

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RENATA SALGADO

**A RESIDÊNCIA ARTÍSTICA NO PROCESSO DE
PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES**

Santos/SP

2019

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RENATA SALGADO

**A RESIDÊNCIA ARTÍSTICA NO PROCESSO DE
PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
stricto sensu em Educação da Universidade Católica de
Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa
Abdalla.

Santos/SP

2019

S164r Salgado, Renata.
A residência artística no processo de profissionalização do professor de artes. / Renata Salgado; orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla. -- 2019. 213 f.; 30 cm

(Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação.

Bibliografia:

1. Residência artística. 2. Professor-artista. 3. Profissionalização docente. 4. Espaço social. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa. II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 1997 - 37(043.3)

Maria Rita C. Rebello Nastasi - CRB 8/2240

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Renata Salgado

Título: "A RESIDÊNCIA ARTÍSTICA NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES".

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 14/03/2019



Profª. Drª. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Orientadora-Membro Nato - Universidade Católica de Santos



Profª. Drª. Margaréte May Berkenbrock Rosito

Membro Titular Interno – UNICID



Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto

Membro Titular Externo – Universidade Católica de Santos

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais Sérgio e Márcia, meu irmão Carlo, in memoriam e
minha irmã Fernanda
Cunhada e cunhado Wdlane e Danilo
Sobrinhas Naomi e Aurora
E à minha Mestra e Orientadora Maria de Fátima, que muito me ensinou e confiou no
meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria de Fátima Abdalla, pela orientação, presença e amizade.

Aos meus pais Márcia da Fonseca Salgado e Sérgio Salgado pelo apoio incondicional, mesmo quando não entendiam a importância.

Aos meus irmãos Carlo Salgado, *in memoriam*, e Fernanda Salgado e cunhados Wdlane Ike Chicharo Salgado e Danilo Brás dos Santos pelos bate papos ao redor de uma mesa regada a vinho quando conseguia tirar a cara dos livros.

Às minhas sobrinhas Aurora Sofia Salgado Brás e Naomi Ike Chicharo Salgado por me deixarem louca na maior parte do tempo, mas me ajudarem a tirar o foco quando eu precisava.

À Profa. Dra. Fabiola Notari, que me ajudou a colocar no papel meu projeto inicial, quando decidi me candidatar ao mestrado.

Às minhas eternas professoras e amigas Dra. Ana Kalassa el Banat, Ms. Lídice Moura e Ms. Márcia Santtos por me incentivarem a dar este passo.

Aos meus colegas de turma - Alexander Marques da Silva, Denise Ferreira, Everton Gomes da Silva, Gilson Braga, João Carlos Souza, Lucas Henrique da Silva Gonçalves, Rita de Cássia Abreu Erra, Sonia Onuki, Theo de Sá Guimarães Cancellato -, foi uma jornada cheia de altos e baixos, mas estamos chegando lá.

Aos meus também companheiros de jornada Ana Márcia Akauí, Bruna Zatorre, José Renato Spina, Luíza Girolamo Canato, Nilcéia Saldanha, que estavam sempre lá, quando eu precisava.

Aos Profs. Dr. Alexandre Saul Pinto, Dra. Aparecida Franco, Dra. Elisabete Campos, Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, Dra. Marineide de Oliveira Gomes, Dra. Selma Garrido Pimenta por me iniciarem na pesquisa.

À Priscila Barbosa Abdalla, por toda a ajuda na correção deste trabalho, uma irmã das artes também. Espero que se anime a viver uma Residência Artística aqui e fora do Brasil, o que vier primeiro.

A todos os participantes do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”.

À CAPES, pela valiosa bolsa de estudo.

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura, um encontro. (SABINO, 1957, p. 148)

SALGADO, Renata. A residência artística no processo de profissionalização do professor de Artes. Dissertação Mestrado em Educação: UNISANTOS, 2019.

Resumo

A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objetivo geral identificar as contribuições da Residência Artística (RA) para a formação e profissionalização de professores-artistas. Parte-se do pressuposto de que a RA, por ser um espaço social, em que há uma imersão no campo das Artes e em que a formação, criação e difusão da Arte se ressignificam, o mesmo poderá indicar novas mudanças, em especial, para o processo de profissionalização do professor de Artes. A motivação para o estudo do tema surgiu da experiência vivida pela autora, no ano de 2013, em PENLAND - Escola de Artes e Ofícios -, localizada na Carolina do Norte (EUA), em um período de imersão caracterizado por ambiente artístico-cultural, no qual a Arte representa elemento transformador, catalisador e de união entre as pessoas ali envolvidas. Este estudo se justifica por considerar que esses espaços, como os da RA, podem não só motivar os professores-artistas, como também mudar suas práticas frente aos desafios do cotidiano escolar. O trabalho se fundamenta em referenciais teóricos voltados para a Arte e a Arte-Educação, como: Dewey (1915, 2010), Duarte Júnior (1981), Barbosa (1983, 1995, 2002, 2011, 2015), Fischer (1987), Ostrower (2012, 2013), Ferraz e Fusari (2009), Read (2013), entre outros. Também, em relação ao processo de profissionalização docente, o trabalho apoia-se em: Nóvoa (1992, 1995), Zeichner (1993, 2008), Freire (1994, 1999, 2002), Gimeno Sacristán (1995), Pimenta (1999), Tardif (2000, 2011), Cunha (2004), Abdalla (2004, 2005, 2006, 2015, 2016, 2017), Roldão (2005, 2007), Imbernón (2009), Gatti (2010), Mattar (2011), entre outros. Além disso, para a compreensão de conceitos como espaço social, *habitus* e capital cultural, recorre-se a Bourdieu (1989, 1996a, 1996b, 1998). O estudo, também, apresenta os seguintes procedimentos metodológicos: a) o levantamento bibliográfico sobre a temática; b) a análise de documentos da FUNARTE sobre Residências Artísticas (RA) no Estado de São Paulo; c) a aplicação de questionário com o objetivo de identificar o perfil dos espaços das RA; d) a realização de entrevistas, que pretendem investigar as trajetórias profissionais de professores-artistas e compreender as implicações das RA no processo de profissionalização docente. A partir das dimensões de análise – *formativa*, *contextual* e *profissional* – e suas respectivas categorias e unidades de sentido -, os resultados indicam a importância de se compreender o espaço social das RA como espaços de formação e de transformação, na produção de novos *habitus*, especialmente, em relação às dimensões pessoal, didática, organizacional e profissional. O que revela ser um espaço de possibilidades e perspectivas para o professor-artista em seu processo de profissionalização docente.

Palavras-chave: Residência Artística; Professor-Artista; Profissionalização Docente; Espaço Social.

SALGADO, Renata. Artistic Residency in the Art teacher's professionalization process. Master's in Education Dissertation: UNISANTOS, 2019.

Abstract

This qualitative study has as its general objective to identify the contributions Artistic Residency (AR) makes in the training and professionalization of teacher-artists. It is assumed that the AR, because it is a social space in which there is an immersion in the field of Arts and in which training in and creation and diffusion of Art are resignified, may point to new changes, especially in the art teacher's professionalization process. The study was motivated by the author's experience, in 2013, at PENLAND – School of Arts and Crafts – in North Carolina (USA), during a period of immersion characterized by an artistic and cultural environment where Art represented an element capable of transforming, catalyzing, and bringing together those involved. This study is justified considering that spaces such as those of AR are able not only to motivate teacher-artists, but also to change their practices in face of the challenges of everyday school life. The work is based on theoretical references focused on Art and Art-Education, such as: Dewey (1915, 2010), Duarte Júnior (1981), Barbosa (1983, 1995, 2002, 2011, 2015), Fischer (1987), Ostrower (2012, 2013), Ferraz and Fusari (2009), and Read (2013), among others. Also, with regard to the teacher professionalization process, the work is based on: Nóvoa (1992, 1995), Zeichner (1993, 2008), Freire (1994, 1999, 2002), Gimeno Sacristán (1995), Pimenta (1999), Tardif (2000, 2011), Cunha (2004), Abdalla (2004, 2005, 2006, 2015, 2016, 2017), Roldão (2005, 2007), Imbernón (2009), Gatti (2010), and Mattar (2011), among others. In addition, to understand concepts such as social space, habitus, and cultural capital, we turned to Bourdieu (1989, 1996a, 1996, 1998). The study also features these methodological procedures: a) the bibliographic survey of the subject; b) the analysis of FUNARTE documents on Artistic Residencies (AR) in the State of São Paulo; c) the application of a questionnaire to identify the profile of the AR spaces; d) interviews to investigate the professional trajectories of teacher-artists and to understand the implications of AR in the teacher professionalization process. Based on the analysis dimensions – training, contextual, and professional –, the results point to the importance of understanding the social space of AR as a space of training and transformation in the production of new habituses, especially with regard to the personal, didactic, organizational, and professional dimensions. It reveals to be a space of possibilities and perspectives for the teacher-artist in his or her teacher professionalization process.

Key words: Artistic Residency; Teacher-Artist; Teaching Professionalization; Social Space.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição regional de RA	52
Gráfico 2 – Regime jurídico da instituição	54
Gráfico 3 – Perfil das Instituições	56
Gráfico 4 – Periodicidade dos Programas de Residência Artística	58
Gráfico 5 – Concessão de bolsa ou apoio financeiro aos artistas residentes	58
Gráfico 6 – Número de artistas apoiados em Residências por ano	59
Gráfico 7 – Nacionalidade dos artistas residentes	60
Gráfico 8 – Respostas ao Questionário	84
Gráfico 9 – Concessão de prêmios ou bolsas aos artistas	86
Gráfico 10 – Com relação aos participantes da residência	87
Gráfico 11 – Origem dos participantes.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento: Banco de Dissertações/Teses e da Capes	22
Quadro 2 – Sistematização dos eixos do Questionário de Caracterização	81
Quadro 3 – Caracterização da instituição realizadora do Programa de Residência Artística.....	84
Quadro 4 – Caracterização dos Programas de RA	85
Quadro 5 – Periodicidade dos Programas de RA	85
Quadro 6 – Caracterização dos artistas participantes	86
Quadro 7 – Sistematização do Roteiro da Entrevista	91
Quadro 8 – Perfil dos Professores.....	93
Quadro 9 – Dimensões de Análise, Categorias e Unidades de Sentido.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das Residências por Unidade Federativa, com indicação de localização em capitais	53
Tabela 2 – Perfil de atuação das Residências	54
Tabela 3 – Fonte de renda da Instituição	55
Tabela 4 – Principais objetivos dos Programas de RA	57
Tabela 5 – Período de duração da Residência	60
Tabela 6 – Principais ações realizadas	61
Tabela 7 – Espaços onde ocorrem as ações	62
Tabela 8 – Produtos das ações realizadas	62

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPIN – Centro de Programas Integrados

CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

DBAE – Disciplined Based Art Education

ECA – Escola de Comunicação e Artes

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ETEC – Escola Técnica Estadual

FAUS – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos

FUNARTE – Fundação Nacional das Artes

LABxS – Lab Santista

IAE – Instituto Arte na Escola

MAC – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

MEA – Movimento Escolinhas de Arte

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PENLAND – Escola de Artes e Ofícios da Carolina do Norte (EUA)

PRODIARTE – Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação

PRP – Programa de Residência Pedagógica

RA – Residência(s) Artística(s)

RM – Residência(s) Médica(s)

RP – Residência Pedagógica

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISANTA – Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
PENLAND... onde tudo começou	18
A escolha do tema e do objeto de pesquisa	19

CAPÍTULO I

A ARTE E OS PROFESSORES-ARTISTAS	27
1.1 A Arte-Educação no Brasil em uma breve contextualização	27
1.2 Sobre a Arte e a sua importância em uma formação humanizadora.....	38
1.3 O artista-professor e o professor-artista	43

CAPÍTULO II

RESIDÊNCIA ARTÍSTICA E O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO	47
2.1 Residência Artística: que espaço é este?	47
• Parte 1 – Conhecimento do perfil das RA	52
• Parte 2 – Programas de RA.....	56
• Parte 3 – Sobre os Artistas Residentes	59
• Parte 4 – Características dos Projetos de RA	61
2.2 A formação do professor de Artes e a sua profissionalização	63
2.3 Residência Artística: um espaço social na profissionalização do professor? .	73

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS	77
3.1 A abordagem metodológica	77
3.2 Os procedimentos e os instrumentos de pesquisa	79
3.2.1 Revisão bibliográfica	79
3.2.2 Análise documental	80
3.2.3 Questionário.....	80
3.2.4 Entrevista	88
3.2.4.1 Dos sujeitos da pesquisa	92

3.3 Da técnica de análise do conteúdo	93
 CAPÍTULO IV	
AS IMPLICAÇÕES DAS RA NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA DE ARTES	97
4.1 Dimensão Formativa (1ª Dimensão de Análise)	97
4.1.1 Professor-Artista (Categoria de Análise)	97
4.1.1.1 Percurso de formação (1ª Unidade de Sentido)	99
4.1.1.2 Ofício do Professor-Artista (2ª Unidade de Sentido)	103
4.2 Dimensão Contextual (2ª Dimensão de Análise)	108
4.2.1 RA como Espaço Social de Formação e Profissionalização Docente (Categoria de Análise)	108
4.2.1.1 Espaço social da RA na Formação do Professor-Artista (1ª Unidade de Sentido)	109
4.2.1.2 A RA e a Profissionalização do Professor-Artista (2ª Unidade de Sentido)	114
4.3 Dimensão Profissional (3ª Dimensão de Análise)	118
4.3.1 Processo de Profissionalização do Professor-Artista a partir da RA (Categoria de Análise)	118
4.3.1.1 Necessidades e desafios da profissão do Professor-Artista (1ª Unidade de Sentido)	119
4.3.1.2 Possibilidades e Perspectivas para o Professor-Artista (2ª Unidade de Sentido)	122
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
 REFERÊNCIAS	133
 APÊNDICES	147
APÊNDICE I – Levantamento: Banco de Dissertações/ Teses da CAPES	148
APÊNDICE II – Levantamento das Residências Artísticas em São Paulo	156
APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	159
APÊNDICE IV – Questionário de Caracterização das Residências Artísticas	160

APÊNDICE V – Roteiro de Entrevista	164
APÊNDICE VI – Transcrição das Entrevistas	166
APÊNDICE VII – Imagens das RA vividas pela autora e professoras entrevistadas	205

INTRODUÇÃO

As finalidades das residências são tão múltiplas quanto os seus programas. Mas há um papel compartilhado pela maioria delas: o de oferecer tempo para a experiência, a reflexão e o diálogo. Ao se deslocarem de seu contexto de origem, os artistas partem para uma espécie de retiro das recorrências cotidianas e dos hábitos culturais. (HORA, 2006, p. 67)

Como aluna, no ensino fundamental, sempre gostei de artes¹, embora o conteúdo dado na época não fugisse muito ao currículo normal de Artes, com pequenos artesanatos e propostas, que não tinham um objetivo muito maior do que melhorar a coordenação motora ou como uma espécie de recreação. Entretanto, apesar das propostas de pintar um desenho, ou qualquer outra atividade, procurava fazer sempre algo diferente. Ainda, no ensino fundamental, comprei meu primeiro livro sobre história da arte: “História da Arte para crianças” e fascículos sobre a vida dos artistas que eu admirava.

