], porque eu que corri atrás! Porque no começo, umas das minhas metas ao entrar no curso, era entrar no PIBID[49], que eu já ouvia falar no PIBID e achava massa. Sendo que, na época, acho que só tinha uma vaga pra PIBID e ainda disputava com as outras artes, galera de teatro, dança e, basicament,e eu nem soube desse PIBID, porque a professora não simpatizava muito comigo, a que organizava, então ela preferiu colocar os amigos dela, os que ela gostava mais. Então, meu PIBIC é sobre a representação de mulheres negras nas Artes Visuais, no Brasil. E eu faço com uma professora do Centro de Educação, eu preferi fazer com ela, pois ela já faz pesquisa e, aqui, nenhum professor pesquisa sobre isso, aliás, nem professores negros a gente tem aqui em Artes; eu acho isso gravíssimo! (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

As verbalizações acima apontam como a experiência com monitorias, participação em eventos, atividades voluntárias e inserção em programas de iniciação científica contribuem com a consolidação da profissionalidade docente, sendo as práticas de investigação e de pesquisa importantes a uma formação mais significativa. Para Silva e Brzezinski (2011), participar de atividades dessa natureza contribui para o sentimento de pertencimento e fortalece a construção da identidade profissional docente.

No relato da ESTUDANTE 4, destacamos a insipiência do número de vagas que ainda são oferecidas para a entrada nos programas de iniciação científica e/ou de iniciação à docência e a denúncia de como a divulgação aos estudantes esbarra em dimensões pessoais e/ou relacionais com aqueles que deveriam incentivar e investir nos estudantes.

O fragmento na sequência destaca um outro ponto de vista acerca das atividades de pesquisa – o próprio estudante que sabe da possibilidade de participar de tais atividades, mas opta por não o fazer:

> Veja bem... eu não vou negar também que existe esse lado, é incentivado! Mas, eu fui um pouco alheio nesse sentido. Mas também eu acho que foi um pouco falta de incentivo desses professores. Então, vai muito do aluno procurar e também do professor instigar mais. XXX, por exemplo, tem ajudado muito nesse sentido, ela e a professora XXX. Elas são professoras que estão preocupadas em divulgar trabalhos acadêmicos dos alunos, criar trabalhos, E-books, ou livros, criar espaços de congressos para participar e ter uma vivência nesse sentido. Então, o curso, em relação à pesquisa, eu acho que está melhorando (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

Apesar do não interesse em participar das atividades de pesquisa, o ESTUDANTE 5 aponta como algumas docentes do curso estão preocupadas em divulgar e mobilizar formas de inserção dos estudantes em tais experiências. Voltamos a concordar com Silva e Brzezinski (2011, p. 118) que:

[48] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
[49] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

> Se, no passado, o importante era dominar um saber, hoje é fundamental ter competência para lidar com a diversidade de conhecimentos. O(a) aluno(a) precisa ser capaz de, diante de um problema, descobrir, por meios próprios, as respostas. E a ferramenta utilizada para essa conquista é a pesquisa.

Ainda sobre a divulgação e o incentivo à participação de eventos e à produção de artigos científicos e/ou relatos de experiências, obtivemos respostas diferenciadas; estudantes que opinam que há pouco incentivo e divulgação e, outros, que vêem essa prática como crescente no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Exemplos dessas posições estão descritas a seguir:

> Não muito! A gente ainda tem uma deficiência nisso. Por exemplo, tem o do SESC[50] e a gente nem sabia. Eu sei, porque eu participo de outros movimentos que são ligados e que dão essa importância. A gente tem eventos aqui no CE, que a gente nunca sabe, nem tem uma noção de como é que estão acontecendo os eventos aqui. E é bem do lado, né? E a gente não sabe. Há um empenho maior em determinados eventos, por exemplo, o da CONFAEB[51] e o da ANPAP[52]. Tem um grupo que entrou sem nem saber o que era a CONFAEB e terminaram o curso sem saber da CONFAEB. Sabemos mais da ANPAP, que a professora XXX obrigava a gente a escrever um artigo de História de Arte 3, 4 e 5 encima das normativas da ANPAP, porque a gente tinha que ler as normas da ANPAP pra poder escrever o artigo, que era o artigo que valia nota pra aprovação na disciplina (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

> A gente tem essa escrita, essa pesquisa, de uma forma empurrada nas disciplinas de História da Arte, porque a professora que dá essa disciplina, que é História da Arte, ela pede um artigo em todas as disciplinas. Não necessariamente ela não dá apoio pra você fazer essa pesquisa se você não é um dos queridinhos dela, que ela sabe que escreve bem e que ela sabe que pode colocar o nome dela como orientadora e mandar pra algum congresso, alguma coisa (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

As posições acima ressaltam que o exercício da escrita e produção de artigos científicos e/ou relatos de experiências ocorreram de forma obrigatória em determinado componente curricular e sem as orientações acerca de como produzi-los, sendo que a motivação para tal produção parece reduzir-se a um produto final: a nota.

Um dos entrevistados ressalta que o incentivo às produções dos estudantes acontecem, sim, e incluíram a divulgação das experiências dos estágios curriculares, participação em congressos e demais eventos e a criação de um *e-book* para divulgar as produções dos estudantes:

> Sim, principalmente para essa divulgação das experiências dos estágios. Os professores sempre incentivaram a publicar artigos sobre os estágios e a participar de congressos também. Congresso teve esse evento de Arte e Ciência, em Alagoas e uns menores assim. Teve uns pra ir pra Inhotim e para São Paulo, mas desses não

[50] A estudante refere-se ao Congresso Internacional SESC de Arte/Educação.
[51] A estudante refere-se ao Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil.
[52] A estudante refere-se ao Encontro Nacional dos Pesquisadores de Artes Plásticas.

> participei! Eu só participei de eventos mais curtos, assim, de poucos dias. Mas sempre tem esse incentivo para você participar desses congressos e para publicar os artigos dos estágios. Eu não publiquei artigos dos estágios, pois eu tava meio frustrado, porque eu não consegui ter tanta liberdade pra produzir o que eu tinha aprendido. Mas eu vou usar agora, quando abrirem o período de inscrição para o "Conversas de Estágio". É um *e-book*. Dessa vez, eu vou publicar sobre o estágio 3, que eu tive mais... eu trabalhei com mais afinco, tive mais referências (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

"Conversas de Estágio" ao qual o entrevistado faz referência é um projeto que objetiva viabilizar as ações do estágio curricular, não apenas do curso de Licenciatura em Artes Visuais, mas de todo o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística. Seus objetivos incluem:

> Fomentar a criação de um banco de dados de campos de estágio comum às áreas de Artes Visuais, Dança e Teatro; Proporcionar um formação continuada aos supervisores de estágio; Promover a troca de experiências entre os alunos-estagiários; Estimular o estreitamento do diálogo entre a Universidade e a comunidade; Viabilizar a integralização de pesquisa, ensino e extensão no campo de estágio (UFPE, 2019).

O último fragmento de entrevista que elencamos acerca da pesquisa como elemento importante na construção da profissionalidade e da identidade profissional docente aponta, mais uma vez, que há o incentivo à produção e à participação em eventos de Artes Visuais e/ou de Arte/Educação e fez menção às dificuldades que os estudantes vivenciam na efetivação dessas iniciativas:

> Eu acho que a coisa que é mais fomentada no curso de arte daqui é escrever artigos, tudo é artigo, toda cadeira a gente faz artigo. Isso pra mim é ruim, porque eu não tenho base de Português, né? Mas meio que sou obrigada a treinar e ruim também porque eu não tenho computador, né? Então teve artigo meu que eu escrevi todo no celular! Eu escrevi um artigo e até fui pra um congresso de pesquisadores negros, a UFPE pagou a passagem e foi quando voltei a me animar mais com a universidade. Eu já não tava aguentando mais, porque eu não me encaixava aqui, sabe? Aí, que eu comecei a mudar minha ideia pra outra coisa, pra me formar na universidade pra ajudar outras pessoas assim, eu tentei dedicar minha energia para outras pessoas negras, porque tá aqui é importante, entendeu? (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

Em exemplo mais recente, destacamos a iniciativa de Silva (2018), ao propor aos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais um ensaio visual, que teve como principal objetivo a discussão de teorias e reflexões sobre as práticas mobilizadas no componente curricular "Currículo e Cultura". Através dos gestos de ouvir, ver, tocar, copiar, discordar, acreditar, produzir, duvidar, criar e tantos outros, a complexa compreensão sobre o

currículo e teorias curriculares foram evidenciadas e problematizadas numa obra onde palavra e imagem se fundem.

Diante disso, inferimos, portanto, que a prática da pesquisa foi mobilizada de diversas maneiras no decorrer da formação dos estudantes de Licenciatura em Artes Visuais: monitorias, projetos de iniciação científica, participação em congressos, eventos, oficinas, ação voluntária em projetos sociais, produção de artigos e/ ou relatos de experiência.

Também percebemos que nem sempre esse incentivo ocorre de forma clara e uniforme a todos os estudantes do curso. Mas, há docentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais que estão preocupados e fomentando a participação dos estudantes em tais ações. Outro dado: as histórias de vida pessoal/social dos estudantes e os recursos financeiros e/ou estruturais que eles dispõem podem motivar, ou não, a participação nesse tipo de atividade.

Por fim, é importante que docentes e discentes compreendam que a formação docente em Artes Visuais, como em qualquer outra área artística e do conhecimento humano, não se reduz ao ambiente das salas de aula, sendo necessário investir nas atividades que extrapolem o ensino pelo ensino. A pesquisa configurou-se como um importante elemento que contribuiu com a profissionalidade e a construção da identidade profissional docente dos estudantes que de tais práticas participaram.

5.3.6 Aspectos que limitaram a profissionalidade e a identidade profissional docente

Perguntamos aos entrevistados acerca dos aspectos que possam ter limitado a construção da profissionalidade e da identidade profissional docente no decorrer da formação do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Foram elencados como elementos limitadores: a ausência de boas condições estruturais das salas de aula e ateliers, as dificuldades de acesso e/ou aquisição dos materiais específicos para a realização das atividades em alguns dos componentes do Núcleo Básico e dificuldades de acesso e/ou aquisição dos materiais específicos para a realização das regências de aula, nos estágios supervisionados.

O PPC de Licenciatura em Artes Visuais (UFPE, 2011) descreve que o curso conta com uma estrutura que inclui espaços de ateliers para atender aos componentes curriculares de natureza práticas e com 04 (quatro) salas climatizadas e equipadas com material de áudio visual para atender aos componentes teóricos, todas pertencentes ao Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística ao qual a Licenciatura em Artes Visuais está ligado.

