

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE ARTE: DIALOGIA COM A
EXPERIÊNCIA

Ana Maria Simões de Araújo

São Paulo

2013

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

ANA MARIA SIMÕES DE ARAÚJO

Dissertação submetida à UNESP, como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes e Educação
Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Luiza Helena da Silva Christov.

São Paulo

2013

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e
Documentação do Instituto de Artes da UNESP

AXXXa

Araújo, Ana Maria Simões, 1982

Formação Continuada do Professore de Arte: dialogia
com a experiência - São Paulo, 2013.

83 f. ; il. + anexo

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luiza Helena da Silva
Christov. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade
Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013.

1 Formação contínua. 2. Arte e educação. 3. História
de vida. I. Chistov, Luiza Helena da Silva. II. Universidade
Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título

CDD – XXX

Termo de aprovação

Prof^a. Dr^a. Luiza Helena da Silva Christov
Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação
Instituto de Artes – Unesp

Prof^a. Dr^a. Eliane Bambini Gorgueira Bruno
Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação
Instituto de Artes – Unesp

Prof^a. Dr^a Ecilde Cunico Furlanetto
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo

Suplentes

Prof^a. Dr^a Marialva Tavares
Departamento de Pesquisa Educacional
Fundação Carlos Chagas

Prof^a. Dr^a Carminda Mendes André
Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação
Instituto de Artes – Unesp

AGIR versus REAGIR

**A pessoa inteira é um ator, não um reator.
O colunista Sidney Harris conta uma história em
que acompanhava um amigo à banca de jornal.**

**O amigo cumprimentou o jornalista
amavelmente, mas como retorno recebeu um
tratamento rude e grosseiro.**

**Pegando o jornal que foi atirado em sua direção,
o amigo de Harris sorriu polidamente e desejou
um bom fim de semana ao jornalista.**

**Quando os dois amigos desceram pela rua, o
colunista perguntou:**

"Ele sempre te trata com tanta grosseria?"

"Sim, infelizmente é sempre assim".

**"E você é sempre tão polido e amigável com
ele?"**

"Sim, sou".

**"Por que você é tão educado, já que ele é tão
indelicado com você?"**

**"Porque não quero que ele decida como eu devo
agir".**

John Powell

Dedicatória

Dedico esse trabalho aos colegas artistas, que dão o ego ao publico, que sofrem com a busca da realização pessoal, que se inserem no campo pedagógico levando sua arte além da plateia, para a vida propriamente dita.

Agradecimento

À minha força e crença espiritual, obrigada Deus, por toda conspiração do universo a mim emanada. Obrigada Maria por sempre estar à frente. Aos meus anjos por me carregarem quando foi necessário.

À minha família, Octávio e Helena, avós sempre presentes, Otávio Filho, meu pai amado, Ana Ortis, uma mãe incrível, Helidiana Araújo, Érika Araújo, Otávio Neto, irmãos de sangue, alma e coração. À essa minha primeira sociedade, primeira comunidade, nela aprendi a ser a pessoa que sou, vivi meus primeiros conflitos, erros, acertos, felicidades, tristezas, dores, alegrias...

Na base dessa primeira formação familiar aprendi a ser a pessoa inteira que sou. Ser seu próprio dono, não se curvar diante de qualquer vento que sopra. Não é o ambiente que se transforma, mas nós que transformamos os ambientes.

Às minhas princesas, sobrinhas e afilhadas amadas Maria Letícia, Maria Eduarda e Maria Gabriela. Ainda tão pequenas, já causam impactos de um amor incondicional, imensurável que invadiu meu coração.

Ao Professor Dr. Mario Fernando Bolognesi, por ter aberto às portas na UNESP me aceitando como aluno especial em sua disciplina da pós-graduação. À Professora Dr^a. Kathya Maria Ayres de Godoy por acolher meu desejo de ser mestre, por ter me levado a um mundo de produções acadêmicas quantitativas. E é claro, agradeço a minha mestra e orientadora Professora Dr^a. Luiza Helena da Silva Christov, que me acolheu no momento de maior fragilidade em busca da minha formação, me possibilitando a construir os degraus, passo a passo redescobrimo-me e reformando-me.

Ao amigo Thiago Amaral, que me transmite uma força vital para essa busca do caminhar para si e principalmente para o meu eu em arte. E a todos os meus amigos, por compreenderem esse momento e também por me proporcionarem momentos de alegrias, risos e felicidades.

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a formação continuada do professor de arte dialogando com a experiência pela sua história de vida. Apresenta dois momentos: o primeiro traz elaboração a partir de registros de professores de artes do programa **Rede São Paulo de Formação Docente** (Redefor) que é um convênio entre a **Secretaria Estadual da Educação de São Paulo** (Seesp) e as três universidades estaduais, dentre elas a **Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho** (Unesp); o segundo foi elaborado a partir de minha trajetória de formação e atuação profissional e artística. É uma pesquisa autobiográfica que contribuiu para o entendimento de que experiência não é apenas uma dinâmica pessoal, mas também social, cultural, contextual que está interligada num processo de formação identificada nestas ligações. O trabalho traz a reflexão da formação do professor de arte, envolvendo imaginação, adaptabilidade, flexibilidade, improvisação e experimentação e defende a valorização do eu profissional e do eu pessoal, é preciso analisar a nossa própria experiência e reconhecer o valor não apenas dos acertos mas também dos erros, repensar a vida, reviver reaprendendo, formando e reformando a si mesmo.

Palavras-chave: Formação Continuada, Arte, História de Vida, Experiência.

Grande Área: Artes

Área: Artes e Educação

Abstract

This research aimed to examine the continuing education art teacher talking from experience by his life story. It has two stages: the first brings development from records of arts teachers program REDEFOR (São Paulo Program of Teacher Education, The second was drawn from my career training and professional performance and artistic. It is an autobiographical research contributed to understanding that experience is not just a personal dynamics, but also social, cultural, contextual, that is interconnected in a training process identified these connections. The work brings reflection of teacher of art, involving imagination, adaptability, flexibility, improvisation, experimentation and advocates the development of the professional self and the personal self. We need to examine our own experience and recognize the value of not only hits but also the mistakes, rethink life, revive relearning, forming and reforming itself.

Key words: Continuing Education, Art, Life History, Experience.

Memorial de Imagens

Registro pessoal, fotografia, experiências com a Arte.



1. Apresentação Teatral em Taubaté, 17 anos.



2. Atuando em Arte Educação.



3. Apreciando Pietà no Vaticano.



4. Pelas ruas de Veneza, Itália.



5. Sobre a ponte japonesa no jardim das águas da casa de Monet.

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores.....	22
Gráfico 2 - Tempo de atuação em Arte Educação.....	23
Gráfico 3 - Nível de atuação.....	24
Gráfico 4 - Rede de ensino de atuação.....	24
Gráfico 5 – Graduação.....	25
Gráfico 6 – Formação Continuada.....	25
Gráfico 7 – Processo de encontro com a Arte.....	26
Gráfico 8 – Referencial de autores.....	38

SUMÁRIO DA PESQUISA

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	22
1.1. Professores de arte: uma experiência de formação.....	22
1.2. Imagens associadas à experiência do encontro com a arte.....	26
1.3. Caminhar para si.....	31
1.4. Fórum de discussão.....	34
1.5. Elaboração de Memorial: autores que admiro.....	38
CAPÍTULO II.....	40
2.1. Percorrendo o caminho: teoria e prática X ficção acadêmica.....	40
2.2. Perfil – A arte do engano no autoconhecimento.....	41
2.3. Linha do Tempo – A corrida pela vida, o grande encontro.....	44
2.4. Imagens associadas à experiência do encontro com a arte – Autoconhecimento.....	48
2.5. Caminhar para si – dúvida, diálogo, concepção: maiêutica.....	54
2.6. Um olhar para o próprio aprendizado – um paradoxo acadêmico....	60
2.7. Memorial – mestres que admiro.....	65
CAPÍTULO III.....	67
3.1. Formação de formadores: conversa com autores.....	67
3.2. Ser formado formador.....	68
3.3. A formação do professor: sua prática e pesquisa.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82

INTRODUÇÃO

Meu Eu em formação

Conclusões de Aninha

Estavam ali parados. Marido e mulher.
Esperavam o carro. E foi que veio aquela da roça
tímida, humilde, sofrida.
Contou que o fogo, lá longe, tinha queimado seu rancho,
e tudo que tinha dentro.
Estava ali no comércio pedindo um auxílio para levantar
novo rancho e comprar suas pobrezinhas.

O homem ouviu. Abriu a carteira tirou uma cédula,
entregou sem palavra.
A mulher ouviu. Perguntou, indagou, especulou, aconselhou,
se comoveu e disse que Nossa Senhora havia de ajudar
E não abriu a bolsa.
Qual dos dois ajudou mais?

Donde se infere que o homem ajuda sem participar
e a mulher participa sem ajudar.
Da mesma forma aquela sentença:
"A quem te pedir um peixe, dá uma vara de pescar."
Pensando bem, não só a vara de pescar, também a linhada,
o anzol, a chumbada, a isca, apontar um poço piscoso
e ensinar a paciência do pescador.
Você faria isso, Leitor?
Antes que tudo isso se fizesse
o desvalido não morreria de fome?
Conclusão:
Na prática, a teoria é outra
Cora Coralina

O texto de Cora Coralina metaforicamente traduz experiências, inquietações e reflexões sobre percursos da formação docente. Espelha os sentimentos muitas vezes manifestados por educadores ao ilustrarem suas diversas realidades. Ao refletir a minha história como arte educadora com as de outros sujeitos, reflito sobre nossa formação, continuada e eternamente inacabada, encontro a questão do texto de *Conclusões de Aninha*. Existe arte educadores que “ajudam sem participar” outros que “participam sem ajudar”, qual seria a diferença? Em entrevista a revista Nova Escola, Anne Marie Chartier desenvolve uma reflexão da construção do desejo de ler nas crianças:

Comumente se fala que é preciso dar à criança o desejo de saber ler, como se pudéssemos “dar” o desejo, assim como damos os móveis escolares. Eu acho que, felizmente, o desejo se constrói, o desejo pode nascer, crescer, desaparecer, mas ele não se dá. Por outro lado, o que se pode dar é o exemplo do prazer de ler ou do interesse pela leitura. Acho que há uma razão muito forte para que em famílias onde os pais leem, gostam de ler e compartilham leituras as crianças se interessem a ler por elas mesmas, ou apreciem as indicações literárias de amigos. Eu penso que a sociabilidade da leitura, as trocas entre as crianças, aceitar que nem todos gostam das mesmas coisas e de que isso é normal, tudo isso faz com que o indivíduo construa seu próprio desejo de leitura, sem ter o sentimento de que se não gostar do livro que os amigos ou a professora gostaram, ninguém vai dizer que ele recusou uma leitura exterior. Eu acho que a ideia de construção da própria aproximação ao ambiente de leitura é muito importante, porque cada um precisa ter o sentimento de que não existem situações de verdades absolutas, por exemplo, quando certas obras propostas não fazem parte do horizonte do leitor por um momento. Pode ser que em outra ocasião, nós não tenhamos gostado de uma obra, mas depois podemos descobrir a razão pela qual não gostamos e quando relemos acabamos gostando, antes que seja tarde.

Mais do que ninguém o professor carrega a missão do “ensinar a pescar”. O professor é o mediador da aprendizagem, mas essa só ocorre no processo individual do aluno. O arte educador não pode dar ao aluno o gosto e prazer pela arte, mas pode contagiar com sua própria arte e outras a serem estudadas. O entusiasmo é dado pelo professor, a paixão desperta a curiosidade e desejo do aluno, mas infelizmente muitos arte educadores “ajudam sem participar”. Existe uma infinita distância entre o docente artista e o licenciado em arte, assunto que será aprofundado no capítulo III deste trabalho.

Quando o assunto é profissão docente, toda teoria estudada é insuficiente, pois ao entrarmos em uma sala de aula nos deparamos com diversas questões atitudinais e/ou cognitivas. Nós, educadores, sabemos que nesse momento da “prática, a teoria é outra”. Uma formação não se constrói com acúmulos de conhecimentos, mas sim por reflexões em suas dimensões pessoais e profissionais. Formar-se professor implica suas características intrínsecas, sua metodologia pedagógica na formação crítica/teórica e sua prática docente. O dialogismo com a própria experiência é situação *sine qua non* para o sucesso da formação docente.

Vamos pensar e refletir o dialogismo:

No dicionário da língua portuguesa a definição explicitada é:

1. arte de dialogar
2. gênero de diálogo
3. recurso estilístico que consiste em apresentar as ideias das personagens em forma de diálogo
4. FILOSOFIA método socrático de estudo, por meio de diálogos
5. LINGUÍSTICA característica presente em qualquer fenômeno comunicativo, pois este envolve sempre a existência de um ou mais sujeitos virtualmente destinatários (o destinatário pode ser o próprio locutor, por exemplo na escrita de diários). Interação de diversos discursos ou textos na produção e na recepção de um texto.

Os estudos do filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin:

Define como o processo de interação entre textos que ocorre na polifonia; tanto na escrita como na leitura, o texto não é visto isoladamente, mas sim correlacionado com outros discursos similares e/ou próximos. Em retórica, por exemplo, é mister incluir no discurso argumentos antagônicos para poder refutá-los. Dialogismo se dá a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação o qual constitui um território comum entre o locutor e o locutário. Pode-se dizer que os interlocutores ao colocarem a linguagem em relação frente um a outro produzem um movimento dialógico.

Há a intenção neste dissertar de histórias de formação, de não ser visto isoladamente, ao contrário, ser interação e movimento dialógico. Polifonia, na linguística é a presença de vários textos dentro de um e na linguagem da Música, temos duas ou mais vozes que se desenvolvem ao mesmo tempo. Esse é o tom que pretendo dar para esta pesquisa!

A atividade humana se constrói dentro de relações de interação. Ao dialogarmos recuperamos conversas interiores, fatos ocorridos e ao mesmo tempo pensamos em questões que vão acontecer. É essa ideia de recuperação da experiência que forma, reforma e transforma. Propor um estudo da formação continuada do professor de arte em dialogia com sua experiência e recuperar a história de vida projetada ao processo de formação.

O presente trabalho considera a história dos professores de arte em formação e trabalha na perspectiva das diferenças e não na homogeneidade, em dialogia com as experiências e não apenas o acúmulo de conteúdos e títulos. Pretendo com essa pesquisa, colaborar com um referencial teórico sobre a formação continuada do professor de arte, partindo de questões da minha própria formação e outras sobre as quais entrei em contato no processo desta dissertação.

As experiências narradas nesta pesquisa, somadas as minhas, são delineadas a partir da análise de atividades dos percursos de formação de professores de arte, vivenciadas e observadas no projeto educativo do programa REDEFOR em 2010 na disciplina Repertório dos professores em formação.

O programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) resulta de um convênio entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEESP) e as três universidades estaduais, dentre elas a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp). O objetivo do programa é a formação continuada dos professores através de cursos de especialização, em nível de pós-graduação, na modalidade à distância e com encontros presenciais.

Os cursos são voltados para educadores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que pertencem ao quadro do Magistério da SEESP: supervisores, diretores, professores-coordenadores, professores. Os cursos deram início em outubro de 2010 e sua conclusão foi em setembro de 2011. Essa foi a primeira edição do programa, sendo que mais de 9 mil vagas foram distribuídas em 15 cursos, disputadas por 50 mil pré-inscritos. Dentro do projeto Redefor, a Unesp oferece os seguintes cursos: Especialização em cinco áreas de conhecimento: Química, Arte, Filosofia, Geografia e Língua Inglesa, com duração de 12 meses e 360 horas. E também sete cursos de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Sendo um voltado para professores de sala comum, com

duração de 12 meses e carga horária total de 360 horas e outros seis voltados para professores do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), com duração de 18 meses e carga horária total de 600 horas - nas áreas de: Deficiência Intelectual; Deficiência Física; Deficiência Auditiva; Deficiência Visual; Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD); Altas Habilidades/superdotação.

