

ENTRE O ENSINO, A ARTE E A VIDA: OS TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE ARTE ATUANTES EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

BETWEEN TEACHING, ART AND LIFE: THE TRAINING PATHS OF ART TEACHERS ACTING IN A FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY

Luana Cassol Bortolin **1**
Lucinara Bastiani Corrêa **2**
Vantoir Roberto Brancher **3**

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar os trajetos formativos de professores de arte atuantes em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Através de uma pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco docentes de arte deste contexto de ensino. A análise dos dados foi através da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Autores, como Josso (2004), Nóvoa (1995) e Huberman (1995), auxiliaram na interlocução dos dados e na compreensão das narrativas docentes. Concluiu-se que através da formação acadêmica, da experiência de vida e do tempo na carreira os professores de arte consolidaram seus saberes e suas identidades docentes na EBPT e seguirão revisitando e ressignificando esses trajetos de formação.
Palavras-chave: Ensino da Arte. Trajetos Formativos. Educação Profissional.

Abstract: This article aims to analyze the training paths of art teachers working at a Federal Institute of Science and Technology. Through a qualitative research, semi-structured interviews were conducted with five art teachers from this teaching context. Data analysis was done through content analysis (BARDIN, 2016). Authors such as Josso (2004), Nóvoa (1989), Huberman (1995) helped to understand the teaching narratives. It was concluded that through academic training, life experience and career time, art teachers consolidated their knowledge and teaching identities.
Keywords: Art Teaching. Formative Paths. Professional Education.

Licenciada em Artes Visuais - UFSM **1**
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) IFFar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1129-4625>.
E-mail: luana.cassol@hotmail.com

Licenciada em Educação Especial UFSM **2**
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica- UFSM
Docente de Libras no IFFar.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4878-8098>.
E-mail: lucinara.correa@iffarroupilha.edu.br

Licenciado em Pedagogia – UFSM **3**
Mestre e Doutor em Educação – UFSM
Docente do, IFFar atuando em Cursos de Graduação e no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROPEPT/IFFar/JA
Coord. do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores (MAGMA).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2829-7320>.
E-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

Introdução

Este artigo tem como objetivo valorizar e reconhecer os saberes da docência em arte no contexto da educação profissional e tecnológica, analisando os trajetos formativos que compõem o ciclo da vida profissional dos professores.

Especificamente, a profissão professor de arte foi demarcada por lutas ao longo do tempo a fim de maior valorização dos seus saberes profissionais e de sua obrigatoriedade e espaço na educação brasileira. Barbosa (2007) demarca que, através dos trajetos formativos, é possível aproximar do processo de formar-se docente de arte e, assim, evidenciar a necessária profissionalização para a atuação na área atualmente.

Ainda segundo Barbosa (2007), é importante demarcar que, no período entre 1837 até 1971, ocorreram marcos relevantes para a consolidação do ensino de arte nas escolas brasileiras. Como exemplo, cita-se a fundação do Colégio Dom Pedro II, em 1837, conforme Koudela e Santana (2005), no currículo havia o ensino de arte com o desenho figurado e o canto orfeônico. Valorizava-se o caráter disciplinar da música e o desenho como instrumento para técnicas. Vale lembrar que essa instituição era destinada à elite do Império, com perspectiva positivista, mas que demarcou historicamente uma determinada importância da arte para a formação escolar dos filhos desta elite.

Mais tarde, no período Republicano, o Movimento Escola Nova trouxe para o ensino da arte um aspecto de liberação das emoções e expressividade. Além disso, trouxe uma significativa mudança em relação de “estar além” do ensino de desenho e de música, visto que possibilitou trabalhar com outras linguagens, a criatividade, a expressão corporal e as relações interpessoais. Foi apenas na Ditadura Militar, com a Lei nº 5.692/71, que houve a obrigatoriedade do ensino da arte na escola. Todavia, essa legislação pressupunha uma formação tecnicista, como decoração de datas festivas e mera aplicação de técnicas (BRASIL, 1971).

Nesse rememorar histórico, encontram-se vestígios e heranças para as inúmeras visões errôneas em relação à profissão professor de arte que ainda persistem como “mero decorador de datas festivas”, “professor de desenho” ou “qualquer um pode dar aula de arte”. Por isso, a pesquisa sobre os trajetos formativos de cada docente busca desmitificar essas premissas, mostrando, assim, a efetiva formação para atuar na área.

No contexto dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia¹¹ o Currículo Integrado demonstra a necessidade de valorização de todos os componentes curriculares, dado que todos são necessários para a formação plena do estudante. Todavia, nesse contexto de ensino, nem sempre há importância e espaço para as humanidades e, por consequência, o ensino da arte (AMARAL, 2014; JANEIRO, 2016; SILVA, 2015).

Dessa maneira, existem inúmeros desafios para a atuação do docente de arte nessa conjuntura de ensino. A arte possibilita a formação estética, cultural, humana e plena, por isso a importância da valorização e visibilidade da profissão no contexto da educação básica profissional e tecnológica.