Todos os estudantes entrevistados apontaram que a infraestrutura dessas salas e ateliers necessitam de ajustes e/ou melhorias para a melhor realização das atividades. Exemplificaram que, no decorrer do semestre 2018.2, o teto de uma das salas de áudio visual caiu por conta das águas da chuva, danificando equipamentos diversos. E que protestos foram realizados por estudantes do curso e seus professores no intuito de exigir reparos e melhorias nessa e nas demais salas e espaços do curso. Sobre as salas de áudio visual, destacamos a fala de um dos entrevistados:

> As salas de áudio visual são quatro (explica a localização das salas). Em geral, elas funcionam bem. Cada uma tem um equipamento com data show, essas coisas. Agora, o ar condicionado muitas vezes não funciona e tem salas em que você espirra mais do que assiste aula, ou seja, falta limpeza (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Quanto aos ateliers, eles estão assim distribuídos: ateliers 01 (um) e 03 (três) são destinados para a disciplina de "Gravura"; atelier 08 (oito) para as práticas da disciplina de "Argila"; os ateliers 04 (quatro) e 09 (nove) destinados aos trabalhos plásticos bidimensionais; atelier 07 (sete) para o uso em atividades plásticas tridimensionais. Sobre eles, também destacamos um trecho de uma das entrevistas:

> Os ateliers são assim, mais ou menos. Não são 100%. Dá pra fazer alguma coisa lá ainda. Mas ficam apertados quando recebem as turmas. O de "Tridimensionalidade" é um horror, você trabalha com sabão lá e passa o semestre inteiro com cheiro de sabão na sala, pois não tem circulação. Teve um que o teto caiu, o teto de PVC caiu na cabeça do menino e a porta quebrou também e tá lá quebrada. O de Argila é o melhor, pois a professora XXX não deixa ninguém entrar nele, só na aula (risos). O de Gravura é bem grande, mas precisa sempre de limpeza e nem sempre fazem (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

Sobre a questão da manutenção, uma entrevistada questionou porque é tão difícil realizar algo que deveria ser comum, a limpeza e a higienização dos espaços de produção artística:

> Mas eu acho que falta, na realidade, é a manutenção. A gente tem um espaço bom que poderia ser muito bem aproveitado, mas está faltando manutenção. Eu não sei a cargo de quem que fica essa manutenção, mas a gente está com um projeto de incentivo a lançar um livro de Gravura e a gente conseguiu a pintura e a higienização do ateliê inteiro e a professora conseguiu isso indo lá falar na Diretoria. Não custou nada pra ela. Estão pintando tudo, estão consertando tudo eu vi isso e falei: - Se é tão fácil, porque que a gente tem um ateliê tão detonado? (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

Os ateliers destinados às aulas de “Desenho” e de “Pintura” (ateliers dois e três) estão localizados no Centro Cultural Benfica, que é um departamento de extensão da UFPE, e que fica localizado na rua Benfica, bairro da Madalena, em Recife. Esses foram avaliados como os piores:

> São ruins, viu? Tem poucos cavaletes para pintura. Não tem ventilação e a iluminação, para quem vai desenhar ou pintar é ruim também. Além dos mosquitos, do calor. Nas aulas de pintura, a gente sempre ficava apertado, muito junto um do outro e não dava pra produzir com mais calma. Então, o ideal seriam ateliers mais espaçosos (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

O PPC de Licenciatura em Artes Visuais (UFPE, 2011) ainda descreve a existência de um atelier para laboratório experimental dos estudantes, o atelier número 05 (cinco). Ele não foi mencionado pelos entrevistados. Inclusive, um local para produção dos estudantes foi reivindicado:

> Falta também um lugar que a gente possa trabalhar, assim eu vejo, como se fosse a ideia de um ateliê coletivo, de um lugar que a gente possa estar ali livremente, porque a gente não tem acesso livre aos ateliês, a gente tem que pedir chave e tal. Eu não sei como seria isso dentro do espaço, nem se daria certo ou não, mas falta esse espaço pra gente poder trabalhar (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

O Laboratório de Informática do CAC, que é destinado para os estudantes das diversas graduações, foi lembrado e avaliado por apenas uma pessoa entrevistada:

> O laboratório de informática aqui, no CAC, tem sim, só que tá fechado pra turmas de outros cursos, outros prédios. Eu chego na sala e tinha uma professora de Engenharia usando o laboratório do CAC, coisa que eu não entendo, sabe? (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

Já o acervo da Biblioteca Joaquim Cardoso foi bem avaliado e valorizado pelos estudantes. Segundo o PPC de Licenciatura em Artes Visuais (UFPE, 2011) dentro do acervo geral, há um total de mais de onze mil livros específicos das Artes Visuais, distribuídos entre livros de História da Arte, biografias de artistas, livros específicos de desenhos, gravuras, pinturas, livros de ensino da Arte e/ou de Arte/educação, entre outros. O acervo conta também com vídeos do Projeto Arte na Escola e com, aproximadamente, duas mil gravuras do acervo da Oficina Guaianases de Gravura[53]. Um dos entrevistados destacou:

[53] A Oficina Guaianases foi uma casa-editora de artes gráficas, especialmente, da litogravura. Resultou da formação de um grupo de artistas que produziram entre os anos de 1975 a 1994 um amplo acervo de imagens, que no ano seguinte, foram doados a UFPE. As imagens podem ser acessadas na Biblioteca Joaquim Cardoso ou, de forma digitalizada, através do site www.ufpe.br/guaianases.

> A Biblioteca ela é maravilhosa, isso eu não vou negar. A biblioteca do CAC é maravilhosa e as bibliotecas da Federal são muito boas. Sempre encontro lá o que preciso e as coisas que os professores pedem, sempre encontro lá também (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

Além de descreverem uma estrutura inferior em relação àquela almejada para a realização das atividades práticas e teóricas do curso, alguns dos entrevistados se perguntaram como essa atual estrutura irá funcionar com a chegada do curso de Bacharelado em Artes Visuais, que está previsto para iniciar no primeiro semestre de 2019. Uma dessas verbalizações está exemplificada abaixo:

> Olha, é tudo muito precário. Funciona, porque dá um jeitinho aqui e outro ali. Eu não sei é como vai ser com essas salas e esses ateliers quando chegar o Bacharelado porque... já tá no limite. Já aconteceu de chocar horário entre os professores, mas às vezes, a gente vê salas ociosas por aqui também (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Inferimos que são vários os limites estruturais existentes nos espaços destinados à formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais. A garantia de condições e espaços adequados para que os estudantes desempenhem seus projetos acadêmicos e possam concluir a graduação aptos a assumir a profissão não é uma preocupação ausente do PPC de Licenciatura em Artes Visuais (UFPE, 2011). Mas, para que essa garantia se concretize, são necessários esforços mais amplos e/ou mais reincidentes – tanto dos estudantes, como dos docentes do curso e da administração geral do CAC e da UFPE.

Sobre a aquisição de materiais utilizados, principalmente, nos componentes curriculares práticos, houve também uma unanimidade: devem ser adquiridos pelos estudantes do curso! Na disciplina de “Pintura 1 e 2”, acontecem os maiores gastos, pois os estudantes utilizam diferentes técnicas e, por consequência, diferentes tipos de tintas:

> Materiais a gente não tem basicamente. Todas as disciplinas que a gente vai fazer alguma coisa a gente tem que comprar o material, tirando a argila. Teve uma disciplina que eu não tinha dinheiro pra comprar uma aquarela e aí uma amiga minha me deu de presente, entendeu? E tem os pincéis ainda que são caros também. E se você comprar um negócio daqueles muito ruins, você não vai conseguir trabalhar direito. Então todos os materiais são assim (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

Estratégias para baratear os preços dos produtos são propostas e realizadas tanto por docentes, como pelos próprios estudantes:

> “Gravura” era feita uma compra coletiva. Quando a gente chegava na disciplina, a professora já tinha providenciado tudo e o material já estava lá, as tintas e os ácidos também. No caso, o que a gente tinha que providenciar eram as goivas e a matriz, a

> superfície, o bloco pra fazer o registro. Agora, a aquisição do material era necessário, não tinha como produzir sem o material, não (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

> Quem não tem, geralmente a turma se ajuda, né? Foi bem complicado na parte de Linguagem Visual, que foi que os materiais dava assim uns R$ 50,00 fácil! A gente tinha que fazer esculturas e tudo o mais... a gente se juntava, fazia umas cotinhas. Mas é bem complicado isso, porque tem alunos que realmente não tem condições. As tintas, muita gente comprou em pequenos grupos e ia dividindo, comprava os papéis junto também. O material para as gravuras, também foi cotinha (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Não ter o dinheiro para aquisição dos materiais e ter que "se virar" foi apontado como uma grande preocupação dos entrevistados. E, sobre isso, cabe lembrar que 71 (setenta e um) entre os 105 (cento e cinco) estudantes que responderam ao questionário possuem renda familiar até 03 (três) salários mínimos, o que, provavelmente, gera dificuldades na compra de materiais para as disciplinas. Uma entrevistada destacou essa dificuldade:

> E, na época, eu era vendedora ambulante e toda a grana que eu pegava era pra botar passagem, ir no RU[54] e comprar assim... uma caixa de aquarela que ele mandava a gente comprar, tinha que ser sempre tinta da melhor qualidade... cada tintinha era R$ 4,00, R$ 5,00... uma aquarela é R$ 45,00... e aí eu pegava... sorte que o monitor da aula de pintura, ele também foi grafiteiro que nem eu e ensinou que pigmento de parede também servia de aquarela assim... toda a minha avaliação foi com esse pigmento de parede, eu não peguei numa aquarela... então, não serviu de nada pra mim, porque nem no material eu peguei! (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

Despertou a nossa atenção, nas conversas acerca da aquisição dos materiais e recursos para uso nas disciplinas práticas, que todos os entrevistados destacaram que a única disciplina onde não há um valor alto com gastos foi na disciplina de "Argila". Nela, compram-se pequenos objetos perfurantes e de corte, como goivas, que podem ser facilmente adaptados com material reaproveitado. Os estudantes não souberam informar como a professora responsável pelo componente curricular adquire a matéria-prima, a argila, mas criaram hipóteses de que deve haver uma verba a esse fim destinada e se questionaram por que isso também não ocorre nos demais componentes práticos.

> Só argila, né? A professora XXX deve ter um "buraco negro" onde ela pega argila (muitos risos), porque a gente usa e ela nunca cobrou pela argila. Os outros materiais a gente vai adaptando com canetas, palitos, essas coisas. E foi a única disciplina onde a gente teve atividade fora da universidade (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

[54] Restaurante Universitário.