Esta pesquisa está vinculada ao curso oferecido na área de conhecimento Arte, realizado pelo Instituto de Artes da UNESP dentro do Programa REDEFOR, mas contempla dois movimentos distintos: um primeiro movimento no qual me debruço sobre os registros dos professores do programa citado e um segundo movimento no qual procuro vivenciar a solicitação endereçada aos professores para suas elaborações e reflexões no percurso da primeira disciplina do curso de especialização do Programa REDEFOR.

O curso de Especialização para professores de arte tem como título: *Arte na educação básica: fundamentos teóricos e perspectivas didáticas*, foi coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rejane Galvão Coutinho e vinculado ao Programa de Pós Graduação em Artes da UNESP. Os objetivos do curso foram:

- Preparar professores de arte da rede estadual paulista para analisar a proposta curricular para o ensino de arte e planejar aulas tendo como referências as abordagens contemporâneas.
- Preparar os mesmos professores para construírem as condições em suas escolas para o desenvolvimento do currículo, adequando-o sem perder de vista os objetivos de formação que abarcam conteúdos e competências.
- Favorecer a construção de poética pessoal no planejamento e desenvolvimento do currículo.

Quadro 1 - Estrutura curricular

Disciplinas	CH
Módulo I	90
1. Repertório artístico-cultural dos professores em formação	45
2. Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos	45
Módulo II	90
3. Arte como cultura: concepções e problematizações	45
4. Estética: história de um conceito, visões contemporâneas e educação estética	45
Módulo III	90
5. Emoção, percepção e criatividade	45
6. Recepção e mediação na relação com patrimônio artístico e cultural	45
Módulo IV	90
7. Metodologias para ensino e aprendizagem de arte	45
8. Poética pessoal, mídias tradicionais e novas tecnologias	45
Carga-horária total	360

Neste estudo foram utilizados os dados da primeira edição do programa REDEFOR que abarcou um conjunto de 300 professores de artes da rede estadual paulista. Diante do recorte necessário para a pesquisa, utilizarei dados retirados do Módulo I na Disciplina Repertório dos professores em formação.

A disciplina Repertório dos professores em formação, de autoria da Prof^a. Dr^a. Luiza Helena da Silva Christov apresentava um processo de formação voltado para professores de Artes por meio das histórias destes mesmos sobre suas relações com Artes e seu ensino. O desenvolvimento de competências é pessoal, está na mão da pessoa que as desenvolve e exige profunda personalidade para mergulho intelectual e emocional nas ações que provocam este desenvolvimento. Nesse entendimento, foi feito um recorte destas histórias de vida, focando o olhar e o esforço reflexivo em uma relação de interesse imediato para a formação do professor de artes.

Ao realizar a pesquisa pela história de formação com um trabalho de análise e interpretação em confronto com as sensibilidades e ideias expressas nesta disciplina, fiz a escolha dos seguintes temas abordados: (1) Preenchimento do perfil; (2) Quem sou eu: linha do tempo e formação; (3) Imagens sobre encontros com a arte e com o ensino da arte; (4) Caminhar para si: conquistas e necessidades; (5) Um olhar para o próprio aprendizado; e (6) Elaboração de memorial: autores que admiro.

Para a realização deste estudo, foram sorteados 18 professores dos 300 que estavam no curso de formação, sendo selecionado 3 professores de cada turma.

Nesse primeiro momento, investiguei os modos como os professores construíram aproximações, ao longo de sua trajetória, deste campo que é seu compromisso de ensino e aprendizagem. E de que forma as artes comparecem na trajetória de cada um e porque foram abraçadas como profissão de ensinar e de aprender? E é neste mesmo questionamento que descrevo meu trajeto da arte à educação.

A arte esteve em minha vida desde a infância, com minha mãe nos levando ao teatro, ao show, ao cinema. Também me recordo das inúmeras fantasias e figurinos confeccionados por ela. Ainda pequenas, nós, as três filhas frequentávamos aulas de música, dança e de teatro. Uma nova fase se aproximou, iniciava-se aqui a escolha autônoma pela arte. Morava no interior de São Paulo em Taubaté, onde existe o Museu Histórico e Pedagógico Monteiro Lobato (Sítio do Picapau Amarelo), onde havia oficinas teatrais gratuitas voltadas para trabalhos com a literatura infantil de Monteiro Lobato. Participei dessas oficinas e apesar de muito

nova, vivi meu primeiro momento ao ser escolhida e sempre convidada a atuar com o elenco oficial do Museu e até mesmo realizar apresentações externas: Circo do Marcos Frota e Teatros do Sesc.

Quando estava no segundo ano do Ensino Médio, decidi cursar o profissionalizante em Artes Cênicas da escola Maestro Fêgo Camargo, no período noturno. Então realizava o Ensino Médio no período matutino e técnico em teatro no noturno. Já no 2º ano de Artes Cênicas, a licenciatura me fisionou e comecei a estagiar ministrando aulas de teatro nas oficinas do Museu Histórico e Pedagógico Monteiro Lobato, nunca mais sai da arte da licenciatura. Fui chamada para participar do teste para novo elenco dos personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo, após testes e entrevistas recebi o convite para assumir como professora de teatro e dirigir o novo elenco, escrevendo adaptações dos textos de Lobato para as peças teatrais do Museu. Confesso, fui em busca da Emília, mas o espaço que me foi dado foi o de atuar na licenciatura.

Neste momento, já estava imersa na educação. Com meu histórico de vida profissional, fiz a escolha da graduação por Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas (FASC – Faculdade de Artes Santa Cecília) e Educação Física (UNITAU – Universidade de Taubaté). Tinha em meu pensar que teatro era uma arte de corpos, então queria estudar tanto a arte quanto o corpo. Mas isso já era um auto-engano consciente, que eu escolhi acreditar.

Após trabalhar três anos no Museu de Monteiro Lobato, fui chamada em um colégio para atuar como professor de teatro. Aceitei. Lá estava eu no ambiente escolar. Trabalhei por um ano nessa escola em Taubaté e almejava São Paulo, pois queria estudar na capital, ver arte, fazer arte, estar em contato diretamente com a arte. Após fazer uma entrevista em um Colégio de São Paulo, fui contratada como professora de arte, para trabalhar as quatro linguagens: Música, Dança, Artes Cênicas e Artes Visuais.

Ao atuar como professora de Arte, senti a necessidade de um entendimento da psicologia na educação e, por esta razão cursei a especialização em Arte Integrativa na Universidade Anhembi Morumbi. Neste período participava de cursos livres de formação continuada, congressos, encontros, simpósios de arte em busca

de informações e conhecimentos. Ora como educadora, ora como atriz que passou a ser um *hobby* e o que é pior, não praticado.

Com um desejo constante de preencher lacunas decidi ir para o mestrado e estava determinada que o faria em uma universidade pública, pois queria “aprender de verdade”, no local onde o “conhecimento acontece”, onde estão os Mestres. Percorri pelas Artes Cênicas na USP (Universidade de São Paulo), e UNESP (Universidade Estadual Paulista), por fim entrei em um grupo de pesquisa e em um grupo de dança-teatro: atuei, dancei, estudei, pesquisei, questionei, produzi...

O vazio em minha formação aumentava, percebi que o que eu buscava não estava ali, e em lugar nenhum, pois já existia há muito tempo, era um processo para sempre aberto e inacabado. Uma busca constante, um construir contínuo, um desafio que não tem um final, ao contrário, faz parte do meu ser.

Estas experiências com as informações me acrescentaram questionamentos referentes à formação docente. Por algumas questões que revelarei no capítulo III. Saltei do barco. “Contra a maré não adianta remar, entrei na barca com ela”. Queria agora, mais do que nunca, pesquisar a Formação Continuada do professor de arte, tive a grande oportunidade de entrar no grupo de pesquisa Arte e Formação de Professores. A começar por entender o valor da verdadeira reflexão sobre as relações entre a formação e a história de vida dos professores e por fim, suas experiências.

Durante as aulas da Prof^ª. Dr^ª. Luiza Helena da Silva Christov entrei em contato com o programa REDEFOR. Comecei a investigar o processo de formação e atuação do professor de Arte, por meio das análises dos relatos, para responder as questões: Qual o papel do professor de arte como sujeito que aprende? Como os professores de arte desenvolveram seu processo formador na e pela própria história?

Fez se necessário o método autobiográfico nesta pesquisa. Nóvoa (2010) defende esse método, ao afirmar que este permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam.

O centro da pesquisa autobiográfica encontra-se no ser humano que, em diferentes contextos e situações, autobiografa-se, quer narrando fatos de sua vida,

quer refletindo sobre seu processo de autoformação. A pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado.

Nessa linha de pensamento, a (auto)biografia é uma abordagem que possibilita aprofundar a compreensão dos processos de formação, revelando-se como um “instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação” (NÓVOA; FINGER, 2010).

Josso (2010, p. 71) salienta que “formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza”.

Na realização deste estudo adquiri maior controle e consciência em minhas aprendizagens. Tratando-se do método (auto)biográfico, o discurso é interiorizado, sendo possível a autodireção, a autorregulação do comportamento. O discurso interno está na base dos subprocessos das três fases da autorregulação: planejamento, execução e reflexão sobre a prática. A escrita deste trabalho, possibilitou-me a compreensão das minhas carências, dos meus avanços, e principalmente dos meus interesses e do êxito pessoal e profissional.

A proposta é que a leitura deste estudo seja uma ocasião de um encontro.

Ler é recriar. A palavra final não é dada por quem a escreve, mas por quem a lê. O diálogo interno do autor é a semente que frutifica (ou definha) no diálogo interno do leitor. A aposta é recíproca, o resultado imperdível. Entendimento absoluto não há. Um mal-entendimento – o folhear aleatório e absorto de um texto que acidentalmente nos cai nas mãos – pode ser o início de algo mais criativo e valioso do que uma leitura reta, porém burocrática e maquinal (GIANNETTI 2013, p. 12-13).

Com a intenção de usufruir deste estudo, podendo questioná-lo e problematizá-lo reconstruindo-o no decorrer da reflexão e elaboração, que foi estruturada e construída pelas minhas experiências em conjunto com as experiências dos professores em formação no programa REDEFOR. E, nesse sentido foram consideradas os seguintes capítulos: I. Professores de arte: uma experiência de formação; II. Percorrendo o caminho: teoria e prática X ficção

acadêmica; III. Formação de formadores: conversa com autores e as considerações finais.

CAPÍTULO I

1.1. Professores de arte: uma experiência de formação

Esta reflexão foi realizada a partir das atividades selecionadas como instrumento para coleta, retirados do Módulo I na Disciplina Repertório dos professores em formação da primeira turma do programa REDEFOR 2010. Esta reflexão foi elaborada a partir de registros de professores de artes que participaram como cursistas durante a primeira edição do Programa REDEFOR:

- A – Informações sobre perfil;
- B - Quem sou eu: linha do tempo e formação;
- C - Imagens sobre encontros com a arte e com o ensino da arte;
- D - Caminhar para si: conquistas e necessidades;
- E - Um olhar para o próprio aprendizado;
- F - Elaboração de memorial: autores que admiro.

Para a realização dessa análise, foram sorteados 18 dos 300 professores em formação, sendo 3 professores de cada turma. Para melhor compreensão, organizei esses dados, considerando os questionamentos que motivam essa pesquisa: Qual o papel do professor como sujeito que aprende? Como esses professores desenvolveram seu processo formador na e pela própria história?



Gráfico 1 – Faixa etária dos professores

Estes professores têm entre 21 a 53 anos de idade. O percorrer deste estudo me amparou, questionando a minha própria história, descobertas, revelações e interesses.

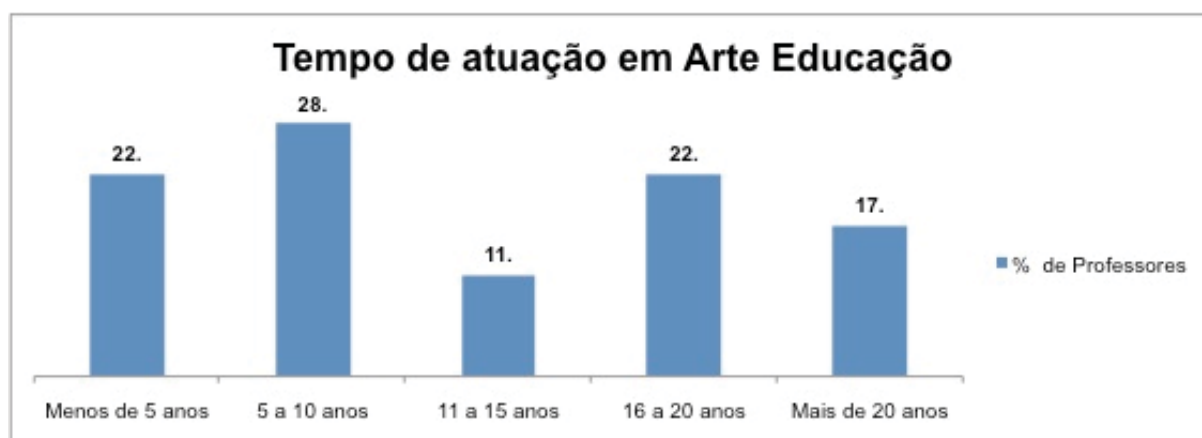


Gráfico 2 – Tempo de atuação em Arte Educação

Ao observar o tempo de trabalho em arte educação, verifico que o maior tempo de atuação na área é 21 anos e o menor, 3 anos. Alguns no início da carreira e outros já com um vasto período, mas todos na busca de uma formação continuada. Neste contexto valorizo as formações construídas nos limites das suas vivências profissionais, a partir dessa base.

O tempo de atuação considerado como exercício profissional desses professores de arte, interagem com as condições de formação identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que refletem seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar os processos de formação vivenciados por esses professores com mais tempo de atuação. Foi a partir dos conhecimentos e saberes que os professores desenvolveram suas profissões, tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos. Esse desenvolvimento profissional parece, no perfil aqui revelado, configurar condições que vão além das competências operativas e técnicas. Configura uma integração de modos de agir e pensar, implicando em um saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais.

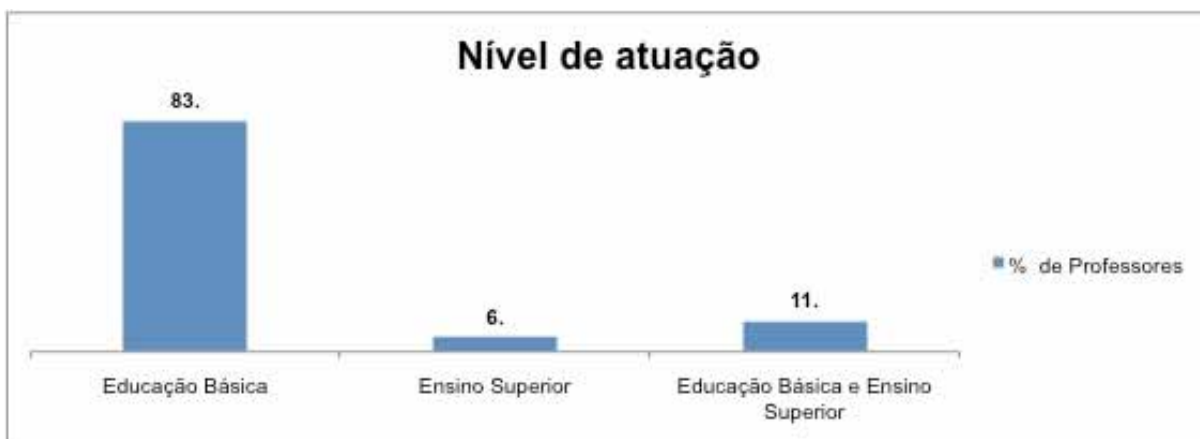


Gráfico 3 – Nível de atuação

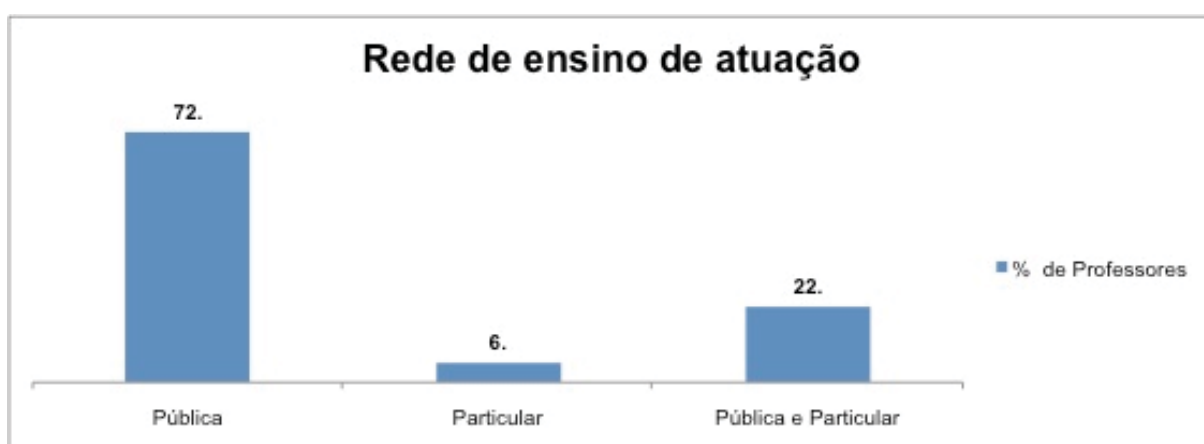


Gráfico 4 – Rede de ensino de atuação

A maioria atua na Educação Básica e na rede pública de ensino, que trabalha com diferença salarial conforme graduação do professor. Temos como possibilidade de busca da formação, o possível interesse nessas pontuações curriculares na carreira profissional dos professores da rede pública, além do próprio desejo pessoal.