Trajetos Formativos: Reflexões Teóricas

A expressão “trajetos formativos” assim se delinea:

[...] por sua vez, Trajetos Formativos vamos entender como aqueles percursos de formação ainda inconclusos, ainda em desenvolvimento por isso mesmo não finitos, em vir a ser. Ou seja, o trajeto alia-se ao processo de construção, é elemento instituinte da formação desses indivíduos. Trajeto não está determinando o que o sujeito vai ser, ou onde irá chegar (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017, p. 9-10).

Sendo assim, esse conceito auxilia na compreensão da pesquisa com professores de arte atuantes em um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia que estão em constante processo de formação, em “vir a ser”. Entende-se que a formação de professores ocorre

1 Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei 11892/2008.

não só no período de formação inicial, mas no decorrer de sua história.

Nesse sentido, ao propor que revisitem seus trajetos formativos, suas memórias de vida e formação através da entrevista semiestruturada, abre-se um espaço para que os colaboradores se aproximem das suas recordações-referências:

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência 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, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, que de acontecimentos existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (JOSSO, 2004, p. 40-41).

A partir desse olhar para os trajetos formativos dos professores de arte, percebe-se que sua constituição docente ocorre na relação entre a pessoalidade e a profissionalidade, as quais são permeadas por elementos históricos, sociais e culturais. De acordo com Nóvoa (2009), é preciso considerar a pessoalidade no interior da profissionalidade, isso sugere que a formação docente vai além da técnica ou disciplina, indicando a autoria formativa que emerge na relação com os pares, com a instituição em que trabalha e nas quais já foi estudante, com os alunos e com suas histórias de vida.

Ademais, Cunha (2013, p. 4) demonstra que a formação de professores se faz em um *continuum* “desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Esses aspectos constitutivos da formação docente demonstram que esta é interpessoal, social e coletiva tanto no período de formação inicial e ao longo da sua carreira.

As formações por diferentes vivências estão tramadas e compõem as singularidades de um profissional, ou seja, compreender os trajetos de formativos implica entender o professor de modo singular. Conhecer os trajetos formativos que dirigem à docência auxilia na compreensão do perfil docente, das marcas que suas experiências formadoras - tanto pessoais como coletivas - atuam sobre suas práticas educativas.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, que significa:

[...] por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo (TRIVIÑUS, 1987, p. 121).

O instrumento para a coleta dos dados foi através de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professores de arte atuantes de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. As entrevistas com cada docente foram previamente marcadas com data e horário. Foi possível utilizar um roteiro de perguntas pré-estabelecido para atingir os objetivos da pesquisa.

As narrativas dos professores foram gravadas com áudio e depois transcritas fidedignamente para a posterior análise. O tratamento dos dados foi através da análise de conteúdo que consiste em: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos dados e a interpretação (BARDIN, 2016).

Os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Confidencialidade para consolidar as questões éticas da pesquisa. No Quadro 1 está o perfil de cada professor de arte colaborador; por fins de confidencialidade, substituiu-se o nome por

letras A, B, C, D e E.

Quadro 1 Perfil dos colaboradores de pesquisa

Colaboradores	Formação
Docente A	Licenciatura em Artes Visuais
Docente B	Licenciatura em Música
Docente C	Licenciatura em Artes Visuais
Docente D	Licenciatura em Música
Docente E	Licenciatura em Artes Visuais

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Sobre percursos e formação: os trajetos formativos dos professores de arte

Na trajetória de cada professor, não se pode separar da sua formação as suas experiências de vida, acadêmicas e profissionais. Os trajetos formativos de cada docente compreendem justamente o que se chama de *professoralidade* (ISAIA; BOLZAN, 2007). A produção da professoralidade, para Villela (2010), significa que o professor possui uma trajetória vivencial que articula sempre o pessoal e o profissional e que vai se transformando conforme seus percursos. Ainda este mesmo autor fala que a professoralidade é o fazer-se professor, é o vir a ser professor e é o ponto de vista dos processos de subjetivação docente (VILLELA, 2010). Isso supõe nos entender como sujeitos em constante formação, que aprendem, afetam-se e se produzem o tempo todo.

Ao se deparar com os trajetos formativos de cada professor colaborador, pode-se perceber o quanto a docência em arte possui uma história diferente na vida de cada um e isso define a singularidade de cada docente, ou a chamada estética da professoralidade (VILLELA, 2010).

Sobre as histórias de vida e contato com a arte, na narrativa do Docente B, chama-se a atenção ao modo como sempre tiveram o encantamento e a persistência desde sua infância para aprender seus instrumentos musicais:

Docente B: Tive minha formação principalmente com a música muito fora da escola fazendo aula de violão e canto, quando eu tinha uns 8 anos de idade mais ou menos segui até os quatorze anos de idade nesses estudos fora da escola. Aí com 14 anos de idade eu saí e fui morar em outra cidade num internato. Então no ensino médio eu decidi assim que eu queria estudar Música, fazer graduação em Música. Nós tínhamos um tempo livre no internato e nesses tempos livres eu fugia para ter aula de violão e iniciação à leitura e escrita de partituras. E consegui fugir mais ou menos por uns 10 meses, depois descobriram que eu estava fugindo e fui expulso, mas fui expulso quando faltava para terminar meio ano o terceiro ano de ensino médio.