Mas, o que é importante ressaltar é que a ausência de um material adequado e de boa qualidade podem comprometer o aprendizado das técnicas, o que pode vir a prejudicar a formação desse estudante, principalmente para aqueles que buscam se aperfeiçoar e atuar no âmbito das produções artísticas e/ou estéticas das Artes Visuais contemporâneas. Um dos entrevistados demonstrou essa preocupação:

> Eu já vi muito aluno pintando em papelão... papelão?! A não ser que seja a sua poética... mas eu sei que não é! Então, assim, tem que fazer? Vai ser em papelão! A gravura, por exemplo, a gente tem que comprar as madeiras, porque se não comprar a gente usa a madeira de caixote, de feira... que é horrível! Horrível! Agora, eu fico triste porque tantos alunos querendo se dedicar, mas... é isso! (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

Ainda sobre a aquisição de materiais, 02 (duas) entrevistadas destacaram que tais gastos também foram necessários na realização dos estágios supervisionados, já que as escolas não tinham todo o material que elas consideravam relevantes para a realização das regências:

> Se você vai pro estágio, vai oferecer uma disciplina... então, se vire! Você compre o seu material. Foi uma das preocupações da professora quando eu apresentei o meu projeto e dei uma lista pra ela... tem isso, isso e isso. A professora disse, sim... e aí? Estou vendo a sua lista! Então, eu disse que ela não se preocupasse, se eu quero dar essa aula, eu compro o meu material. Eu vejo o meu material todinho e a gente compra! (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

> No estágio que eu fiz, no estágio 1, que eu levei as práticas para as crianças, eu gastei uns R$100,00 de materiais, por mim, porque eu me preparei pra poder fazer isso e aí eu pude fazer isso. Agora no estágio 2 eu não tinha, então a gente já teve esse problema com relação a material. Então, não tem! Era massa se tivesse! (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

Um outro entrevistado nos explicou que não tinha como fazer a compra desse material para levar para a escola e seu planejamento inicial teve que ser alterado. Destacou, ainda, os limites das escolas públicas que oferecem uma restrição de materiais artísticos aos seus estudantes, em geral, limitando-os ao uso do lápis de cor e do lápis de cera.

> E na hora de produzir... nos estágios, eu senti muita necessidade... eu poderia trabalhar com gravura e argila, mas não trabalhei, porque faltava material nas escolas. Por exemplo, se eu fosse trabalhar a gravura, eu teria que me limitar à monotipia, não tinha como fazer a xilogravura, litogravura e calcogravura. E usar tinta guache mesmo, porque tinta específica de gravura em escola pública deve ser bem difícil. Então, é complicado, eu tive que usar um linguagem só, o desenho mesmo e, com isso, mudou o meu planejamento; é complicado (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

Mesmo não tendo inviabilizado totalmente a formação, a ausência de boas condições estruturais das salas de aula e ateliers, as dificuldades de acesso e/ou aquisição dos materiais específicos para a realização das atividades em alguns dos componentes do Núcleo Básico e para a realização das regências de aula nos estágios supervisionados, foram aspectos que limitaram a construção da profissionalidade e da identidade profissional docente no decorrer da formação do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Acreditamos que tais limites não se restringem, exclusivamente, ao curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE, nem aos seus estudantes. Tal dado dá indícios de que as políticas públicas para a área de Arte, que congrega as áreas das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e a formação de profissionais do ensino para atuar com tais linguagens, ainda são raras e/ou ausentes (BARBOSA, 2015b; PIMENTEL, 2015).

Barbosa (2015b, p. 20) ressalta que os atuais currículos de formação de professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, da forma como estão estruturados e materializados "não vão melhorar a educação, nem garantir o desenvolvimento do país". Já Pimentel (2015) aposta na necessidade de políticas mais efetivas, com investimentos na pesquisa, na pós-graduação e na prática artística e arte/educativa. "Uma nação forte é feita com investimentos que potencializem o humano" (PIMENTEL, 2015, p. 30), como afirma a autora.

Inferimos, portanto, que a construção da profissionalidade e a identidade profissional docente inclui o acesso a boas condições de aprendizado e também necessita de bons recursos materiais à sua plena efetivação.

5.3.7 Elementos da identidade pessoal e profissional que foram alcançados/mobilizados no decorrer do percurso formativo

A identidade pode ser pessoal ou coletiva. Enquanto a identidade pessoal é construída pela história e pelas experiências pessoais e implica um sentimento de unidade, originalidade e de continuidade, a identidade coletiva é uma construção social, que se processa no interior de grupos sociais, que conferem, a quem desse grupo participa, um papel e/ou um status social.

Desse modo, os estudantes, que abordamos com os questionários e com as entrevistas, têm histórias e experiências de vida, à qual somaram-se as vivências como estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Com essa formação, estão construindo/construíram sua identidade profissional; uma identidade coletiva.

A identidade profissional docente, sob tal perspectiva, é o resultado das múltiplas e complexas relações que foram vivenciadas na relação com os colegas de turma, com os professores do curso, com o currículo, com o local dessa formação, etc., transversalizadas pelas experiências vividas fora desse contexto formativo.

Podemos inferir, apoiados em Lipiansky (1998), que a identidade pessoal e social de cada pessoa humana é um movimento dialógico e contínuo ao longo da vida, ou seja, o indivíduo se afirma a partir das relações de proximidade e de distanciamentos com o outro e/ou com os outros. Tais aproximações e distanciamentos não ocorrem, necessariamente, de forma pacífica. Conflitos acontecem pois, como afirmou Lopes (2001), a socialização secundária pode, ou não, dar sentido e continuidade aos saberes de base, ou seja, à socialização primária.

Com base em tais prerrogativas, questionamos, aos estudantes entrevistados, quais foram as mudanças que a vivência dessa formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais promoveu. Em linhas gerais, os entrevistados responderam, de forma unânime, que mudanças de fato aconteceram, tanto nos aspectos pessoais como profissionais.

No que se refere aos aspectos da identidade pessoal, temos as seguintes verbalizações:

> Eu sei que a gente não é a mesma pessoa. Porque entrar num curso desse te faz ver as coisas de uma outra forma... a gente não é a mesma pessoa. A gente entra com uma expectativa que era o certificado, mas ao longo você vai percebendo, se percebendo como uma profissional mesmo... agora eu sou uma profissional! Eu estou num curso de Arte, eu estou agora com um peso também, socialmente falando eu tenho a obrigação de responder às pessoas na rua como uma graduanda da Universidade Federal, agora eu tenho essa clareza, do peso que a universidade te coloca nas mãos (se emociona). Ai, você vai buscando responder pra as pessoas que te vêem como uma referência. Hoje, eu sou uma pessoa mais centrada, mais consciente, mais responsável, acho que é isso! E, também, a gente sai com um grupo de pessoas que se tornaram amigas, com uns professores também... que você estabeleceu uma rede ao longo desse caminho, desse processo... e pronto! (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

> Pessoalmente, eu estou satisfeita com o curso que eu fiz, eu acho que foi bom pra mim, sim, e não vou ficar só nisso, porque eu acho pouco... correr atrás de pesquisar mais, de me aprofundar nos temas que eu tenho e, inclusive, isso deveria ser uma discussão dentro do curso, essa coisa de você seguir na área de pesquisa e aprofundamento, porque isso é importante. Só fazer uma graduação, hoje em dia, não vai te preparar pra muita coisa e eu estou feliz com o curso, estou feliz com o que eu fiz, apesar de dele ter os problemas que teve, ele me ajudou. Não vou criticar muito... a gente tem nossas críticas porque é aquilo, né?! Ele me ajudou bastante, sim! Me formou em alguns aspectos que eu não ia ter se eu não tivesse entrado aqui... e isso de amadurecer não só profissionalmente, mas como pessoa também. De ter essa segurança e tudo, isso foi bem importante pra mim (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

Pessoalmente, eu acho que a questão da interação com as pessoas, em me preocupar mais com os outros. Antes eu era uma pessoa mais egoísta, pensava em mim e não via os outros, tanto que eu nem queria ser professor na época pra não ter que passar algo pra o outro; o outro que buscasse também! Eu era muito egoísta e eu vejo isso agora. Dificilmente, eu ajudava alguém que estava com dificuldades. E se eu ajudava era com má vontade, com grosseria. Não tinha aquela empatia, não! A universidade desenvolveu em mim essa questão afetiva de você se preocupar com o trabalho do outro. E também a interação com os colegas do curso, eu participo de terapias bio-energéticas com outros colegas e isso é muito bom. Se fosse antigamente, eu deixaria isso pra lá, pois não vai me dar dinheiro. Pra quê isso então? Era muito assim a minha personalidade. E se fosse antigamente, eu não estaria aqui, não! Se fosse naquela época que você tivesse chegado até mim e dito que precisava de uma entrevista, acredito que eu não tinha ido não, deixava pra lá (risos), mas hoje eu estou aqui, porque sei que é importante para você e pra mim também, porque eu to aqui falando e refletindo sobre o curso, sobre mim e eu te agradeço demais por isso! (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

Eu evolui mentalmente, emocionalmente. As pessoas, os homens faziam coisas comigo que... eu tinha acabado de sair de um relacionamento, porque o cara me agrediu e acabei de acabar um agora que o cara me traiu (risos), e isso é uma coisa que eu vi que mudou, porque o primeiro cara eu fiquei com o emocional destruído. E esse segundo cara não, acabou o relacionamento e eu fiquei com mais força pra estudar na universidade. Hoje, eu tenho mais força para continuar. As relações, tanto com os alunos da universidade, porque eu tento está aqui sempre mostrando que sou uma pessoa de periferia, mostrando que eu sou de periferia, que eu acho que é uma coisa importante assim. Porque pra entrar nessa universidade, a gente tem que se moldar a eles, eu tenho que mudar minha forma de ser pra tá aqui, sendo que na verdade, eles é que estão errados, eu não tenho me moldar a isso... eu to sempre preocupada com isso, sabe? Eu tenho sempre que tá colocando a minha identidade aqui na frente. Quando eu era do curso da Rural, tinha muito aluno de periferia na minha sala, muita gente negra na minha sala, mas aqui não, aqui tem muita mulher, mas periferia zero. Artes é um curso que é muito disfarçado, desconstruído; somos todos desconstruídos. Tem pouca participação política nas discussões tanto do currículo, quanto do DA. Então, a universidade é pra mim um espaço de legitimação. Eu sou grafiteira, eu sou formada pela rua e ninguém ta nem aí se eu passo cinco horas pintando no sol, pra ganhar R$ 400,00. Isso não é legitimado! Mas eu estando na universidade faz diferença, sabe? Então, pra mim, a palavra que define eu estar na universidade é isso: legitimação. Legitimação de um trabalho que eu já faço e de outras pessoas que vieram antes de mim, que têm a mesma experiência. Eu acho que eu represento várias pessoas, vários pichadores que anos após anos tentaram entrar aqui na universidade e nunca conseguiram, ou por filho, ou por falta de grana e eu tive essa oportunidade, então foi o que me fez continuar aqui; é a única coisa que dá sentido eu estar aqui (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

Nossa! Foi mais fácil responder as outras perguntas (risos). Eu, hoje, sou uma pessoa mais forte, uma pessoa mais consciente do que faz. Uma pessoa que cresceu muito (se emociona bastante e não consegue concluir sua fala). É isso, uma pessoa mais forte e mais consciente de si mesmo (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

Pessoalmente, eu sou mais amiga e vejo que, apesar dessas confusões todas, nesses quatro anos, a gente fez amigos e aprendeu com os professores. Apesar de tudo, nossos professores são nossos colegas, aliás, a maioria são mulheres (risos). Então, eu cresci com elas, me espelhei nelas, tanto para o lado bom, como para o lado ruim, de não querer fazer o que elas fizeram. E agora... é terminar e continuar estudando, porque tem muita coisa ainda pra aprender, pra crescer (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Os relatos demonstram que os estudantes entrevistados vivenciaram, ao longo de sua formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais, uma série de mudanças no âmbito pessoal/social. A ESTUDANTE 1 inicia sua fala anunciando que não é mais aquela pessoa que entrou no curso querendo apenas obter um certificado e que, agora, consegue ver as situações de modo diferente. Em seu relato ela também aponta que agora sente-se como uma profissional do ensino das Artes Visuais, sendo, por isso, reconhecida e valorizada por seus pares. Tal ponto de vista exemplifica a compreensão de Erikson (1972), de que a identidade é a construção de si mesmo aliado às referências que as pessoas com as quais se convive no contexto cotidiano. O "eu e o outro" são indissociáveis no processo de construção identitária, sendo a identidade sempre uma construção relacional.