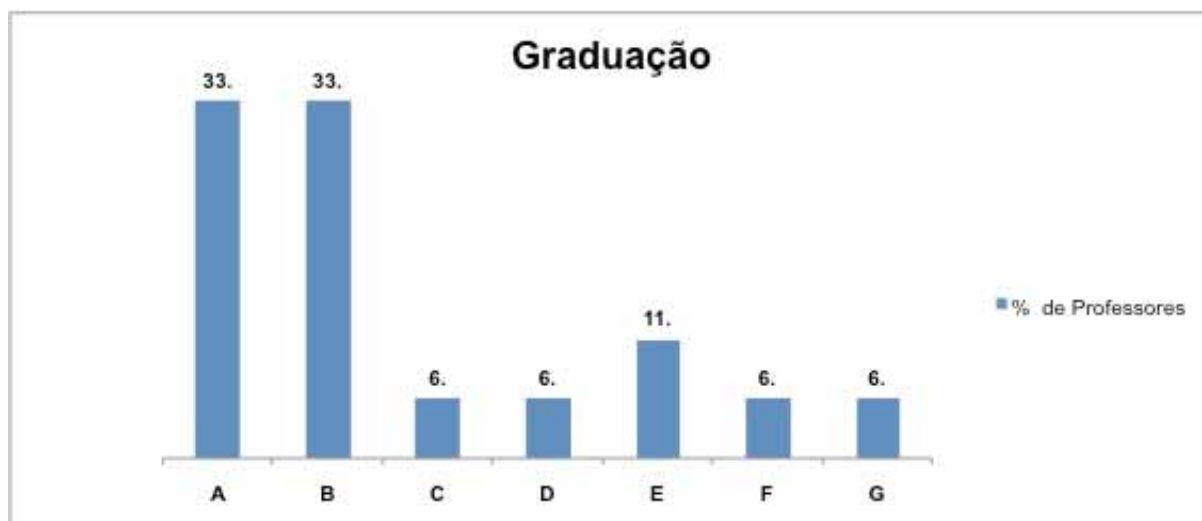


Gráfico 5 – Graduação

Legenda: **A.** Licenciatura em Arte; **B.** Licenciatura em Arte e Pedagogia; **C.** Licenciatura em Arte e Psicologia; **D.** Licenciatura em Arte e Geografia; **E.** Licenciatura em Arte e Educação Física; **F.** Licenciatura em Arte e Comunicação; **G.** Licenciatura em Arte e Publicidade

Quanto à formação, a maioria dos professores, assim como eu, possui outra graduação além da licenciatura em Arte, 68% dos professores buscaram outras formações. Dois desses estavam cursando pedagogia e psicologia ao mesmo tempo em que cursavam o programa REDEFOR. Apenas 33% cursaram apenas uma faculdade de Arte. E esse é um dado frequentemente encontrado em profissionais da área. Em minha formação seria essa opção pela licenciatura um meio de sobrevivência, que se é necessário, possível e prazeroso de se realizar em paralelo ao fazer artístico.

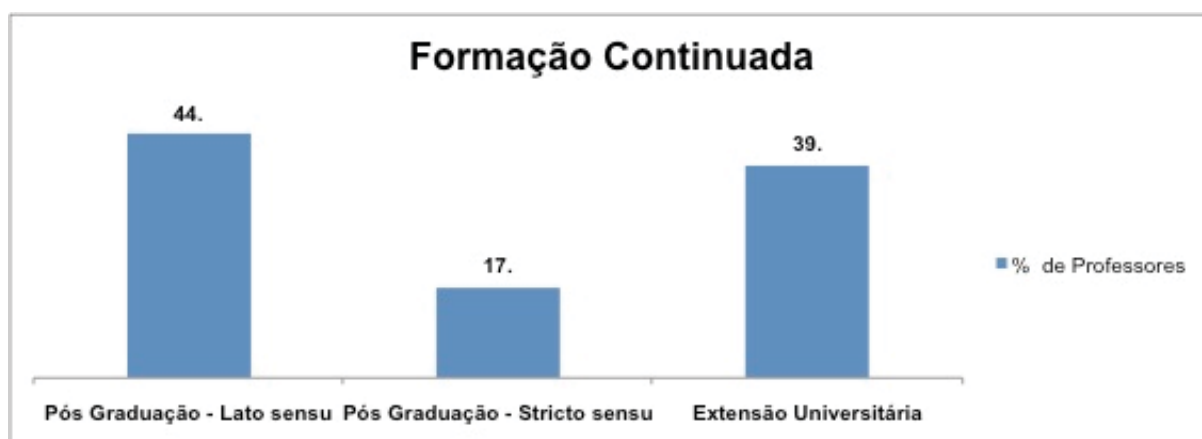


Gráfico 6 – Formação Continuada

Todos os professores participaram de cursos de formação continuada. O curioso é que 11 dos 18 professores já haviam realizado uma Pós-Graduação, 8 *lato sensu* e 3 *stricto sensu*. Todos os demais participavam com frequência de curso de capacitação. É o reflexo dessa formação inacabada, a eterna busca de saberes e principalmente de experiências verdadeiras.

1.2. Imagens associadas à experiência no processo do encontro com a arte...

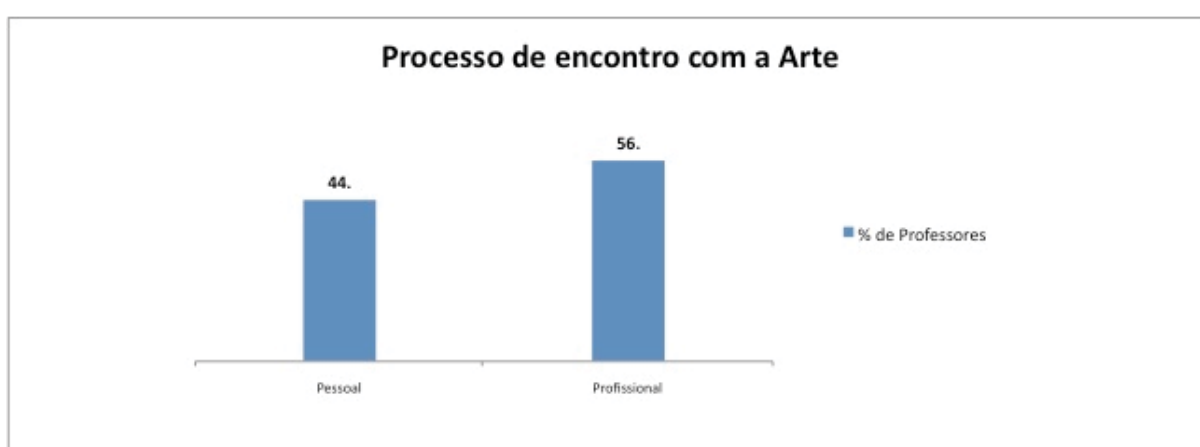


Gráfico 7 – Processo de encontro com a Arte

Dewey (2010) discute que a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular. Ao serem convidados a apresentarem imagens associadas à experiência mais significativas no processo de encontro com a arte, a maioria relacionou seu encontro com sua atuação profissional, ou seja, não havia uma experiência pessoal de viver a arte, experimentar a arte como indivíduo, mas sim um repertório no qual a busca foi pela necessidade.

Na medida em que o desenvolvimento de uma experiência é controlado, em referência a essas relações imediatamente sentidas de ordem e realizações, essa experiência passa a ter uma natureza predominantemente estética [...] Contudo, a menos que se relacionem entre si para formar um todo na percepção, a coisa feita não é plenamente estética. O fazer, por exemplo, pode ser uma exibição de um virtuosismo técnico, e o vivenciar uma onda de

sentimentos ou um devaneio. Quando o artista não aperfeiçoa uma nova visão em seu processo de fazer, ele age mecanicamente e repete algum velho modelo, fixado com uma planta baixa em sua mente [...] O verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção ao mesmo tempo que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento. (DEWEY 2007, p. 131-132)

O professor de arte deveria ter uma experiência com a arte, antes mesmo da escolha desta licenciatura, mas principalmente, antes de atuar como docente. Caso contrário, aplicará mecanicamente suas aulas e conhecimentos.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA 2002, p. 21).

Segundo Larrosa (2001) a experiência tem três princípios: o “princípio de subjetividade”, supõe que experiência é sempre subjetiva; no segundo, “princípio de reflexividade”, supõe que a experiência é o “que me passa”, sendo um movimento “de ida e de volta” - reflexão, de exteriorização e percepção do que foi afetado tanto no que eu sou, quanto no que penso, sinto, quero, entre outros; já no terceiro, “o princípio de transformação”, supõe um sujeito sensível, e aberto à sua própria transformação. O sujeito da experiência faz fundamentalmente a experiência de sua própria transformação: a experiência que forma e transforma.

Ainda Larrosa (2002) enfatiza que a informação não é sinônimo de experiência. O sujeito da informação sabe a respeito de diversos assuntos, preza por esta busca, fica melhor informado e sabe cada vez mais, porém a obsessão pela informação faz com que nada lhe ocorra, pois neste lugar a experiência tem pouco espaço.

Algo importante de se fazer é separar a experiência da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação

sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA 2002).

Posso afirmar, sem dúvida, que essa foi minha maior decepção pessoal, a busca de acréscimos de informações, me bombardeando de saberes acadêmicos, apresentando trabalhos em congressos que após a apresentação dava-me a sensação de alívio pois não precisaria mais falar sobre determinado assunto, como uma adolescente que decora uma matéria, a usa no momento da avaliação e logo após automaticamente deleta. Para Larrosa a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Foi nesse sentido que minha prática acadêmica começou a me corroer, vivia no primeiro ano do meu mestrado exatamente o que Larrosa nomeava antiexperiência, e o que é pior, vivia na teoria e na prática.

Foi necessário uma conversão no processo da escrita, ou melhor, ousou dizer que uma conversão no novo projeto de vida e não apenas na escrita do mestrado. E isso aconteceu exatamente no meu processo de dialogismo com a minha experiência de vida pessoal, profissional e acadêmica. No caminhar para minha própria história de vida. Acredito que a tendência do ser humano é a de encontrar a si mesmo. Muitas vezes o caminho pode ser longo, mas quando voltamos à nossa essência para busca do nosso cerne, dificilmente não iremos nos encontrar, aliás nossas verdadeiras experiências nos levam a nós mesmos

Josso (2004), afirma que uma experiência vivenciada torna-se formadora quando considera as aprendizagens passadas que simbolizam as atitudes, os pensamentos, o saber-fazer e os sentimentos do presente, sob a ótica de um processo de "caminhar para si". Tema de uma das atividades realizadas pelos professores e por mim mesma em meu processo de formar-me mestre de saberes.

Compartilho aqui uma experiência de um projeto de arte na Educação Infantil ao trabalhar com a história de vida e obras do artista francês Claude Monet em dois momentos, antes e depois de uma viagem à Giverny na França onde tive a oportunidade de visitar a casa e os jardins de Monet. Pelas janelas da casa do próprio artista fiquei observando por horas a paisagem de seu jardim, depois fui passear por ele, chegando até o jardim das águas onde tive muitas experiências únicas, singulares. Atravessar o rio pela famosa ponte de Monet foi estar dentro do quadro que naquele minuto, criou vida. Repeti o mesmo projeto após essa viagem e foi incrivelmente diferente, o meu entusiasmo ao falar da vida e das obras do artista, minha paixão pelo tema... As crianças se envolveram e o projeto chegou aos pais, avós, amigos...

E me pergunto, a professora era a mesma? A formação a mesma? Antes da viagem já possuía o conhecimento sobre o movimento da arte o qual pertencia o artista, sobre a vida do artista, sobre as obras do artista, porém o meu ganho era o de pertencimento da experiência estética.

É claro que não são todos professores que fazem essa viagem, e também é claro que não poderei conhecer a casa e a cidade de todos os artistas que trabalharei no decorrer de minha carreira docente. Mas, uma experiência real e verdadeira é necessária, pois a partir dessa experiência meu olhar é transformado para toda e qualquer outra obra de arte. Assim como os projetos e aulas também ganham outro tom, de entusiasmo, curiosidade, paixão.

Nesse diálogo entre experiência, entre o ser artista e o ser professor, percebi a verdadeira experiência que me levaria ao título almejado, mestre. Abaixo segue um *feedback* de três famílias que participaram no meu processo de formar e ser formado na docência em arte.

“No aeroporto de Guarulhos a minha filha me mostrou um mural dizendo que era do Romero Brito e eu admirada perguntei como ela sabia, e ela me respondeu que era muito colorido e que tinha contornos pretos.” Alexandra Schmittt (mãe de aluno do Maternal II).

“Ao longo destes anos, como mãe de alunos do Pio XII, eu sempre apreciei as produções artísticas das crianças e os trabalhos de Arte e Música que nos foram apresentados nas festas e datas comemorativas. Mas, este ano, fiquei ainda mais satisfeita com o trabalho da professora Ana, de Artes, pois, meu filho, do Infantil I, enquanto brincava com seu trenzinho de pilha, disse que ele parecia

o “Trenzinho do Caipira” do Villa-Lobos que ele tinha aprendido com a Tia Aninha. A história de Villa-Lobos e suas músicas passaram a interessá-lo muito, ao ponto de ele querer ver revistas e ouvir CD’s do artista e levá-los para a escola. É isto que eu desejo para meus filhos: o aprendizado prazeroso e significativo que os desperte para a busca do conhecimento em todos os contextos. Parabéns à tia Aninha!”(mãe de aluno do Infantil I)

Sou mãe da Camile do Infantil I e, também como professora, preocupo-me com a formação integral da minha filha, especialmente no que se refere à leitura de mundo, competência tão importante em qualquer faixa etária. Acredito que a educação artística leva minha filha a perceber o mundo de maneira diferente, já que ela está sendo introduzida a uma linguagem não só visual, mas também sonora, que amplia sua percepção. A todo momento ou circunstância, nossa filha nos chama a atenção para os artistas que tem trabalhado, como aconteceu ao ver uma gravura do Romero Brito exposta numa galeria de um *shopping center*, ou quando identificou uma pintura de Portinari ao ver o pai lendo uma reportagem em um jornal: “Olha, pai, é ‘O Mulato’, do Portinari!”. É incrível o impacto que as aulas de artes tem causado na minha filha e como ela está mais atenta a tudo que a rodeia. Parabéns a toda a equipe!” (mãe de aluna do Infantil I)

Considero grande a possibilidade de um profissional de licenciatura em arte que não tenha vivido um encontro com a arte antes dessa escolha profissional, de fracassar ao propor o contato e experiência dos alunos. É necessário rever este encontro. “Abrir-se a oportunidade de rever e avançar. É ousar saber quem se é para poder repensar a vida e tornar-se quem se pode ser” (GIANNETTI, 2013, p.11).