Fica esclarecido, nessa narrativa do Docente B, a sua ligação com o instrumento musical violão desde sua infância. Inclusive, relata que precisou fugir por um tempo da escola para continuar seus estudos musicais. O mesmo ocorreu com o Docente D, que também teve várias recorrências em sua vida para desistir de estudar piano, mas sempre continuou:

Docente D: Eu segui um caminho que era o esperado pra mim eu acho... Não foi uma surpresa na minha história. As pessoas que acompanham a minha história mais ou menos era o que esperavam, eu estudo música desde os oito anos de idade porque na casa da minha mãe tinha um piano e eu fiquei muito curiosa com aquele piano e queria começar a estudar. Mas ainda eu precisei esperar terminar o primeiro ano do ensino fundamental que naquela época o curso era cursado com 7 anos para aprender piano. Enquanto eu morava na minha cidade natal

eu consegui estudar música como uma sequência. Mas como meu pai é militar entre várias mudanças no país na primeira mudança eu não estudei música porque eu não tinha instrumento. Mas aí no segundo ano meu pai me deu um teclado simples, mas me deu de presente que significou muito pra mim ele fazer a surpresa ele se importar com isso.

Em relação aos trajetos formativos, o que há em comum nos relatos dos dois professores de música é que o contato com a arte foi desde a infância e o encanto com os seus instrumentos musicais os levaram, com o tempo, para a docência. Fica perceptível que a inserção na docência não foi uma escolha planejada para eles, mas algo advindo pela própria experiência na vida com a arte:

Docente D: Eu fui me envolvendo no grupo de jovens da igreja enquanto isso, em determinado momento foi contratado um maestro na igreja que desenvolveu todo um trabalho no campo da música. E entre os trabalhos em determinado momento ele abriu uma escola de música noturna, e como eu tinha estudo formal de música ele me pediu para eu dar aula para as crianças. Que foi um desastre! Porque eu trabalhei com as crianças num método tradicional sem ter a menor ideia do que estava fazendo. Em termos de resultados foi um sucesso, as crianças sabiam, para elas não significou nada. Apesar de ter sido muito ruim para os pobres dos meus alunos, eu gostei da experiência. Invés de fazer curso de Direito eu mudei para este lado, legal essa história de dar aula, quem sabe o caminho seja este? Fez vestibular para Música e resolvi cursar Música à noite.

Docente B: [...] daí terminando o ensino médio eu decidi prestar vestibular para licenciatura em Música.

A inserção na docência e o tornar-se professor, de acordo com Machado (2014), não são um processo singular, mas sim múltiplo, já que as escolhas pessoais perpassam vários caminhos, objetivos e histórias de vida. O contato com tantos outros constitui o passado, o presente e, por vezes, contagia o futuro. Desse modo, dialoga-se com Fontana (2000, p. 121) quando relata o entrelaçamento de sentidos e experiências que colaboram ao inserir-se e constituir-se na docência:

A professora que cada uma de nós se tornou, foi-se constituindo, silenciosamente, ora entrelaçada à filha que se opunha ao pai, ou que acatava a sugestão da mãe, que pelas mãos dos filhos que aprendiam re-encontrou em si a professora, ora entrelaçada às alunas que fomos. Embate, obediência, sedução, tingiram o entrelaçamento dos fios de meadas distintas. O tempo também marcou nossas histórias. Não nascemos professoras e nem nos fizemos de repente. O fazer-se professora foi se configurando em momentos diferentes de nossas vidas.

Sobre essa multiplicidade de construir-se professor, onde não se nasce professor e nem se torna de repente, os relatos das outras colaboradoras sobre *contato com a arte e a inserção na docência* foi, para cada uma a seu modo, muito diferente. Cada uma delas teve desde a infância aproximação com arte, mas para a relação entre a escolha e inserção na docência teve, nas narrativas, o aspecto da profissão professor de arte como uma “segurança” para a vida.

Docente C: Com certeza se iniciou na infância meu contato com a arte, né, sempre gostei de cantar, de pintar, mas não foi o motivo pelo qual eu entrei para a docência... A minha primeira escolha foi ser professora, porque naquela época nós não tínhamos um sonho assim a gente, fazer uma graduação era algo inimaginável na época, então era a ideia era muito comum no contexto em que eu vivia, fazer o magistério, ter o ensino médio e começar a trabalhar, tendência era ficar assim por muito tempo.

Nessa narrativa da Docente C, quando diz que sua primeira escolha foi ser professora, visto que na sua época a ideia comum era fazer o magistério no contexto em que vivia, pode-se dialogar com Nóvoa (1995), onde traz o histórico do processo de profissionalização do professorado. Longe de ser algo simples, o processo de licenciamento da profissão docente pelo Estado constituiu um conjunto de normas e valores a ela, como: exercício do tempo inteiro da atividade docente, estabelecimento de um suporte legal para o exercício, criação de instituições específicas para a formação de professores e a constituição de associações profissionais (NÓVOA, 1995). Destaca-se a criação de instituições para a formação específica, como as escolas Normais, onde os professores cursavam o magistério e assim estavam com licença para ensinar.