A ESTUDANTE 2 se diz satisfeita com o curso, apesar dos muitos problemas por ela destacados no decorrer da entrevista. Diz, também, que pretende continuar seu percurso profissional na área das Artes Visuais, pois o que aprendeu é pouco diante do que é ainda possível aprender e experienciar. Sua fala nos faz recordar a ideia de Baumam (2005), de que nossa identidade pode ser comparada a um jogo de quebra-cabeças, com infinitas peças e uma imagem final que jamais poderá ser previamente prevista.

O ESTUDANTE 3 destacou como se modificaram as relações de interação que vivia antes e que vive agora, em etapa final de formação. Deixou de ser um ser humano egoísta e passou a ser um ser humano altruísta. Nos questionamos se os professores formadores teriam a dimensão do que a experiência formativa na Licenciatura em Artes Visuais foi capaz de proporcionar a esse estudante; dos impactos dessa transformação! De acordo com Lipianski (1998), a formação identitária é um movimento dialógico e contínuo ao longo da vida. Nas relações com o outro, ocorrem ações de reflexão, onde se contrapõem antigas e novas condicionantes, que buscam um equilíbrio para que o indivíduo siga adiante em novas e constantes interações. O entrevistado diz que foi no contato com os colegas de curso que foi deixando de lado antigos sentimentos e formas de agir e construindo novas identificações, exemplificando que a identidade está em constante (re)organização (LIPIANSKI, 1998).

A ESTUDANTE 4 trouxe relatos de uma vida pessoal/social permeada por abusos e conflitos emocionais e que estar no ambiente universitário a tornou mais forte, mais segura de sua identidade como mulher, como mulher negra, como mulher negra da periferia. A entrevista, agora, não mais precisaria ocultar essas identidades, ao contrário disso, a formação no curso, através do contato com colegas e professores, legitimaram as identidades herdadas e adquiridas (KADDDOURI, 2009) ao longo de sua vida. Ela demonstrou, com seu discurso,

que a construção da identidade é um processo contínuo e mutável, que ao longo da vida vai se relacionando consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Como afirmou Dubar (2005), a identidade é sempre um resultado provisório dos processos de socialização entre os indivíduos e os indivíduos e as instituições.

O ESTUDANTE 5 se reconhece, hoje, como uma pessoa mais forte e mais consciente. Afirmou que, na relação com os colegas, com os professores, com os espaços onde realizou o estágio supervisionado, etc., cresceu muito. Sua concepção de si mesmo foi embargada por suas lágrimas, o que dá indícios do quanto a experiência formativa contribuiu com a construção dos atuais papeis sociais que agora possui. A emoção daquele momento nos fez lembrar de que a construção identitária pessoal e profissional não se configura apenas pela aquisição de saberes e/ou habilidades, mas, também, é atravessada pelos aspectos sociais, psicológicos, emocionais do indivíduo com as pessoas e com sociedade onde está inserido. Sobre isso, Aguiar (2004) alerta que a identidade é construída e reconstruída em processos de interação, a partir das diversas experiências vividas.

A ESTUDANTE 6 se percebe, hoje, como uma pessoa mais amiga, mais solidária e que reconhece que ainda tem muito a aprender, tanto nos aspectos da profissão, como nos aspectos pessoais. Sua fala remete à ideia de que a construção identitária é algo processual e em constante reorganização (LIPIANSKY, 1998). A identidade pessoal/social foi vivenciando mudanças ao longo da formação universitária, sendo o resultado das diversas identificações que a entrevistada vivenciou. É importante ressaltar que tais mudanças e/ou identificações não são fixas e imutáveis, elas estão em constantes rearranjos que podem legitimar ou não as atuais identificações.

Por fim, inferimos que as experiências vivenciadas pelos estudantes entrevistados, no decorrer da história formativa profissional de cada um deles, impactou na construção de suas identidades pessoais/sociais. Em todas as verbalizações, essa construção e/ou reconstrução dos elementos da identidade pessoal foram positivos e legitimados pelos seus pares.

E quanto aos elementos da identidade profissional que foram alcançados/mobilizados no decorrer do percurso formativo? Em linhas gerais, concebemos a identidade profissional e, especificamente, a identidade profissional docente como o resultado das interações pessoais/sociais e das aprendizagens formativas. Interações que podem ser marcadas por continuidades ou rupturas (DUBAR, 2005), adquirindo formas e significados dos mais diversos e/ou complexos. Os relatos encontram-se na sequência.

Durante o curso, você consegue entender mais claramente os fundamentos do que é ser um arte/educador. E, no meu caso, deu mais certeza de que é isso o que eu quero pra mim, do que eu preciso fazer para continuar a ser uma profissional do ensino, da arte/educação. Eu disse que vim pra o curso pra ter um certificado e isso é verdade. Eu vou pegar esse certificado e vou sair (faz gestos de comemoração). Mas foi mais que isso, sim. Uma das coisas que ajudou foi entrar na escola, no espaço formal e entender a estrutura da universidade, de entender dessa necessidade de uma fundamentação teórica. A gente sai com essa preocupação da fundamentação teórica, a gente sai com essa obrigatoriedade em buscar mais, me organizar, ser mais centrado, pois eu não quero fazer o que meu professor fez, quero ter um cuidado a mais com a formação do outro. A gente precisa cuidar da formação, a gente precisa se cuidar. Só aqui não forma! Felizmente, só aqui não forma! Então, eu vi que a universidade nos dá suporte, o que é fundamental, nos apresenta as teorias pra entender as coisas, mas a gente precisa ir mais além. Depois, a gente precisa ir além, pegar o caos que a gente viu aqui e pegar as coisas boas também e filtrar... e ir em busca... ir me especializar. Se está faltando e a gente entende as faltas tem que ir buscar, ir atrás disso agora (ESTUDANTE 1 - Entrevista).

Assim, eu dei uma amadurecida bem massa com relação a muitos assuntos. E, principalmente, nessa questão da segurança que eu falei pra você. Quando eu entrei no curso, eu acabei de sair do terceiro colegial e já entrei na faculdade, então eu tinha 17 anos e eu estava bem verdinha com relação a muita coisa ainda... tinha vindo de uma cidade pequena e tal. E quando a gente se insere num outro ambiente, principalmente nesse ambiente de reflexão, que é a universidade, a gente amadurece em muitos aspectos. Então, hoje eu falo mais, me posiciono mais, com mais segurança. Então, a minha segurança cresceu muito, principalmente nessa relação da docência. Desde que eu comecei a pagar os estágios até agora que estou finalizando, minha segurança como pesquisadora... minha segurança como produtora e como artista. Eu vejo isso em outras pessoas também, esse amadurecimento eu vejo em outras pessoas. A pessoa chegava com uma visão, uma noção e ia mudando, principalmente a noção crítica com relação a algumas coisas, que a gente não tem no início e vai construindo aqui (ESTUDANTE 2 - Entrevista).

Assim... eu entrei aqui muito novo, com 17 anos e era muito indeciso, querendo conhecer várias coisas, tendo curiosidade, sem a certeza de que em qual curso vai atuar e hoje eu tenho mais segurança, eu quero atuar em escolas e isso mudou totalmente! Antes, eu tinha dúvidas, não sabia exatamente o que queria. Então foi mais uma questão da maturidade mesmo. Eu vivia em outra realidade, morava no campo e veio a universidade, essa nova cultura, que é totalmente diferente! É uma troca brutal, uma mudança total de realidade... (faz longa pausa e se emociona). É porque eu até sei, mas é difícil configurar em palavras. A questão da busca pela pesquisa, pelo aprendizado mesmo. Eu tinha facilidade de aprender as disciplinas, mas era aquela coisa, eu visava mais a nota do que a aprendizagem, a preocupação era sempre a nota, o aprendizado ficava em segundo lugar. A universidade mudou isso em mim! Agora, eu busco mais o aprendizado do que a nota. Buscar o conhecimento mantendo a ética, pra ajudar o outro e não pra ser superior ao outro, ou conseguir uma nota (ESTUDANTE 3 - Entrevista).

Profissionalmente... a gente que é do grafiti, a gente tem a escola da rua. Quando eu estou na universidade e vou ver arte neoclassista, renascentista, contemporânea, eu vou ver outros exemplos de artistas que na rua eu não tenho acesso, né? Então, meu campo de visão se abre, principalmente nas cadeiras de História da Arte e acho que isso me muda. E se eu faço uma pintura e uso essas cores, eu estudei essas cores aqui, que eu vi exemplos na sala de aula e isso agregou pra o meu trabalho e também, por exemplo, escrever edital, projeto de edital, porque hoje eu vejo que o artista contemporâneo vive muito de edital ao contrário do que a gente vive na rua. Na rua é só trabalho, trabalho, trabalho. Só que, na verdade, a gente tem que saber escrever nossa ideia, ter foco, ter CNPJ, essas coisas assim e eu vi muito isso aqui, sabe? Gente que parecia que não tinha trabalho, não suava nada, mas o cara na verdade ele tinha uma argumentação, ele tinha uma formação acadêmica, ele tinha

> uma escola pra saber escrever bem e eu não tive isso, apesar de ter muito trabalho! E isso foi uma coisa que eu aprendi muito na universidade e que agregou ao meu trabalho, tanto essa questão técnica, das aulas de História da Arte... e conseguir acessar outros espaços além da rua, entrar no museu, entrar na galeria... (ESTUDANTE 4 - Entrevista).

> (Pensa bastante antes de responder). Eu acho que, antes, eu era um muito inseguro, não só nas coisas que eu me propunha a fazer, como também no lado pessoal. Era uma pessoa inocente, com relação às coisas que existem na universidade e no mundo e que hoje ele está assim, caminhando. Está mais forte e que tem um esclarecimento maior do que é a universidade, o que é Arte. E eu acho que eu me encontrei no que eu queria! Eu acredito que eu escolhi o caminho certo profissionalmente... um caminho artístico, mas docente também, né? (ESTUDANTE 5 - Entrevista).