Por isso é fundamental que se curse disciplinas como Repertório dos Professores em Formação. Todos os cursos de todas as profissões deveriam tê-la. Tratando-se em formação do professor de arte é essencial este percurso.

Creio, porém, na força do desejo de cada ser humano de fazer de sua vida o melhor de que se é capaz; e creio no princípio socrático de que o autoconhecimento – uma visão clara e crítica dos valores e crenças que regem a nossa existência – é parte indispensável da melhor vida ao nosso alcance (GIANNETTI 2013, p. 11).

E veremos a seguir esse caminho sendo percorrido por esses professores em formação no programa REDEFOR.

1.3. Caminhar para si...

Ensinar e aprender por parte de todos os envolvidos no processo educacional.(12)¹¹

Esta atividade foi proposta com o intuito de revelar avanços e descobertas no processo de autorreflexão. O exercício de caminhar para si, segundo Josso (2004), são as quatro tomadas de consciência: consciência dos referenciais aos quais aderimos; consciência da cosmogonia na qual nos inserimos e de seu caráter cultural; consciência da nossa maior ou menor disponibilidade para referenciais novos e consciência das situações que colocam em questão ou fizeram evoluir nossos referenciais.

Projeto do autoconhecimento e formação ... reflexão em relação a pessoa que aprende com as suas próprias experiências. (13)

Ao narrar suas experiências, os professores questionam seus caminhos, suas atuações e até mesmo suas maneiras de ser professor.

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar sobre si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. (...) é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 48).

Quanto maior nossa capacidade de ler nossas experiências, maior a capacidade de leitura do mundo... Devemos estar atentos para as situações de desafios... pois são nessas situações que evoluímos.
(4)

De acordo com Josso (2004) a narrativa de vida não tem em si poder transformador, mas em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das

¹¹ O número que aparece após cada depoimento corresponde a cada professor participante.

tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo.

Deixo muitas vezes de colocar minha própria identidade no exercício educacional... extraindo de si emoções e razões, nos permitem achar significados e competências a cada novo conceito a ser ensinado e aprendido... O professor, como agente desencadeador do processo de ensino, necessita construir uma visão fundamentada na visão do aluno. Deixar de colocar em foco apenas sua visão técnica é meramente racional do conteúdo a ser ensinado. (2)

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2004, p. 58).

Se aprende quando se trabalha em conjunto. (6)

Receber e aprender, com a informação do que ainda não conheço. (1)

Penso em um caminho sempre a desenvolver, com algo a conquistar, mas nunca conquistado plenamente. (16)

Para Josso (2004), o caminhar para si não implica esgotar-se em si mesmo, mas ao contrário, implica analisar as condições de abertura para receber e aprender, para tomar consciência do que me falta e me impele para o outro, para fora de mim.

Acredito que a tomada de consciência é um processo contínuo, nunca sendo totalmente 'completo' ou 'pleno', pois estamos em experimentação constante de diferentes maneiras de ser humano... (5)

Para refletir sobre o conhecimento e experiência, cito duas concepções apresentadas por Dewey (2010): o conceito de conhecimento e o de experiência. Por conhecimento, Dewey (2010) entende o processo pelo qual se descobre

relações entre informações anteriores e novas situações. O conceito de experiência é uma mediação fundamental para se compreender o conhecimento, experiência não é entendida como um mero fazer, mas como uma ação refletida, intencional, planejada, que requer a percepção dos fins para que seja possível julgar os meios. Requer uma ação ativa do sujeito que aprende e um pensar e agir compreendendo o todo.

Faz-se necessário um distanciamento de mim... não é tarefa das mais fáceis (9)

Chega a ser curioso o resultado de tamanha interferência que nos leva, a princípio, a um não-saber... Não posso afirmar que sou um professor experiente ressaltando meus muitos anos de magistério fazendo sempre do mesmo jeito as mesmas coisas. (7)

Deparo-me com algo que penso ser essencial em minha trajetória: a experiência... que os referenciais de minha educação de casa... me são presentes até hoje, bem como os preceitos de minha educação acadêmica. (14)

[...] para perceber, um espectador precisa criar sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu. Não são as mesmas, em qualquer sentido literal. Não obstante, com o espectador, assim como com o artista, tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que é, quanto à forma, ainda que não quanto aos pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente. Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de extração do que é significativo. Em ambos, há compreensão, em sua significação literal – isto é, um ajuntar minúcias e particularidades fisicamente dispersas em um todo experienciado. Há um trabalho realizado pelo que percebe, assim como pelo artista. Aquele que, por ser demasiadamente preguiçoso, frívolo ou obstinado nas convenções, não efetue esse trabalho, não verá, nem ouvirá. Sua “apreciação” será uma mistura de fragmentos do saber em conformidade com normas de admiração convencional e com uma confusa, ainda se genuína, excitação emocional (DEWEY, 1980/2010).

Aprender é ser perene no processo de aprendizagem. (3)

Tenho consciência que ainda me falta conhecimento... (15)

Aprender é um resultado de uma construção progressiva. (17)

A vida é processo de conhecimento e criação permanente.(18)

Escrever sobre si mesmo e sua trajetória exigiu dos professores de arte um olhar sistematizado e reflexivo sobre suas qualidades pessoais. Sobre sua maneira de estar sendo professor.

Permitir que o aluno aprenda a buscar o conhecimento que está à sua volta... que está dentro de si próprio e que com isso ele passe a construir saberes, sendo o autor de sua própria história. (8)

Que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado... uma pessoa aprende melhor quando toma parte de forma direta na construção do conhecimento que adquire. (10)

Ao narrar suas experiências de vida em arte-educação os professores repensam suas histórias nos contextos aos quais se formam e pelos quais formam.

Estou neste processo de construção, de aprender a aprender. (11)

1.4. Fórum de discussão...

Nóvoa (2007) afirma que identidade não é um dado adquirido, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. E é nesse pensamento que discutiremos aqui a maneira de aprender, a maneira que cada professor se sente e se diz nesse processo de aprendizagem como o exemplo do depoimento abaixo:

Não somos como nossos professores e tão pouco nossos alunos são como éramos. (3)

Este fórum foi proposto para gerar uma reflexão sobre as condições do aprendizado do adulto, mais especificamente o professor. Como é formado o formador, como se dá sua aprendizagem? Pretende-se aqui, provocar através da narrativa, um olhar para a aprendizagem em Arte.

O conhecimento é irresistível (1)

As informações são despejadas por todos os lados, de maneiras diversificadas e geralmente de formas mais interessantes e atraentes (2)

A pesquisa com narrativas de formação é o espaço onde o autor parte da experiência de si, questionando suas aprendizagens, suas trajetórias pessoais e coletivas.

Reflito sobre minhas metodologias e práticas em sala de aula... percebi que já errei muito. (13)

As narrativas são deslocamentos, pois com elas podemos gerar novas percepções dos outros, de nós mesmos e do modo como vivemos. As narrativas nos permitem viajar para lugares especialmente preparados, para territórios desconhecidos ou pouco conhecidos, descobrindo novas paisagens e novos modos de habitar.

O que favorece meu aprendizado é sem dúvida nenhuma a vontade de saber sobre algo. (4)

A aprendizagem ocorre quando descobrimos novas dimensões de significação. (10)

Refletir sobre nossa formação no coletivo, desperta o desejo humano pelo que ainda não se sabe, não se conhece, não se viu. Por mais que tenhamos refletido, lido, visto, vivido, estar frente a uma narrativa é muito diferente, pois ela nos convida a expedições instigantes.

O meu estudo é favorecido quando há com quem compartilhar. (5)

Aprendo muito com meus alunos, nos diálogos e no processo de troca de conhecimento. (16)

Costumo estudar enquanto preparo as aulas. É aí que vou tendo ideias para realizar novas experiências com os conhecimentos que vou adquirindo. (6)

As condições que favorecem meu aprendizado são os diálogos com os demais PCOPs, tanto da Oficina Pedagógica em que trabalho, quanto os de outras Diretorias, em ocasiões de encontros... tenho

esta necessidade de repassar as informações para realmente perceber se aprendi. (9)

Contato com pessoas, com as imagens... na construção de uma consciência crítica e um olhar pensante atrelados à arte contemporânea... com a intenção de ampliar as possibilidades do Fazer/Refletir em Arte... Arte além de provocativa é um convite à reflexão, e mais, a Arte Contemporânea prova novos conhecimentos e reflexões daquilo que conhecemos e entendemos como realidade, a sua intencionalidade é exigir cada vez mais do espectador um olhar que pensa, mas um pensar sobre a arte com outros aspectos da percepção, como um ato de criar relações entre os trabalhos dos artistas, de elaborar um pensamento, de refletir sobre o nosso tempo e assim fazer aproximações rumo à construção de ideias sobre as proposições poéticas de diferentes artistas... estes estudos acenderam uma fagulha para que o fogo do conhecimento permaneça ardente, curioso e emocionante. (18)

Paulo Freire defende que o universo cultural de cada ser humano, marcado por valores, teorias, crenças, consciência ingênua e consciência crítica, é conjunto denso do qual são retirados códigos e referências para leitura do mundo.

Compreender o que esta armazenado em minhas experiências (11)

Troca de experiências com professores e alunos... Me vejo como uma pesquisadora. Busco leituras que favorecem e ampliam meu conhecimento. Transito entre a curiosidade, leitura, pesquisa, reflexão... o conhecimento quando compartilhado, tende a se ampliar e criar outras possibilidades e construções de pensamentos. (17)

Cada ser humano é um ser capaz de saber, um ser que elabora saberes no cotidiano que o habilitam para ler, interpretar e pronunciar o mundo.

O diálogo é direto, vivo e mais sincero – aprendo muito conversando, fazendo cursos e oficinas... Aprendo com alunos, com as minhas próprias aulas, com meus erros e acertos. (15)

Fazer parte da experiência, a sua vontade de aprender, de ter curiosidade. (14)

Para Freire, não há hierarquia entre os saberes: os saberes do cotidiano são tão importantes quanto os saberes escolares, científicos e filosóficos.

O meu aprendizado está intimamente relacionado ao prazer que o tema me proporciona, principalmente quando me satisfaz a curiosidade. (7)

O que facilita/favorece o nosso aprendizado é a curiosidade. (8)

Todo conhecimento tem início com curiosidade: exige perguntas sobre a vida, sobre o mundo, sobre a própria experiência.

O quanto minhas necessidades, minhas experiências e a mediação de meus pais e professores influenciaram na construção do meu conhecimento, desde criança... Sempre associo o tema em estudo a algo mais próximo de mim, da minha realidade. Formulo exemplos, penso em músicas e faço uma espécie de gráfico com setas, quadros e sub quadros. Só eu entendo. De um assunto busco outro que me ajude a compreender melhor o primeiro, depois outro e assim por diante até tornar consciente o meu aprendizado. (12)

1.5. Elaboração de Memorial: autores que admiro...

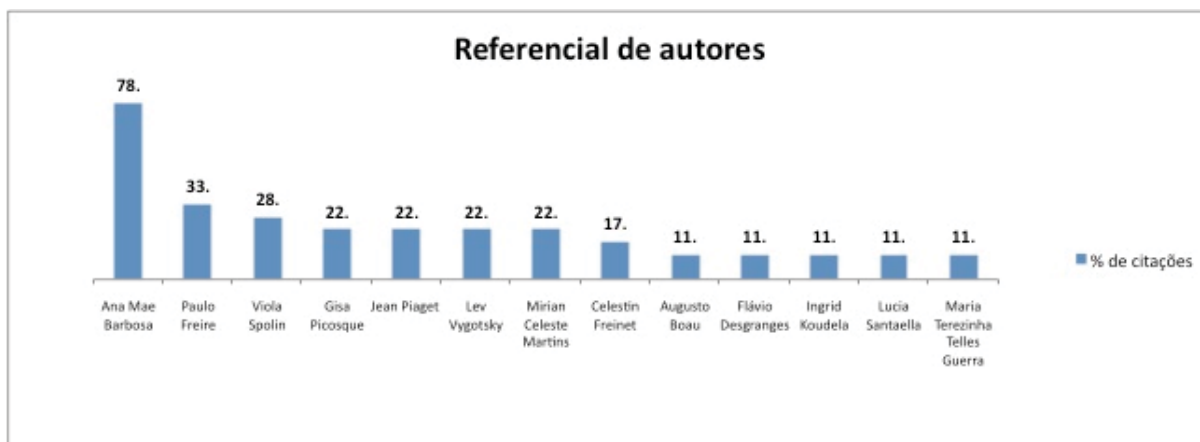


Gráfico 8 – Referencial de autores

Neste momento, um dado é evidenciado: foram citados autores das diversas linguagens da arte: Música, Dança, Artes Visuais e Artes Cênicas. O que nos revela não apenas uma formação polivalente, mas principalmente o contato com determinada linguagem seja ela Dança, Música, Artes Cênicas ou Artes Plásticas. E muitos aqui citados como “autores que admiro” não estão totalmente no campo da arte educação, o que revela os artistas leitores.

Outro dado relevante para se conhecer o repertório cultural e de formação dos professores é que 78% destes apresentam como autor de referência Ana Mae Barbosa. O levantamento desses dados, provocou em mim uma intenção ainda maior de dissecar-me.

Ao primeiro momento levei para a minha banca de qualificação o interesse de entrar em contato com esses professores, precisava das respostas dessas questões todas. Propus enviar um questionário via *e-mail* para os alunos sorteados para a realização desta pesquisa, mas qual foi minha surpresa ao receber nos olhares compreensivos e acolhedores das grandes mestres e doutoras que ali estavam, a orientação: percorra você esse caminho, as perguntas suscitadas são as inquietações de sua formação. Escreva o capítulo III narrando para si mesma sua história de vida, história de formação.

Percebi que as inquietações pertenciam à minha história e não à pesquisa. Era o meu eu em formação indagando questões, que deveriam ser respondidas e

refletidas por mim. Reconheci e aceitei a necessidade de percorrer esse mesmo caminho, porém agora o processo de formação pesquisado seria o meu. Pude entender a partir dali, o processo teoria e prática. A teoria estava ali na própria experiência como fonte de construção de saberes, ao pensar criticamente a prática.

O capítulo a seguir segue em uma metodologia autobiográfica, iniciando com uma ousadia de parafrasear Drummond como fez Alice Ruiz:

Drummondiana II

e agora Ana Maria?
a cortina fechou
o congresso acabou
o talento mudou
teu saber foi pra lua
que tudo ilumina
a fantasia
que você sonhou
apagou
à luz do dia

e agora Ana Maria?
vai com as outras
vai viver
com a hipocrisia

Agradeço a esse mestrado por ter me feito essa pergunta: E agora Ana Maria Simões?

CAPÍTULO II

2.1. Percorrendo o caminho: teoria e prática X ficção acadêmica

*Vivi, estudei, amei e até cri,
E hoje não há mendigo que eu não inveje só por não ser eu...
Fiz de mim o que não soube,
E o que podia fazer de mim não o fiz.
O dominó que vesti era errado.
Conheceram-me logo por quem não era e não desmenti, e perdi-me.
Quando quis tirar a máscara,
Estava pegada à cara,
Quando a tirei e me vi no espelho,
Já tinha envelhecido.
Estava bêbado, já não sabia vestir o dominó que não tinha tirado.
Deitei fora a máscara e dormi no vestiário
Como um cão tolerado pela gerência
Por ser inofensivo.
E vou escrever esta história para provar que sou sublime.*

Fernando Pessoa

Momento de dissecação pessoal, sinto – me viva para e com minha pesquisa. A prática sempre esteve em mim, a teoria era uma busca inacabável, quase uma guerra pessoal, acreditei que a encontraria no universo acadêmico, tentei acessá-la pelo caminho mais perto, quase morri, quase perdi até o que já possuía. Ao falar sobre nós mesmos sentimos necessidade de comunicar toda uma série de reflexões e até mesmo os sentimentos, mas esse desejo é acompanhado do medo de falar de si mesmo de forma mais aprofundada, podendo assim destruir uma imagem ou ultrapassar as barreiras estabelecidas. Escolhi ultrapassar barreiras e encontrar meu cerne provando a mim mesma que sublime sou. Para isso foi preciso redescobrir...

"O analfabeto do século XXI não será aquele que não consegue ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender, e reaprender".