Meu segundo grau ou ensino médio, como é denominado atualmente, foi conjugado com o ensino técnico. E, como gostava de desenhar, foi-me sugerido por alguns conhecidos o curso técnico em Edificações. Não havia a disciplina de Artes no curso, lá aprendi o desenho técnico para a área de construção civil. Assim, um novo sonho surgiu: a paixão por Arquitetura. Demorei um pouco a realizá-lo, quis trabalhar como técnica e ganhar um pouco de experiência. Em 1994, inscrevi-me e entrei no curso de Arquitetura e Urbanismo na FAUS – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos, UNISANTOS na última turma semestral.

Já, nesta época, quando escolhi Arquitetura, fiquei em dúvida entre dois cursos: Artes e Arquitetura. Acabei escolhendo o segundo por entender ser mais rico em conteúdo e estar realizando um sonho.

Após minha graduação em Arquitetura, em agosto de 1999, passei a atuar como arquiteta. Mas sentia que faltava algo, depois de algumas decepções na carreira e ainda sentindo essa necessidade de mudança, fiz consulta ao Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo sobre a área de educação, tendo como resposta que com a minha graduação poderia trabalhar nas disciplinas de Artes e/ou Matemática. E, para isso, deveria fazer uma Licenciatura em uma das áreas em um futuro próximo, pois me auxiliaria nas demandas da nova carreira.

¹ A grafia de “arte” com letra minúscula refere-se à área de conhecimento e com letra maiúscula, o componente curricular (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 17).

A escolha por Artes não levou muito tempo, pois era uma vontade há muito acalentada. Isso aconteceu, em janeiro de 2008. Lembro-me de ter saído do Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo e ir direto para a faculdade, para me certificar o que era necessário para ingressar nesta nova fase.

Licenciei-me como arte-educadora, em 2010, em uma das últimas turmas presenciais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNISANTA². E, com isso, tive a oportunidade de experimentar os vários ateliês instalados na faculdade, desenvolvendo, assim, trabalhos sérios de pesquisa em uma linguagem artística própria.

Ainda, na Faculdade de Artes, comecei a frequentar o ateliê de gravura doado pela artista visual Mariana Quito (1928 – 2003) para a Secretaria de Cultura de Santos, e coordenado pela artista visual Márcia Santtos até julho de 2013, quando aconteceram mudanças devido à troca de gestão na Prefeitura Municipal de Santos.

Este contato me levou ao encontro de um desejo, uma disposição há muito tempo adormecida: licenciar-me em Artes era um meio para um fim. Estava em processo de busca pessoal, e a área das Artes Visuais era um interesse inato; estava em mim, não necessariamente fui incentivada, mas também nunca me foi negado. Procurei a Licenciatura em Artes para me tornar professora e acabei por encontrar a artista também neste processo.

Atuando como professora de Artes, desde 2010, percebi que fazer parte de um grupo de artistas era algo essencial para lidar, muitas vezes, com o estresse da carreira docente; além de recursos técnicos diferenciados para trabalhar com meus alunos. Assim, sempre que possível, tentava conciliar as oportunidades de cursos e eventos de artes que ocorrem em Santos, que não são muitas; pois, na maioria das vezes, somos obrigados a procurar na cidade de São Paulo por cursos diferenciados, dependendo do interesse e necessidade.

Em 2013, ainda trabalhando como professora de Artes pelo estado de São Paulo, fui chamada, após processo seletivo, para trabalhar na ETEC Aristóteles Ferreira: uma das unidades do CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, na área de Infraestrutura. Após os primeiros anos desta nova fase, as necessidades e exigências do trabalho, assim como a busca contínua pelo crescimento pessoal, acabaram por me levar ao Mestrado.

² UNISANTA – Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes. Trata-se de um Complexo Educacional, que teve seu início no Colégio Santa Cecília, fundado em 16 de maio de 1932. Em 1961, a pequena escola primária, então com 26 alunos, passou a ser mantida pela Associação Educacional Santa Cecília, dirigida pela família Teixeira. Em 15 de outubro de 1969, é criado o ISESC (Instituto Superior de Educação Santa Cecília), e o primeiro curso foi de Engenharia, o primeiro noturno da Região, criado em 1971. Atualmente, a Universidade oferece 37 cursos de nível superior, entre tradicionais e de curta duração (presenciais e a distância); além de inúmeros cursos de extensão, *lato sensu*, MBA e mestrados, aprovados pela CAPES.

PENLAND... onde tudo começou

A ideia para esta pesquisa surgiu a partir de uma experiência vivida, no ano de 2013, na Escola de Artes e Ofícios – PENLAND, na Carolina do Norte (EUA), quando fui selecionada a partir de meus trabalhos para uma bolsa integral que financiaria o curso, a estadia e a alimentação, no *workshop* inserido na temática *Books and Paper*. Por meio de um processo de imersão, houve a convivência com várias pessoas e artistas vindos de vários lugares dos Estados Unidos e do mundo, respirando e assimilando um ambiente diferenciado.

Penland é uma de várias escolas nos Estados Unidos, organizada na forma de RA (LAFERLA; GUNTER, 2004). Instalada em um espaço inspirador, afastada da cidade, é cercada por muito verde, suas instalações unem o novo com prédios históricos. Conta com oficinas de trabalhos em vários tipos de ofícios, tais como: livros e papel, processos fotográficos, imprensa (gravura e seus processos), vidro, ferro, madeira, joalheria, cerâmica, entre outros. A interação entre os participantes das várias oficinas acontecia, principalmente, no horário das refeições, na qual o intercâmbio entre os participantes ocorria de forma mais efetiva.

Penland foi fundada, em 1929, a partir de um projeto de Lucy Morgan para uma escola de ofícios. Srta. Lucy, como era chamada, chegou à Carolina do Norte, em 1920, para trabalhar como professora na Escola Apalache, sendo que, em 1923, passou três meses na Faculdade Berea³ aprendendo a tecer. Quando retornou a Penland, iniciou a tecelagem Penland, que oferecia às mulheres locais uma oportunidade de trabalho.

Em 1928, ela convence Edward F. Worst, uma especialista em tecelagem, a visitar Penland e trabalhar com as tecelãs locais. Há o seu retorno, em 1929, com vários estudantes de outros estados para um curso de uma semana e, assim, começa a escola de Penland. Com o passar dos anos, Lucy Morgan adiciona outros cursos e inicia campanhas de arrecadação de fundos para a construção de novos edifícios, para a modernização e ampliação dos estúdios.

Lucy Morgan era uma entusiasta de seu processo educacional e de produção. A escola de Penland, sob a sua administração, atingiu sucesso nacional e internacional; porém, após sua aposentadoria, em 1962, a escola sofre um declínio atraindo poucos jovens estudantes.

A escola precisava ser reformulada e Bill Brown, escultor e professor de Desenho, assumiu tal tarefa. Bill, também, era um entusiasta das artes manuais e trouxe visão e uma nova energia como segundo diretor de Penland. Atualmente, a escola conta com

³ Fundada em 1855, a Faculdade Berea (Berea College) é uma instituição particular de Berea, no estado do Kentucky (EUA).

aproximadamente 2 km², 57 prédios e 1.400 alunos, que todos os anos frequentam o espaço à procura das várias sessões de *workshops* e períodos de Residências Artísticas realizadas em PENLAND (APÊNDICE VII).

Nos vinte e um anos que atuou como diretor, Bill atualizou e expandiu as ofertas de cursos, adicionando longas sessões para o período de outono/inverno e primavera/verão; além de artistas que vieram ensinar e elevaram a escola a novos patamares. Bill, também, aumentou as ofertas de bolsas de estudo e iniciou um programa de núcleos de artistas (nove artistas que podem utilizar os estúdios da escola durante dois anos) e RA (três anos de moradia e estúdio de criação a baixo custo), que contribuem na formação e no desenvolvimento, ao longo dos anos, de muitos artistas talentosos e um vibrante polo artístico na cidade mais próxima que se tornou um polo de Artes.

A cidade de Asheville tem uma estreita ligação com a escola de Penland e atrai muitos colecionadores de arte que sabem que lá encontrarão trabalhos de artistas promissores e/ou já consagrados. Essa atmosfera criativa, já na época, me fez refletir sobre a possibilidade de fazer algum trabalho do gênero na região da Baixada Santista/SP, que aliasse cursos livres em artes e trocas de experiências entre os participantes.

A escolha do tema e do objeto de pesquisa

A experiência vivida, em PENLAND, foi tão marcante, como sinaliza Hora (2006), na epígrafe anteriormente relacionada, que a ideia para o projeto de pesquisa veio quase que naturalmente. Perguntava-me sobre a importância do professor-artista, na relação que se estabelece entre este professor e seu aluno em espaços marginais, fora do sistema tradicional de ensino, assim como a relevância da Residência Artística no processo de profissionalização do professor de Artes.

O projeto de pesquisa, intitulado “A Residência Artística no processo de profissionalização do professor de Artes”, intenciona compreender o potencial da Residência Artística (RA) na profissionalização de professores de Artes que também são artistas.

A RA, em uma breve explicação, é um espaço de troca entre os participantes. Quando introduzimos o conceito de RA, estamos tratando de um “espaço social⁴”, para onde os artistas se deslocam a fim de que possam lidar com a arte e com a criação de condições

⁴ Usamos a noção de *espaço social*, de Bourdieu (1996b), a fim de compreender as questões relacionadas à Residência Artística, que tem, em seu espaço, a formação e profissionalização dos professores de Artes. Também, para maiores esclarecimentos sobre o *espaço social* e um novo olhar para as questões de educação e de formação, que se desenvolvem neste espaço, consultar Abdalla (2004, 2006b) e Abdalla e Villas Bôas (2018).

propícias para produzir Arte e conhecimento sobre a mesma. A convivência entre os artistas de origens diferentes possibilita uma troca tanto profissional quanto pessoal, gerando uma experiência única, que coloca esses profissionais em uma nova rotina de aprendizagem e desenvolvimento (MORAES, 2009, 2014).

Para melhor compreensão, retomaremos o conceito de RA no Capítulo 2, quando pretendemos realizar uma caracterização do que é a RA, como este espaço se apresenta, quais os ambientes, ou melhor, os espaços sociais, em que podem ocorrer experiências similares de imersão profissional, e as transformações que tal ação pode provocar nos sujeitos que a vivem. Por meio da abordagem metodológica, faremos uso da análise de documentos da FUNARTE sobre as Residências Artísticas no Estado de São Paulo, buscando, assim, um maior entendimento de como funcionam esses espaços.

Destacamos, também, que a educação superior, segundo Mancebo *et al.* (2015), tem sofrido, nos últimos vinte anos, alterações (no Brasil e no mundo). É inegável o processo de expansão pelo qual o Brasil vem passando, desde 1995, na educação de nível superior; porém, este crescimento se deu de forma muito maior nas universidades privadas. O *lobby* privatista é poderoso, organizado e é majoritário no Congresso Nacional, não se envergonhando de apresentar propostas que respondam ao interesse apenas das instituições que representam. Neste sentido, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), no documento final do XVIII Encontro Nacional da Anfope, intitulado “Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”, cujo evento ocorreu, em Goiânia, em dezembro de 2016, demonstra “[...] preocupação com o crescimento desordenado das instituições privadas, e para a crônica falta de recursos para implementação com qualidade de novos cursos superiores das instituições superiores públicas” (BRZEZINSKI *et al.*, 2016, p. 12).

Na expansão do setor privado, podemos ver, então, a diluição entre as fronteiras do público e do privado, a concentração institucional, na qual pequenas instituições são compradas por grandes instituições, a financeirização e a internacionalização da educação superior. Ainda, segundo Mancebo *et al.* (2015), as grandes instituições têm amplos lucros, mas não dispensam apelos ao fundo público.

No setor público, também houve expansão; porém, o aumento no número de vagas discentes tem ocorrido sem o aumento de vagas docentes, valendo-se do mais trabalho do professor. Existe, hoje, também o aligeiramento do ensino, com a flexibilização do currículo e os cursos de Educação a Distância (EaD), como forma de promover a ampliação das vagas, o que traz vantagens e desvantagens. Entre suas vantagens, a possibilidade de mais e mais

alunos chegarem ao nível superior de ensino; inclusive, em lugares distantes. A desvantagem é o número de cursos e instituições que não têm qualidade de ensino (MANCEBO *et al.*, 2015; BRZEZINSKI *et al.*, 2016).

Nesse contexto, a ausência dos processos criativos, antes desenvolvidos nos ateliês de trabalho e pesquisa em cursos de Licenciatura em Artes, leva-nos a refletir sobre o sistema educacional, mais especificamente, sobre qual deverá ser a melhor forma de se “ensinar” Arte e Cultura nas escolas, no atual contexto social, político, econômico e cultural. Uma das alternativas nos parece é a de compreender o potencial das ações de formação com base nas RA.

A pesquisa, em questão, desenvolve-se no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, coordenada pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, e integra o Centro Internacional de Estudos de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed/FCC, Cátedra UNESCO de Profissionalização Docente. Também, estabelece relações com o projeto de pesquisa maior, intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações” (ABDALLA, 2016b).

Na etapa inicial da investigação, foram realizadas consultas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵, recorrendo a algumas palavras-chave e expressões, em busca de trabalhos anteriores, que já tenham abordado o tema, objeto desta pesquisa. Inicialmente, realizamos a busca simples, utilizando as expressões “Formação do Professor de Artes”, “Residência Artística”; “Professor-Artista”.

Os resultados, para o termo “Residência Artística” (RA), indicaram sete (7) registros, no banco de dissertações e teses da CAPES, e 39 registros no BDTD. O termo “Professor-Artista” trouxe 25 registros, no banco CAPES e 35 registros no BDTD. A expressão “Formação do Professor de Artes” apontou para 19 registros no banco CAPES e 16 registros no BDTD.

Dentre os estudos correlatos, selecionamos dez (10) trabalhos – cinco (5) dissertações e cinco (5) teses, que indicam serem os mais significativos. Nessas dissertações e teses, analisamos o sumário, resumo, introdução e referências utilizadas. Os autores escolhidos para o referencial teórico deste trabalho estiveram presentes nas dissertações e teses examinadas. Esta relação está disposta no Quadro 1, que segue adiante:

⁵ Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: abril de 2018.

Quadro 1 – Levantamento: Banco de Dissertações/Tese da Capes.⁶

Ano	Autor/Instituição	Título	Dissertação/Tese
2002	Sumaya Mattar Moraes / Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	Aprender a ouvir o som das águas: O projeto poético-pedagógico do professor de Arte	Dissertação
2009	Marcos José Santos de Moraes/ Universidade de São Paulo	Residência artística: ambientes de formação, criação e difusão	Tese
2011	Rosvita Kolb Bernardes / Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação	Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de Arte	Dissertação
2014	Jurema Luzia de Freitas Sampaio / Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes	O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?	Tese
2015	Karen Lorena Gil Eusse / Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação em Educação Física	A prática pedagógica como obra de arte: Gadamer e a estética do professor-artista	Dissertação
2016	Aline Barbosa Nascimento / Universidade Federal do Maranhão – Programa de Pós-Graduação em Artes-Profartes	Calçando as sandálias de professora/artista/pesquisadora: reflexões, diálogos e práticas narrativa	Dissertação
2016	Anna Carolina Ferreira Lima / Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	Residências Artísticas: a política como experiência formativa	Dissertação
2016	Ana Luíza Bernardo Guimarães / Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	Atravessamentos: A construção da Identidade profissional em um curso de formação de professores de Artes Visuais	Tese
2016	Margarete Barbosa Nicolosi Soares / Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes	Aquecimento: Um processo na prática de linguagens visuais em ateliê	Tese
2018	Andiara Ruas Simão / Universidade de Brasília – Programa de Pós-Graduação em Arte	Histórias de vida e formação de professores de Arte: trilhas e experiências no contexto da educação formal e não formal	Dissertação

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (APÊNDICE I).