> Nossa! Eu era uma pessoa muito mais reservada, não conversava muito. Eu passei por várias coisas, né? A gente vê quatro anos só, mas é tanta coisa que acontece dentro de seis meses, imagine em quatro anos! Muita coisa aconteceu, muita coisa mudou e me sinto uma pouco mais crítica, com um pensamento mais crítico com tudo o que acontece. Eu também entrei muito nova, entrei com 19 anos e eu acho que foi muito aprendizado dentro da universidade. Ela me propôs muita coisa de crescimento pessoal e profissional, apesar de tudo. E também o curso me fez abrir os olhos pra ver a educação na escola e fora da escola, pois tem educação em tudo o que a gente faz. Então, hoje, terminando, eu abraço mais as coisas, eu me relaciono com mais cuidado com as pessoas e isso me fez ser mais comunicativa e mais interessada em ver as pessoas, em aprender com elas, sempre (ESTUDANTE 6 - Entrevista).

Os relatos apontam, de forma ampla, que o curso de Licenciatura em Artes Visuais oportunizou o aprendizado de conteúdos, de saberes, de competências, de habilidades, de técnicas, etc., inserindo o estudante no contexto do ensino e da aprendizagem das Artes Visuais em diferentes espaços e situações. Dubar (2005) lembra que essa identidade profissional não é definitiva, ela é permeada de construções, desconstruções e/ou reconstruções. A ESTUDANTE 1 ressalta que a obtenção da certificação está próxima de ser alcançada, mas que o processo formativo não se reduziu a ele. O curso lhe forneceu fundamentações teóricas relevantes à sua já atuação como docente em espaço não formal de ensino e a alertou quanto aos aspectos de cuidado com a própria formação e com a formação de seus atuais e futuros estudantes, o que demonstra que identidade profissional docente se faz em uma complexa rede de relações.

A ESTUDANTE 2 revela seu crescimento como profissional das Artes Visuais, como docente e como pesquisadora. Ela afirma ver esse crescimento não apenas em si própria, mas também em colegas de curso. Tal compreensão indica que a identidade profissional é um fenômeno relacional (MARCELO, 2009) em interações com a estrutura política, social, econômica e/ou contexto histórico onde se vivencia tal formação.

O ESTUDANTE 3 destaca que sua inserção no curso de Licenciatura em Artes Visuais aconteceu quando ainda era muito jovem, o que lhe causou uma série de incertezas nos semestres iniciais do curso. A busca pelo conhecimento e pela postura ética foram os principais aprendizados dessa experiência formativa, que nem sempre ocorreu de forma tranquila como se imaginava que seria. Sobre isso, Nóvoa (2007) alerta-nos de que a identidade profissional docente é um lugar entre lutas e conflitos entre os velhos e os novos hábitos, conhecimentos e formas de ser e agir no mundo.

A ESTUDANTE 4 verbalizou os aspectos de sua atuação como *grafitteira* e como foi importante deparar-se com outras concepções, técnicas e estilos, o que enriqueceu e ampliou o seu fazer artístico. Notamos que a estudante mobilizou os conhecimentos prévios que já possuía, vinculando aos conhecimentos adquiridos em componentes curriculares, desenvolvendo a capacidade de investigar e qualificar e transformar sua atuação como *grafitteira*, como militante dos movimentos feministas e movimentos negros, em um contínuo processo de construção de sua identidade profissional.

O ESTUDANTE 5, ainda sob forte emoção, afirmou que o curso tornou o que eram experiências ocasionais como profissional das Artes Visuais em experiências mais consistentes e conscientes sobre o fazer artístico e sobre a docência. Tal formação caracterizou-se como *lócus* de reflexão, pesquisa e experimentações as mais diversas, contribuindo com a formação de um profissional que é capaz de exercer sua tarefa artística e/ou pedagógica, bem como explicitar os argumentos, as decisões e suas ações profissionais.

A ESTUDANTE 6 também fez menção ao quanto era jovem e sem qualquer experiência profissional e aponta que ao longo dos quatro anos de formação aprendeu muito acerca dos desafios arte/educativos necessários a um mundo mais humano. Ao utilizar a experessão “apesar de tudo” dá indícios de como o aprendizado também de constituiu das experiências negativas, que podem ser (re)avaliadas e transformadas em situações que motivam e acrescem à formação humana. Também destacou ser, hoje, mais cuidadosa e comunicativa com seus pares, deixando-se aprender com eles.

Inferimos, por fim, que as experiências vivenciadas pelos estudantes entrevistados impactaram na construção de suas identidades profissionais e profissionais docentes. Tais identidades carregam em si as marcas das experiências feitas, das opções realizadas, das continuidades e descontinuidades vivenciadas ao longo do curso de formação em Licenciatura em Artes Visuais da UFPE e estão vinculadas às identidades pessoais/sociais desses estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral compreender de que forma o atual perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE contribui com a construção da identidade profissional docente e da profissionalidade docente de seus estudantes.

No decorrer dos argumentos, tomamos a formação inicial como ponto de partida da preparação profissional, que tem um importante papel ao habilitar o estudante com os saberes, as competências e as habilidades necessárias à sua atuação como docente no atual contexto político, econômico, histórico e social na/da atualidade, sem perder de vista a dimensão ética, bem como as discussões e reflexões sobre os fins da educação.

Essa formação inicial está normatizada a partir de uma série de documentos e resoluções materializadas em uma estrutura curricular, que pode, ou não, subsidiar os estudantes para um saber crítico, reflexivo, baseado na pesquisa e que possa contribuir para a produção de uma sociedade que se contraponha aos interesses de uma perspectiva estritamente técnica. O currículo e as políticas curriculares, portanto, são um construto social e cultural, a partir do qual se forjam os sentidos para uma proposta e para uma ação educativa, bem como forjam a identidade profissional docente e a profissionalidade dos estudantes.

Ao analisar o perfil do curso de Licenciatura em Artes Visuais atualmente ofertado pela UFPE, inferimos que o mesmo está em consonância com as demandas e os desafios do ensino da Artes Visuais na atualidade e que a sua atual estrutura ocasiona o encontro dos estudantes com os saberes da docência, contribuindo com o processo de construção da identidade profissional docente e da profissionalidade docente.

Na prática, a partir dos dados obtidos através dos questionários e das entrevistas, inferimos que nem sempre estão garantidos o alcance do que está proposto no referido documento, isso porque, as normatizações estão sujeitas a diferentes interpretações e recriações. Ainda assim, compreendemos que o reconhecimento e a legitimação da educação não formal e dos espaços expositvos como campos de atuação desse (fututo) profissional como um importante avanço da atual estrutura formativa do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Dentre os resultados deste estudo destamos que, de acordo com as relações estabelecidas com os docentes ministrantes das disciplinas e suas propostas metodológicas, há um maior ou menor envolvimento e interesse no aprendizado dos saberes, dos conteúdos, dos procedimentos, etc., da Educação, das Artes Visuais e do seu ensino. O que indicia que tais

relações seriam mais significativas se pautadas em relações de confiança, diálogo, escuta e respeito às diferenças e ao diferente.

Os limites materiais e estruturais do curso, também segundo dados coletados nos questionários e aprofundados nas entrevistas, impedem uma melhor formação profissional e limitam o alcance e/ou mobilização dos objetivos propostos pelo curso.

Inferimos, também, que os componentes curriculares que são vivenciados no Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística (localizado no Centro de Artes e Comunicação) e os que são vivenciados no Centro de Educação - ambos imprescindíveis a constituição da profissionalidade e da identidade profissional docente – pouco dialogam, o que pode indiciar a ausências de articulações e uma clara distância entre a formação específica e a formação pedagógica; entre o que é dito e o que é vivido – tanto nos documentos normativos, como nas práticas dos professores formadores.

Todavia, ao avaliarem a formação docente vivenciada no curso de Licenciatura em Artes Visuais, os estudantes entrevistados afirmaram, de forma unânime, que os componentes curriculares dos três núcleos estruturantes do curso contribuíram com a construção da profissionalidade e da identidade profissional docente e demonstraram satisfação com a escolha e os resultados que já estão a desfrutar.

Como currículo e reforma curricular são movimentos; são o pensado e o vivido, anunciamos que uma nova reforma curricular já está em andamento no curso de Licenciatura em Artes Visuais – como nas demais licenciaturas ofertadas pela UFPE.

Anunciamos, também, que o curso de Bacharelado em Artes Visuais está em funcionamento, com o total de 20 estudantes matriculados, desde o início do ano de 2019. Quanto a isso, cabe uma breve ressalva e uma grande preocupação: manteve-se a mesma infra-estrutura e o mesmo quantitavivo de docentes – que, provavelmente, estão desdobrando-se para atender ambas as formações.

Outro dado que consideramos relevante é a mudança de nomeclatura do Departamento de Teoria da Arte e Expresão Artística, para Departamento de Artes - uma mudança que acontece na direção de superar as antigas proprostas formativas e solidificar as epistemologias, as histórias, os métodos e as formas de avaliação de cada área artística.

Tais considerações nos fizeram refletir acerca de uma das motivações para a construção desta tese, apontada na introdução: Com a mudança na estrutura curricular e a implantação do perfil 00114-1, o curso de Licenciatura em Artes Visuais “saiu do papel”?

Sim, o curso de Licenciatura em Artes Visuais saiu do papel. Isso não significa que seus professores formadores, seus estudantes e sua estrutura estão isentos de lacunas. Mas, compreendemos a formação humana como um processo contínuo, que não se limita ao aprendizado de conceitos, procedimentos, saberes e, que materializam-se nas relações de seres humanos com os outros seres humanos. O curso e seus agentes, estão sempre na busca de experiências que dêem sentido ao aprender e ao ensinar as Artes Visuais, a Educação, a Arte/Educação... e o mundo.

Nossa *tese* é a de que as universidades e os centros universitários têm a responsabilidade social com a formação de professores (em geral) e com a formação dos professores de Artes Visuais (nosso objeto de estudo) e, também, com a formação continuada de seu próprio corpo docente. Mesmo em contextos adversos, é possível construir práticas de formação inicial comprometidas com um ensino de qualidade, que não perca de vista a formação ética, crítica e reflexiva. Para isso, as reformas curriculares precisam indiciar novas e contextualizadas formas de pensar as teorias e as práticas educativas. O que por si só não garante a plena efetivação das mudanças propostas, pois os professores-formadores, além de compactuar com o instituído nas reformas, precisam alterar substancialmente suas velhas concepções e práticas pedagógicas, desse modo fazendo a opção por participar ou por resistir às normatizações e/ou ações que lhes apresentam.

Além disso, por ser a docência uma profissão de interação, professores-formadores e estudantes configuram-se como indivíduos com autonomia e iniciativa, e as relações entre eles construídas podem basear-se nas possibilidades da reflexão, do diálogo e da criticidade em relação ao processo educativo, ou o contrário disso, podem basear-se em configurações tradicionais de transmissão e recepção de informações. Temos, nesse contexto, um paradoxo: o que está legitimado à formação docente está, paralelamente, circunstanciado pelos princípios e/ou valores que os indivíduos envolvidos estão dispostos a investir e a mobilizar. Por outro ponto de vista, as relações estabelecidas entre professores-formadores e estudantes não podem ser plenamente previstas e normatizadas pelas políticas e reformas educacionais e/ou curriculares.