Quando a Docente C relata:

[...] nós não tínhamos um sonho assim a gente, fazer uma graduação era algo inimaginável na época, então era a ideia era muito comum no contexto em que eu vivia, fazer o magistério, ter o ensino médio e começar a trabalhar, tendência era ficar assim por muito tempo.

Dialogando com a narrativa da professora, Ferreira (1998) fala de uma tradição brasileira onde o magistério foi, por muito tempo, sinônimo de profissão feminina. O autor cita a música Normalista e Professora que eram músicas de sucesso de Nelson Rodrigues e Sílvia Caldas em uma época em que as famílias se orgulhavam de que sua filha seria professora (FERREIRA, 1998).

Almeida (1996) também traz em sua pesquisa que o magistério se tornou uma profissão majoritariamente feminina no Brasil no final do século XIX e no século XX. Com as escolas Normais, ocorreu o aumento com sobremaneira da ocupação feminina no emergente mercado de trabalho brasileiro. Logo, para as mulheres mais pobres, significava ganhar, com o magistério, a oportunidade de ter subsídios para viver. Para as mulheres com mais condições financeiras, era a possibilidade de uma atividade fora dos domínios do lar. Para ambas as situações das mulheres, era uma forma de conciliar trabalho em casa com magistério.

Essa relação entre o feminino e o magistério gera reflexões sobre as histórias de vidas das professoras de arte entrevistadas. No caso da Docente C, o lugar onde ela vivia não tinha acesso à graduação, onde só foi cursá-la posteriormente. O magistério e a escolha pela profissão professora para muitas mulheres possuem esses vestígios históricos e sociais que perpetuam a imagem feminina da profissão até hoje.

Nesse mesmo raciocínio, a Docente A relata que sua mãe sugeriu a ela que fizesse uma licenciatura para ter uma segurança profissional:

Docente A: Então quando eu era criança gostava de fazer desenho de roupa assim, blocos de roupas, coisas compulsivas por desenhar roupas, quase uma garatuja assim, mas bem desenhadas, fazia e fazia aquilo. Fazia umas pinturas abstratas na adolescência porque não sabia fazer o figurativo e eu tinha vontade de aprender a desenhar, pois ainda eu não tinha ideia do feio e do bonito. Queria aprender a desenhar. Na época do vestibular minha mãe dizia “Mas faz uma licenciatura pelo amor de Deus”.

Relaciona-se aqui também o relato da Docente A com a insegurança laboral que acontece no Brasil ao optar por se formar em arte e ser artista por profissão. O mesmo fato ocorre no relato da Docente E, em que decidiu com o tempo cursar Licenciatura em Artes Visuais:

Docente E: Eu gostava de desenhar, de pintar, fazer artesanato e achava que isso era arte. Depois que fui fazer vestibular, eu sempre dizia que queria fazer curso de Direito, aí eu tinha dinheiro da inscrição e fiz para Artes Visuais por achar que não ia passar no curso de Direito. Aí cursei Artes Visuais. E eu não tinha a mínima noção do que era arte quando fui para a

universidade. Fui descobrindo com os professores que a arte pode ser prazerosa, mas dói bastante... E fui me apaixonando. Eu não queria ser professora, mas como eu te disse no início... Não é a gente que escolhe a profissão é a profissão que escolhe a gente. Eu já estava cursando por dois anos o bacharelado em artes visuais e abriu uma seleção interna para licenciatura e eu tinha uma colega né, que me convidou a fazer e dizemos "se tudo der errado, a gente vira professora" nós rimos com vontade de chorar. E fizemos a licenciatura.

No relato da Docente E, quando ela conta que estava cursando Bacharelado em Artes Visuais e citou "se tudo der errado, a gente vira professora", significa que, no primeiro momento, ela pensava em seguir a carreira de artista, porém, no Brasil, ser artista ainda é visto com muita insegurança de mercado. Quando ela traz a docência como uma segunda opção para ter uma segurança financeira, "se tudo der errado", ela não sabia o quanto ia se encantar pela docência em arte.

Pelo verbo utilizado "virar professora", demonstra-se que, naquela época, pensava que, para ser professora de arte, teria uma formação instantânea. Percebe-se que essa visão limitada em relação à docência na vida dessa professora mudou quando começou a cursar a Licenciatura em Artes Visuais:

Docente E: Desde que comecei a fazer a licenciatura eu comecei a me apaixonar pela docência. Foi uma identificação muito grande e muito imediata pelos valores da docência, os objetivos da docência, eu gostava de estudar as disciplinas pedagógicas, e uma disciplina complementava a outra, as do bacharelado em arte era complementado pela docência sabe, acabou que eu fiz a licenciatura.

Esse relato da Docente E, em relação aos estudos da licenciatura, as disciplinas pedagógicas e a complementação que sentia com o curso de Bacharelado em Artes Visuais, demonstra a complexidade dos saberes que sentiu em sua formação docente. Essa mudança de visão em relação à docência significa que ela não sentiu a sua formação em Artes Visuais bacharelado como um ponto estanque, pois demonstra em seu relato que colaborou com a sua formação na licenciatura como professora de arte.