Alvin Toffler

2.2. Perfil – A arte do engano no autoconhecimento

Imagem

Não, ele não vai mais dobrar
Pode até se acostumar
Ele vai viver sozinho
Desaprendeu a dividir...
Foi escolher o mal-me-quer
Entre o amor de uma mulher
E as certezas do caminho
Ele não pôde se entregar
E agora vai ter de pagar
Com o coração
Olha lá!
Ele não é feliz
Sempre diz
Que é do tipo Cara Valente
Mas veja só
A gente sabe...
Esse humor
É coisa de um rapaz
Que sem ter proteção
Foi se esconder atrás
Da cara de vilão
Então, não faz assim rapaz
Não bota esse cartaz
A gente não cai não...

Vi-me analfabeta, foi preciso a experiência do desaprender, era necessário entender o que estava vivendo, o caminho que estava percorrendo, as palavras que eu estava escrevendo, a ideia que estava defendendo. Foi preciso sem dúvida reaprender. Reaprender a escrita, a leitura, o fazer, e principalmente o agir! Que bom poder abrir a mente e revelar a minha imagem, reconhecer a importância do eu e do outro.

Às vezes eu me sinto membro de uma família real! A família real é a família alargada de um monarca. Neste caso o Octávio, chefe da família. É também

considerado adequado, em alguns círculos, o monarca remeter para os herdeiros o seu próprio nome.

Todos esperavam o Otavio Neto, sem c, que o do seu avô, o monarca, tinha c... Octávio, já o do seu pai não tinha, era só Otávio mesmo e o dele também não teria... O primeiro filho nasceu mulher, aí lhe deram o nome de Helidiana com H, por ter três nomes nesse, o das duas avós e o da própria mãe. Assim: Helena com H, Elidia sem H e Ana: He lidi ana com H por causa do H da Helena, esposa do monarca.

Quando o segundo filho nasceu, novamente uma menina, deram-lhe apenas um nome próprio, Érika, que era só o nome dela mesmo: Érika! Aí com a chegada do terceiro que seria o último, tinha que ser o Otávio Neto, o grande herdeiro... seu pai Otávio, nervoso com a carteira na mão, recebe a notícia: Seu filho nasceu, está tudo bem, é uma linda menininha... Nessa hora meu pai joga a carteira (imagino o movimento de jogar a carteira para cima de alegria)... nessa hora meu pai joga a carteira (imagino o movimento de jogar a carteira para baixo)... dizem que foi para cima, de alegria, entusiasmo e alívio que o parto havia ocorrido em pleno sucesso...

Bom, outra menina, linda novamente, porém não podia se concretizar o tão esperado herdeiro, futuro monarca: não poderia ser registrada com o nome de Otavio Neto, então, chamou-se Ana Maria Simões de Araújo, mas não precisou do neta, quer dizer do filha, pois sua mãe tinha um sobrenome que as diferenciavam: a mãe é Ana Maria Ortiz de Araújo e a filha é Ana Maria Simões de Araújo, então tem essa diferença uma é Ortiz e a outra é Simões. É que Simões de Araújo era o nome da real família, e eles não queriam que os filhos tivessem sobrenomes diferentes, assim são todos apenas Simões de Araújo.

Sou atriz desde criança, atuando com os personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo no Museu Histórico e Pedagógico Monteiro Lobato em Taubaté. Minha formação profissional se concluiu em 2001, ao tirar meu DRT 24.664 pela escola Maestro Fegô Camargo. Depois me formei em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, pós graduei-me em Arte Integrativa, me formei em Educação Física, passei a frequentar grupos de estudos de Artes Cênicas, entrei no mestrado em Formação Continuada do Professor de Arte dialogando com a Dança, comecei a dançar e ensinar dança, pausa, respiro, foco, retomada. Foquei meus estudos e o

próprio mestrado na Formação Continuada do Professor de Arte em dialogia com a experiência de vida.

Fui atriz e professora de teatro até 2003. Depois iniciei com as aulas de Arte Educação e há 10 anos leciono arte em um colégio da rede particular de São Paulo, onde por um convite do destino, também voltei a dar aulas de teatro em 2012, ano em que retomei o ser artista. Minha vida profissional deu certo, sou realizada e feliz, porém esta pesquisa me possibilitou uma redescoberta do ser artista. A reflexão de que somente a paixão, o entusiasmo e a vivência em arte me possibilitou e possibilita até hoje levar o ensino da arte aos meus alunos. Percebi que meu sorriso não estava completo, minha paixão não estava sendo vivida, e o que era mais simples de tudo, que eu poderia ser professora e artista, que um estado dialogava em perfeita harmonia com o outro. Estar professora de arte e estar artista me completa e me tira da rotina de viver na ilusão de que a licenciatura me afasta de minha arte. Apesar de reconhecer que minha arte me guia, me ilumina, me reluz aos olhos dos pequenos alunos, não poderia mais me iludir ao ser artista apenas no ensino da arte. Voltei a atuar e a dançar no processo deste estudo! E pude sair da cara de vilã que só o meu espelho enxergava.

2.3. Linha do Tempo – A corrida pela vida, o grande encontro

Aproveitar o tempo!
Mas o que é o tempo, que eu o aproveite?
Aproveitar o tempo!
Nenhum dia sem linha...
O trabalho honesto e superior...
O trabalho à Virgílio, à Milton...
Mas é tão difícil ser honesto ou superior!
É tão pouco provável ser Milton ou ser Virgílio!
Aproveitar o tempo!
Meu coração está cansado como mendigo verdadeiro.
Meu cérebro está pronto como um fardo posto ao canto.
Meu canto (verbalismo!) está tal como está e é triste.
Aproveitar o tempo!
Desde que comecei a escrever passaram cinco minutos.
Aproveitei-os ou não?
Se não sei se os aproveitei, que saberei de outros minutos?!

Álvaro de Campos

Valendo...

1982 – Nascimento no Rio de Janeiro

1983 – Mudança para Taubaté, interior de São Paulo

1984 – Primeiros passos e primeiras palavras

1987 – Início da vida escolar no Externato Santo Luiza de Marillac

1990 – Início dos estudos de teatro no curso infantil da Escola Maestro Fêgo Camargo.

1992 – Primeiras apresentações como atriz junto ao elenco de teatro do Museu Histórico e Pedagógico Monteiro Lobato.

1994 – Primeiro longa metragem, Madalena Guisard, uma luz no céu de Taubaté.

1995 – Segundo longa metragem, Um Homem Chamado Lobato.

Primeira mini série, Quiririm como te amo.

Segunda mini série, Olga Guedes Tavares.

1996 – Completa a antiga 7ª série do Ensino Fundamental II e abandona o Externato Santo Luiza de Marillac, no último ano deixando de se formar com a turma que havia conhecido em 1987 no Jardim da Infância. O Externato oferecia os estudos apenas até a antiga 8ª série. Neste ano, foi chamada pelo diretor da escola e indagada a respeito de seu gosto ao teatro. Disse-lhe ele apoderando-se das palavras de Matheus 6, 24-34: “Não se pode servir a dois deuses”. Se a escolha era entre o estudo e o teatro, a escolha foi feita.

1997 – Inicia a antiga 8ª série no Colégio IDESA – Instituto de Ensino Santo Antônio.

1998 – Primeiro emprego como atriz no grupo de teatro e terapia ocupacional na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

1998 – Inicia o Ensino Médio Profissionalizante em Processamento de Dados.

Abandona o Processamento de Dados, transferindo-se para o Ensino Médio Tradicional.

1999 – Inicia o Curso Profissionalizante em Teatro na escola Maestro Fêgo Camargo.

2000 – Forma-se no Ensino Médio

Assume as aulas de oficina de teatro no Museu Histórico e Pedagógico Monteiro Lobato, onde também assumiu direção do elenco de atores e adaptações dos livros de Monteiro Lobato para peças teatrais.

2001 – Forma-se atriz, na escola Maestro Fêgo Camargo.

2002 – Inicia a vida universitária: Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas na Faculdade Santa Cecília em Pindamonhangaba – SP e Educação Física na Universidade de Taubaté.

2003 – Deixa o Museu Histórico e Pedagógico Monteiro Lobato e é contratada para assumir as aulas de Teatro no Colégio Progressão ainda em Taubaté – SP.

2004 – É contratada como professora de Arte no Colégio Franciscano Pio XII em São Paulo.

Transfere em seu último ano de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas para São Paulo, deixando sua turma também no ano da conclusão de um ciclo.

Interrompe os Estudos de Educação Física. Forma-se pela Faculdade FAMOSP – Faculdade de Arte Mozarteum São Paulo, professora de Artes com habilitação em Artes Cênicas.

2005 – Inicia o Curso de Pós-Graduação em Arte Integrativa na Universidade Anhembi Morumbi – SP.

2006 – Realiza o curso de Interpretação Teatral no Teatro Fábrica com Sérgio Ferrara.

Conclui a Pós-Graduação em Arte Integrativa.

2007 – Retoma seus estudos em Educação Física formando-se pela Universidade Bandeirantes de São Paulo.

2008 – É aprovada como aluno especial na UNESP, na disciplina O circo e seus palhaços: encenação, interpretação, aspectos visuais e dramáticos

É aprovada como aluna especial na disciplina As Dramaturgias Pós-Narrativas no contexto contemporâneo.

2009 – Passa a integrar o *La Dança* da UNESP, que investiga a interdisciplinaridade de linguagens artísticas desenvolvendo um processo de criação que dialoga com dança, teatro, música e artes visuais.

Ingressou também ao GPDEE, Grupo de Pesquisa - Dança: Estética e Educação.

2010 – É aprovada no Mestrado em Arte Educação na UNESP.

É contemplada pela bolsa de estudos Capes

Publica o primeiro livro em uma publicação coletiva, Movimento e Cultura na Escola: Dança. 1ª. ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2010. v. 1. 142p.

Capítulo publicado, Saber, Fazer Acadêmico!. In: GODOY, Kathya Maria Ayres; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza. (Org.). Movimento e Cultura na Escola: dança. 1ªed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2010, v. 1, p. 28-36.

Capítulo publicado em autoria, Olhar para o outro. In: GODOY, Kathya Maria Ayres; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza. (Org.). Movimento e Cultura na Escola: Dança. 1ª ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2010, v. 1, p. 84-97.

Apresentação de trabalho no 1º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. Discussão sobre o campo de ação - Profissionalização em Dança. A profissionalização do docente em dança na contemporaneidade.

2012 – Transfere sua pesquisa em Dança para “Arte e educação: dialogia com a experiência X importância da formação docente”.

Retorna a ministrar aulas de Teatro

Retoma seus estudos teatrais com o laboratório: Dramaturgias Cúmplices – Atores e Autores com Leo Moreira e Cia Hiato.

Ingressa também ao Grupo de Pesquisa Arte e Formação de Educadores.

2013 – Inicia a prática da dança Bollywood

Inicia o trabalho de consciência corporal e ativação da kundalini, potencial máximo da energia vital.

Inicia os estudos de Interpretação para TV com Newton Cannito

Inicia o curso profissionalizante de interpretação para TV na escola de atores Wolf Maya.

Volta a atuar.

Inicia o treinamento de interpretação do método Fátima Toledo para atores.

2.4. Imagens associadas à experiência do encontro com a arte – Autoconhecimento

“A arte não reproduz o que vemos. Ela nos faz ver.”

Paul Klee

A busca de imagens associadas a minha experiência do encontro com a arte, fez-me refletir sobre o meu olhar, o como vivenciei diferentes olhares em variadas fases de minha vida. Escolher imagens para representar minha experiência do encontro com a arte me provocou. Não me recordo de como começou, não me lembro de ter ficado sem por um instante sequer.. Mas, me desperta a curiosidade do saber quando ela se constituiu: no sentido de dar existência a; criar; ser a base ou a parte principal de; compor e formar.

Para Dewey (2010), a experiência se constitui em uma especificidade, capaz de ser incorporada em nosso repertório cultural, através de três movimentos: *movimento do intelecto* para pensar, nomear, conceituar o real; *movimento prático* para mudar de lugar e de forma de ver o real, para intervir, manipular material e moralmente o mundo e *movimento emocional* para se permitir o padecimento que constitui a sensível relação com o mundo e com a crise provocada pela perplexidade que motiva a busca por novas respostas.

Ao referir a minha experiência com a arte, acredito ser, sem dúvida, o último o mais desafiante dos movimentos. Em qual momento de minhas experiências me permiti ao padecimento dessa relação? Ainda refletindo a teoria do filósofo Dewey, a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Para ele, vida, experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da educação encontra-se em possibilitar a quem aprende uma reconstrução permanente da experiência.

Vivenciar a experiência, como respirar, é um ritmo de absorções e expulsões. Sua sucessão é pontuada e transformada em um ritmo pela existência de intervalos, períodos em que uma fase é cessada e uma outra é inicial e preparatória (DEWEY 2007 p. 139).

Por isso acrescentei ao título a palavra autoconhecimento, pois pela apreciação dessas imagens pude reconstruir minha experiência. Do ingênuo ao intelecto, ao despertar de minhas curiosidades ao deparar com os meus desafios, fracassos, conquistas, escolhas, necessidades e desejos. “Somos levados para além de nós mesmo, a fim de encontrarmos a nós mesmos” (DEWEY 2007 p. 351).

Foi necessário em um momento conceituar o real... uma mistura de movimento prático e intelecto. Os olhares continuavam a ser formados, mas e o movimento emocional? O padecer da sensível relação com o mundo e com a crise provocada pela perplexidade que motiva a busca por novas respostas? De certo modo, a arte completa o esforço filosófico - ou melhor, devolve a filosofia a seu ponto de partida. “Dizem que a filosofia começa no assombro e termina na compreensão. A arte parte do que foi compreendido e termina no assombro” (DEWEY 2007, p. 466).



As vivências experimentadas são os elementos correspondentes no ritmo e proporcionam unidade; protegem o trabalho da falta de propósito de uma mera sucessão de excitações. Um objeto é peculiar e predominantemente estético, gerando o prazer característico da percepção estética, quando os fatores determinantes de qualquer coisa que se possa chamar de experiência singular se elevam muito acima do limiar da percepção e se tornam manifestos por eles mesmos (DEWEY 2007, p.140-141).



... o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa. Essa é a realidade que considero a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética (DEWEY 2007, p. 125).



Em suma, a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência (DEWEY 2007, p. 128).



O homem desbasta, entalha, canta, dança, gesticula, molda, desenha e pinta. O fazer ou o criar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que suas qualidades, tal como percebidas, controlam a questão da produção. O ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidades que faltam à atividade espontânea ou não controlada. O artista, ao trabalhar, incorpora em si a atitude do espectador (DEWEY 2007 p. 128).





Apresento também como imagens relacionadas ao encontro com a arte, dois grandes filmes que me proporcionaram experiências valiosas: O Cavalo de Turim (A Torinól ló), de Béla Tarr e Sonhos (Yume) de Akira Kurosawa.

Em O Cavalo de Turim um filme que descreve um esgotamento da natureza, incluindo a humana. Conta-nos a história do silêncio de Nietzsche, chocado com os maus tratos a um cavalo numa rua de Turim. “Ninguém sabe o que aconteceu ao cavalo”, é a frase com a qual começa a ação. O filme descrever ações, estendidas no tempo. O cansaço do cavalo logo na ação do primeiro dia, levando-o a recusar mexer-se e trabalhar. Repetem-se outras cenas, a repetição é uma figura fundamental em O Cavalo de Turim para a representação de uma rotina, da vida de todos os dias. São repetidas as mesmas ações, de maneira cada vez mais difícil, cada vez mais imperfeita, até que se tornem impossíveis de serem realizadas: o cavalo não anda, o poço seca, a lamparina não fica acesa, as batatas não se podem cozinhar. Assim termina o filme, despertando em mim uma provocação para a minha vida, minha história. Um filme que me despertou a degradação da rotina para possibilidades novas.

Já Sonhos, baseado em oito sonhos verdadeiro que Akira Kurosawa teve em diferentes momentos de sua vida, é um espetáculo de imagens muito mais que

diálogos, apresente diferentes histórias que são unidas pelo mesmo tema. Para mim foi sem dúvida um momento de experiência, cada sonho uma provocação e por fim no sonho O vilarejo dos Moinhos, uma experiência de vida.