Encerramos este estudo cientes de que alguns aspectos necessitam ser aprimorados e/ou aprofundados, o que nos motiva a dar continuidade a trazer outras contribuições acerca da formação do professor de Artes Visuais, sua formação, sua identidade profissional e sua profissionalidade docente.

Entendendo que toda ação investigativa é processual e que seus resultados são provisórios, elencamos algumas questões que podem ampliar o debate, tais como:

1. Como os egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, formados a partir do perfil 01114-1, estão materializando suas ações arte/educativas nos contextos formais e não formais de ensino?
2. Com a oferta do curso de Bacharelado em Artes Visuais, que impactos sofrerá o perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais?
3. Como os atuais perfis curriculares dos cursos de Licenciatura em Dança, Música e Teatro, atualmente ofertados da UFPE, estão contribuindo com a construção da identidade profissional docente e da profissionalidade docente de seus estudantes?

Por fim, esperamos que os resultados aqui apresentados, embora provisórios e passíveis de serem contestados e/ou ampliados em futuras investigações, possam contribuir com os debates, estudos e pesquisas em relação à formação inicial do professor de Artes Visuais e aos impactos de uma determinada estrutura curricular na construção da identidade profissional e da profissionalidade docente de seus estudantes.

O estudo que aqui se encerra é, portanto, um "*pontinho de luz*" tal como expressou a poetisa Liane dos Santos (2007), ao compor a obra *"Há um mar no verbo Amar"*, que diz assim:

RESISTÊNCIA

Qualquer pontinho de luz
- por mínimo que seja –
já é um grito na escuridão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Kalyna de Paula. **Autonomia do Arte-Educador**: Licenciatura em Educação Artística – um processo em construção. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 1997.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A Formação Contínua do Docente como elemento na construção de sua Identidade**. 2004. 367f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2004.

ALCÂNTARA, Daniel Moreira de. Concursos Públicos para Docentes de Arte em Pernambuco (2003-2013). 2014. 176f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2014.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Políticas Curriculares para a Formação de Professores e Processos de Reformulação Curricular nas Instituições de Ensino Superior**. 2008. 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2008.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Maria Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto/ Portugal, v.23, n.23, p.119-135, março/junho, 2013.

ALVES, Alda Judith. A "Revisão da Bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 18, p.53-60, maio, 1992.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores** – pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Formação dos Professores no Brasil** (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. (Série Estado do Conhecimento, n.6).

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Movimento Escolinhas de Arte**: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2000.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. A Arte possibilita ao ser humano pensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. *In*: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 335-346.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes como Teoria e a Pesquisa como Experiência Criadora**. 2014. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2014.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, julho/dezembro, 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

BAPTAGLIN, Leila Adriana. **Construindo Projetos, Arquitetando Ideias, Analisando Dados**: a reforma curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais – 2004/UFSM. 2010. 112f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria/RS, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae**. Arte-Educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limond, 1984.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação no Brasil**. 5. ed. 3. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2002a.

BARBOSA, Ana Mae. **Jonh Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino de Arte**: anos oitenta e novos tempos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005a.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea** – consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005b.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é Social. *In*: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.13-22.

BARBOSA, Ana Mae. **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o Desenho** – educadores, práticas e história. São Paulo: Cortez, 2015a.

BARBOSA, Ana Mae. Políticas Públicas para o Ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL – CONFAEB, 25., Fortaleza: IFCE, 2015. **Anais [**...]. Fortaleza: IFCE, 2015b. Disponível em www.faeb.com.br/anais-confaebs. Acesso em: 17 dez. 2018.

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

BARISI, Giusto. La notion de “professionalità” pour les syndicats em Italie. **L’Emploi enjeux économiques e sociaux – Colloque de Dourdan,** 1982, p. 379-394.

BASTOS, Adson dos Santos. **Museu**: um espaço de aprendizagem e formação na Terceira Idade. GT – 08. *In*: 38ª Reunião Anual da ANPED – Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, 38., São Luís/MA, 2017. **Anais** [...]. São Luís/MA, 2017. Disponível em www.anped.org.br/reuniões/38ª/trabalhos/2017. Acesso em: 17 dez. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A Formação do Professor de Arte** – do ensaio... à encenação. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BORBALAN, Jean-Claude Ruano (org.). **L'Identité** – L'individu; Le groupe; La société. Edition Sciences Humaines, 1998.

BOURDONCLE, Raymond. A profissionalização dos professores: análises sociológicas inglesas e americanas. **Revue Française de Pédagogie**, n. 94, jan.fev.mar., p. 73-92, 1991.

BRAEM, Sophie. **Le nécessaire développement théorique de la notion de Profissionalité pour la Sociologie des professions française**. Comunicação apresentada na Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Col. Primeiros Passos; 20).

BRASIL. **Parecer nº 853/71, 12 de novembro de 1971**. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e a doutrina curricular na lei n 5.692/71. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 08 de maio de 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 07 set. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 09 de abril de 2002a. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 07 set. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível de superior. Brasília, DF, 19 de fevereiro de 2002b. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdfCP022002.pdf. Acesso em 07 set. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 280, de 06 de dezembro de 2007**. Estabelece os conhecimentos e habilidades a serem alcançados pelos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais. Brasília, DF, 06 de dezembro de 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em 07 set. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 01 de 16 de janeiro de 2009**. Estabelece os núcleos estruturais dos cursos de graduação em Artes Visuais. Brasília, DF, 19 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-1-2009_111549.html. Acesso em: 07 set. 2016.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Identidade Docente: um processo de avanços e recuos. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (org.). **Professores**: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p.79-102.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Formação de Profissionais da Educação** (1997-2002). Brasília: MEC/Inep, 2006. 124 p. (Série Estado do Conhecimento, n.10).

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Formação de Profissionais da Educação** (2003-2010). Brasília: Inep, 2014. 153p. (Série Estado do Conhecimento, n. 13).

CARVALHO, Lívia Marques. **O Ensino de Arte em ONGs**: tecendo a reconstrução pessoal e social. 2005. 143 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2005.

CASTRO, M. G *et al*. **Cultivando vidas desarmando violência**. Brasília: UNESCO, 2001.

CHAMON, Magda. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v.3, n.4, p. 71-80, jan./jul. 2011. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 30 out. 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, v. 16, n. 2, p. 221-236.

COSTA, Flávia Fernanda. **As Implicações das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas**: possibilidades de novas perspectivas para a prática pedagógica. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, PPGE, Porto Alegre, 2011.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Currículo e Arte**: confluências Nietzsche-Deleuze. GT – 08. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação e Justiça Social, 34., Natal/RN, 2011. **Anais** [...].Natal/RN, 2011. Disponível em: www.anped.org.br/reuniões/34ª/trabalhos/2011. Acesso em: 30 out. 2016.

COSTA, Maria Zenilda. A **Produção de saberes Colaborativos na Formação de Arte-Educadores**: múltiplos tempos e espaços de aprendizagem. GT – 08. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Educação no Brasil: o balanço de uma década, 33., Caxambu/MG, 2010. **Anais** [...].Caxambu/MG, 2010. Disponível em: www.anped.org.br/reuniões/33ª/-trabalhos/2010.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DEMAILLY, Lisa. La qualification ou la competence professionelle des enseignants. **Sociologie du Travail**, v. 29, n. 1, p. 59-69, 1987.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa Educacional em Arte**: A/R/Tografia. Santa Maria: UFSM, 2013.

DUBAR, Claude. La qualification à travers les jounées de Nantes. **Sociologie du Travail**, v. 29, n. 1, p. 3-14, 1987.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martin Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades** – A interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

EFLAND, Arthur. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno. *In*: BARBOSA, Ana Mae; GUINSBURG, J. (orgs). O **Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 173-188.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972. Cap. I. p. 13-42.

FAEB – FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. **Confaebs Histórico**. 2018. Disponível em: www.faeb.com.br/confaebs-histórico. Acesso em: 16 jul. 2018.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **A Leitura Crítica da Imagem nos Cursos de Formação de Professores de Arte**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense Niterói/RJ, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREITAS, Emília Patrícia de. **A Formação do Arte/educador que atua com Ensino de Arte na Educação não-formal**: um estudo a partir de duas organizações do Terceiro Setor localizadas na Região metropolitana do Recife. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife/PE, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 30 out. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300p.

GIROUX, Henry Armand. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., USP, São Paulo, 2006. **Anais** [...].São Paulo, 2006. Disponível em: www.proceedings.scielo.br. Acesso em: 16 set. 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-formal e Cultura Política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Questões da Nossa Época; v.71).

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. *In*: GÜNTHER, Hartmut (org.). **Planejamento de Pesquisa para as Ciências Sociais**. Brasília. UNB, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. *In*: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook of education 1980**: professional development of teachers. London: Kogan Page, 1980, p. 42 – 54.

IMBERNÓN, Francisco (org.). **A Educação no Século XXI** – os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

KADDOURI, Mokhtar. Dinâmicas identitárias e relações com a formação. *In*: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (org.). **Professores**: identidade, profissionaização e formação. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p.23-44.

LIPIANSKY, Edmond Marc. L'identité Personnelle. *In*: BORBALAN, Jean-Claude Ruano (org.). **L'Identité** – L'individu; Le groupe; La société. Edition Sciences Humaines, 1998. Pt.1. Cap. 1. p. 21-29.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 249-282.

LOPES, Amélia. **Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação**: a construção de identidades profissionais docentes. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional, 2001.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 17 dez. 2018.

MARCELO, Carlos. A Identidade Docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.1, p.109-131, ago./dez., 2009. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 30 out. 2016.

MASCELANI, Angela. **O mundo da arte popular brasileira**. Rio de Janeiro: Museu Casa do Pontal/Mauad Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de Professores**. Porto Editora LTDA, 2007. p. 111-139.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. A Formação Profissional do "bom silvícola" nas artes e ofícios: a perspectiva do jesuitismo. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 27-48.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

NÓVOA, Antônio. O Passado e o Presente dos Professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e as Histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora LTDA, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Professores** – imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. **Theatrum Curriculum**: entre o ver e o pintar um currículo com Antonin Artaud e o Teatro. GT – 08. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 35., Ipojuca/PE, 2012. **Anais** [...].Ipojuca/PE, 2012. Disponível em: www.anped.org.br/reuniões/35º/trabalhos/2012. Acesso em: 30 out. 2016.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares** – referências para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, Natércia Alves. **Tempos de "Sozinhez" em Pasárgada** – estratégias identitárias de estudantes do PALOP em Portugal. 1996. 518 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal, 1996.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 30 out. 2016.

PEREIRA, Valdiene Carneiro. **Ensino de Música**: o que pensam os professores sobre sua própria formação. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

PETERS, Michael. **Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença** – uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Políticas Públicas na Pós-Graduação em Artes Visuais no Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL –CONFAEB, 25., Fortaleza: IFCE, 2015. **Anais [**...]. Fortaleza: IFCE, 2015. Disponível em: www.faeb.com.br/anais-confaebs. Acesso em: 17 dez. 2018.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Pedagogia Universitária**: um olhar sobre um movimento de institucionalização de acções de actualização pedagógico-didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto Porto, Portugal, 2008.