Podemos perceber que é escassa a produção científico-acadêmica referente aos temas pesquisados. Dentre os estudos selecionados acerca do termo “Residência Artística”, podemos destacar dois: “Residência Artística: ambientes de formação, criação e difusão”, tese de Moraes (2009), que buscou discutir o potencial das residências artísticas como ambientes de formação, criação e difusão. Defende a compreensão de sua atuação, como forma ampliada de atender a uma necessidade de repensar os processos de ensino e aprendizagem em artes visuais na contemporaneidade.

⁶ Embora o Quadro 1 apresente as dissertações e teses por ordem cronológica, os esclarecimentos a respeito de cada uma será realizado de acordo com as expressões “Residência Artística”, “Professor-Artista” e “Formação do Professor de Artes”.

Já a dissertação “Residências Artísticas: a política como experiência formativa”, de Lima (2016), busca problematizar o confronto entre práticas artísticas e práticas pedagógicas.

Sobre o termo “Professor-Artista”, a dissertação “A prática pedagógica como obra de arte: Gadamer e a estética do professor-artista”, desenvolvida por Eusse (2015), faz uma análise teórico-conceitual da obra do filósofo Hans-Georg Gadamer, e deseja proporcionar um diálogo entre a arte e a educação. Na procura por abrir um caminho alternativo ao “dominante”, oferecido pela racionalidade técnico-instrumental, pensa-se em fundamentar a ideia do professor como artista que faz da sua prática pedagógica uma obra de arte.

Ainda sobre o termo “Professor-Artista”, temos a dissertação “Calçando as sandálias de professora/artista/pesquisadora: reflexões, diálogos e práticas narrativas”, de Nascimento (2016). Nesta pesquisa narrativa, de natureza autobiográfica, a autora aborda os processos formativos de uma professora/artista/pesquisadora de teatro e sua iniciação ao exercício da docência. Descreve os passos percorridos e as experiências acumuladas ao longo da trajetória de vida, desde a educação básica à formação profissional, e dá ênfase à prática docente em uma escola pública de educação fundamental, em São Luís (MA).

Em relação à expressão “Formação do Professor de Artes”, foram selecionados seis (6) trabalhos. O primeiro, uma dissertação realizada por Moraes (2002), intitulada “Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de Arte”, e tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre questões e desafios com que se defrontam aqueles que lidam com o ensino de Arte no espaço escolar e, também, aqueles que trabalham com a formação de professores de Arte.

O segundo, uma tese Bernardes (2011), “Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de Arte”, a autora buscou, com este trabalho, tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de Arte, e, para realizá-la, usou como base os aportes da arte/educação e da pesquisa autobiográfica. Ela analisa como três ex-alunas do curso de Licenciatura de Educação Artística da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais tornaram-se professoras de Arte, colocando o foco, sobretudo, na sua relação entre a prática artística e a prática docente. Para tornar visível o caminho percorrido por cada uma delas, recolheu como dados da pesquisa as monografias de final de curso, entrevistas, registros de vídeos e fotografias.

O terceiro trabalho escolhido foi a tese “O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em Artes Visuais a distância”? De autoria de Sampaio (2014), que tem como objetivo principal o de realizar síntese analítica e crítica de currículos de formação de profissionais de Ensino de Artes Visuais nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais,

oferecidos na modalidade de Educação a Distância/EaD. Trata, principalmente, do mapeamento de uma área ainda iniciante em termos de pesquisa: a verificação da qualidade da formação de professores de Arte Visuais realizada na modalidade de Ensino chamada de Educação a Distância/EaD.

O quarto trabalho é o de Guimarães (2016), intitulado “Atravessamentos: a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de Artes Visuais” e consiste em um estudo de caso, cujo escopo fundamenta-se na análise de como as experiências vivenciadas pelos estudantes, em um Curso de Formação Inicial de Professores – Licenciatura em Artes Visuais, em uma Instituição de Ensino Superior Privada no interior do Estado de São Paulo – são constitutivas da identificação profissional docente.

O quinto trabalho selecionado foi “Aquecimento: um processo na prática de linguagens visuais em ateliê”, de Soares (2016), que tem como objetivo responder à seguinte pergunta: como preparar as pessoas para a produção criativa em ateliê de linguagens visuais? O trabalho relata experiências com o aquecimento em ateliê, escola e universidade, e também em eventos e cursos.

O sexto e último trabalho selecionado foi uma dissertação “Histórias de vida e formação de professores de arte: trilhas e experiências no contexto da educação formal e não formal”, de Simão (2018), que tem como objetivo analisar as histórias de vida narradas pelos professores de Arte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), na tentativa de explicitar os acontecimentos determinantes dos seus processos de formação.

E, para uma melhor compreensão da formação e de questões relacionadas à profissionalização e à profissionalidade docente⁷, em geral, e, mais especificamente, ao professor de Artes, buscamos os seguintes referenciais teóricos: Nóvoa (1992, 1995a, 1995b), Zeichner (1993), Gimeno Sacristán (1995), Pimenta (1999), Tardif (2000, 2011), Freire (1994, 1999, 2002), Moraes (2002), Abdalla (2004, 2006a, 2006b, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b), Cunha (2004), Roldão (2005, 2007), Moraes (2009, 2014), Almeida (2009), Barbosa e Coutinho (2011), Bernardes (2011), Mattar (2011), Ostrower (2012, 2013), Giglio e Lugli (2013), Sampaio (2014), Lima (2016), Nascimento (2016), Soares (2016) e Simão (2018), entre outros.

⁷ Segundo Abdalla (2017a, p. 179), “[...] a formação não só inclui uma função social de transmissão de conhecimentos, mas também desenvolve a personalidade do sujeito e suas possibilidades de aprendizagem, além de estar interligada a um contexto, ou seja, a uma estrutura organizacional”. E a própria autora, considerando a definição de Costa (1995) e Flores (2003), afirma que profissionalização é um processo político e social ou individual, voltado para uma determinada ocupação, em que se procura reconhecimento como profissão. E, por sua vez, a profissionalidade seria a “especificidade de ser professor”, conforme Gimeno Sacristán (1999, *apud* ABDALLA, 2017a, p.183). Estamos considerando, para este trabalho, as definições assumidas por Abdalla (2017a).

Tendo em vista essas considerações iniciais, este estudo se dedicará a buscar respostas para a seguinte **questão-problema**: Que contribuições a Residência Artística (RA) pode oferecer para a formação e profissionalização do professor artista?

Nessa direção, a pesquisa tem como **objetivo geral**: identificar, nos depoimentos de professores-artistas, as contribuições desses espaços sociais e formativos das Residências Artísticas, para a formação e profissionalização do professor-artista de Artes. E como objetivos específicos:

- Traçar um panorama histórico da Arte-Educação no Brasil;
- Apresentar o levantamento realizado pela FUNARTE sobre o Mapeamento das RA como possibilidade de formação artístico-cultural de artistas no estado de São Paulo;
- Discutir a relevância da RA, presente, predominantemente, em cursos livres à margem do sistema tradicional de ensino, como espaço formativo e de profissionalização;
- Compreender a formação e atuação dos professores-artistas a partir das RA frente às necessidades e desafios do cotidiano escolar;
- Analisar as implicações da RA na formação e profissionalização dos docentes formadores e daqueles que atuam no contexto dos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa se desenvolve de acordo com os procedimentos metodológicos, registrados a seguir: aplicação de um questionário, com 13 questões fechadas, para os espaços de Residências Artísticas, levantados pela FUNARTE no estado de São Paulo; e, por fim, a realização de entrevistas com três professoras: uma dos anos finais do ensino fundamental e duas do ensino superior. Tais entrevistas, consideradas aqui como “entrevistas episódicas”, conforme Flick (2003), apresentam elementos narrativos sobre as trajetórias profissionais e as vivências dessas professoras nos espaços de RA.

Neste trabalho, não pretendemos apresentar uma abordagem metodológica de formação ou critérios de formação para avaliação de práticas de formação contínua e/ou de profissionalização docente, temos, porém, a intenção de identificar e compreender a relevância desses espaços sociais (RA), nos quais Educação, Arte e Cultura andam alinhadas com a política e a cidadania. Além disso, como as RA, em geral, são espaços posicionados à margem; porém, complementares ao sistema educacional regular, essas escolas livres, que oferecem RA, permitem uma maior flexibilidade em seu projeto educacional e mais interatividade entre seus integrantes. Também, destacamos que, no processo de pesquisa, localizamos ambientes formativos dessa natureza em cursos de graduação de formação para as Artes (Bacharelados e/ou Licenciaturas).

Com base nessas considerações iniciais, organizamos o trabalho em quatro capítulos. No **Capítulo I – A Arte e os Professores-Artistas** -, será apresentada uma breve contextualização da Arte-Educação no Brasil até os dias de hoje. Destaca-se a importância da arte para uma formação humanística, partindo da experiência da artista e professora Fayga Ostrower, na década de 1970, porque essa experiência traz elementos para a compreensão do espaço social e formativo da RA. Ainda, serão abordadas algumas questões a respeito do artista-professor e do professor-artista.

No **Capítulo II – Residência Artística e o processo de profissionalização** -, será abordada a caracterização das Residências Artísticas (RA) e os espaços onde estas ocorrem. Retomam-se, aqui, conceitos-chave sobre a formação e a profissionalização de professores, colocando o foco no professor de Artes para pensar que a RA pode ser um espaço social para a profissionalização docente.

No **Capítulo III – Caminhos Metodológicos** -, serão indicados: a natureza da pesquisa, as opções metodológicas, o contexto da pesquisa (espaços sociais das RA), seus sujeitos (professores, que vivenciaram experiências de RA) e as etapas da pesquisa; assim como os procedimentos que foram utilizados e a técnica de análise de conteúdo desenvolvida.

O **Capítulo IV – As implicações das RA no processo de profissionalização do Professor-Artista de Artes** – pretende apresentar a análise e os resultados da pesquisa, com base na fundamentação teórico-metodológica, explicitada nos capítulos anteriores.

Por fim, nas **Considerações Finais**, retomaremos os caminhos percorridos e as aprendizagens construídas, que explicitarão as conclusões e proposições referentes ao que foi desenvolvido.

Consideramos, assim, que o início da formação do professor de Artes se dá, ainda, na educação básica, nos primeiros contatos com a respectiva disciplina, de forma a guiá-lo por toda a sua vida profissional. Este estudo observou, também, que as RA se tornam bastante atraentes, pois contribuem para novas experiências profissionais dos sujeitos envolvidos, tendo em vista o tempo e o espaço diferenciados dos contextos de atuação docente, seja em relação à escola e/ou à universidade. O que promove possibilidades de incrementar o processo de formação e profissionalização docente, em especial, dos professores de Artes.

CAPÍTULO I

A ARTE E OS PROFESSORES-ARTISTAS

Para mim, arte é uma questão de vida ou morte, embutida numa coisa simples como uma pincelada rosa. Uma coisa simples, mas que implica lidar com todos os valores da existência. (OSTROWER, 1987, p. 1)

Para pensarmos a arte no contexto educativo, primeiramente, necessitamos refletir sobre a sua importância e a do professor-artista: aquele que mantém uma produção artística e uma vivência de ateliê. Esse profissional possui, nessa produção e vivência, um diferencial, que reflete em sua prática dentro da sala de aula. Nesta perspectiva, contextualizaremos a Arte-Educação no Brasil, e faremos uma reflexão sobre seu sentido para a escola. Enfim, a questão que nos inquieta aqui pode ser traduzida em: para que se aprende sobre Arte na escola? Não é para produzir obras de Arte, com certeza, mas para formar pessoas e sociedades melhores, conforme afirma Read (2013).

O objetivo do Capítulo se centra, então, em introduzir o tema Arte-Educação. Nesta direção, este Capítulo se divide em três partes: a primeira parte tece uma breve contextualização desta temática na história brasileira, visando ao ensino de Artes, seus espaços e desafios.

A segunda parte aborda a experiência da artista-professora Fayga Ostrower (2012, 2013), em um contexto não escolar, demonstrando as possibilidades da arte como potencializadora para uma educação sensibilizadora e humanística. A partir dessa experiência, refletimos sobre a educação estética, para que se possam desenvolver experiências que solidificam uma formação mais humanizada.

E, na terceira parte, discutiremos sobre o diferencial que o professor-artista possui sobre os processos criativos e a produção artística, e o quanto esses diferenciais colaboram com a manutenção de um direcionamento na profissão do arte-educador.

1.1 A Arte-Educação no Brasil em uma breve contextualização

A partir do descobrimento do Brasil, no século XVI até o início do século XIX, conhecido como período colonial, a educação escolar foi de responsabilidade de grupos religiosos, majoritariamente, entre estes grupos, o que prevaleceu foram os jesuítas.

As comunidades jesuítas, comuns no Brasil, tinham como objetivo a catequização e ministravam, conforme expõe Romanelli (2010, p. 35):

[...] em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos [...]

O *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus era muito bem fundamentado; pois, como acrescenta Rosito (2002, p. 51), “o sentido do conhecimento fundamentava a argumentação”. E, neste sentido, era preciso “[...] preparar-se para defender o seu ponto de vista, ter domínio sobre si mesmo. Aprender sempre” (p. 51).

Para Fernando de Azevedo (1958) e, principalmente, Gramsci (1989), a educação jesuítica foi considerada elitista, por ensinar latim aos filhos da classe dominante. Porém, como explicita Rosito (2002, p. 103): “Ensinavam latim porque quem não soubesse latim, naquela época, era um ser menor. Como eles não queriam que ninguém fosse excluído, ensinavam o latim, mas ensinavam também a língua vernácula, o tupi-guarani”. Rosito (2002), assim como França (1952), também afirmam que os jesuítas tinham como objetivo conhecer a cultura do nativo, sistematizá-la e valorizá-la.

Nas missões e nos sistemas de “reduções”, verdadeiras escolas-oficinas, outra aprendizagem começava, quando um “irmão” era chamado para colaborar com uma obra. Seu talento, sendo revelado, era levado a trabalhar com um profissional do reino para aperfeiçoamento até se tornar um mestre. Esses “irmãos oficiais” ensinavam vários ofícios, entre eles: pintura, entalhe, tecelagem etc. Essas modalidades de ensino foram as mais utilizadas durante o período colonial no Brasil. E, nesta direção, foram os próximos trezentos anos, sem um tipo de escola formal ou sistemática na área do ensino de Artes, conforme comentam Ferraz e Fusari (2009).

Os artistas, de origem portuguesa, trouxeram os padrões estéticos adquiridos em Portugal (padrões europeus acadêmicos). À medida que foram se estabelecendo no país, passaram a necessitar de ajudantes, contratando, assim, auxiliares e formando, lentamente, as corporações de artistas, as oficinas de artífices e artesãos no Brasil, como também afirmam Ferraz e Fusari (2009).

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, que gerou uma desorganização no sistema educacional, a solução encontrada foram as aulas régias: aulas

autônomas e isoladas, com professores únicos e sem relação entre elas. Com isso, o ensino se tornou disperso e fragmentado. Até que chegamos, em 1808, em que a Corte Portuguesa se transfere para o Brasil, mudando, assim, o cenário político, econômico, educacional e cultural no país conforme o que registra Carvalho (1978).

A partir disso, o ensino institucionalizado da Arte começa com a chegada da Missão Francesa, que pode ser considerada uma invasão cultural. O modelo cultural adotado é, então, o Neoclássico⁸: estilo de vanguarda naquele tempo na Europa. Como afirma Barbosa (1995, p. 61):

Ao chegarem, os artistas franceses instituíram uma Escola neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco: instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites aliaram-se ao neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social.