Esses dois filmes vão além da estética, não era reprodução do que se via, mas sim um novo enxergar, um despertar consciente para a minha escuridão, um novo olhar para minha própria história.

Não há despertar de consciências sem dor. As pessoas farão de tudo, chegando aos limites do absurdo para evitar enfrentar a sua própria alma. Ninguém se torna iluminado por imaginar figuras de luz, mas sim por tornar consciente a escuridão.

Carl Jung

2.5. Caminhar para si – dúvida, diálogo, concepção: maiêutica

Fui sabendo de mim
por aquilo que perdia

pedaços que saíram de mim
com o mistério de serem poucos
e valerem só quando os perdia

fui ficando
por umbrais
aquém do passo
que nunca ousei

eu vi
a árvore morta
e soube que mentia

Mia Couto, in "Raiz de Orvalho e Outros Poemas"

E no meio de tantas buscas, desejos de formação acadêmica, desejo do saber, de adquirir um vocabulário mais culto na minha área, caminhei, caminhei e caminhei. Mas como saber que o crescimento não estava na adição, e sim na perda. Ao perder minha arte, me encontrei no vazio do silêncio, bati na parede final da minha incansável busca. Foi preciso reaprender, reconhecer-me. Muitas dúvidas, diálogos e finalmente a maiêutica, de uma forma tão prazerosa e verdadeira, que eu até duvidava. Todo processo auto formador, revela a dimensão do ser humano sendo ele o sujeito da pesquisa ou até mesmo o sujeito pesquisado.

Necessitamos contemplar tais dimensões sem esquecer todas aquelas dimensões do nosso ser no humano (...): SER de conhecimento; SER de ação; SER de sensações; SER de Carne; SER imaginação; SER afetividade; SER sensível. Para cada uma delas, temos de desenvolver todas as nossas "antenas" de relacionamentos conosco mesmos, com os outros e com o ambiente humano e natural. Essas dimensões compõem o imaginário, como requisitos para estudar o ser humano. Podemos dar um enfoque maior a uma das dimensões, não excluindo as outras (JOSSO, 2008).

Pulsava em mim o desejo de SER de Carne, no sentido do ser real, verdadeiro. Afinal tratava-se da minha história de vida e formação e não suportava mais o auto-engano ingênuo, que aliás, depois de torná-lo consciente, tratando-se de mim, era impossível permanecer.

Senti na pele que mentir para si mesmo é sempre a pior mentira. Vivenciei a partir dali, a formação baseada na descoberta e valorização da minha singularidade. Entendi a formação experiencial como um dos conceitos chave das Histórias de Vida em Formação, saboreando essa narrativa, e só assim, pude explicitar e perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de mim mesma, na antiga busca da sabedoria.

Conforme Josso (2009), a interpretação das experiências de uma vida pode abrir o caminho para uma reflexão sobre a formação. A narrativa de vida serve de fundamento ao processo de pensamento, de formação e de projeto de inserção social. Ao realizar o exercício de caminhar para si, refleti sem dúvida a minha vida pessoal, o meu fazer artístico e principalmente o que para este estudo é o mais importante: minha formação. Todo o percurso intelectual da construção desta pesquisa, descrever os meios até a concretização deste projeto de conhecimento e a reflexão na busca dos meios para melhor adequação entre o projeto e os instrumentos de investigação foram vivenciados.

As vivências constituem o tecido do nosso cotidiano. Nem sempre estas vivências ficam na nossa memória ou propiciam uma ocasião de aprender qualquer coisa recente que vai ficar, enquanto recurso novo, daqui para frente. Pode ser uma ideia nova, um comportamento novo, um saber-fazer num campo de atuação consigo mesmo, com os outros, em situações específicas, com objetos ou máquinas. É suficiente se referir às competências genéricas transversais para perceber que a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. É por isso que o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz. Estas formas oferecem uma oportunidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no decorrer da situação educativa. Os professores devem cultivar o seu imaginário e a sua capacidade de imaginação, para se tornarem “bons educadores”, ajustados, por um lado, à formação pessoal (existencial) dos alunos

e, por outro, aos recursos que eles precisam na sociedade em que vivem (JOSSO, 2009).

Ao seguir o referencial de Josso (2009), ele afirma que a formação é uma viagem, uma mudança de lugar, na qual viajante e percurso se transformam mutuamente, a partir da consciência de quem viaja sobre seu modo de estar neste percurso e sobre o que este provoca e exige de quem nele está. Escrever sobre eu mesma e minha trajetória exigiu um olhar reflexivo sobre minhas qualidades pessoais, sobre minhas escolhas profissionais e pessoais.

Mas encontro-me em crise de como problematizar o que foi vivenciado em cada situação da minha busca de formação. Quando escolho estudar os processos de formação de professores de arte, penso logo no recorrente dilema entre a teoria e a prática, do ensinar e do ser artista. Porém este processo das competências e da própria vida me fez crer que uma experiência é em si mesma teórica porque foi refletida, avaliada, recriada.

Josso acredita que no desenvolvimento das competências transversais, tais como as dimensões do nosso ser-no-mundo, esta seja a mais importante, porque elas exercem o papel básico no desenvolvimento das competências mais históricas exigidas culturalmente, na vida coletiva e individual. Ao final, sempre há crises na história da humanidade. As “histórias de vida” se tornaram um instrumento que contribui na tomada de consciência daquilo a que se poderia chamar, em termos sociológicos, as determinações que pesam sobre a sua maneira de estar no mundo. Descobrimos essas determinações, abrem-se outras potencialidades.

É um processo em que as práticas de conhecimento são desenvolvidas, articulando implicação, distanciação, responsabilização e construção intersubjetiva do conhecimento (JOSSO, 1993).

Neste caso, o nosso foco é a formação experiencial, pois ao se fazer um balanço retrospectivo das suas vidas tem-se o olhar para todo o caminho percorrido, para os acontecimentos, as situações, as atividades, as pessoas significativas que encontraram.

A formação experiencial como uma atividade consciente do sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de

competências existenciais (somáticas, afetivas, consciências), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas, na ocasião dum acontecimento, de uma situação, de uma atividade que põe o formando em interação com ele próprio, os outros, o ambiente natural ou as coisas, num ou em vários registros (JOSSO,1991, p.198).

Para Josso, uma experiência é formadora se gera uma aprendizagem que articula saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores, num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença em si e na situação, através da pluralidade de registros. Para a autora o domínio da aprendizagem experiencial é um suporte eficaz de transformação.

Ao ingressar no Mestrado em uma Instituição Pública, parecia garantido o processo transformador. Julgava-me as margens do conhecimento, estava sempre buscando formação, formação, formação. Porém vive-se um grande paradoxo acadêmico, fui contemplada com a Bolsa CAPES devido a pontuação de meu currículo lattes, publicações, publicações, publicações...

A identificação desse paradoxo baseado em conceitos aparentemente simples e racionais auxiliou significativamente o meu progresso intelectual. Progresso esse nada simples, refletir sobre a formação continuada do professor de arte, mas como sair do campo das curiosidades e inquietações para o da pesquisa propriamente dito? Como crescer e formar-se intelectualmente? Como me tornar Mestre em Arte Educação?

Uma relação paralela entre aluna pesquisadora e professora de arte em formação. Traçar um olhar ao meu processo de aprendizagem, refletindo quais condições me favorece ou não ao processo do aprender? Como estudo? Quais os assuntos que espontaneamente atraem minha curiosidade? Quais os aprendizados principais que elaborei nesta atual pesquisa? Para acessar essas respostas precisei estabelecer relação, referir e por fim relatar. A primeira relação estabelecida foi comigo mesma.

A relação mais íntima, traiçoeira e definidora de um ser humano é a que ele trava consigo mesmo (GIANNETTI, 2013). E em tratar-se de um olhar para minhas

experiências, formação e realização humana, não me permito fronteiras acadêmicas e convenções catalográficas.

Porém, nada mais longe do propósito deste escrito do que a pretensão de julgar ou banalizar qualquer percurso por mim vivido. Apenas pretendo relatar minha história de formação no mestrado da UNESP. Primeiramente, costumo dizer que vivi uma ficção acadêmica, acompanhada por um auto-engano.

Após minha carta de independência abriu-se uma oportunidade de rever-me e avançar. Dissecando-me, analisando de modo minucioso a estrutura que me sustentava, uma ficção, desmoronei!

A crença derradeira, é se acreditar numa ficção, que você sabe ser ficção, nada mais existindo; a estonteante verdade é saber que se trata de uma ficção, e que se acredita nela por vontade própria.

Wallace Stevens

Já não havia mais nenhuma vontade própria para aquela crença, mais que nunca era preciso cantar o que era meu. Tornar-me simplesmente o que eu era. Já não era mais aquela pesquisa, porém também não sabia ser mais nada. Mentir era a arte da vez, estava em um labirinto de enganos. Mas o conhecimento modifica o conhecido, nem tudo estava ao chão.

Neste momento houve um grande conflito no meio ao qual eu estava inserida academicamente, porém gerou uma mudança que contribuiu de maneira valiosa para uma mobilização e uma reflexão sobre diversos aspectos que precisariam ser explanados na busca dessa formação do mestrado propriamente dito. Eu estava muito bem “academicamente falando”, havia ganhado em segundo lugar entre todos os alunos da Pós-Graduação em Arte, inscritos no processo da bolsa de estudos para o Mestrado. Era uma produção após outra, mas que produção era essa? Que publicações eram essas? Que arte era essa? Seria tudo aquilo simplesmente hipocrisia? Engano interpessoal?

A verdade é que eu apostei no meu auto-engano, porque eu precisava daquela verdade concreta, uma frase de conduta espiritual me provocava: “Pregue o Evangelho em todo tempo, se necessário use palavras”, e eu naquela verdade cênica onde só as palavras tinham poder, como um texto dramático copiado, colado

e decorado para ser dito em público. Aquilo não me alimentava mais. Fui buscar o caminho da minha aprendizagem, o que fazer com minha meta de caráter social de me intelectualizar-se?

Não só a frase de São Francisco de Assis citada acima, mas também as muitas provocações aguçadas nas reflexões feitas na disciplina Seminários de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Arte. Após trabalharmos o livro *A arte de escrever* de Schopenhauer, queria entrar muda e sair calada, de cada encontro do grupo de pesquisa que eu participava, mas eu podia me calar, porém não poderia deixar de ouvir as aulas de determinadas disciplinas onde se lia um livro durante as 4h aulas da grade, cada aluno ia lendo por uns minutos até encerrar o tempo e retomarmos a leitura na próxima aula. Como isso era possível, tudo o que eu queria era sair do universo do senso comum, queria aprender a problematizar minhas inquietações. Mas em outras disciplinas, aprendi sobre o processo de pesquisa científica; a apresentação e discussão da prática de pesquisa. Aprendi que o processo de investigação precisava ser uma totalidade dialética, no qual as diferentes fases se articulam, interagem e se complementam no ato de fazer pesquisa e ainda articulassem a prática pessoal. "A verdadeira amizade chega quando o silêncio entre duas pessoas é agradável". Meu silêncio começou a me dissecar.

Deve-se evitar toda prolixidade e todo entrelaçamento de observações que não valem o esforço da leitura. É preciso ser econômico com o tempo, a dedicação e a paciência do leitor, de modo a receber dele o crédito de considerar o que foi escrito digno de uma leitura atenta e capaz de recompensar o esforço empregado nela (SCHOPENHAUER, 2010).

Há beleza na verdade quando ela está nua, e a impressão que ela causa é mais profunda quanto mais simples for sua expressão. Queria estudar de forma simples, ler e recriar, dar a palavra final às minhas leituras. E por fim, escrever com verdade interna, como um fruto para possíveis futuros leitores. Parece-me simples o que favorece o meu estudo, a veracidade. É assim que eu estudo, se isso for estudo, saciando minha curiosidade, essa era minha resposta, buscando temas sobre essa incansável e inacabada formação. Esse é o tema que me convoca. Nesse momento, houve a transição para a pesquisa *Formação Continuada do Professor de Arte: dialogia com a experiência*.

2.6. Um olhar para o próprio aprendizado – um paradoxo acadêmico

“Torna-te aquilo que és.”

Friedrich Nietzsche

A docência *como* arte ou a docência *em* arte? Cheguei a questões relativas à construção de pressupostos para minha formação de docente-artista. Os alunos que frequentam cursos de licenciatura em arte, deveriam necessariamente desenvolver processos criativos e plena aquisição da linguagem na qual estão buscando tornarem-se professores. Ser um docente-artista que dialogue com seus alunos, em um intercâmbio de desejos criativos e na promoção de sua execução/concretização ou um docente em arte que transmita verticalmente conhecimentos que possui na linguagem Arte? A docência pode também estar como arte!

Que, ao se exercer, cria e inventa. Docência que "artista". Que, ao educar, reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a "artistagem" de práticas pedagógicas ainda inimagináveis e, talvez, nem mesmo possíveis de serem ditas. Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. Desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções. Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado. Em uma expressão: dispersam a "mesmice" (CORAZZA, 2001).

Discentes e docentes exercem suas potencialidades criativas através da experimentação dentro do campo educacional em questão, amparados pela reflexividade propiciada pelo amparo teórico nos ditos campos. A docência como arte é a ação do professor e alunos às atividades como um processo criativo colaborativo. Podemos ter professores exercendo docências artísticas em outras disciplinas (matemática, física, química, entre tantas outras), o paradoxo é não ser docente em arte quando se ensina arte.

A formação do professor de arte está atrelada à sua construção pessoal como profissional artista. A formação como artista precede a de professor de artes. Antes se constrói o artista, sendo possível vir a ser um docente.

Uma artistagem, de ordem estética, ética e política. Derivada dos sobressaltos e das alegrias de trabalhar nas fronteiras entre as disciplinas e as pós-disciplinas, os sujeitos e os não-sujeitos, os sentidos e os sem-sentidos. De seres fronteiriços que, auto-recriando-se, fazem coisas que renovam e singularizam o seu trabalho cultural de Educação. Docência de um artista que promove o autodespreendimento, implicado no questionamento dos próprios limites. Que problematiza o que diz e como age, o que é, o que o fizeram ser, o que querem e insistem que ele seja (CORAZZA, 2001).

Um dos conceitos mais importantes para esta formação é a *experiência* estabelecida com a história de vida no decorrer dos acontecimentos. Dewey acredita que, além dos episódios ocorridos, a experiência está ligada à integração social de cada indivíduo no decorrer de sua vida. Na década de 1930, Dewey aprofunda suas pesquisas, apoiando-se nas reflexões sobre a experiência, tendo em vista o processo consumado, baseado em todo procedimento e não apenas no resultado final.

A experiência se dá quando o Sentir, o Fazer e o Pensar acontecem de maneira integrada, sustentada pelo suspense. Uma obra de Arte, por exemplo, pode ser inteligível ou não ao expectador, mas o mais importante é: qual experiência essa apreciação causa no expectador? Em relação a esse suspense que a obra de Arte provoca no espectador, o autor sugere que essa emoção retardada pela espera faz parte da vivência do percurso da experiência sem que se saiba a respeito dele.

A obra de arte não é uma trama de mistério estragada pelo conhecimento prévio; o suspense na arte é um apetite que aumenta a partir daquilo com que é alimentado (KAPLAN citado por DEWEY, 2010, p. 28).

Então, para que haja aprendizagem em Arte, é imprescindível que aconteça a experiência.

Toda obra de arte tem um meio particular pelo qual, entre outras coisas, o todo qualitativo e penetrante é transmitido. Em toda experiência, tocamos o mundo através de um tentáculo específico; realizamos nossa interação com ele e ele chega até nós por um órgão especializado. O organismo inteiro, com toda a sua carga do passado e de recursos variados, funciona, mas opera por um meio particular, o dos olhos, ao interagir com o olhar, a audição e o tato. As artes lançam mão disso e o levam a seu máximo de significação. Em qualquer percepção visual comum, vemos por meio da luz;

distinguimos por meio das cores refletidas e refratadas; isto é um truísmo (DEWEY, 2010, p. 352).