REIS, Ronaldo Rosas. **Educação e Estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Áurea Maria Costa. **Docência na Universidade**: influências atribuídas a "professores referência" a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente. 2014. 256f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambco (UFPE) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife/PE, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 11, n. 12, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

ROSA, Maria Cristina. **A Formação de Professores de Educação Artística e sua complexidade pedagógica**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAINSAULIEU, R. **L´Identité ou Travail**. 2.ed. Paris: Presses de 1ª Fondation Nationale dês Sciences Politiques, 1985.

SAMWAYS, Elmarina. **Pressupostos para pensar uma proposta para a formação de professores de ensino de Arte em um paradigma educacional emergente**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2002.

SANTANA, Érica Brito de. **A Autonomia Docente no Contexto da Reforma Curricular de Cursos de Licenciatura da UFPE**. 2015. 291f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2015.

SANTIGO, Maria Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição a reflexão. **Revista de Educação** – AEC – Paulo Freire, v. 27, n. 106, jan.mar. 1998.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. *In*: SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José (orgs). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006. p.29-37.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de Professores em Paulo Freire: uma filosofia com jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n.3. Dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: maio 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n.1, jul. 2009.

SANTOS, Gideon Borges dos. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar 2013. Disponível em em: www.scielo.br. Acesso em: 13 out. 2018.

SANTOS, Liane dos. **Há um mar no verbo Amar**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr 2009. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 30 out. 2016.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A Identidde Profissional em Questão. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a Escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 102-115.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Everson Melquíades Araújo. **Arte como Conhecimento**: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife. 2005. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, Everson Melquíades Araújo. **A Formação do Arte/educador**: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. 2010. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, Marcela Thais Monteiro da. **Reforma Curricular**: Representações Sociais de professores do curso de Letras da UFPE. 2015. 249f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2015.

SILVA, Marcos Antônio da; BRZEZINSKI, Iria (orgs). **Formar Professores Pesquisadores**: construir identidades. Goiânia: Ed. da PUC/Goiás, 2011.

SILVA, Maria Betânia e. Experiências que conduzem ao encontro com a Arte. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL – CONFAEB, 22., São Paulo, 2012. **Anais [**...]. São Paulo: Instituto das Artes/ Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: www.faeb.com.br/anais-confaebs. Acesso em: 17 dez. 2018.

SILVA, Maria Betânia e (org.). **Raspando as tintas com que me pintaram**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais** – as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Thiago Rogério Bezerra de**. Elementos que vêm contribuindo em processos de construção da identidade profissional docente em estudantes de História no contexto na reforma curricular de Licenciatura da UFPE**. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A Noção de "Profissional Reflexivo" na Educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n.168, p. 388-411, abril/junho, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

TRILLA, Jaume. A Educação não-formal. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação Formal e Não-Formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58 (Coleção Pontos e Contrapontos).

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. CCEPE. **Resolução CCEPE nº 06/2005**. Dispõe sobre as atividades de monitoria, pesquisa e ações extensionistas da UFPE. Disponível em: http://www.ufpe.br/proacad. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. CCEPE. **Resolução CCEPE nº 01, de 13 de março de 2006.** Dispõe sobre procedimentos para alteração dos currículos dos cursos de graduação da UFPE. Disponível em: http://www.ufpe.br/proacad. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. CCEPE. **Resolução CCEPE n° 12, de 15 de julho de 2008**. Estabelece as diretrizes para as reformas curriculares dos cursos da Licenciatura da UFPE e dá outras providências. Disponível em: http://www.ufpe.br/proacad. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. PROACAD. CAC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.** CAC/UFPE. Recife, 2011.

UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. PROACAD. CAC. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Artes Visuais.** CAC/UFPE. Recife, 2017.

UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. PROEXT. **Conversas de Estágio**. CAC/UFPE. Recife, 2019. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/-883688/0/conversasdesstagio.pdf/3cc088fd-e911-4086-a6cd-38d742976f64. Acesso em: 19 jan. 2019.

VARELA, Noemia. A formação do arte-educador no Brasil. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org). **História da Arte-educação**. São Paulo: Max Limondad, 1986.
VIDAL, Fabiana Souto Lima. **A Formação Inicial em Pedagogia e o Ensino de Arte**: um estudo em instituições de Ensino Superior do Estado de Pernambuco. 2011. 211f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2011.

XAVIER, Alice Pereira. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em Educação. **Educar em Revista**, n. 44, p. 293-307, abr./jun. 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e práticas. Educa. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 30 nov. 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de apresentação a chefia do Deptº de Teoria da Arte e Expressão Artística e Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresento Emília Patrícia de Freitas que é aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, cursando o Doutorado em Educação na linha de pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica sob a orientação da professora Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar. Seu estudo tem como título "A Formação do Professor de Artes Visuais: um estudo sobre currículo, identidade e profissionalidade docente", objetivando compreender de que forma o atual perfil do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE contribui com a construção da identidade profissional e da profissionalidade docente de seus estudantes.

Para a realização de tal estudo, a coleta de dados está disposta em três momentos distintos:

AÇÃO	PERÍODO
1. A leitura e análise dos documentos.	Fev./Mar. de 2018
2. A aplicação de questionário aos estudantes do curso.	Abril/Maio de 2018
3. A realização de entrevistas com estudantes do curso.	Ago./Out. de 2018

Para a ação inicial, solicitamos a colaboração da chefia do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística para disponibilizar o acesso da estudante ao coordenador da Licenciatura em Artes Visuais, para disponibilizar os seguintes documentos:

1. O atual perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais;
2. O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Artes Visuais.

Grata pela colaboração,

Profª Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar - PPGE/UFPE

Recife, 16 de Janeiro de 2018.

APÊNDICE B: Questionário para estudantes matriculados no I e II períodos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aluna: Emília Patrícia de Freitas
Orientadora: Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
Título: A Formação do Professor de Artes Visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente.

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES – I/ II PERÍODO

I PARTE: Sobre a opção pela Licenciatura

1. Ano que você ingressou nessa Licenciatura: _____

2. O que lhe motivou a escolher a Licenciatura em Artes Visuais?

_____

_____

_____

_____

_____

3. Você possui alguma formação artística anterior a Licenciatura em Artes Visuais?

[ ] sim [ ] não

Se sim, qual formação? _____

4. Você possui alguma experiência com o ensino anterior a Licenciatura em Artes Visuais?

[ ] sim [ ] não

Se sim, qual experiência?_____

5. Você tem a pretensão em ser professor de Artes Visuais?

[ ] sim [ ] não [ ] não decidi

Explique:

_____

_____

_____

_____

_____

II PARTE: Sobre as aprendizagens vivenciadas no decorrer do curso

1. Em linhas gerais, as expectativas que você tinha/tem em relação as disciplinas do NÚCLEO BÁSICO (Fundamentos da Linguagem Visual I, História da Arte, Argila, por exemplo) estão se concretizando? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

2. E nas disciplinas do NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO (Introdução a LIBRAS, Fundamentos da Arte Educação, por exemplo) suas expectativas estão se concretizando? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

3. Você tem se identificado mais com as disciplinas do NÚCLEO BÁSICO ou com as disciplinas do NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

III PARTE: Dados pessoais

1. Sexo: [ ] Feminino [ ] Masculino

2. Faixa etária:

[ ] até 20 anos [ ] entre 20-25 anos [ ] entre 26-30 anos

[ ] entre 31-35 anos [ ] entre 36-40 anos [ ] acima de 40 anos

3. Renda familiar:

[ ] até 01 salário mínimo [ ] entre 01 a 03 salários mínimos

[ ] entre 04 a 10 salários mínimos [ ] acima de 10 salários mínimos

4. Identificação étnico-racial:

[ ] branco/a [ ] negro/a

[ ] pardo/a [ ] outro/a. Qual?_____

5. Participa de alguma religião/ prática religiosa e/ou ceita?

[ ] sim [ ] não

Se sim, qual? _____

6. Atuação profissional atual:

[ ] professor/a da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental

[ ] professor/a do Ensino Médio

[ ] professor/a de ONG e/ou escolas específicas de Arte

[ ] artista autodidata

[ ] nenhuma das atuações acima

[ ] exerço outra profissão. Qual? _____

Estudante,
Agradeço a sua participação nesta pesquisa.
Os tópicos abaixo são de sigilo absoluto e não serão divulgados sob qualquer hipótese. Solicito-os pois, em ocasião posterior, posso necessitar de uma nova consulta as informações aqui descritas.

Por favor, informe:

Nome:_____

E-mail: _____

Telefone (s) para contato: _____

APÊNDICE C: Questionário para estudantes matriculados no III e IV períodos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aluna: Emília Patrícia de Freitas
Orientadora: Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
Título: A Formação do Professor de Artes Visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente.

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES – III/ IV PERÍODO

I PARTE: Sobre a opção pela Licenciatura

1. Ano que você ingressou nessa Licenciatura: _____

2. O que lhe motivou a escolher a Licenciatura em Artes Visuais?

_____

_____

_____

_____

_____

3. Você possui alguma formação artística anterior a Licenciatura em Artes Visuais?

[ ] sim [ ] não

Se sim, qual formação? _____

4. Você possui alguma experiência com o ensino anterior a Licenciatura em Artes Visuais?

[ ] sim [ ] não

Se sim, qual experiência?_____

5. Você tem a pretensão em ser professor de Artes Visuais?

[ ] sim [ ] não [ ] não decidi

Explique:

_____

_____

_____

_____

_____

II PARTE: Sobre as aprendizagens vivenciadas no decorrer do curso

1. Em linhas gerais, as expectativas que você tinha/tem em relação as disciplinas do NÚCLEO BÁSICO (Gravura, Pintura, Fotografia e Arte, por exemplo) estão se concretizando? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

2. E nas disciplinas do NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO (Didática, Fundamentos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, por exemplo) suas expectativas estão se concretizando? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

3. Você tem se identificado mais com as disciplinas do NÚCLEO BÁSICO ou com as disciplinas do NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

III PARTE: Dados pessoais

1. Sexo: [ ] Feminino [ ] Masculino

2. Faixa etária:

[ ] até 20 anos [ ] entre 20-25 anos [ ] entre 26-30 anos

[ ] entre 31-35 anos [ ] entre 36-40 anos [ ] acima de 40 anos

3. Renda familiar:

[ ] até 01 salário mínimo [ ] entre 01 a 03 salários mínimos

[ ] entre 04 a 10 salários mínimos [ ] acima de 10 salários mínimos

4. Identificação étnico-racial:

[ ] branco/a [ ] negro/a

[ ] pardo/a [ ]outro/a. Qual?_____

5. Participa de alguma religião/ prática religiosa e/ou ceita?

[ ] sim [ ] não

Se sim, qual? _____

6. Atuação profissional atual:

[ ] professor/a da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental

[ ] professor/a do Ensino Médio

[ ] professor/a de ONG e/ou escolas específicas de Arte

[ ] artista autodidata

[ ] nenhuma das atuações acima

[ ] exerço outra profissão. Qual? _____

Estudante,
Agradeço a sua participação nesta pesquisa.
Os tópicos abaixo são de sigilo absoluto e não serão divulgados sob qualquer hipótese. Solicito-os pois, em ocasião posterior, posso necessitar de uma nova consulta as informações aqui descritas.