E, neste sentido, a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro, foi baseada nas Instituições de Arte Francesa, que substituíram as Academias de Arte fechadas durante a Revolução Francesa. Criada através de um Decreto de D. João VI (1767 – 1826), no ano de 1816, traria um diferencial, que evidenciava uma intenção mais popular que o Instituto Francês, e pretendia trabalhar com as ideias de Bachelier (1724 – 1806), em sua *École Royale Gratuite de Dessin*⁹, considerada como a mais vanguardista da época, pois combinava o ensino dos ofícios artísticos e mecânicos, conciliando corporações às academias. Porém, quando começou a funcionar, em 1826, com o nome de Imperial Academia e Escola de Belas-Artes, não só o nome havia sido trocado, mas suas intenções também. Ela atenderia somente a elite cultural e não mais as camadas sociais mais populares, conforme Barbosa (1995).

A Academia atendia a meninos e meninas, seguindo um modelo mais aristocrático, em que a arte era considerada indispensável na formação de meninos da classe alta. Diferente da maioria dos países do Novo Mundo, que seguia um modelo mais burguês, a arte existia somente nas escolas para meninas de alta classe.

⁸ Neoclássico é uma tendência estética que retoma os princípios da arte da Antiguidade greco-romana, e que dominou as últimas décadas do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX. Pode ser chamado também de academicismo, pois este trabalho de imitação só era possível por meio de um cuidadoso aprendizado das técnicas e convenções da arte clássica. (PROENÇA, 2011, p. 171)

⁹ *École Royale Gratuite de Dessin* criada, em 1766, por Jean-Jacques Bachelier, e inaugurada por meio de decreto do rei Louis XV, em 1767, suas atividades duraram até o ano de 1877. Em 1823, muda seu nome para *École Royale de Dessin et de Mathématiques en faveur des Arts Mécaniques*. Em 1877, após várias mudanças, torna-se École Nationale des Arts Décoratifs. (Fonte: Bibliothèque Nationale de France – Disponível em: http://data.bnf.fr/12492140/ecole_royale_gratuite_de_dessin_paris/. Acesso: 03 de mai. 2018).

A Imperial Academia e Escola de Belas-Artes criou o dilema, que é visto ainda nos dias de hoje, no Brasil: a diferença entre *educação de elite* e *educação pública*. Em 1855, Manuel José de Araújo Porto Alegre (1806-1879) tenta mudar isso, baseado em ideias românticas. Ele pretendia revigorar o ensino elitista da Imperial Academia e Escola de Belas-Artes por meio do contato com o povo, colocando, no mesmo espaço, duas classes de alunos: o *artesão* e o *artista*. Esses alunos frequentavam as mesmas disciplinas básicas; porém, a permanência de velhos métodos e de uma linguagem sofisticada fez com que a procura popular fosse quase nula. Assim, como os cursos noturnos para a formação de artesãos criados, em 1860, teve como destino o fracasso ao apresentar um currículo tão simplificado, que chegava a ser pejorativo, conforme indicam Barbosa e Coutinho (2011).

Foi com o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva (1831 – 1911), criado, em 1856, no Rio de Janeiro, que foram estabelecidos os parâmetros de criação para os vários Liceus, que surgiram nos diversos estados e que caíram nas graças das classes menos favorecidas. Aí, formavam-se não só os artífices, mas os artistas que vinham das classes operárias.

No Brasil, como na Europa, o desenho era matéria obrigatória nos anos iniciais da Academia, sendo considerada a base de todas as artes. O desenho também era utilizado para desenvolver as habilidades gráficas, técnicas, assim como o domínio da racionalidade; e “a estética predominante era a da beleza e a do bom gosto” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 85).

Até 1870, na Academia Imperial das Belas-Artes, pouco se contestou sobre o modelo de ensino da Arte. Os trabalhos eram com temas específicos, que, geralmente, giravam em torno de cenas bíblicas, retratos, paisagens europeias e cenas históricas. No período republicano (1889 até os dias de hoje), a Academia passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Com a criação do Partido Republicano, em 1873, começa uma fase de severas e sistemáticas críticas contra muitos aspectos da organização do Império, incluindo o sistema educacional. Nos discursos abolicionistas, a preocupação com o futuro dos escravos depois de libertos era de estabelecer uma educação para o povo e para os escravos. Alfabetização, preparação para o trabalho e o ensino do desenho apropriado eram, então, os principais tópicos discutidos conforme ainda indicam Barbosa e Coutinho (2011).

Na busca de um modelo, que reunisse criação e técnica; isto é, entre arte e a sua utilização na indústria, os intelectuais e políticos, principalmente, os liberais¹⁰ foram buscar

¹⁰ Havia, na época, duas correntes de pensamentos: os *liberais* e os *positivistas*. Estes eram adeptos do evolucionismo, acreditavam na ideia de que a capacidade imaginativa deveria ser desenvolvida na escola por

fundamentos em Walter Smith (1836 – 1886): arte-educador americano, que acreditava na democratização da Arte, e teve “carta branca” para organizar o ensino da Arte como desenho industrial em Massachusetts – EUA, no ano 1872. Este sistema educacional foi apresentado pelo *Jornal Novo Mundo*¹¹ e amplamente divulgado por Rui Barbosa (1849 – 1923), em seus Pareceres sobre a reforma do ensino primário e secundário, e Abílio César Pereira Borges (1824 – 1891) por meio de seu livro “Geometria prática popular” (BARBOSA, 1983).

Assim, o modelo de Walter Smith, conforme Barbosa, (1983), cujos conteúdos já haviam entrado no circuito da educação brasileira por meio de Abílio César Pereira Borges, é imposto na reforma educacional de 1901 (BRASIL, 1901), consubstanciada no Código Eptácio Pessoa. Esta lei transcreve, resumidamente, as ideias propostas por Rui Barbosa para o ensino do desenho. O termo *Pareceres* é utilizado, muitas vezes, e esses conteúdos seguiram, quase imutáveis, até o ano de 1958, mesmo com as várias reformas educacionais vividas (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

A Semana de Arte Moderna, de 1922, trouxe o modernismo ao Brasil; porém, não interferiu no ensino da Arte, logo de início, segundo afirmam Barbosa e Coutinho (2011). Só, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que pregava uma escola pública, gratuita e laica, como uma forma de diminuir as diferenças sociais, é que se passou a considerar o ensino da Arte como um instrumento para mobilizar a capacidade de criação e inteligência. A manifestação mais visível da Escola Nova é a tendência da *livre expressão*, considerada uma resposta aberta à rigidez do passado. Ao dar *asas à imaginação*, os educadores acreditavam estar incentivando a criatividade, segundo destacam as autoras.

Um dos representantes da Escola Nova é, sem dúvida, John Dewey (1859 – 1952), filósofo e pedagogo americano, e foi quem exerceu maior influência na arte-educação brasileira. Suas ideias ficaram bastante claras no seu livro “A escola e a sociedade”, em que, no capítulo sobre “A escola e a vida da criança”, afirma ser comum na criança a necessidade de se expressar pelo desenho e pela cor (DEWEY, 1915). Para ele, a crítica, as sugestões e as perguntas exercitam a consciência do que foi feito e do que se deve fazer e, assim, levar a criança a observar o objeto desenhado com o desenho feito, porque a observação obriga ao trabalho combinado da memória com a imaginação, produzindo expressões gráficas reais (DEWEY, 1915).

meio da cópia dos ornatos, e aqueles representariam a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas (BARBOSA, 2015, p.50).

¹¹ Novo Mundo (1870 – 1879), jornal fundado por José Carlos Rodrigues, em Nova York, mas escrito em português, e tinha como principal objetivo vender produtos americanos e o modo de vida americano (ASCIUTTI, 2010).

As ideias de Dewey (1915) foram divulgadas por Nereu Sampaio (*apud* BARBOSA, 2002), em sua tese intitulada “Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia”. O sistema de Nereu, conforme explica Barbosa (2002), consistia em deixar a criança trabalhar de forma livre, desenhando de memória e, depois, este mesmo objeto era analisado visualmente, para, em seguida, executar um segundo desenho: o de *observação*. Para a validação de seu método, Barbosa (2002) explica que Nereu fez experiências com crianças de escola primária, conseguindo convencer a todos acerca de sua eficiência no desenvolvimento da qualidade de expressão da criança. Apesar de ter interpretado de forma incorreta algumas das ideias de Dewey, seu trabalho foi bastante conceitual e avançado para a época, conforme indica Barbosa (2002).

Várias interpretações foram feitas das ideias de Dewey, no Brasil, segundo afirmam também Ferraz e Fusari (2009), que conduziram a caminhos distintos no ensino da Arte: a observação naturalista; a arte como expressão de aula; como introjeção da apreciação dos elementos do desenho (deturpada na prática de desenho pedagógico). Estes pressupostos foram incorporados às Reformas Educacionais de: Fernando de Azevedo (1894-1974), no Distrito Federal, em 1929; Francisco Campos (1927-1929), em Minas Gerais; Carneiro Leão (1887-1966), realizada no final dos anos 20, em Pernambuco. Tais programas delinearam perspectivas no trabalho de Arte, e Ferraz e Fusari (2009, p. 45) discutem um pouco sobre isso, ao afirmarem que:

Os programas de desenho natural, desenho decorativo e desenho geométrico eram centrados nas representações convencionais de imagens; os conteúdos eram bem discriminados e abrangiam noções de proporções, perspectiva, construções geométricas, composição, esquemas de luz e sombra. Nas Escolas Normais, os cursos de desenho incluíam ainda o “desenho pedagógico”, em que os alunos aprendiam esquemas de construções gráficas para “ilustrar” suas aulas.

Mário de Andrade, por exemplo, quando exerceu a função equivalente a de Secretário de Cultura, em São Paulo, em 1936, criou algumas experiências de ateliês para crianças nos Parques Infantis e na Biblioteca Infantil. Também, Anita Malfatti (1889 – 1964) tinha suas classes de artes na Escola Americana, hoje, Mackenzie. Ainda, havia, no mesmo período, Escolas de Arte para crianças bem-dotadas em arte, criadas pelo Jornal “A Tarde”, em São Paulo. Essas intervenções, consideradas como mudanças significativas, foram interrompidas pelo golpe de Estado, que instituiu a ditadura do Estado Novo (1937 – 1945). O que passou a criar entraves para o desenvolvimento da Arte-Educação, uma vez que houve perseguição aos

educadores, solidificando movimentos antilibertários como: o desenho geométrico, o desenho pedagógico e a cópia de estampas (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

A arte, como forma de liberação emocional incentivou, a partir de 1947, o surgimento de diversos ateliês para crianças, gerenciados por artistas e que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, sem a interferência de adultos. Tratava-se de um movimento que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e chegou ao Brasil pós Estado Novo com bastante força, como destacam Barbosa e Coutinho (2011).

Outro autor que marcou com suas ideias o trabalho dos professores de Arte, no Brasil, foi Herbert Read (2013), com seu livro “Educação pela arte”, escrito em 1943. Suas ideias contribuíram para a formação de um dos movimentos mais significativos do ensino artístico.

Augusto Rodrigues (1913 – 1993), artista plástico e educador brasileiro, liderou, também, a criação das “Escolinhas de Arte do Brasil”, sendo a primeira de 1948, e os trabalhos ocorriam nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Essa iniciativa, também, segundo Barbosa e Coutinho (2011), recebe a aprovação e incentivo de diversos artistas e educadores.

Depois, que se iniciam seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil se multiplica. Professores e ex-alunos da Escolinha criam novas Escolinhas de Arte por todo o país. Somente, no Rio Grande do Sul, chegou a ter vinte e três Escolinhas, que deram origem ao movimento, que ficou conhecido como o “Movimento Escolinhas de Arte” (MEA). A ideia era deixar a criança se expressar livremente por meio do lápis, pincel, tinta, argila etc.

O movimento modernista favorece muito esta nova interpretação e surgem debates sobre a importância da liberdade de expressão como fato da formação artística e estética, tal como enfatizam Barbosa e Coutinho (2011).

Em 20 de dezembro de 1961, é implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 4.024/61 (BRASIL, 1961), que optava pela educação com um caráter humanístico, em que a arte se tornava uma prática para aprimorar a “personalidade” do educando. Porém, como os cursos de formação de professores de Artes Plásticas, Música, Teatro e Desenho eram muito poucos para assumir o ensino de Arte, instituído nas escolas, tornou-se necessária a abertura de novos cursos de Licenciatura e reconhecimento dos já existentes (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Outra tendência, que desponta no Brasil, entre 1961/1964, é desenvolvida por Paulo Freire (1994, 1999, 2002). Trata-se da “Pedagogia libertadora”, que se volta para o diálogo

educador-educando e visa à consciência crítica. Como indicam Ferraz e Fusari (2009, p. 54), no trecho a seguir:

[...] Para Paulo Freire, essa atuação junto ao sujeito oprimido, aquele que não aparece, nem tem voz na sociedade – mas também produz cultura –, só se daria com a busca do conhecimento de cada comunidade e o comprometimento educacional. Somente considerando o local onde se dá a vida para essas pessoas é que se torna possível um trabalho de educação conscientizadora [...].

Com o novo Golpe de Estado, de 1964, e a instalação da Ditadura Civil Militar, que perseguiu professores e escolas experimentais, estas, aos poucos, foram sendo fechadas. A partir de então, a prática de Arte nas escolas públicas primárias foi dominada, de forma geral, por desenhos alusivos às comemorações cívicas, religiosas e outras festas (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Porém, a partir de 1969, conforme destacam Barbosa e Coutinho (2011), a Arte passou a fazer parte do currículo de todas as escolas particulares tradicionais, seguindo uma linha metodológica de variação de técnicas. Nas escolas públicas, eram raras as que desenvolviam trabalhos de arte e, na escola secundária pública, o ensino do desenho geométrico continuou. O fato do ensino da Arte se tornar obrigatório nas escolas durante um regime totalitário pode causar estranheza; porém, foi uma forma de mascarar a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que pretendia profissionalizar os jovens.

A consequência disso foi que as diferenças sociais continuaram a se aprofundar, pois a escola particular continuou preparando seus alunos para a universidade, e o ensino público não preparava técnicos, que pudessem ser usados no mercado de trabalho, nem para seguir em uma universidade, conforme ainda anunciam Barbosa e Coutinho (2011).

No ensino da Arte, a Reforma Educacional de 1971 (BRASIL, 1971) estabeleceu a prática da polivalência; ou seja, os professores deveriam ensinar, segundo esta Reforma e após um curso de dois anos, as Artes Plásticas, a Música, o Teatro e a Dança, e tornavam-se professores para o ensino respectivo nas turmas de 1ª à 8ª série. Após este curso, os professores poderiam fazer licenciatura plena com habilitação específica em Artes Plásticas, Desenho, Teatro e Dança ou Música.

O ensino de Arte polivalente na escola passou a se chamar de Educação Artística. Cada Estado ficou encarregado de publicar um guia curricular da disciplina; entretanto, poucos estados, excetuando os estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais

promoveram um trabalho de preparação para o desenvolvimento das atividades sugeridas nos guias curriculares (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Em 1977, o MEC, após identificar o estado precário do ensino de Arte no Brasil, criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação – PRODIARTE. O objetivo deste Programa era integrar a cultura da comunidade com a escola, promovendo o encontro de artesãos com os educandos e estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades.