É preciso esclarecer aqui que o curso de graduação não encerra a complexidade e a continuidade de um processo formativo. Para dialogar com essa questão, traz-se o conceito de *docência artista* que Loponte (2005) define como a invenção de si mesmo como docente, sem rótulos, a *docência artista* não é um fim, mas uma construção, é estar sempre em processo mesmo sendo povoado de incertezas.

Em relação à formação continuada nos trajetos formativos dos professores de arte, todos seguiram os estudos acadêmicos após sua formação de graduação inicial. Portanto, cada colaborador teve um objetivo diferente em relação à continuidade de seus estudos. Nos relatos, percebe-se o estudo como uma forma de desenvolvimento profissional e agregaram isso à docência. Isaia e Bolzan (2007) trazem a formação inicial e continuada não como uma formação fragmentada, mas como um *continuum* no percurso formativo. No relato de dois professores colaboradores, foi perceptível que percebem a *formação continuada* como um modo de estar sempre estudando, pesquisando e em constante formação:

Docente C: É eu fiz o magistério, uns anos depois eu iniciei a graduação em Educação Artística. Logo depois me encaminhei para o Mestrado em Educação. Depois fiz mais duas pós-graduações. Mas fiz muitos cursos complementares, com certeza, estou sempre estudando, a todo tempo a toda carreira, muito curso, muito estudo na formação continuada, né.

Docente B: [...] Professor precisa estar sempre lendo,

produzindo, precisa estar refletindo criticamente sobre sua área a produção, precisa estar atualizado do que está acontecendo em sua área. Um professor precisa publicar, precisa ter produção. [...] Sou Licenciado em Música, Mestre em Educação e fazendo o doutorado em Educação.

Em diálogo com o relato do Docente B, ele traz a formação não apenas como sinônimo de titulação/diplomação, mas como sinônimo de reflexão contínua, como um professor pesquisador que instiga sua prática constantemente. O desenvolvimento da professoralidade também implica em prática reflexiva, implica não o acabamento, mas a abertura de quem está sempre se construindo e reconstruindo através do tempo (VILLELA, 2010), Para Imbernon (2009), o conceito de *formação permanente* do professorado é para se pensar na formação em um clima de colaboração e investigação das atividades de ensino, visto que a formação acadêmica na universidade não trará todas as respostas para os saberes necessários à docência.

Nas narrativas de duas professoras, ficam visíveis as dificuldades que enfrentaram no momento inicial na profissão docente. Momento logo após as suas recentes formações em licenciatura:

Docente E: Formada, voltei para minha cidade natal e fui dar aula no município numa escola bem precária. Foi um ano muito difícil porque eu trabalhava numa escola bem carente, tipo inverno com 2 e 3 graus e os alunos de chinelo de dedo e meia. Aluno que chegava com sinal de abuso infantil, ou seja, muito difícil mesmo. Dei aula lá 3 anos, né. Ai já era 2009 fiz uma especialização em Design, aí eu tinha decidido que não ia mais ser professora, que eu ia fazer um curso de fotografia já estava tudo certo em abrir estúdio de fotografia, ia ser fotógrafa.

A Docente E demonstra, em sua narrativa, o quanto o início da docência para ela foi muito difícil devido à precariedade do lugar onde trabalhou. Então, percebeu nos estudos de especialização em Design uma forma de sair da profissão docente, já que, naquele momento, queria se tornar fotógrafa. Conforme Huberman (1995), o desenvolvimento de uma carreira é um processo, onde para alguns pode ser linear e para outros pode haver descontinuidades, rupturas, avanços ou regressões. Assim sendo, a carreira é sempre acompanhada de sensações e sentimentos que inquietam e, às vezes, tranquilizam.

Ao narrar-se, o professor pode contemplar o seu ciclo de vida profissional e entender suas tantas sensações e inquietações durante sua carreira. Segundo Josso (2004), as narrativas de formação demonstram como um recorte o relato das recordações-referências de uma vida que balizam as experiências que foram significativas para aquele sujeito. “A narrativa de formação obriga também a um balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses e anos relatados, ela nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos” (JOSSO, 2004, p. 45).

Quando a Docente E queria desistir da docência, foi por ter contabilizado em seu tempo que aquela angústia pela realidade que enfrentava não conseguiria reverter. Essas necessidades de rupturas com o que se está vivendo, esses momentos-chaves de decisões e escolhas são denominados por Josso (2004) de momentos-charneiras, que, segundo a autora, são como uma “dobradiça”, são rupturas, “divisores de água” que dividem ciclos da vida.