O artista é o mediador de sua obra, pois ele a executou com precisão por meio dos materiais, convertendo-o em um autêntico meio de expressão, assim o docente-artista o é de seus ensinamentos. “A visão desperta a emoção sob forma de interesse – a curiosidade pede um exame mais detido, porém atrai, ou instaura um equilíbrio entre o recuo e a ação exploradora. Os sons que nos causam sobressaltos” (DEWEY, 2010, p. 417).

O importante é que a obra de arte explore ao máximo o seu veículo [...] Lembrando que a própria arte detona uma qualidade da ação e das coisas feitas, toda nova autêntica obra de arte é, em certa medida, em si mesma, o nascimento de uma nova arte (DEWEY, 2010, p. 403).

A função da crítica é reeducar para a percepção das obras de Arte, o que auxiliaria no processo de aprender a ver e a ouvir. Do mesmo modo, o artista docente também colabora para esses fins: educar para *ver* e *ouvir*. Nessa profissão, o gosto e as percepções inclinam-se para o interesse próprio e para a afeição, o que se percebe no porquê trabalhar determinada obra ou artista, por exemplo, em lugar de outro. Sendo assim, as preferências que direcionam os processos singulares de cada professor devem contribuir para as experiências do aluno em relação à obra.

Todo crítico, assim como todo artista, tem um viés, uma predileção, o que se liga à própria existência da individualidade. É sua tarefa convertê-lo em um órgão de percepção sensível e de discernimento inteligente, e fazê-lo sem abrir mão da preferência instintiva da qual derivam a direção e a sinceridade. Mas, quando deixa que sua forma especial e seletiva de resposta endureça em um molde fixo, ele fica incapacitado até para julgar as coisas para as quais sua predileção o atrai. É que elas precisam ser vistas na perspectiva de um mundo muito multiforme e repleto, que contém uma variedade infinita de outras qualidades que atraem e de outras formas de reação. Até os aspectos desnordeantes do mundo em que vivemos são material para a arte, quando encontram a forma pela qual se expressam de verdade. Uma filosofia da experiência que seja agudamente sensível às incontáveis interações que compõem o material da experiência é a filosofia na qual o crítico poderá, da maneira mais certa, buscar inspiração. De que modo pode um crítico ser movido por uma sensibilidade aos variados movimentos em direção à completude, em diferentes experiências totais, que lhe permita orientar as percepções de outrem para uma apreciação mais plena e ordeira do conteúdo objetivo das obras de arte? (DEWEY, 2010, p. 548).

O professor de arte objetiva em suas aulas orientar o aluno à percepção e à apreciação da Arte. É importante ao professor de arte, vivenciar experiências com outras pessoas, compreender e acrescentar significados ampliados às percepções das coisas do mundo é um privilégio para as pessoas que trabalham com o universo artístico, é de responsabilidade delas reeducar a percepção das obras de Arte.

[...] A concepção de que sua tarefa é avaliar, julgar no sentido jurídico e moral, bloqueia a percepção dos que são influenciados pela crítica que assume essa tarefa. A função moral da crítica se exerce de forma indireta. É o indivíduo que tem uma experiência ampliada e intensificada que deve fazer sua avaliação por si mesmo. A maneira de ajudá-lo é pela expansão de sua experiência da obra de arte, da qual a crítica é subsidiária. A função moral da própria arte é eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito do costume, aprimorar a capacidade de perceber. A função do crítico é promover esse trabalho realizado pelo objeto artístico. A intromissão de suas aprovações e condenações, avaliações e classificações, é um sinal de incapacidade de apreender e desempenhar a função de se tornar um componente no desenvolvimento da experiência pessoal sincera. Só captamos a plena significação de uma obra de arte ao passarmos em nossos próprios processos vitais, pelos processos porquê passou o artista na produção de seu trabalho. É privilégio do crítico participar da promoção desse processo ativo. O que o condena é que ele frequentemente o interrompe (DEWEY, 2010, p. 549).

Assim, o papel do professor de arte, fica vulnerável à percepção pessoal de cada expectador frente à obra.

Célia Maria de Castro Almeida em seu livro, resultado de uma pesquisa com professores e artistas: “Ser artista, ser professor – razões e paixões do ofício”, demonstra as preocupações com a educação e as Artes no ensino e também questiona o que o professor de Arte ensina e como ensina:

Quando se ensina arte, o profissional de artes plásticas e educação o que ensina? Um fazer mais que criação? Será o ensino de artes plásticas, uma espécie de arte aplicada à educação? Será que a educação e o ensino de artes não deveriam rever seus objetivos para não criar ilusões tanto para os professores quanto para os alunos, que imaginam que se formam artistas? (ALMEIDA, 2009, p. 15).

No trabalho de Almeida, sobre a escolha de ser professor são citadas como um convencimento que o ensino ultrapassa a necessidade de sobrevivência, pois

traz realização pessoal: “as razões do gosto pelo ensino se explicam sobretudo pelas interações, consideradas prazerosas, estabelecidas entre professor e alunos no processo de ensino aprendizagem.”

Essa troca de conhecimentos e experiências acontece porque o ensino é via de mão dupla: é um processo em que professor e aluno ensinam e aprendem. (...) Na relação entre professor e alunos, muitas vezes os problemas são antecipados pelo docente. (...) Além disso, com frequência o professor sabe de antemão qual caminho o aluno tem que percorrer no processo de criação (ALMEIDA, 2009, p. 86).

Almeida também constatou em sua pesquisa que, para os educadores de Arte, o ensino também é visto como uma experiência intelectual criativa.

Ao mesmo tempo dizem: o trabalho criativo exige condições e possibilidades de expressão. Assim, o ensino de arte tem que trabalhar com o conhecimento e a sensibilidade. (...) e como isso pode ser feito? (...) não necessariamente um artista do circuito de arte, mas artista como pessoa familiarizada com os processos expressivos através da sua própria experiência (ALMEIDA, 2009, p. 88).

2.7. Memorial – mestres que admiro

“O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria,
se aprende é com a vida e com os humildes.”
Cora Coralina

Com o saber conquistei minha vaga no mestrado, mas somente com a sabedoria poderei tornar-me mestre! Este pensamento partiu das reflexões que nós mestrandos tínhamos na disciplina Seminários de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Arte, ministrada pela minha amada mestra e orientadora Prof^a. Dr^a. Luiza Christov, a quem apresento nesta parte da pesquisa como mestre que admiro. Pela pessoa dela, trago meu memorial aos mestres que atuam na sala de aula, grandes pesquisadores, estudiosos, autores que não abandonam a prática docente.

Os temas abordados na disciplina, vem ao encontro da ansiedade e necessidade do aluno recém ingressado ao mestrado. Refletir sobre a leitura, a escrita e o discurso, enfim dissertar, o mundo acadêmico o qual estamos adentrando. “Ninguém dá o olhar para ninguém” Platão, mais nossos encontros, reflexões e discussões, nos mostram para onde podemos lançar nossos olhares.

Entrar em contato com a obra de Shopenhawer: A arte de escrever. Foi algo contagiante e transformador. Sua escrita não será mais a mesma. Acredito que aprendi muito ao dar valor as palavras com essa disciplina, minha forma de pensar a escrita se modificou, economizo as palavras, no sentido da não banalização da escrita. Quero saborear cada palavra da minha dissertação e usá-la por necessidade.

Embora estivesse em um momento de “autoestima acadêmica baixa”, fraqueza em meu discurso quase ausente, suguei muito dos nossos momentos e trocas. A disciplina foi, particularmente, um momento de encorajamento e estímulo para a produção da escrita.

Resgatando minhas impressões, e sabendo o que estava passando na época, trago aqui a imagem de um grande mestre, o professor.

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que

aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria (LARROSA, 2001, p. 51).

Me ensinar a entender o processo pelo qual estava inserida marginalizadamente, encaminhar-me para minha história de vida em formação com a pesquisa autobiográfica, me fez percorrer a história de minha vida espiritual, existencial e intelectual. É a mestres e mestras como essa a quem dedico meu memorial, e aos aqui citados: Larrosa acima e Freire a seguir:

[...] o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E para ser autoridade, funcionalmente, é necessário estar a favor da liberdade e não contra a mesma. E ninguém educa ninguém e tão pouco educa a si próprio: os homens educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2004 p. 68).

CAPÍTULO III

3.1. Formação de formadores: conversa com autores

Este capítulo é escrito como um exercício de estudo e (re)elaboração da minha teoria pessoal de formadora mediante o questionamento: há valorização da elaboração pessoal sem formação?

Uma formação não se constrói com acúmulos de conhecimentos, mas sim por reflexões pessoais e profissionais engendrando novas possibilidades e escolhas possibilitando superação na identidade pessoal e/ou profissional. Uma vez que a formação continuada possibilita a reflexão sobre o próprio trabalho do professor, suas experiências e conceitos tornam-lhes passíveis a essas mudanças. Dará suporte teórico a esta questão os autores: António Nóvoa, Marie-Christine Josso e Paulo Freire, Jorge Larrosa e John Dewey.

António Nóvoa sustenta que o desafio dos profissionais da área escolar é manterem-se atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolverem práticas pedagógicas eficientes. Para ele, nenhuma reforma educacional tem valor se a formação de docentes não for encarada como prioridade. "O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente".

Marie-Christine Josso defende narrações centradas na formação ao longo da vida que revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, torna-se indispensável a uma Educação Continuada digna desse nome.

Paulo Freire apresenta sua prática didática ao fundamentar-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada educação bancária, tecnicista e alienante: o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído; libertando-se de chavões alienantes, o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado.

Jorge Larrosa acredita que é função do professor manter viva a biblioteca com espaço de formação, porém mantendo vivo também um espaço em que cada um possa encontrar sua própria inquietude. Defende uma formação transformadora.

John Dewey considerava vital importância que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento como algo acabado, mas que o saber e habilidade adquiridos pelo estudante pudessem ser integrados à sua vida como cidadão, como pessoa. "O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter"

E é nessa fusão de ideias que irei dissertar este estudo.

3.2. Ser formado formador

O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...) Mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva (NÓVOA 1988, p.128).

Na situação de formação, somos portadores de uma história de vida e de uma experiência profissional; nossas vivências e contextos sociais, culturais são fundamentais para conquistar o processo de formação. Mais importante do que pensar em nossa formação, é refletir sobre o modo como nos formamos. Nóvoa reconhece a importância da experiência na formação do professor, tendo-a como um processo interno ao sujeito, que ao longo de sua vida, estará em autoconstrução não só profissional como formador, mas principalmente como pessoa. "O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor" (NIAS, 1992 citado por NÓVOA, 2007, p. 15).

Não seria incapaz de formar-se aquele que não se conhece? Que não se entrega, não reflete, não desaprende, não experimenta sua própria vivência. Aponto como um método mais eficaz para a formação do professor de arte propriamente dito, o autobiográfico. Ser formador é capacidade única do ser humano. Este encontra-se em constante e infinita formação, porém para que ele possa

desenvolver essa formação contínua e adquirir novas competências, é necessário sempre estar consciente do sentir-se incompleto de saber. Isso garante a busca pelo conhecimento e a reflexão da própria capacidade produtiva.

A formação inicial é apenas um marco numa trajetória de crescimento, sendo que o professor tem que ter consciência da inconclusão não apenas da sua formação, mas da inconclusão do próprio ser. Saber que está em constante formação e que sua história de vida se conjuga aos conhecimentos específicos, teorias pedagógicas e elementos práticos oriundos da sua docência.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade (FREIRE, 2011, p. 57).

A educação é permanente. Mais do que assumir o inacabamento ou inconclusão para a formação do professor, é assumi-lo como própria condição da experiência vital, onde há vida, há o inacabado, porém entre os seres humanos isso é consciente. E entre professores é necessário sentir-se incompleto e se assumir em processo de formação contínua. Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2011).

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

A formação continuada é uma exigência da educação contemporânea, tratando-se de docentes, faz parte de um conjunto maior que é o desenvolvimento pessoal, de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se. Nóvoa (1995) acredita que é possível relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal produzindo a vida do professor, e com o desenvolvimento profissional produzir a profissão docente.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que provocam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p.27).

De acordo com Nóvoa, o processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não é controlado pela pedagogia, alimenta-se de modelos educativos. A formação do professor constrói-se no processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal. Para o autor estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos visando a construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

Ao pensar na formação do professor em suas dimensões pessoais e profissionais, surge a imagem de um triângulo de formação, onde encontramos em suas bases: as características intrínsecas do “ser” professor, na metodologia pedagógica de sua formação crítica/teórica e sua prática docente. Um professor não pode ser avaliado pela sua dimensão técnica de sua ação pedagógica, pelos saberes contemporâneos de habilidades e competências, o mais brilhante ao meu ver nessa profissionalização é a peculiaridade da maneira de ser professor. E como separar aqui a identidade pessoal da profissional? Todo o conhecimento da teoria sem a prática? Toda a formação sem a “assunção do eu”?

Não é possível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, Nóvoa (1992), refere-se aos três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: “A *de Adesão*, A *de Ação*, A *de Autoconsciência*”. *Adesão* refere-se à adesão aos valores e princípios que nortearão os seus projetos de trabalhos; *Ação* ao desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula; e *Autoconsciência* referindo-se à reflexão de sua prática, permitindo mudanças e inovações associadas ao exercício de sua docência.

Identidade não se compra, não se adquire. Não é produto, é conquista, é formação. Um “*lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão*” é como Nóvoa descreve sobre o processo de formação da identidade profissional. É na subjetividade que o profissional interpreta suas

ações no plano individual e coletivo para construção de sua identidade. A partir da construção de sua imagem profissional, o professor define suas ações: com os alunos, com colegas de profissão e no desenvolver da atividade pedagógica. Somente na própria história pessoal e profissional é que encontramos a maneira individual do ser professor.

As tendências contemporâneas na formação de professores consideram o docente como um profissional autônomo, como um intelectual em contínua formação, capaz de refletir constantemente sobre e nas práticas e experiências cotidianas. É preciso que a identidade docente seja compreendida com a indissociabilidade entre a identidade pessoal e profissional do professor.

3.3. A formação do professor: sua prática e pesquisa

De que vale a prática sem teoria ou toda teoria sem a prática? É preciso fazer da própria experiência fonte de construção de saberes, é necessário pensar criticamente a prática, para compreender a complexidade da vida escolar.

Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos acontecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações. (...), *aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas* (JOSSO, 2004, pp. 39-41).

Josso defende a aprendizagem experiencial, acreditando na valorização da vida pessoal do educador, sua história e práticas vividas.

Reiteramos com Freire, que defende ser nas reflexões pessoais: culturais e históricas que o professor mergulha no mundo da sua experiência e sentimentos, cheio de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais, ao mesmo tempo em que deve perceber, a partir de uma compreensão teórica, o que está se dando no mundo da objetividade.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p.43-44).

Não se pode ter uma prática diferente da teoria, ou vice versa. É comum na atuação profissional discursos teóricos baseados em grandes educadores e pesquisadores, porém na prática não se aplica quase nada da teoria que se divulga. Isso ocorre pois as teorias dos grandes teóricos e mestres não pode ser aplicada igualmente na vida profissional de todos. É preciso fazer pesquisa com nossa própria prática, estudar nossas próprias ações, nossos alunos, nossas atitudes, pois se não fizermos da nossa prática um estudo, nunca haverá a fusão da teoria e prática para a formação concreta do professor.

Não pode haver formação sem pesquisa e pesquisa sem formação. Quando há formação, há busca, há indagação, há o educar. Freire (2011) defende a mediação para a “curiosidade epistemológica”, ou seja, o educador precisa ter um compromisso com a consciência crítica do educando, cuja transição de “curiosidade da ingenuidade” não se faz automaticamente. Para o autor a curiosidade do educador está diretamente ligada à sua criatividade, pois por ela assume um caráter especulativo no sentido de promover a reflexão crítica.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2011 p. 33).

Ser curioso deveria ser um condicional para o ser professor, mas infelizmente existem profissionais que além de não serem, podam pequenos alunos curiosos. Essa característica do professor está no triângulo de formação, na base das características intrínsecas do “ser” professor, dificilmente conseguiríamos numa educação de adultos, ensinar curiosidade e criatividade. O professor deve ser criativo e curioso em sua prática e ter uma consciência crítica não apenas na formação de seus alunos, mas em sua capacidade de refletir em suas ações e nas ações de seus educandos.