Vários encontros de arte-educadores foram propostos, mas o único que teve algum resultado aconteceu, em 1980, colocando, em pauta, as questões políticas da Arte-Educação. Um deles tratava-se da Semana de Arte e Ensino, que resultou na organização do Núcleo Pró-Associação de Arte-Educadores de São Paulo, segundo Barbosa e Coutinho (2011).

A semana de Arte e Ensino fortaleceu os arte-educadores e, assim, em 1982/83, foram criados cursos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrados e doutorados) na linha de pesquisa em Arte-Educação. Assim, a pesquisa em Arte-Educação, que havia se mostrado em total carência, em 1977, no 1º Encontro Latino Americano de Arte-Educação realizado, no Rio de Janeiro e que reuniu cerca de quatro mil professores, aumentou, consideravelmente, entre 1981 e 1983, com a criação dos mestrados e doutorados. Os temas eram os mais variados e as pesquisas procuram se aprofundar desde os desenhos das crianças até o uso de novas tecnologias.

Novas tendências surgem, então, na Arte-Educação no âmbito da chamada “pós-modernidade¹²”. Nesta perspectiva, segundo o que relatam Pillar e Vieira (1992), surge, na Inglaterra, o *Critical Studies*, e, nos Estados Unidos, o DBAE – *Disciplined Based Art Education*. O DBAE foi considerado um dos sistemas contemporâneos mais difundidos em todo o mundo, sobretudo, na Ásia, e baseou-se nas disciplinas: Estética, História, Crítica e em uma ação: o *fazer artístico*.

O DBAE, conforme Pillar e Vieira (1992, p. 5): “[...] valoriza a produção artística como uma das vertentes da construção de conhecimento em artes”. E, segundo essas autoras, a adaptação dessa proposta, no Brasil, foi introduzida pela professora Ana Mae Barbosa, assumindo o nome de “Proposta Triangular”.

A Proposta Triangular (BARBOSA, 1995) não se baseou em disciplinas, mas em três ações: o *fazer artístico* – o *ler* (apreciação artística) – o *contextualizar histórico*. E onde

¹² Pós-modernidade é um conceito atual e complexo, mas podemos encontrar algumas definições pragmáticas. Ele se aplica em diversas áreas: na arte, nas ciências, na filosofia, etc. Em cada uma delas a ideia de pós-modernidade tem seu próprio sentido e significado. Porém, mesmo com tantas divergências em sua conceptualização, o que se pode entender é a existência de algumas características presentes em todos os discursos que se dizem pós-modernos. A principal delas é a crítica aos valores da sociedade ocidental, oriundos do Iluminismo, do Racionalismo e da Revolução Industrial (SILVA; SILVA, 2009, p. 339)

nenhuma dessas ações sozinhas tem fundamento. Segundo Barbosa e Coutinho (2011), a Proposta Triangular começou a ser sistematizada no Festival de Inverno de Campos de Jordão/SP, por volta de 1983, e foi mais investigada entre 1987 e 1993, especialmente, pelo Museu de Arte Contemporânea/MAC, da Universidade de São Paulo/USP, e na Secretaria Municipal de Educação/SME/SP, sob o comando dos educadores Paulo Freire, e, depois, Mário Sérgio Cortella.

Além disso, conforme Barbosa (1991, p.32-33), a “Proposta Triangular”, destaca propósitos específicos do trabalho de arte-educação na escola, tais como: formar o conhecedor, o fruidor, o decodificador da obra de arte [...]. A escola seria, então, “[...] o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e a formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos” (p. 33).

Mais tarde, em 1997, no Brasil, são propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) como diretrizes pedagógicas. O que é considerado como um referencial importante para a educação escolar.

Os PCN (BRASIL, 1997), junto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), consolidam a posição da área da Arte como área de conhecimento e estudo na educação escolar; e, assim, sua importância no desenvolvimento e formação de crianças e jovens.

Em nosso país, também, é bastante evidente a variedade de métodos e mudanças de conceitos, para abraçar as diversidades culturais e a inclusão dos eixos de aprendizagem, a saber: “*produção* – desenvolvimento do percurso de criação pessoal; *fruição* – apreciação significativa da arte; e *reflexão* – sobre a arte enquanto produto pessoal e pertencente à multiplicidade das culturas humanas de todas as épocas”, conforme indicam Ferraz e Fusari (2009, p. 58).

Em 22 de dezembro de 2016, em meio a um período conturbado da história do Brasil, é criada a Medida Provisória (MP) n. 746/2016¹³, que tem a proposta de “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política referente à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016). Outro aspecto presente, no documento, é a extinção de quatro disciplinas como obrigatórias - Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia -, a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em

¹³ Convertida na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

alguma especialidade técnico-profissional e outro, de ainda maior relevância, a de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação. A proposta da retirada tanto de Artes, quanto Educação Física retrocedeu.

Essa já é uma disputa histórica pela insistência na vinculação do ensino médio aos interesses da economia capitalista, atribuindo aos jovens uma formação de caráter fortemente instrumental ao invés de uma formação humana em sentido amplo conforme enfatizam Ramos e Frigotto (2016).

Atualmente, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina de Artes, em especial, nos anos finais do ensino fundamental, tem como objetivo: “assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos” (BRASIL, 2018, p. 205). Com isso, espera-se que:

[...] o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2018, p. 205)

No ensino médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias, em que a disciplina de Artes está inserida e coloca o foco:

[...] na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 471)

A Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), no documento final do XIX Encontro Nacional da Anfope, intitulado “Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: (Contra) Reformas e Resistência”, cujo evento ocorreu, em Niterói, em agosto de 2018, acredita que a BNCC:

[...] vai aprofundar as desigualdades educacionais e sociais e constitui uma ameaça à democratização do ensino público, impactando, de forma negativa, a formação dos profissionais da educação e a carreira docente e enfraquecendo a autonomia das instituições formadoras, das escolas e de seus profissionais. (LINO; GONÇALVES et al., 2018, p. 29).

Como podemos ver, vivemos um período de grande incerteza nos caminhos a serem seguidos pela Arte-Educação. O ressentimento pós-ditadura civil militar ainda persiste, mas mesmo com as políticas educacionais, muitas vezes, equivocadas, existe uma resistência, com experiências educacionais de alta qualidade, tanto na escola pública, como na privada e, principalmente, nas organizações não governamentais.

O Instituto Arte na Escola¹⁴, por exemplo, tem um projeto chamado “Prêmio Arte na Escola Cidadã”, que, desde o ano de 2000, identifica projetos transformadores no ensino de Artes, fazendo um mapeamento de trabalhos desenvolvidos em escolas das cinco regiões do país. Em 2018, em sua 19ª versão, selecionou cinco projetos de Arte-Educação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II, no Ensino Médio e EJA; além de dois projetos com menções honrosas, divulgando, assim, experiências de alta qualidade.

A partir dessas considerações e experiências, que contextualizam a Arte-Educação no Brasil, o próximo item trata, especialmente, de sua importância em uma formação humanizada.

1.2 Sobre a Arte e a sua importância em uma formação humanizadora

Dos rabiscos feitos pelos homens das cavernas às novas linguagens atuais, a arte é universal e carrega, em si, a universalidade da experiência humana, como afirma Fisher (1987, p. 17):

[...] toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento [...].

O homem quer ser mais do que ele próprio, quer realizar-se como um ser total. E, para isso, a arte é indispensável; pois, “[...] reflete a infinita capacidade humana para a associação e circulação de experiências e ideias” (FISHER, 1987, p. 13).

¹⁴ Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da Arte por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando a auto expressão e à criatividade. Para ter acesso aos resultados, acessar: <http://artenaescola.org.br/hotsites/premio2018/?p=resultados>.

Assim como Fisher (1987), Ostrower (2012, p. 5) concorda com ele, quando afirma que: “[...] a criatividade é um processo inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”.

Como exemplo dessa necessidade, podemos refletir sobre a experiência vivida, na década de 1970, por Fayga Ostrower (2013), artista e professora, que foi convidada a ministrar um curso de Artes para operários em uma fábrica¹⁵. Apesar da hesitação inicial, principalmente, pelo momento político vivido no período, ela acabou por aceitar o convite e, durante quase sete meses, Fayga ministrou um curso sobre os princípios básicos da linguagem visual e de análise crítica para vinte e cinco participantes de faixa etária variada; nenhum chefe, apenas operários.

O curso, de caráter teórico, contaria com uma série de palestras ilustradas e debates, e tinha como proposta “tentar educar para a sensibilidade”. Neste sentido, Ostrower (2012), afirma alguns aspectos sobre o conceito de “sensibilidade”:

Queremos, antes de tudo, precisar a palavra *sensibilidade*, definindo-a no sentido que aqui usamos. Baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós [...] (grifo da autora) (OSTROWER, 2012, p. 12)

Os critérios de seleção aplicados pela empresa, segundo Ostrower (2013), foram unicamente a disponibilidade dessas pessoas durante um certo período de tempo. As aulas aconteceriam dentro da própria fábrica e em horário normal de trabalho. Os recursos utilizados: quadro negro e giz, fornecidos pela empresa e livros e reproduções de obras levados pela própria artista.

Em suas aulas, Ostrower (2013) tentou ser clara e simples, mas sem perder de vista a complexidade da arte, que implica na riqueza espiritual que representa para a humanidade, conforme ela mesma explica:

[...] A noção de complexidade deve ser bem entendida: não se trata de um estado de complicação maior, mero acúmulo de dados, e sim da complexidade como uma qualificação estrutural e significativa. Justamente por se tornar significativa, a complexidade é uma qualidade essencial que caracteriza certos fenômenos. Reduzida em complexidade, a arte deixaria de

¹⁵ A fábrica denominava-se como “Encadernadora Primor S/A”, e ficava no Rio de Janeiro. Nas oficinas, executavam-se os vários serviços de acabamento de livros (impressos em outro lugar).

ser arte, assim como a vida orgânica deixaria de ser vida [...].
(OSTROWER, 2013, p. 26 e 27)

Com as linhas gerais do curso definidas, Ostrower (2013) considerou, de suma importância, manter uma certa flexibilidade nas aulas. E, quando de sua apresentação do curso aos participantes, além da busca de um diálogo, pediu que perguntassem, questionassem, fizessem qualquer tipo de comentário, e, até mesmo, propusessem outros temas.

Em seu primeiro dia, ao término de sua exposição, um dos operários fez a seguinte pergunta: “Queria saber se o que ela propunha teria alguma coisa a ver com a vida deles, se haveria algo a lucrar com isso?” Em outras palavras “Para que aprender sobre Arte?”, conforme relata Ostrower (2013).

Ostrower (2013), após considerar a questão mais do que válida, pediu para responder em um outro momento, e disse ser sua intenção apenas transmitir certos conhecimentos, considerando que todo conhecimento é válido para nosso enriquecimento espiritual e, às vezes, até material.

Atuando como professora de Arte, uma das perguntas constantes que escutamos de nossos educandos é: “Por que precisamos aprender Arte?” Uma pergunta nem sempre fácil de responder, como a própria Ostrower (2013) demonstrou. Embora concorde com a frase de Fayga Ostrower (2013), anteriormente citada, a Arte na escola tem, muitas vezes, uma função recreativa e, historicamente, carrega a ideia de algo fútil e desnecessário, que só pode e deve ser apreciado pela elite.

Nesta direção, Derdyk (2010, p. 20) afirma que: “Existe no ar uma imagem que a Educação Artística é algo que ‘mexe com a mão’. Já as atividades mais sedentárias são relacionadas com a cabeça, como se mão e cabeça, não fizessem parte de um mesmo corpo” (grifos da autora).

Porém, a Arte, seja qual for a forma em que a definimos, está presente em tudo que agrada aos nossos sentidos. A Arte tem um dos conceitos mais indefiníveis da história. Read (2013, p. 15), um dos autores estudados, diz ainda que sem a arte entraremos em caos:

A arte está profundamente envolvida no real processo da percepção, do pensamento e das ações corpóreas. Não se trata tanto de um princípio governador a ser aplicado à vida, mas de um mecanismo governador que, somente correndo riscos, podemos ignorar. Minha asserção final será que, sem este mecanismo, a civilização perde seu equilíbrio, mergulhado no *caos* social e espiritual (grifo nosso). (READ, 2013, p.15)

O que colocam as ações como aquelas desenvolvidas pela artista e professora, Fayga Ostrower, em 1970, como algo inovador, e que as levou a uma série de reflexões sobre: como seria recebida por esses operários? O que trabalhar? Algo mais prático? Ou mais teórico? Como abordar os temas? E, a partir dessas questões, esses operários levariam o trabalho artístico a sério?

A experiência, que se mostrou um sucesso em relação à sensibilização dos participantes, inclusive com a insistência para que o curso continuasse, teve um resultado até previsível, de certo modo, mas que não era algo intencional na proposta da artista, pois a produtividade dos operários havia aumentado. Ela acreditava que o sentimento de valorização e enriquecimento pessoal, que sentiram com o curso, criou um interesse maior e levou a uma participação mais efetiva dos operários em suas tarefas de trabalho. Porém, para a diretoria da empresa, a tarefa de Ostrower (2012, 2013) estava cumprida, não havendo interesse deles para uma continuação.

Pensando em todas as reflexões realizadas por Ostrower (2013) sobre como organizar o curso, vem a pergunta, junto com Read (2013, p. 6): “Qual é o objetivo da educação?” Também, o autor nos esclarece em relação a esta questão: “A resposta implícita considerando uma concepção de educação libertária democrática seria que: o objetivo da educação é o de desenvolver a singularidade e a consciência social”. E, para que este processo ocorra, o autor acredita que uma *educação estética* se faz necessária.

Assim como Read (2013) e Ostrower (2013), Duarte Júnior (1981) também acredita que a arte oferece a oportunidade de experimentar aquilo que não é possível no nosso dia-a-dia e que, por meio da arte, o homem é capaz de fazer associações e circular ideias e experiências.

Duarte Júnior (1981) também defende uma educação estética, e considera a *experiência estética*: “como a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação” (p. 84). Para o autor, “educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que os assimilando, possa nela viver” (p. 55).

O conceito de *educação estética* se desenvolve com Friedrich Schiller (1759 – 1805), filósofo, poeta e dramaturgo alemão da segunda metade do século XVIII, em sua obra “A educação estética do homem numa série de cartas”. Para ele, a arte transcende e deveria servir a uma finalidade educativa e formadora do intelecto e dos sentimentos humanos (SCHILLER, 2002).

Schiller (2002) acreditava que a estética pode ser aprendida e que esta aprendizagem ocorre lentamente, quando se encontra o equilíbrio entre os impulsos sensíveis e os impulsos formais. O impulso *sensível*, ou nossa natureza sensível, exige modificação, e o impulso *formal*, ou nossa natureza racional, exige imutabilidade. Com dois impulsos de natureza tão opostas, e com a tendência de se sobressair um sobre outro, Schiller (2002) introduz um terceiro impulso: o impulso *lúdico*, que trará o equilíbrio entre os dois impulsos. É o elemento da cultura humana que permite ligar a sensibilidade com a racionalidade. Sendo este o principal fruto da educação estética: o *homem sensibilizado*.

Read (2013, p. 12) vai acrescentar, também, que “a educação pode ser definida como o cultivo dos modos de expressão”; portanto, se o homem é bom falante, consegue produzir boas imagens, bons movimentos e é um bom artesão. Ele está trabalhando todas as faculdades: de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, que são necessários nesses processos. Para ele, a Arte é tão importante no processo educacional, que ele propõe uma total reorganização das práticas educativas.