Esse *momento-charneira* na docência também é perceptível no relato da Docente A, que, na sua entrada inicial como professora na sala de aula, declara que não foi um momento fácil e decidiu entrar em uma nova etapa em sua vida de dedicação exclusiva aos estudos. No seu relato, demonstra que quis continuar os estudos para poder dar aula em outro lugar que tivesse mais valorização profissional:

Docente A: Em escola de ensino fundamental, foi o dia que disse que jamais queria dar aula para criança, porque estudei e estudei e cheguei lá e não consegui passar nada para as

crianças. Aí disse vou fazer mestrado e doutorado para dar aula para mais os velhos, não tinha manejo nenhum como professora. Fiz muitos concursos pra dar aula e num destes eu fui contratada no município numa escola sem estrutura nenhuma assim, chovia, embarrava, não tinha lugar pra esperar o ônibus, aquele cotidiano de escola de periferia, tu sabe? A diretora assim só faltava cuspir na minha cara por causa dos materiais quando eu pedia. Eu me incomodava, suava, suava, peguei da 4ª série até a 8ª série. Aí eu tinha 5 minutos pra sentar e levantar. Com aqueles problemas todos eu peguei uma pneumonia e tive licença e disse: “Quer saber? vou desistir e agora que vou estudar com tudo!”.

Isaia e Bolzan (2007) relacionam a trajetória profissional dos professores como algo que envolve uma multiplicidade de *gerações pedagógicas*, ou seja, conflitos de gerações que não necessariamente se sucedem, mas se entrelaçam. Esses conflitos possuem modos diferenciados a cada sujeito, que se manifestam conforme seus percursos. Esses momentos de desilusões em relação à profissão professor no relato das duas professoras, tanto da Docente A como da Docente E, aconteceram na fase inicial de contato com a sala de aula e a escola. Para Nóvoa (1995), há um ciclo profissional na vida do professor, há fases, transições e crises que podem afetar o docente ao longo de sua carreira, como: entrada, estabilização, diversificação, distanciamento afetivo e desinvestimento.

Essas fases não são estáticas, mas tendências no ciclo profissional, permeadas por questionamentos ou conservantismo ao longo do tempo. É possível dialogar com a fase da “entrada na carreira” para compreender as “crises” e estranhamentos iniciais que ficaram relatados nas falas das duas professoras: Docente A e Docente E. Nóvoa (1995) caracteriza a fase de “entrada na carreira”, que ocorre mais ou menos nos primeiros 3 anos de docência, com sentimentos de sobrevivência e ao mesmo tempo descoberta.

O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente de “choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constantemente, a preocupação consigo próprio (estou-me a aguentar?) a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face simultaneamente à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Mas o aspecto de “descoberta” também traduz o entusiasmo inicial (NÓVOA, 1995, p. 39).

Essa fase muito inicial da carreira demonstra a desilusão, as dificuldades que com o tempo os professores vão “tateando” e aprendendo, pois seus saberes são temporais (TARDIF, 2008) e tendem a chegar em uma fase de estabilização das suas angústias com as dificuldades. Na atualidade, o relato da Docente E mostra que ela gosta da docência, dado que foi descobrindo o gosto pela profissão:

Docente E: Eu não queria ser professora, achava que não queria, né...E acabei sendo professora por o acaso do destino foi o que deu pra fazer, né. Hoje eu gosto muito de ser professora, sinto realizada sendo professora.

Josso (2004) fala das experiências formadoras em nossas vidas, onde através de recordações-referências estabelecemos contato com o que *nos* passou, fez aprender, modificarmos algumas representações. As inconstâncias e os diferentes desejos fazem parte da vida do professor e, ao construir sua narrativa, traz em sua memória os acontecimentos mais significativos, que proporcionaram a ele aprendizado, “[...] nas narrativas de formação contam não o

que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004, p. 33).

Essas transformações em relação à percepção da profissão estão imbricadas também nas referências de locais de trabalho anteriores. Há sempre como fazer balanços e comparações entre os locais onde se trabalha e o que se aprende a partir deles. Segundo Oliveira e Miorando (2020), a reconstrução de lembranças pela memória sugere da potência de pensar em tempos de vida diferentes, pois:

Nas experiências com a pesquisa histórica e a reconstrução das lembranças pelo trabalho da memória, aprendemos que uma vida – singularmente escolhida para ser narrada – é um exemplar de um tempo ou para além dele: um vivido que potencializa pensar tempos, espaços e acontecimentos (OLIVEIRA; MIORANDO, 2020, p. 355).

Nas narrativas dos colaboradores sobre seus trajetos formativos, percebem-se as nuances de uma vida, as tantas rupturas, escolhas, mudanças e desejos. Esses exemplares de tempos transcorridos validados pelas lembranças fazem olhar e pensar sobre os espaços e lugares significativos para formação.

Novamente retomando Tardif (2008), os saberes dos professores são também modelados e construídos no trabalho. O trabalho tem uma forte dimensão na constituição da identidade profissional. Desse modo, não se pode deixar de destacar, nos trajetos formativos dos professores, as suas experiências profissionais em diferentes locais de trabalho.

Em relação à experiência profissional, os professores de arte relataram que, em suas vidas, trabalharam em diferentes lugares anteriores ao Instituto Federal e percebe-se que as experiências relatadas contribuíram muito nas suas percepções como professores hoje.