A consciência crítica do educador converge para uma educação transformadora pela busca do saber, pela construção de conhecimentos e por uma sociedade democrática e incluyente. Segundo Freire (1980) educar-se é sinônimo de criar-se, fazer-se, formar-se; um processo permanente pela própria condição das

peessoas como sujeitos inacabados. A capacidade reflexiva é congênita do ser humano, mas necessita de situações que favoreçam o seu desenvolvimento, envolvendo liberdade e responsabilidade. Essa capacidade de refletir não é uma prática fácil, todos os participantes sejam crianças, adolescentes ou adultos mostram dificuldades para colocar os mecanismos reflexivos em ação.

Uma reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação Teoria/Prática. Para Freire é preciso alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica, não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

Nóvoa (2001) destaca que, mais importante do que formar-se professor, é necessário formar-se, sendo todo o conhecimento, autoconhecimento é toda formação, autoformação. Assim, a prática pedagógica inclui o indivíduo com suas singularidades e afetos. Formar-se não significa apenas adquirir maior competência técnico-científica ou obter novos graus na hierarquia acadêmica. É necessário um trabalho de construção e troca permanente de nossas intenções e ações com o outro. É preciso aprender, enquanto se ensina, com o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Dialogar com a própria experiência e com o outro constitui um grande momento de aprendizagem e, por isso, de formação, que certamente se reverterá para uma futura experiência de ensinar.

A formação docente é, ao mesmo tempo individual e coletiva, pois se dá na construção de um saber singular que cada profissional constitui durante a sua trajetória profissional. Mas também coletiva, ao tratar-se de uma formação ancorada nas vivências e experiências de vida como professores, na qual articulada a diálogos se constrói seus saberes e conhecimentos.

O desenvolvimento do professor implica necessariamente valorizar a sua ação, reconhecendo que essa mesma prática é fonte de saber. Mas, é fundamental que o professor se liberte da cristalização e das práticas rotineiras através da reflexão sobre essa mesma experiência. Trata-se, pois, de dar voz e valor ao professor, incentivando-o a desenvolver e a conceber esse mesmo desenvolvimento como um processo de formação e construção pessoal e profissional.

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida (NÓVOA, 1995).

Conforme Josso, também é necessário acreditar na importância da história de vida do profissional, pois são as experiências que podem ser utilizadas como ilustração numa história para descrever uma transformação, proporcionando aos mesmos a leitura dos sentidos que eles dão, quando as refletem. A autora também aborda as aquisições das experiências como parte do contexto do processo de aprendizagem, ao constituir que as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que ele consegue explicitar o que foi aprendido.

Assim, o reconhecimento dos saberes adquiridos pelas pessoas em formação e pelos formadores não facilita o processo educativo e torna-o mais complexo. Mas, ao fazer-se este reconhecimento, o aprendente e o formador defrontam-se com a necessidade de ter em conta a complexidade do ato de aprender e dos processos que o caracterizam (JOSSO, 2004, p. 237).

Josso desconstrói as formas tradicionais de ensinar e aprender. Coloca em discussão os processos que caracterizam o ensino/aprendizagem, proporcionando a reflexão de como deve ser pensada a construção de encontros de formação continuada com os professores na busca de uma dinâmica capaz de construir verdadeiramente as aprendizagens significativas durante e após essa formação.

[...] significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos e valores (JOSSO, 2004, p. 40).

O refletir sua história pode levar o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio as experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si.

A formação dos professores implica em um conjunto de saberes incorporados ao longo da própria vida, saberes estes que decorrem da sua imersão num contexto societário, das relações que vão se estabelecendo com pessoas e instituições várias. No momento em que ingressam na docência, continuam a incorporar novos

saberes que são agregados ao processo formativo de construção da identidade profissional. O saber dos professores é sempre ligado a uma experiência de trabalho com outros, é um saber ancorado a complexa tarefa de ensinar, formar.

Um conjunto de experiências vividas permite a construção da identidade do professor. Não por acumulação de cursos, de conhecimentos e técnicas, mas, principalmente, pelo próprio trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal. Aí está a formação de um profissional prático-reflexivo, capaz de autodesenvolvimento. Um profissional capaz de relativizar seus saberes, questionando-os em busca de novos saberes, que também serão relativizados, questionados, refletidos, analisados, numa busca incessante por saberes revestidos de episteme.

Partindo desse (re)construir teórico, analisarei a seguir as narrativas de reflexões produzidas por 18 dos professores do programa REDEFOR 2010. Ao realizar a pesquisa a partir da história de formação com um trabalho de análise e interpretação em confronto com as sensibilidades e ideias expressas na disciplina Repertório dos professores em formação, nos seguintes temas: (1) Preenchimento do perfil; (2) Quem sou eu: linha do tempo e formação; (3) Imagens sobre encontros com a arte e com o ensino da arte; (4) Caminhar para si: conquistas e necessidades; (5) Um olhar para o próprio aprendizado; e (6) Elaboração de memorial: autores que admiro.

Algumas questões me instigaram para a escolha desses temas acima citados e para a realização dessa pesquisa, são elas: O papel do professor como sujeito que aprende; Como esses professores-leigos desenvolveram seu processo formador na e pela própria história? Como se deu minha (re)formação na realização da pesquisa e elaboração dessa dissertação de mestrado?

Minha convicção é que os procedimentos, conduzidos com essa intencionalidade, alimentarão pouco a pouco uma outra maneira de nos religarmos a nós mesmos e aos outros... se não criarmos mil e uma maneiras, mil e um lugares onde contar e trabalhar a história de nossos laços, não sei como poderemos reinventar os laços indispensáveis a nossa sobrevivência individual e coletiva. Sim, desligarmo-nos do que nos fecha sobre nós mesmos e no nosso pequeno mundo, sim, religarmo-nos ao melhor de nós mesmos e dos outros para inventar novas ligações possíveis que relatarão... outras histórias de vida (JOSSO, 2006, p. 382).

Infelizmente deixamos o melhor de nós para trás, reflito aqui principalmente, o fazer do professor de arte. Como esses se tornaram professores de arte? Com certeza tem histórias guardadas aqui que precisam ser percorridas, lembradas para um diálogo com o hoje e com o futuro. Essa pesquisa foi um processo de religar ao melhor de mim mesma e a novas ligações com projeção de formação. O autoconhecer-se e a moderação trazem à luz o auto-engano.

É da ignorância de si que surgem os piores excessos na vida pública e privada. Se os homens se empenhassem de fato na busca do autoconhecimento, eles naturalmente se tornariam mais equilibrados e temperados em seus entusiasmos e ambições. O “conheça-se a si mesmo”, em suma, é o grande aliado epistêmico do “nada em excesso” na vida prática (GIANNETTI, 2013, p. 63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma pesquisa autobiográfica que parece altamente subjetiva contribui para uma produção acadêmica? Qual é a responsabilidade que nós, pesquisadoras, que trabalhamos com histórias de vida, temos de conseguir localizar o contexto dentro de um aspecto que parece tão singular?

A experiência não é apenas uma dinâmica pessoal, mas também social, cultural, contextual. A experiência esta interligada, e um processo de formação experiencial visa identificar estas ligações, agarrar a sua inteligibilidade, desligar algumas ligações e fazer outras, etc. Transformar a sua experiência, aprende-se. Tirar partido de uma experiência, supõe uma intenção, se queremos que esta seja formadora. É necessário que ela seja falada sob o ângulo da aprendizagem (JOSSO, 1991).

Para a autora acima citada, essa proposta da pesquisa-formação tem efeitos terapêuticos, ou seja, pesquisa dessa forma exige constantemente um pensar a si mesmo em processo individual e coletivo. A cadência de ouvir o outro, escrever de si, ler o outro, interpretar a si e ao outro conduz para uma responsabilidade processual que inaugura pensar a pedagogia em seu mais profundo compromisso de produzir conhecimento. A história de vida, a narrativa, vai aparecendo não somente como uma descrição, mas como uma análise.

Ao finalizar essa pesquisa, posso dizer com precisão que alcancei o que buscava, desejo de conhecimento, informações, saberes, títulos, e o principal, as respostas para minhas inquietações. Esta pesquisa me fez mestre de minha história de vida, da minha formação, da formação do artista, da formação do professor de arte.

Defendo este mestrado com unhas e dentes, e quantas vezes forem necessárias sem nada precisar decorar, já atuo diferente com meus pequenos alunos de 2, 3, 4 e 5 anos de idade. Esta escrita está em mim, sou eu, o meu eu artista, meu eu educadora e principalmente meu eu pesquisadora.

Possuir um conjunto de conhecimentos e de técnicas para o exercício da atividade docente é necessário, porém seus saberes não são meramente instrumentais.

[...] é inútil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento dos docentes, que são duplamente inadequadas: favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nesta profissão [...] É preciso contrariar a lógica de uma “passagem pelo ensino”, à esperar encontrar uma coisa melhor [...] Até porque esta espera eterniza-se muitas vezes, mantendo no ensino professores contragosto, que buscam uma identidade (pessoal e social) noutras atividades. A este propósito, é necessário criar os dispositivos que permitam situações fundamentais para o aprofundamento da carreira docente (NÓVOA, 1999, p. 24).

Principalmente nós professores de arte, temos que estar nessa licenciatura com paixão, com entusiasmo. É preciso professores que não se limitem a copiar outros professores ou propostas, mas sim professores comprometidos, que reflitam o ensino da arte na educação das crianças, que forneçam recursos necessário para essa formação e desenvolvimento. Professores de arte não podem ser apenas técnicos mas também criadores.

O conhecedor é, em primeiro lugar, o *doctus*, o que dispõe da capacidade de “fazer gala da sua ciência”, com conhecimento de causa, é escusado dizer. Também pode ser o *peritus*, o conhecedor dotado de invulgares capacidades para se pronunciar sobre determinada matéria, o que “percebe disto”. Temos, por fim, que o conhecedor é o *sapiens*, aquele que, quando uma operação já está resolvida, se mostra capaz de saborear, de apreciar o gosto das coisas, antes de aplicar todo o seu engenho a aperfeiçoá-las (HAMELINE, 1999, p. 44)

Não seria prudente dizer que um desses “conhecedores” é melhor ou mais que o outro. Para o professor de arte é necessário saborear dos três conhecimentos, poderia assim dizer que o verdadeiro artista professor é capaz de saborear a arte e transmiti-la com sabedoria, emoção e prazer. O conhecimento em arte é antes de mais nada a fruição é a pessoa com a experiência. “O educador que não é capaz de dizer o que faz só o pode fazer mal” (HAMELINE, 1999, p. 46).

Quando o professor está no cerne de sua atividade educativa, ele tem autonomia e controle do processo com uma atitude reflexiva. O fruir, a criatividade e a paixão caminham juntos no ensino da arte. Um plano de trabalho brilhante e original planejado anteriormente, nem sempre será executado, pois deve depender em grande parte dos alunos e de suas atitudes individuais e coletivas. O professor tem que estar vivo, “sintonizado” culturalmente com seus alunos. Isso sem dizer

sobre a política da escola, os antecedentes dos pais, o tempo... Tudo influencia! “ Os atos criativos trazem mudanças. Mudam os alunos, os professores e as situações. Mas a percepção do professor quanto à situação têm de ser o mais exatas e completas possível, embora nunca possam ser compreendidas por inteiro”. (WOODS,1999, p.132)

O ensino da arte inclui a imaginação, processo que é acompanhado por adaptabilidade, flexibilidade, improvisação e experimentação. Não é possível ter uma realização profissional o professor de arte que não vivenciou e agregou esses elementos à sua existência e à sua prática profissional.

Certamente que quando tudo ocorre bem, quando a iniciativa de um professor tem sucesso, quando uma nova combinação de acontecimentos resulta, quando uma sequência se desenvolve calmamente, há uma certa elegância e beleza em tais padrões, o que proporciona uma satisfação estética idêntica à que se sente quando se resolve o problema matemático pelo processo mais claro ou quando se cria uma teoria especialmente apropriada para explicar casos particularmente complexos. Isto não significa, porém, que o ensino seja exclusivamente, ou mesmo fundamentalmente, uma forma de arte e que não seja baseado numa análise científica; significa apenas que apresenta estas características de vez em quando e especialmente durante momentos criativos (WOODS, 1999, p.133).

O professor de arte trabalha o tempo todo com a criatividade, e para ser criativo o que é necessário? “ A literatura diz-nos que as pessoas criativas são independentes, curiosas, cautelosas, inventivas, entusiásticas, determinadas, trabalhadoras, intuitivas, introvertidas, imaginativas, flexíveis e adaptáveis” (WOODS, 1999, p. 146). É necessário a arte de atuar com boa regência entre o conhecimento e técnica, experiência e criatividade. O professor de arte não pode jamais estar preso a uma concepção rotineira.

Elaboramos saberes com a leitura de nossas experiências em diálogo com teorias e com outras experiências. Construímos saberes quando fazemos perguntas às experiências, aos autores e a nós mesmos; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as consequências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica. A construção de saberes exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quão maior for nossa habilidade de ler nossa

experiência, maior será nossa habilidade para compreender autores e por outro lado, o conhecimento de outros autores e outras experiências auxiliarão na compreensão sobre nossa própria prática.

Nós professores de arte devemos estar atentos redescobrimo o tempo todo, aceitar a aventura, os riscos, os desafios. É preciso analisar a nossa própria experiência e reconhecer o valor não apenas dos acertos mas também dos erros, repensar a vida e reviver num eterno aprendizado, dia após dia, afinal, tudo principia na própria pessoa. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa. “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (LABORIT citado por NÓVOA, 2007, p. 17).

Termo este estudo com a ideia defendida por Nóvoa (2007), é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, aqui estamos nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Grande parte deste estudo resultou de um diálogo interno do qual procurei acima de tudo ser fiel a mim mesma e a minha história de vida e formação.

Na prática isso significou aceitar o desafio de pensar diretamente e por minha conta e risco o problema do auto-engano, em vez de esconder-me sob o manto protetor do que Mário de Andrade batizou certa feita, referindo-se a um verdadeiro vício ocupacional do intelectual brasileiro, de “exposição sedentária de doutrinas alheias (GIANNETTI, 2013, p. 13).

Redescobrir

Como se fora brincadeira de roda, memória
Jogo do trabalho na dança das mãos, macias
O suor dos corpos na canção da vida, história
O suor da vida no calor de irmãos, magia

Como um animal que sabe da floresta, perigosa
Redescobrir o sal que está na própria pele, macia
Redescobrir o doce no lambar das línguas, macias
Redescobrir o gosto e o sabor da festa, magia

Pelo simples ato de um mergulho ao desconhecido mundo que é o coração.
Alcançar aquele universo que sempre se quis e que se pôs tão longe na imaginação.

Vai o bicho homem fruto da semente, memória
Renascer da própria força, própria luz e fé, memória
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós, história

Somos a semente, ato, mente e voz, magia
Não tenha medo, meu menino povo, memória
Tudo principia na própria pessoa, beleza
Vai como a criança que não teme o tempo, mistério
Amor se fazer é tão prazer que é como se fosse dor, magia

Gonzaguinha

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHARTIER, A. M. Anne-Marie Chartier fala sobre a leitura de textos informativos (Entrevista). Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/video-entrevista-anne-marie-chartier-leitura-textos-informativos-602766.shtml>. Acesso em: 24 abr. 2013.

CORAZZA, S. Na diversidade cultural uma docência artística. Revista Pátio, Mai/Jul/ 2001, nº17.

DEWEY, J. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Pedagogia do Oprimido. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIANNETTI E. Auto-engano. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

HAMELINE D. O educador e a acção sensata. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto Editora, 1999. p. 35 - 62.

JOSSO, C. Cheminer vers soi. Lausanne : Éditions l'Age d'Homme, 1991

_____. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez. 2004.

_____. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 15 - 24, janeiro/junho 2008

_____. Educação e Pesquisa. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago 2006.

_____. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009.

LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

WOODS P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto Editora, 1999. p. 125-153.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. *Vidas de professores*. Porto Editora, 1995. p.11-30.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In FAZENDA, Ivani (org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas. Papirus, 1995.

_____. A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no Projeto Prosalus. Universidade de Lisboa, 1988.

_____. *Vida de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.