Assim como Read (2013), Paglia (2014) também acredita que é necessária a educação estética, principalmente, para as crianças. E vem, ainda, acrescentar que a vida moderna é um mar de imagens, e que a cultura desenvolvida, atualmente, é definida em grande parte pela mídia de massa. Afirma, ainda, que embora esse fenômeno conceda espaço para as vozes individuais, essa mesma individualidade pode ser ameaçada de sucumbir. E essas questões estão na introdução de seu livro “Imagens cintilantes”: uma viagem através da arte desde o Egito a Stars Wars (PAGLIA, 2014).

Tudo isso faz com que as experiências sejam muito pobres. Acontece muita coisa, vivemos em um mundo de informações e imagens, e o que é importante, hoje, não é mais amanhã. Porém, informações não são experiências. As experiências se tornaram rasas, superficiais, conforme assegura Walter Benjamim, citado por Larrosa (2002).

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece. Para uma experiência nos tocar, precisamos de tempo, algo quase impossível nos dias atuais. Assim, para que aconteça a *experiência*, precisamos estar receptivos a ela, como afirma Larrosa (2002, p. 24):

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Paglia (2014) diz que a melhor maneira de corrigir esta situação é ensinar aos olhos a oportunidade de percepção estável, e isto se dá por meio da contemplação da arte. E diz, ainda, que, na maioria dos países desenvolvidos, a Arte é considerada central para a história e a identidade nacional. Na Europa, a Arte é bastante presente, principalmente, considerando os seus três mil anos de monumentos e ruínas. E, em nações mais jovens como os Estados Unidos, fundada por puritanos, as artes são encaradas como elitistas.

O Brasil, embora com um histórico diferente de fundação, pode-se dizer, é também uma nação jovem, e com o mesmo ponto de vista sobre a Arte, conforme visto anteriormente: a educação, claramente elitista, é separada por um grande abismo entre educação pública e privada, e a arte é encarada ainda como algo fútil e desnecessário. Para corrigir isso, acreditamos no que afirma Paglia (2002, p. XIX): “O único caminho para a liberdade é a educação de si mesmo para a arte”. E, neste sentido, o próximo item tratará daquele que desenvolve a arte como artista e professor.

1.3 O artista-professor e o professor-artista

Mario de Andrade (1893 – 1945) explica, em “O artista e o Artesão”¹⁶, o que é ser artista: para ser bom artista tem que ser bom artesão, tem que conhecer a sua técnica. Para Andrade (1975), o artesanato é parte da técnica que se pode ensinar, a mais desprezada; porém, a arte é a objetivação, a concretização de uma verdade interior do artista. O artista que não é ao mesmo tempo artesão, quer dizer um artista que não conhece os processos, não é um bom artista; ou seja, como ensinar Arte sem entender e ter domínio desses processos?

Essa é uma pergunta que comecei a me fazer atuando como arte-educadora. Como registrado, na Introdução, licenciiei-me arte-educadora, em 2010, e me descobri artista plástica durante este período. Desde, então, percebo, em mim, a necessidade de constante contato com a produção artística; por isso, frequento ateliês coletivos e grupo de pesquisas em temas que me interessam dentro da arte.

O ateliê, segundo Derdyk (2011), é um espaço privilegiado e reconhecido por artistas como “espaço para criação”, para experimentarmos nossa sensibilidade por meio dos mais diversos materiais. É, no ateliê, que vivenciamos e entendemos que as linguagens expressivas e criativas são as que imperam, e que não existem respostas prontas. É um espaço para explorar e conhecer novas técnicas.

¹⁶ Aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte, do Instituto de Artes, da Universidade do Distrito Federal, em 1938.

O ateliê, conforme afirma Derdyk (2011), é um recorte no tempo e no espaço do cotidiano; é o lugar onde podemos experimentar o processo de criação. E é, neste espaço, que me aproximo da arte, que adquiro um senso de propósito e direção, em meu dia a dia, como arte-educadora. Como defende Moraes (2002, p. 49):

Reconhecer que o ser humano é detentor de uma inteligência criadora que o ajuda a formar propósitos que o lançam em uma busca produtora de sentidos, inclusive para a profissão, é de grande importância quando se trata de reconquistar a significação para o exercício docente, pois recorda ao professor que pode fazer escolhas que abrangem desde as razões para se manter na profissão até os motivos que o levam a exercer o ofício de determinadas maneiras; em última instância, reconhecendo-se como portador de uma inteligência criadora, o professor recorda-se que pode sonhar e realizar.

Porém, as exigências do trabalho afastam, muitas vezes, esse professor de uma produção própria. Moraes (2002), em sua dissertação, escreve sobre a perda da identidade do professor, principalmente do professor de Arte, e sua ausência de direção, em decorrência da quantidade de aulas, períodos em sala de aula etc.

Essa alienação do professor já era anunciada até por Paulo Freire (1999), quando diz que o professor é um ser da *práxis* e que, para a construção de sua identidade profissional, é necessário um exercício reflexivo de suas ações nas suas relações e atividades cotidianas.

Ensinar Arte, alega Moraes (2002), exige domínios específicos dentro da arte e dos seus fundamentos de ensino. Somente a familiaridade com os processos artísticos poderá levar o professor à flexibilidade na articulação dos conteúdos, recursos e técnicas. Assim, como afirmam Ferraz e Fusari (2009, p. 26 e 27):

O trabalho com a arte tem inúmeras possibilidades, mas o que importa é que possa ser qualitativamente bem-feito e desenvolvido com bastante competência. Para isso, o professor precisa saber arte, ou seja, pesquisar, conhecer e aperfeiçoar-se continuamente no campo artístico e estético. Precisa encontrar condições para aprimorar-se tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar e arte. E saber proporcionar aos alunos condições para apropriarem-se criticamente dos conhecimentos e prosseguirem de forma sensível, intelectual e criadora.

Derdyk (2010) defende também a vivência artística como fonte de conhecimento, e o alicerce para a construção da identidade do educador, pois fornece um repertório e amplia

suas possibilidades expressivas. Mas o que é o conhecimento? Derdyk (2010, p. 19) assim o responde:

O ato de conhecer e o ato de criar estabelecem relações: ambos suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar. Na busca de conhecimento reside a profunda motivação humana para criar. O homem cria porque necessita existencialmente. [...]

É, portanto, na própria arte, por meio da pesquisa, da experiência e do entrar em contato com o processo criador e com o produto, que o arte-educador pode encontrar certa autonomia: aquela que lhe permitirá inovar de forma a romper com modelos e práticas tradicionais (MORAES, 2002). Como afirma Derdyk (2010, p. 15): “É fundamental que o arte-educador reconheça em si a capacidade de exercer o ato criativo de forma tão natural quanto comer, dormir e sonhar”.

Também, é preciso destacar que, para Almeida (2009), a construção de conhecimento e formação do artista irão se estender por toda a sua vida profissional, diferente do que dita o senso comum. Almeida (2009) pesquisou artistas plásticos, que assumiram também o papel de educador no âmbito universitário, em que a produção artística e de pesquisa prevalece sobre o ensino. Para esses artistas-professores, o ensinar decorre do fazer artístico. Eles falam de algo que conhecem a fundo e essa troca acaba por enriquecer tanto a sua produção artística e de pesquisa quanto o seu fazer docente.

Almeida (2009) também entendeu que a carreira docente para o artista acaba se tornando a opção mais natural, por ser uma carreira que valoriza o saber teórico, além do prático e incentiva a pesquisa. Segundo os artistas-professores, entrevistados por ela, as restrições no ensino da Arte não devem ser vistas como obstáculos, mas como oportunidades de avanço.

Para o professor-artista, ensinar lhe dá satisfação, pois o faz perceber a eternidade de um processo, e que dá sentido à sua existência. Assim sendo, o ensino da Arte tem uma função contraditória: é conservador, no sentido de preservação, retenção de conhecimentos; e revolucionário, no sentido de provocar mudanças. Como Almeida (2009, p. 144) destaca: “Ensinar é transmitir saberes, mas é questionar e criticar também ao mesmo tempo”.

Assim, temos aqui duas denominações, ainda pouco estudadas: o *professor-artista* (a docência prevalece sobre o fazer artístico) e o *artista-professor* (a produção artística prevalece sobre a docência). Neste estudo, estamos interessados no *professor-artista*, de forma a entender, por meio dos autores lidos - Freire (1986, 1999), Moraes (2002), Almeida (2009),

Ferraz e Fusari (2009), Derdyk (2010) e Ostrower (2012, 2013) -, o seu *fazer artístico*, a produção e a pesquisa em Artes; assim como o convívio com os espaços de produção (ateliê), que fazem do arte-educador um profissional com mais autonomia em sala de aula.

Esse conhecimento prático faz com que esse profissional tenha uma maior flexibilidade na articulação dos conteúdos, com um ganho maior para os educandos. Conhecimento prático e/ou profissional, que, como afirma Abdalla (2006, p. 103-104):

[...] não se reduz a um conhecimento do *como*, mas a um campo de conhecimentos, que compreende os saberes epistemológicos, os pedagógicos/os didáticos, os da experiência e aqueles que permitem o *campo das possibilidades*, na perspectiva de renovar o espaço político-social da sala de aula e da escola (grifos da autora).

Indo na direção de se conhecer esse espaço político-social, mas para além da escola, o Capítulo II, intitulado “Residência Artística e o processo de profissionalização”, trata de revelar o *espaço social* (BOURDIEU, 1996b) da RA, a fim de compreender o “campo de possibilidades” para a formação e profissionalização do professor-artista.

CAPÍTULO II

RESIDÊNCIA ARTÍSTICA E O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

Mas as *peessoas* – sobretudo os *alunos em formação* – *não reagem* somente às *técnicas*, aos *métodos* e *procedimentos* a que são submetidas. *Reagem* também e fundamentalmente à *singularidade* da *pessoa* que as ensina, à sua visão de mundo; *reagem*, portanto, não somente *àquilo* que um *professor* faz, mas a *quem ele é*. Daí que o *processo formativo* de um *professor* não se esgota no *desenvolvimento* de suas “*competências profissionais*”, mas inclui necessariamente a *formação de um sujeito* (grifos do autor). (CARVALHO, 2011, p. 321)

A fim de discorrermos sobre a Residência Artística (RA), é necessário fazer a sua caracterização, para que, assim, possamos refletir em suas possibilidades como formação contínua do professor de Artes e, principalmente, em seu processo de profissionalização. Nesta perspectiva, o objetivo deste Capítulo se centra, então, em mostrar a RA e como esta ocorre no Brasil, mais especificamente, no estado de São Paulo. E, nesta direção, usaremos o levantamento de 2014, realizado pela FUNARTE sobre as RA, para definir seus espaços e sujeitos e compreender sua importância para o processo de profissionalização docente.

Em segundo momento, trataremos da formação do professor de Artes e de sua profissionalização, abordando alguns conceitos como: formação inicial e contínua, identidade profissional, saberes da docência, profissionalidade, desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, assim como profissionalização. E, no momento posterior, discutiremos questões a respeito da RA e de suas possibilidades como um *espaço social*, indicando possíveis mudanças na formação contínua do professor de Artes e em sua profissionalização.

2.1 Residência Artística: que espaço é este?

Como visto no Capítulo anterior, para o professor-artista e o artista-professor, muita dessa formação contínua acontece em ambientes fora dos sistemas tradicionais de ensino, em espaços coletivos, por meio de troca de experiências. Atualmente, na produção de arte contemporânea, uma nova experiência tem se formado: a RA, que tem ocupado um importante papel nesse cenário mundial.

RA é um espaço social transformador, no qual a formação, criação e difusão da Arte significa habitar o lugar onde se desenvolverá o trabalho, em diálogo com os integrantes e os

vários contextos, que a constituem (artistas locais, artistas visitantes, coordenadores e o público em geral), a fim de produzir um trabalho artístico, conforme Moraes (2009, p. 27) destaca:

A Residência Artística pode, assim, começar a ser pensada como um espaço destinado à criação e, no qual, se tem a reunião “da materialidade e da vida que a anima”, assim entendido, também, como o “conjunto indissociável de sistemas de ação” (SANTOS, 1996:50), o que permite propor que ela possa ser o ambiente conformado por atributos que lhe garantem uma condição específica de atuação: espaço e tempo articulados para proporcionar uma condição de vida, de criação e de trabalho ao artista. (grifos do autor)

Assim, nesse sentido, dois conceitos estão ligados à ideia de RA: *tempo* e *espaço*. *Tempo*, pois, com a retirada do artista de sua zona de conforto, surge, para ele, uma nova disposição de tempo e um novo olhar ao seu próprio trabalho. *Espaço*, pois a partir desse novo contexto, surgem novas perspectivas de ação (MORAES, 2009).

Segundo os dicionários Ferreira (1999) Aulete (2012) e Michaelis (2018), **Residência** significa: 1. Morada habitual em determinado lugar: a residência nem sempre coincide com o domicílio legal; 2. Permanência obrigatória no lugar em que se exerce uma função: o engenheiro da estrada tem aqui residência; 3. Casa de habitação; domicílio; lar; morada. E seus sinônimos são: estância, domicílio, habitação, morada. Neste sentido podemos dizer que o conceito de *Residência* não é uma ideia nova como parte do processo formativo profissional.

Giglio e Lugli (2013), coordenadoras do Curso de Pedagogia, da UNIFESP – campus Guarulhos -, entre os anos de 2006 a 2011 e 2011 a 2013, respectivamente, relatam sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP), oferecido, desde 2007, como parte de uma experiência formativa diferenciada, durante o curso de graduação, na forma de estágios curriculares concebidos como Residência Pedagógica. Essa Residência é inspirada na experiência da tradição de formação médica, de onde foi retirado o princípio da *imersão*, adaptando o modelo como parte da formação inicial dos pedagogos no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais. Nesse caso, com professores e gestores educacionais (formadores), que atuam nos contextos das escolas públicas.

Consideram “imersão” o vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período restrito. O PRP articula quatro disciplinas práticas, que abrangem os estágios em: Educação infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional. Os alunos residentes devem permanecer 105 horas (que

correspondem a, aproximadamente, 20 dias letivos consecutivos ou um mês), junto a um professor e com uma única turma da escola nos casos de Residência Pedagógica em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse período de imersão, concebem e realizam, como colaboradores aprendizes, um Projeto de Ação Pedagógica desenvolvido com a orientação do professor preceptor e do professor formador da escola. Na Residência de Educação de Jovens e Adultos (EJA), são 45 horas (10 dias letivos consecutivos), também, junto de um professor e de uma turma, desenvolvendo igualmente uma Ação Pedagógica. Na Residência em Gestão Educacional, os residentes permanecem o mesmo período de 45 horas, acompanhando os gestores da escola, sem atuação direta na gestão escolar. Em todos os casos, a permanência na escola é ininterrupta, de modo que conseguem acompanhar as rotinas de professores e gestores na dinâmica de funcionamento das salas de aula e da gestão da escola.

A experiência envolve tempos e espaços (conceitos-chave da RP, assim como da RA). Neste sentido, Giglio e Lugli (2013) destacam, ainda, que a experiência da RP tem vários aspectos dos estágios regulares de formação de professores e gestores, tais como: a) os residentes têm compromissos com as escolas-campo e sua permanência ocorre com tempo diário mínimo determinado (4 horas); b) o tempo de residência é todo dedicado a atividades na escola e conta com a supervisão dos preceptores, que oferecem assessoria na elaboração de projetos de ação pedagógica na docência e orientações na gestão escolar; c) a RP conta com um período pré-estabelecido de permanência; d) não é contabilizado, como tempo de Residência, as horas em pesquisa sobre o entorno das escolas, a análise documental/legal e os tempos destinados à elaboração de relatórios de estágio, dentre outros.