Docente B: Entrei num concurso no município em 2009. Aí surgiu uma vaga para trabalhar como regente de orquestra sinfônica. Aí quando eu trabalhava em duas escolas eu me desliguei da regência na orquestra (...) Numa das escolas desenvolvi uns projetos onde eu tinha bastante apoio, na outra nem tanto apoio. Então em 2013 eu assumi a Secretaria Municipal de Educação como assessor pedagógico onde eu atuava junto a 9 escolas. Eu e outra professora fazíamos assessoria para nove escolas. Aí junto esta função da assessoria havia as funções das formações continuadas. Em 2015 eu resolvi prestar o concurso para o Instituto Federal e passei. Bom, eu tenho mais liberdade e muita estrutura física mesmo, de recurso financeiro, para poder propor o que eu quisesse.

Esse relato do Docente B demonstra que trabalhou em diferentes locais, como: professor, regente de orquestra sinfônica, formador e assessor pedagógico na Secretaria de Educação e, após, retornou à docência, novamente, mas como professor de arte na esfera federal de ensino. Finaliza a narrativa fazendo um comparativo do seu atual local de trabalho com os anteriores. Segundo Alves (2010), a experiência profissional de ensinar compreende um lugar de muitos outros encontros, como com as políticas educacionais, a organização escolar, o prazer e o sofrimento da profissão, a relação com os sindicatos e também a questão salarial. Todas essas dimensões trazem aos profissionais professores outras experiências que comportam não só a dimensão objetiva do trabalho, mas também a subjetiva.

O caso do relato da Docente E traz, em suas experiências, a dimensão salarial e digna do professor como algo muito importante:

Docente E: Dei aula 3 anos no município. E também em universidade particular, dei aula em escolinha particular, aquela coisa “de humanas” que a gente trabalha muito e ganha muito pouco. Aí abriu concurso para o IF e fiz e passei e sou uma pessoa que acho que recebo um salário bom digno,

salário justo, sou muito apaixonada pela docência, e somos transformadores...

O salário justo e digno é o comparativo do seu atual local de trabalho. Professores precisam de estrutura, carreira e incentivo na sua profissão. De qualquer maneira, diante da importância do professor para ensino de qualidade, não se pode esquecer que a profissionalização da atividade docente como formação, jornada de trabalho e plano de carreira são aspectos importantíssimos.

Já a Docente C possui um arcabouço de experiências em relação aos lugares em que trabalhou e faz um comparativo do modo como eram organizados as escolas e o espaço da arte.

Docente C: Tenho feito uma reflexão em torno disso, e, eu trabalhei em várias escolas municipais, estaduais, isso entre essas escolas, também do campo, da cidade, assentamento, trabalhei em escolas particulares. Então depende muito de que linha eu vou pegar para analisar, por exemplo, eu já trabalhei em escola estadual que eu tinha espaço das artes, uma sala de artes, um palco pra ensaiar teatro, pra ensaiar dança, um auditório, sala de arte equipadas com pias, com mesas adequadas para as práticas, também um espaço maior pra dança, de maior valorização das artes que não era só no primeiro ano como aqui [...].

O que destaca em sua narrativa é o pouco espaço que possui a arte no seu atual local de trabalho, o Instituto Federal (IF). Dentre os outros locais, recorda maior valorização da área e espaços bem equipados para sua atuação.

Já o relato da Docente D demonstra que trabalhou anteriormente ao Instituto Federal em projetos sociais, escolas de música e nas escolas em suas diferentes modalidades.

Docente D: Eu trabalhei em escolas de música e projetos sociais. Trabalhei na educação infantil, EJA, ensino médio, tudo isso eu fiz antes do IF. A principal diferença é o caráter de integrar, de ter um trabalho integrado com os colegas e envolver os alunos em pesquisas, propor trabalhos mais difíceis, porque são alunos que estão ali só pra estudar, tem casa, ficam o dia inteiro, tem café da manhã e almoço, e quando precisam ficar a noite tem jantar. Ah no IF os alunos têm uma estrutura diferente, podem ser exigidos de maneira diferente. Diferente de um aluno de ensino médio noturno da educação básica estadual que durante o dia trabalha, não é o mesmo grau de exigência deste aluno daqui.

A professora compara a estrutura do IF e o modo como a instituição assiste aos alunos com alimentação, moradias e que, por isso, podem ser exigidos de maneira diferente. Essa possibilidade de comparação das vivências educacionais permite à professora fazer um balanço pelas realidades em que já trabalhou anteriormente.

Nos relatos dos colaboradores, suas experiências profissionais permitem perceber a passagem desses sujeitos por diferentes aspectos que remetem à concretização de seus trabalhos. A experiência profissional faz mediação com suas formações. Dessa forma, Cunha (2008) relata que o espaço é onde ocorrem diferentes percursos, mas quando esse espaço tiver interface com a experiência se transformará em um lugar de formação.

Nas narrativas, os professores relatam o que foi significativo a eles, o que de algum modo os fizeram aprender. Para que um espaço se constitua como um lugar, é preciso que se legitime e se reconheça o seu valor no processo formativo, já que os lugares são preenchidos de subjetividades (CUNHA, 2008). Percebe-se na narrativa da Docente A o quanto o seu trabalho no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) a fez ver várias realidades e trouxe a ela algumas transformações.