Por favor, informe:

Nome:_____

E-mail: _____

Telefone (s) para contato: _____

APÊNDICE D: Questionário para estudantes matriculados no V e VI períodos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aluna: Emília Patrícia de Freitas
Orientadora: Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
Título: A Formação do Professor de Artes Visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente.

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES – V/VI PERÍODO

I PARTE: Sobre a opção pela Licenciatura

1. Ano que você ingressou nessa Licenciatura: _____

2. O que lhe motivou a escolher a Licenciatura em Artes Visuais?

_____
_____
_____
_____
_____

3. Você possui alguma formação artística anterior a Licenciatura em Artes Visuais?

[ ] sim [ ] não

Se sim, qual formação? _____

4. Você possui alguma experiência com o ensino anterior a Licenciatura em Artes Visuais?

[ ] sim [ ] não

Se sim, qual experiência?_____

5. Você tem a pretensão em ser professor de Artes Visuais?

[ ] sim [ ] não [ ] não decidi

Explique:

_____

_____

_____

_____

_____

II PARTE: Sobre as aprendizagens vivenciadas no decorrer do curso

1. Em linhas gerais, como você avalia as experiências vividas nas disciplinas do NÚCLEO BÁSICO (Argila, Gravura, Pintura, História da Arte, por exemplo)?

_____

_____

_____

_____

_____

2. E nas disciplinas do NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO (Didática, Fundamentos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Metodologias do Ensino das Artes Visuais, por exemplo) como você avalia essas disciplinas?

_____

_____

_____

_____

_____

3. Você tem se identificado mais com as disciplinas do NÚCLEO BÁSICO ou com as disciplinas do NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

4. Neste período você está vivenciando a disciplina de ESTÁGIO CURRICULAR EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS 1. Onde você está realizando essa prática de estágio? Como está sendo essa experiência?

_____

_____

_____

_____

_____

III PARTE: Dados pessoais

1. Sexo: [ ] Feminino [ ] Masculino

2. Faixa etária:

[ ] até 20 anos [ ] entre 20-25 anos [ ] entre 26-30 anos

[ ] entre 31-35 anos [ ] entre 36-40 anos [ ] acima de 40 anos

3. Renda familiar:

[ ] até 01 salário mínimo [ ] entre 01 a 03 salários mínimos

[ ] entre 04 a 10 salários mínimos [ ] acima de 10 salários mínimos

4. Identificação étnico-racial:

[ ] branco/a [ ] negro/a

[ ] pardo/a [ ] outro/a. Qual?_____

5. Participa de alguma religião/ prática religiosa e/ou ceita?

[ ] sim [ ] não

Se sim, qual? _____

6. Atuação profissional atual:

[ ] professor/a da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental

[ ] professor/a do Ensino Médio

[ ] professor/a de ONG e/ou escolas específicas de Arte

[ ] artista autodidata

[ ] nenhuma das atuações acima

[ ] exerço outra profissão. Qual? _____

Estudante,
Agradeço a sua participação nesta pesquisa.
Os tópicos abaixo são de sigilo absoluto e não serão divulgados sob qualquer hipótese. Solicito-os pois, em ocasião posterior, posso necessitar de uma nova consulta as informações aqui descritas.

Por favor, informe:

Nome:_____

E-mail: _____

Telefone (s) para contato: _____

APÊNDICE E: Questionário para estudantes matriculados no VII e VIII períodos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aluna: Emília Patrícia de Freitas
Orientadora: Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
Título: A Formação do Professor de Artes Visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente.

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES – VII/ VIII PERÍODO

I PARTE: Sobre a opção pela Licenciatura

1. Ano que você ingressou nessa Licenciatura: _____

2. O que lhe motivou a escolher a Licenciatura em Artes Visuais?

_____

_____

_____

_____

_____

3. Você possui alguma formação artística anterior a Licenciatura em Artes Visuais?

[ ] sim [ ] não

Se sim, qual formação? _____

4. Você possui alguma experiência com o ensino anterior a Licenciatura em Artes Visuais?

[ ] sim [ ] não

Se sim, qual experiência?_____

5. Você tem a pretensão em ser professor de Artes Visuais?

[ ] sim [ ] não [ ] não decidi

Explique:

_____

_____

_____

_____

_____

II PARTE: Sobre as aprendizagens vivenciadas no decorrer do curso

1. Em linhas gerais, como você avalia as experiências vividas nas disciplinas do NÚCLEO BÁSICO (Argila, Gravura, Pintura, História da Arte, Estética, por exemplo)? Qual a importância delas para sua formação nessa licenciatura?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. E nas disciplinas do NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO (Didática, Fundamentos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Metodologias do Ensino das Artes Visuais, por exemplo) como você avalia essas disciplinas? Qual o impacto delas na sua formação como (futuro) docente?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Ao longo do curso de Licenciatura em Artes Visuais você se identificou mais com as disciplinas do NÚCLEO BÁSICO ou com as disciplinas do NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO? Explique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. Neste período você está vivenciando a disciplina de ESTÁGIO CURRICULAR EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS 3. Onde você está realizando essa prática de estágio? Como está sendo essa experiência?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. E as outras práticas de estágio, onde foram realizadas? Como você avalia essas experiências anteriores?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. Neste período curricular você está cursando a disciplina de INICIAÇÃO AO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO. Qual será seu tema/ campo de pesquisa?

_____

_____

_____

_____

III PARTE: Dados pessoais

1. Sexo: [ ] Feminino [ ] Masculino

2. Faixa etária:

[ ] até 20 anos [ ] entre 20-25 anos [ ] entre 26-30 anos

[ ] entre 31-35 anos [ ] entre 36-40 anos [ ] acima de 40 anos

3. Renda familiar:

[ ] até 01 salário mínimo [ ] entre 01 a 03 salários mínimos

[ ] entre 04 a 10 salários mínimos [ ] acima de 10 salários mínimos

4. Identificação étnico-racial:

[ ] branco/a [ ] negro/a

[ ] pardo/a [ ] outro/a. Qual?_____

5. Participa de alguma religião/ prática religiosa e/ou ceita?

[ ] sim [ ] não

Se sim, qual? _____

6. Atuação profissional atual:

[ ] professor/a da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental

[ ] professor/a do Ensino Médio

[ ] professor/a de ONG e/ou escolas específicas de Arte

[ ] artista autodidata

[ ] nenhuma das atuações acima

[ ] exerço outra profissão. Qual? _____

Estudante,
Agradeço a sua participação nesta pesquisa.
Os tópicos abaixo são de sigilo absoluto e não serão divulgados sob qualquer hipótese. Solicito-os pois, em ocasião posterior, posso necessitar de uma nova consulta as informações aqui descritas.

Por favor, informe:

Nome:_____

E-mail: _____

Telefone (s) para contato: _____

APÊNDICE F: carta de apresentação aos docentes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresento Emília Patrícia de Freitas que é aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, cursando o Doutorado em Educação na linha de pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica sob a orientação da professora Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar.

Seu estudo tem como título "A Formação do Professor de Artes Visuais: um estudo sobre currículo, identidade e profissionalidade docente", objetivando compreender de que forma o atual perfil do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE contribui com a construção da identidade profissional e da profissionalidade docente de seus estudantes.

Para a realização de tal estudo, far-se-á necessário a aplicação de um questionário com os estudantes. Para isso, contamos com a sua colaboração, cedendo entre 20 a 25 minutos da sua aula para que a doutoranda possa explicar e aplicar o referido instrumento.

Grata pela colaboração,

Profª Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar - PPGE/UFPE

Recife, 16 de Abril de 2018.

APÊNDICE G: Roteiro de entrevista com estudantes em etapa final de formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Aluna: Emília Patrícia de Freitas
Orientadora: Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
Título: A Formação do Professor de Artes Visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente.

Local da entrevista: _____

Data:_____

Hora de início da entrevista:_____

Hora de término da entrevista: _____

1º MOMENTO

- Explicação do objeto e objetivos da pesquisa;
- Explicação das etapas de coleta e produção de dados;
- Explicação dos procedimentos da entrevista e acordo do termo de consentimento.

2º MOMENTO

A identidade docente caracteriza-se como espaço de construção, desconstrução e reconstrução das maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1999; 2007).

- Reflexão acerca da escolha pela Licenciatura em Artes Visuais;
- Reflexão acerca dos limites e das possibilidades em ser professor de Artes Visuais;
- Reflexão acerca das mudanças identitárias pessoais após a entrada na Licenciatura em Artes Visuais;
- Reflexão acerca das mudanças profissionais após a entrada na Licenciatura em Artes Visuais.

3º MOMENTO

A profissionalidade é a base da formação docente, pois é onde o futuro profissional vai adquirir, aprofundar e/ou ampliar os saberes (disciplinares e pedagógicos), as competências, a pesquisa, a reflexão, etc., como práticas intrínsecas à profissão docente (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003).

- Quais foram os saberes e as competências aprendidos no decorrer do curso quanto às disciplinas do NÚCLEO BÁSICO?

- Quais os saberes e as competências aprendidas no decorrer do curso quanto às disciplinas do NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO:

disciplinas vivenciadas no Centro de Educação

disciplinas de Metodologias do Ensino das Artes Visuais

disciplinas de estágio curricular em Artes Visuais

4º MOMENTO

- Reflexão acerca da estrutura física e material ofertados pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais;
- Reflexão acerca das disciplinas complementares, tal como as AACC, as eletivas e afins;
- Reflexão acerca da pesquisa, como prática relevante ao exercício da docência;
- Considerações finais;
- Agradecimentos.

APÊNDICE H: Termo de Consentimento de entrevista com estudantes em etapa final de formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) estudante,

Na condição de doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), estou desenvolvendo um estudo intitulado: **A Formação do Professor de Artes Visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente**. Neste sentido, necessitando produzir dados acerca da trajetória pessoal e profissional no curso de Artes Visuais, gostaria de contar com a sua colaboração na etapa das entrevistas. Para isso, solicito que você assine este termo de consentimento.

Esclareço que as informações disponibilizadas serão tratadas assegurando o sigilo ético científico e que serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Informamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados em eventos e/ou periódicos de Arte/Educação e Educação, nos âmbitos regional, nacional e/ou internacional, respeitando-se sempre a identidade dos entrevistados. Mesmo não obtendo benefícios diretos, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão de como se tem construído a identidade profissional docente e a profissionalidade dos graduandos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE.

Sou grata por sua colaboração.

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____