Residência Médica (RM), também, é um outro tipo de Residência; ou seja, é o momento em que o médico recém-formado se constitui como tal, sendo auxiliado por um grupo, entre eles, residentes e superiores (esses já formados e com maior experiência), para tornar-se um especialista em uma determinada área. É, nesse momento, que se dá a formação profissional, quando o estudante passa a interagir com os pacientes. A RM, como a conhecemos, hoje, surgiu, em 1889, na Universidade John's Hopkins, com William Healstead, na cidade de Baltimore nos Estados Unidos (HORII, 2013).

No Brasil, surge, por volta de 1944/45, no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), na especialidade de Ortopedia. Mas, até o ano de 1955, poucos eram os formandos que passavam por esse processo. Em 1977, ocorre a regulamentação das RM. Segundo o Decreto Federal nº 80.481 (BRASIL, 1977), de 5 de setembro de 1977:

Art. 1º A Residência em Medicina constitui modalidade do ensino de pós-graduação destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização, caracterizada por treinamento em serviço em regime de dedicação exclusiva, funcionando em Instituições de saúde, universitárias ou não, sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional. (BRASIL, 1977)

A RM, para Horii (2013), está fortemente ligada à prática, à vivência e à convivência no hospital. A duração das RM varia de acordo com a especialidade médica escolhida. Embora existam algumas divergências quanto a sua estrutura organizacional, pode-se dizer que, geralmente, começa com o residente do primeiro ano, residente do segundo ano etc. até se chegar às etapas superiores do Programa de Residência Médica.

Tanto os processos de RP, como a RM, podem auxiliar a compreender os processos de imersão e de aprendizagem em situação da RA, como defende Packer (2014, p.39):

Defensores das artes, como eu, costumamos insistir no quanto as suas práticas não são um acessório meramente decorativo ou um sofisticado divertimento burguês, ou pelo menos que não se restringem a isso. Acreditamos se tratar de atividades imprescindíveis para a vida, para trazer outras dimensões de existência em produção e diferença. Então se assim o é, porque não atribuímos e exigimos tal grau de comprometimento de formação, conjugando diversos profissionais, articulando e formulando coletivamente as instituições? Imaginemos como isso poderia ser transportado para o mundo das artes e quais seriam alguns possíveis engendramentos e implicações.

A disseminação atual desses programas de estadia, no Brasil e no exterior, vem ao encontro às necessidades dos artistas de experimentar o mundo em seus vários espaços, com pesquisas *in situ*¹⁷, integrando-se a comunidades criativas e tirando proveito dessa troca de ideias e das novas práticas. Esse nomadismo artístico contemporâneo abraça essa finalidade de descobertas, renovação da consciência e novas soluções visuais (HORA, 2006; JESUS, 2013).

Para entender um pouco melhor como as RA funcionam, no Brasil, tomamos para a análise os dados levantados pela Fundação Nacional das Artes (FUNARTE), que organizou e divulgou o Mapeamento de RA, no Brasil, no ano de 2014. Esse material é o resultado de um ano de pesquisa e articulações realizadas pelo Centro de Programas Integrados (CEPIN).

¹⁷ Denominam-se pesquisas *in situ* os trabalhos que são realizados nos próprios locais de exposição. O que é próprio do campo da arte contemporânea. Para maiores esclarecimentos dessa abordagem, consultar Jesus (2013).

Nesse documento, foram, também, indicadas algumas ações desenvolvidas pela FUNARTE, voltadas especificamente para o campo das RA.

Assim sendo, a primeira ação da FUNARTE foi o lançamento do Edital “Prêmio Interações Estéticas – Residências Artísticas em Pontos de Cultura”, nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2012, por meio de parceria com a Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura. O objetivo era oferecer a artistas de diversos segmentos a possibilidade de desenvolver projetos de RA integrados a ações de Pontos de Cultura¹⁸ em todo o país.

A segunda ação foi o Edital, lançado em 2010, “Bolsa Funarte de Residências Artísticas em Artes Cênicas”, que tinha como objetivo o apoio, parcial ou integral, para o desenvolvimento de projetos de RA nas áreas de Circo, Dança e Teatro.

A terceira ação foi o projeto “Outras Danças”, realizado, nos anos de 2011 e 2013, em convênio com o Governo do Rio Grande do Sul e do Ceará, respectivamente. O objetivo geral do projeto era o encontro entre criadores do Brasil e de outros países da América Latina, para, juntos, estreitarem o convívio dentro e fora da dança, a partir de processos criativos.

Essas experiências fizeram com que a FUNARTE refletisse sobre a importância das RA para a formação, criação e difusão artística em todo o país. E, ao mesmo tempo, verificou-se que essas ações eram dispersas e não um programa estruturado com objetivos e estratégias claras. Ou seja, não havia políticas, apenas editais e convênios, considerados apenas meros instrumentos de políticas públicas (VASCONCELOS, 2012). Esse tipo de condição é extremamente perigoso, pois se tornam sensíveis às mudanças de gestão e alocação de recursos orçamentários, resultando em instabilidade e descontinuidade das ações. Assim, o mapeamento feito pela FUNARTE se tornou uma necessidade para a obtenção de um diagnóstico e a construção de uma política séria no campo das RA no Brasil. E, para isso, fez-se necessário identificar onde as RA aconteciam e seus interlocutores.

O mapeamento realizado foi estruturado em quatro partes e tem como objeto:

- 1ª conhecer o perfil da instituição, que realiza estes programas de RA;
- 2ª conhecer, efetivamente, os Programas de RA dessas instituições;
- 3ª conhecer os artistas apoiados pelos Programas de RA; e

¹⁸ *Pontos de Cultura* são grupos, coletivos e entidades de natureza ou finalidade cultural, que desenvolvem e articulam atividades culturais em suas comunidades e em redes, reconhecidos e certificados pelo Ministério da Cultura por meio dos instrumentos da Política Nacional de Cultura Viva. O reconhecimento como Ponto ou Pontão de Cultura garante uma chancela institucional, que pode ser importante para a obtenção de apoios e parcerias, e permite que a entidade ou coletivo se articule com os outros pontos e pontões da rede, a partir de afinidades temáticas ou do pertencimento a um território, podendo receber apoio financeiro através de editais públicos. (Fonte: Ministério da Cultura. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br>. Acesso em: 15 de dez. 2017).

4ª investigar os resultados e produtos gerados pelas RA.

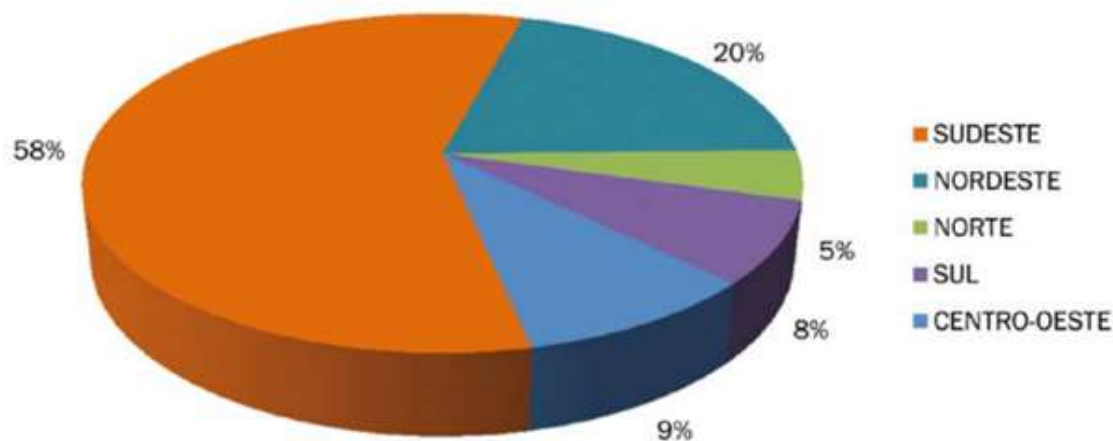
Destacamos, a seguir, as diferentes partes que compõem este mapeamento das RA, considerando: o conhecimento do perfil das RA; os programas de RA; e os artistas residentes.

Parte 1 – Conhecimento do perfil das RA

Para entendermos melhor o perfil das RA, no Brasil, buscamos, dentro do levantamento realizado pela FUNARTE, os dados de localização geográfica, fonte de recursos, estrutura e número de funcionários; ainda, se possui ou não sede própria e se tem ou não fins lucrativos. Essas informações, relacionadas, a seguir, permitem compreender a identidade desses espaços.

Diante dos dados, podemos concluir que as RA estão mais presentes na região Sudeste (58%), seguidos pelo Nordeste (20%), Centro-Oeste (9%), Sul (8%) e Norte (5%). Conforme o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição regional de RA



Fonte: FUNARTE, 2014.

O estado com o maior número de RA é São Paulo, objeto de estudo desta pesquisa, que possui 56 RA: sendo 22 delas localizadas na capital e o restante, 34, fora da capital. Tais RA foram demonstradas, de forma mais detalhada, na Tabela 1, a seguir:

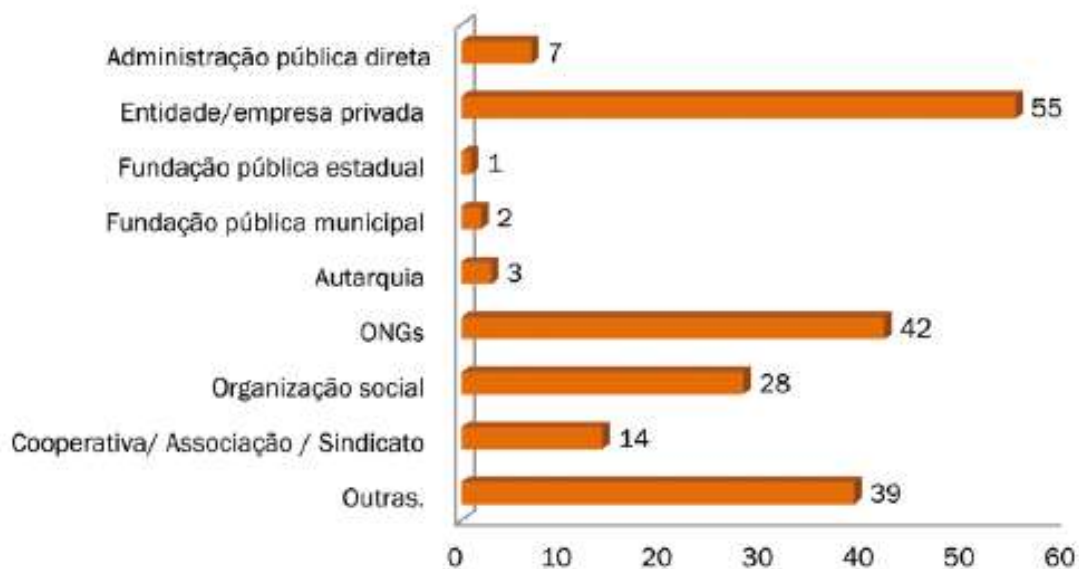
Tabela 1– Distribuição das RA por Unidades Federativas, com indicação de localização em capitais

ESTADO	SITUADAS NA CAPITAL	FORA DA CAPITAL	NÚMERO DE RESIDÊNCIAS POR ESTADO
AC	1	0	1
AL	1	1	2
AP	1	0	1
BA	5	4	9
CE	5	5	10
DF	4	1	5
ES	4	4	8
GO	2	2	4
MA	2	3	5
MG	8	8	16
MS	2	3	5
MT	1	3	4
PA	2	3	5
PB	2	3	5
PE	1	3	4
PR	2	0	2
RJ	17	13	30
RN	1	1	2
RS	5	5	10
SC	1	2	3
SE	0	1	1
SP	22	34	56
PI	0	1	1
TO	0	1	1
RO	1	0	1
total	90	101	191

Fonte: FUNARTE, 2014.

As RA se declararam, em sua maioria (65%), formais; enquanto, 35% realizam atividades sem pessoa jurídica própria. A maioria das instituições (61%) informou que possui sede própria e 72% informaram não ter fins lucrativos.

Quanto ao regime jurídico: 55 das RA (29%) pertencem ao setor privado; 42 das RA (22%) pertencem a Organizações Não Governamentais (ONGs); 28 das RA (15%) fazem parte de Organizações Sociais (OS); 14 das RA (7,5%) pertencem a cooperativas ou associações e/ou sindicatos, e as outras 39 das RA (20%) podem pertencer a coletivos, a autônomos, a microempreendedores, grupos e companhias, Pontos de Cultura e produtoras. Uma minoria (7 das instituições, ou seja, 4%) é regida pela administração pública direta ou indireta, somadas nas categorias de fundação federal, estadual ou municipal ou autarquia, como veremos no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Regime jurídico da instituição

Fonte: FUNARTE, 2014.

O estudo também buscou descobrir a área de atuação, e a maioria (55%) afirmou atuar, exclusivamente, na área da cultura, enquanto que 36% têm a cultura como a principal área, mas atuam também em outros segmentos. O restante (9%) não tem a cultura como atividade principal, conforme indica a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Perfil de atuação das Residências

A INSTITUIÇÃO ATUA SOMENTE NA ÁREA CULTURAL?	
Sim, o ramo de atuação é somente na cultura.	105
Sim, o ramo de atuação principal é na cultura, porém atua também em outras atividades.	69
Não, a cultura é apenas uma das áreas da instituição, não sendo a principal.	17
TOTAL	191

Fonte: FUNARTE, 2014.

Quanto à fonte de recursos, os Programas de RA funcionam, em sua maioria, com recursos próprios (21,77%). Destes, 7,01% usam, além do recurso próprio, doações ou ajudas

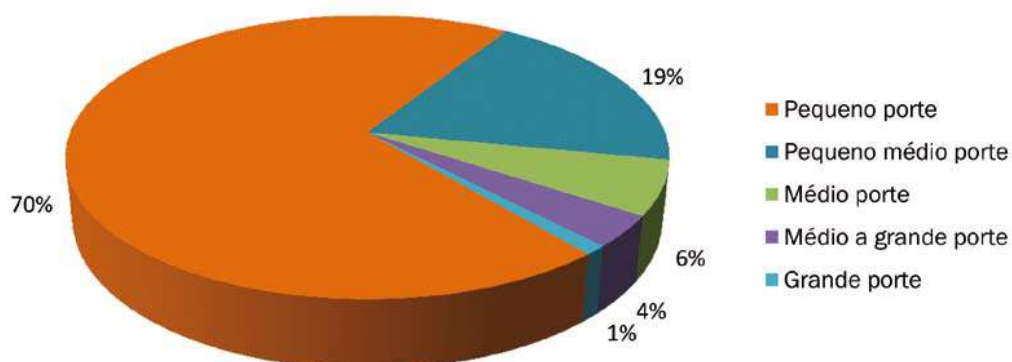
externas; e uma parcela conjuga recursos próprios e outras fontes (13,4%). E outras fontes, bastante utilizadas, são: os patrocínios ou financiamentos privados (14,58%); transferências governamentais (15,68%); fundos públicos municipais, estaduais ou federais (10,15%); e um terço das instituições afirmou funcionar sem recursos próprios, recorrendo a diversas fontes de recursos (13,20%). Além disso, uma minoria recorre apenas a recursos internacionais (2,95%) e 1,11% não indicam fontes listadas. A Tabela 3, a seguir, demonstra as fontes de renda das RA:

Tabela 3 – Fonte de renda da Instituição

QUAL A FONTE DE RECURSOS DA INSTITUIÇÃO?	RESPOSTAS	PERCENTUAL
Recursos próprios	118	21,77 %
Doações / ajudas externas	38	7,01 %
Fundos: municipais, estaduais, federais	55	10,15 %
Patrocínio/ Financiamento privado	79	14,58 %
Recursos internacionais	16	2,95 %
Transferências Governamentais	85	15,68 %
Mais de uma fonte de recursos (incluindo recursos próprios)	73	13,4 %
Mais de uma fonte de recursos (Sem recursos próprios)	72	13,2 %
Outros	6	1,11 %
TOTAL	542	100 %

Fonte: FUNARTE, 2014.