Docente A: Trabalhei no município, aqui as salas são divididas, lá era uma sala só com todos professores dentro. Aí depois trabalhando no Capes eu vi várias realidades, vários problemas, foi bom ter trabalhado lá para sair do meu umbigo, sabe... Às vezes, hoje no IF um aluno vem sem laudo tu consegue perceber sabe, ele tem problema tu identificas até no desenho, quando fiz o autorretrato uns trouxeram uns desenhos assim diferentes e tu vê sabe, pelo desenho se percebe muito.

Os *lugares* constituem-se na medida em que os interlocutores representam e expressam significados a ele. No caso dessa professora, seu trabalho no CAPS fez com que ampliasse sua visão em relação a si e as pessoas ao seu redor. A preocupação que demonstra com os alunos e os seus desenhos hoje no IF não deixa de ser um vestígio da afetividade que a formação pelo trabalho no CAPS fez nela surgir.

Nas narrativas dos professores colaboradores, é perceptível o quanto as comparações entre os lugares em que trabalharam anteriormente são tecidas com a sua atuação profissional hoje. As experiências formadoras que se constituíram em lugares de formação demonstram de que modo afetam os professores e suas percepções em relação às realidades em que atuam.

Josso (2004, p. 45) fala do capital experiencial que se reforça ou se alarga ao se tecer diálogos sobre as trajetórias: “[...] é assim que mantemos e reforçamos o nosso capital experiencial, espécie de tesouro de sobrevivência para uma multiplicidade de circunstâncias”. Ao se pensar nesse capital experiencial que acresce a vida dos professores, é possível ver o quanto ativar memórias e experiências significativas auxiliam na resolução de problemas, na compreensão sobre as alavancas ou depressões de uma carreira.

Considerações Finais

Foi possível concluir através da análise dos trajetos formativos que, para tornar-se professor de arte, necessita-se de formação específica na área para a consolidação da sua profissionalização.

Os cursos de formação de professores, como as licenciaturas e a titulação em pós-graduação, não saciam todas as demandas da docência. Apesar da consolidação dos saberes específicos dos professores de arte entrevistados, na docência também navegam em incertezas, onde o aprendizado surge das dúvidas e na experiência.

Para encerrar, é possível tecer um diálogo em relação aos trajetos formativos dos professores de arte colaboradores com a obra da artista contemporânea brasileira Sônia Gomes intitulada “Mãos de Ouro”

Figura 1 . Obra “Mãos de Ouro” de Sônia Gomes



Fonte: Amorim e Loponte (2018).

Essa obra traz o inverso da imagem tradicional do que se espera de um diário ou caderno. Em formato de livro, as folhas abertas possuem colagens, costuras, flores, recortes, rasgos e não há linearidade. Os cadernos tradicionais que se tem desde os bancos escolares são cheios de linhas exatas, retas, seriadas e perfeitas. Como caberiam as imperfeições e erros neles? A obra de Sônia Gomes, cheia de disformes, sem linhas corretas, traz uma mostra do que se pode chamar de trechos de uma vida com fases, desvios e florescimentos. Os trajetos formativos não são lineares, perfeitos e nem cabem nas agendas cotidianas. Todos são feitos de pluralidades, de histórias, de afetos e percepções, há uma beleza nisso tudo. São as “mãos de ouro” dos professores que transformam vidas, por tantas incertezas e lutas, mas ainda há vapor para uma docência artista.

Referências

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

ALVES, P. I. B. **Satisfação/insatisfação no trabalho dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: estudo do Concelho de Caldas da Rainha**. 2010. 244 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Universidade Aberta, Lisboa, 2010.

AMARAL, C. G. F. do. **Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

AMORIM, J. N. de; LOPONTE, L. G. **As mãos de ouro de Sonia Gomes: costura e memória**. 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/as-maos-de-ouro-de-sonia-gomes-costura-e-memoria/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANCHER, V.; OLIVEIRA, V. (org.). **Formação de Professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos auto-formadores**. São Paulo: Paco Editora, 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 jul. 2021

BRASILBRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nossos processos analíticos na formação de docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008.

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FONTANA, R. **Como nos tornamos professora?** Belo Horizonte: Autentica, 2000.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. *In*: CUNHA, M. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 161-177.

HUBERMAN, M. O ciclo profissional da vida dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JANEIRO, R. B. **O ensino da arte no nível médio integrado ao técnico: das políticas às concepções práticas em duas instituições federais do Rio de Janeiro**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

JOSSO, M. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. de. **Abordagens metodológicas do teatro na educação**. Ciências Humanas em Revista, São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, dez. 2005.

LOPONTE, L. G. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MACHADO, A. P. O. **Filhos de professores = profissão professor?** 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, V. (org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

OLIVEIRA, V. M. F. de; MIORANDO, T. M. Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 345-359, jan./abr. 2020.

SILVA, M. K. da A. **Arte e cultura no contexto da educação profissional e tecnológica: uma análise das ações culturais e artísticas em Açailândia (MA)**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑUS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLELA, M. Poesia, gênero e paixão: digressões sobre a escrita da professoralidade. *In*: ICLE, Gilberto (org.) **Pedagogia da arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010. p. 179-192.