Quanto ao perfil das instituições, pode-se dizer que a maioria (70%) é de pequeno porte, funcionando com até cinco funcionários; 19% são de pequeno médio porte e funcionam, tendo de 6 a 20 funcionários. As instituições, de médio porte (6%), têm entre 21 e 50 funcionários; 4% afirmaram ser de médio grande porte com o número de funcionários, variando entre 51 e 200. E apenas 1% afirma ser de grande porte com mais de 200 funcionários. De acordo com o Gráfico 3, a seguir, tem-se a imagem desse perfil:

Gráfico 3 – Perfil das Instituições

Fonte: FUNARTE 2014.

Assim sendo, de acordo com os dados, podemos entender que: a) há uma maior concentração de RA no estado de São Paulo, também objeto de estudo desta pesquisa; b) sendo que 22 (vinte e duas) se encontram na capital, e as restantes, 34 (trinta e quatro), fora da capital; c) as RA se declaram, em sua maioria, formal, com sede própria e sem fins lucrativos; d) quanto ao regime jurídico, temos, principalmente, instituições privadas, organizações não governamentais e organizações sociais em maior número; e) para entender melhor o perfil das RA, outro dado levantado é sobre a área de atuação destes espaços, concentradas na área cultural; f) com relação aos recursos utilizados, a maioria funciona com recursos próprios e tem pequeno porte (com até cinco funcionários).

Tendo em vista os diferentes perfis das RA, o próximo item procura compreender como funcionam os programas de RA.

Parte 2 – Programas de RA

Um Programa de RA consiste em um conjunto de ações voltadas para o incentivo à pesquisa, experimentação, criação e difusão no campo das artes. Aqui, os resultados apontam para uma multiplicidade de *perfis* desses programas, cujos objetivos descrevemos a seguir.

Nesta perspectiva e conforme a **Tabela 4** - Principais objetivos dos Programas de RA, os dados coletados indicam a importância de se: a) promover o intercâmbio e a troca de conhecimentos entre os artistas e o público (26%), que é considerado o principal objetivo, dentre os programas de RA; b) incentivar a criação artística (15%); c) garantir a inclusão

social, gerar autoestima e aguçar o gosto pelas artes (13%); e d) experimentar e inovar em artes (12%).

Dentre os demais objetivos, os dados também indicam a necessidade de: a) promover a participação do público e a divulgação da arte de origem do artista (9%); b) produzir culturalmente (8%); c) fomentar a economia local e novos arranjos produtivos (7%); d) desenvolver e aguçar as habilidades artísticas (6%); e) promover áreas como educação patrimonial e formar guias (2%). E os que optaram pela resposta “Outro” (1%) informaram os seguintes objetivos: ensino de cultura afro-brasileira; troca cultural; desenvolvimento territorial e comunitário. Conforme a Tabela 4, a seguir, é possível verificar, o que aqui foi descrito:

Tabela 4 – Principais objetivos dos Programas de RA

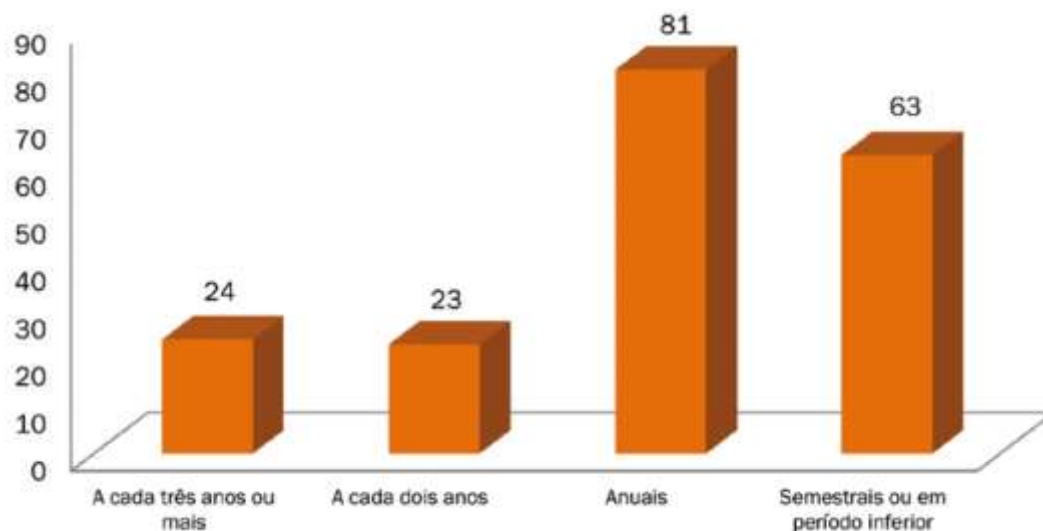
QUAL O PRINCIPAL OBJETIVO DOS PROGRAMAS DE RESIDÊNCIA ARTÍSTICA?		
Promover o intercâmbio/troca de conhecimentos entre os artistas e o público em geral	147	26%
Criação artística	83	15%
Garantir a inclusão social de cidadãos, gerando auto estima e aguçando o gosto pelas artes no público local contemplado pelas residências	75	13%
Experimentação e inovação em artes	66	12%
Levar a arte e a cultura aos locais de atuação, promovendo a participação do público e a divulgação da arte de origem do artista	49	9%
Produção cultural	47	8%
Fomentar a economia local e novos arranjos produtivos, desenvolvendo as cadeias produtivas dos setores culturais	40	7%
Desenvolvimento e aguçamento das habilidades artísticas	36	6%
Promover áreas como a educação patrimonial, a formação de guias, etc.	13	2%
Outros.	4	1%
TOTAL	560	100%

Fonte: FUNARTE, 2014.

Quanto à periodicidade dos programas das RA, pode-se dizer que a maior parte dos programas, ou seja, 81 (43%) ocorrem, anualmente; alguns (63) são semestrais ou realizados

em períodos mais curtos (33%). Outros 23 programas são bienais (12%) e 24 ocorrem a cada três ou mais anos (12%). A seguir, o Gráfico 4 indica a periodicidade dos programas de RA.

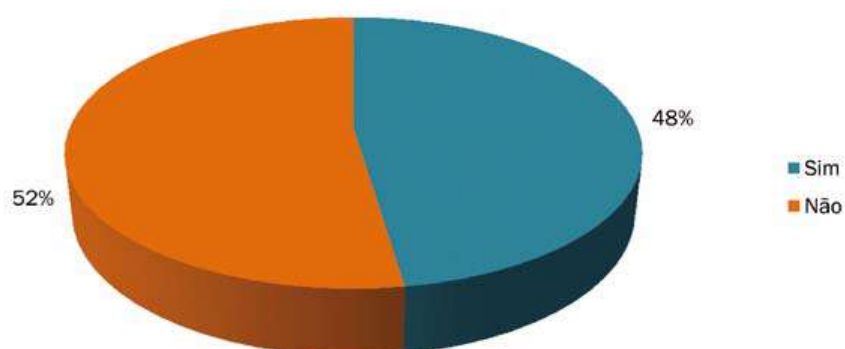
Gráfico 4 – Periodicidade dos Programas de Residência Artística



Fonte: FUNARTE, 2014.

Com relação à concessão de bolsas ou apoio financeiro aos artistas residentes, 48% dos programas afirmaram conceder alguma ajuda de custo, conforme o Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Concessão de bolsa ou apoio financeiro aos artistas residentes



Fonte: FUNARTE, 2014.

Sintetizando: o que podemos compreender, com os dados estudados, é que existe uma multiplicidade de perfis de RA, que tem, como objetivo maior, promover o intercâmbio e a troca de conhecimentos entre os artistas e o público. Com relação à periodicidade, podemos

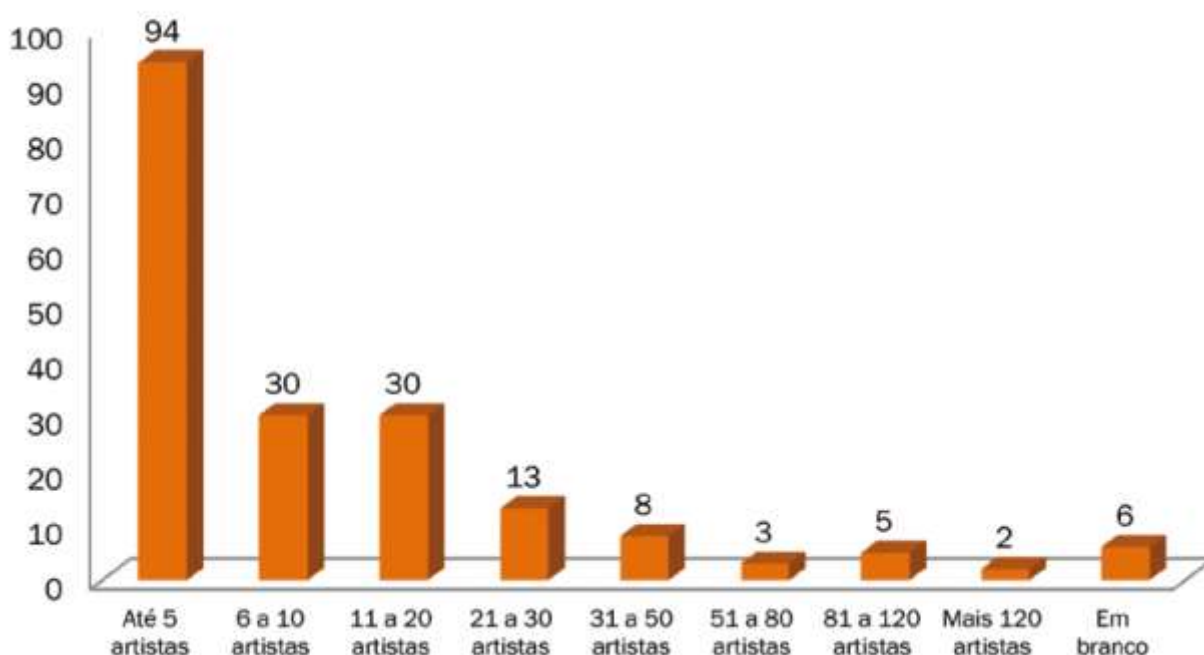
indicar que, em sua grande maioria, acontecem, anualmente, concedendo uma ajuda de custo aos seus participantes.

Com esses dados em mãos, passamos para o item 3, que faz uma caracterização sobre os participantes dessas RA.

Parte 3 – Sobre os Artistas Residentes

O número de artistas apoiados em programas de RA varia bastante. Quase metade dos programas, 94 (49%), informou realizá-los para até cinco participantes. Há, por exemplo, 30 programas (15,5%), que recebem de 6 a 10 artistas, e outros 30 (15,5%), que recebem de 11 a 20 artistas. Os grupos médios recebem entre 5 a 50 artistas (42%). Ressalta-se que 5% recebem mais de 50, em um mesmo programa de Residência, e 1% afirma receber mais de 120 artistas. É o que podemos observar no Gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 – Número de artistas apoiados em Residências por ano



Fonte: FUNARTE, 2014.

Quanto ao período de duração do Programa, referente à Tabela 5, a seguir, este pode ser curto, médio ou longo. A maioria (52,36%) é de programas com até 30 dias de duração. Os programas, com duração de 31 dias até 3 meses (noventa dias), representam 16,23%, e os que se desenvolvem de 3 meses a 1 ano de duração representam 17,28%. E apenas 8,90%,

para aqueles períodos de 1 a dois anos de duração. Os outros, 5,23%, se abstiveram de responder.

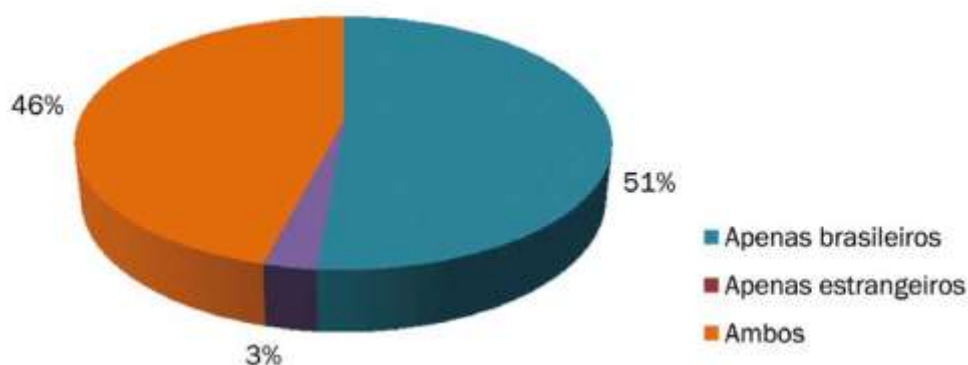
Tabela 5 – Período de duração da Residência

QUAL O PERÍODO DE DURAÇÃO DA RESIDÊNCIA (MARQUE APENAS UM ITEM)* ?	
Até 20 dias	70
De 21 até 30 dias	30
De 31 até 60 dias	22
De 61 até 90 dias	9
De 91 até 180 dias	21
De 181 até 365 dias	12
De 1 ano até 2 anos	8
Acima de 2 anos. Qual período?	9
Em branco	13

Fonte: FUNARTE, 2014.

Com relação à nacionalidade dos artistas contemplados, 51% dos programas foram realizados apenas para brasileiros; 46% para brasileiros e estrangeiros; e apenas 3% somente para estrangeiros. O Gráfico 7 trata, então, da nacionalidade dos artistas residentes.

Gráfico 7 – Nacionalidade dos artistas residentes



Fonte: FUNARTE, 2014.

É importante destacar, em relação aos artistas participantes, que quase metade (49%) das RA afirmou realizá-las para até 5 participantes, por um prazo de até 30 dias, além de

atender um maior número de artistas brasileiros. O que nos leva ao quarto e último item do levantamento realizado pela FUNARTE sobre as características dos projetos de RA.

Parte 4 – Características dos Projetos de RA

Com relação às ações realizadas, os Projetos de RA podem ser de pesquisas (18%), cursos (18%), apresentações artísticas (18%), exposições (14%), intervenções urbanas (13%), festivais e mostras (12%), feiras (3%) e outros (3%), conforme descrito na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Principais ações realizadas

QUAIS AS PRINCIPAIS AÇÕES REALIZADAS PELOS ARTISTAS DURANTE A RESIDÊNCIA?	RESPOSTAS	PERCENTUAL
Pesquisa	133	18%
Cursos	130	18%
Apresentações artísticas	129	18%
Exposições	100	14%
Intervenção urbana	97	13%
Festivais/mostras	88	12%
Feiras	21	3%
Outros. Quais?	21	3%
TOTAL	719	100%

Fonte: FUNARTE, 2014.

Os espaços para realização das atividades de RA foram, assim, determinados: a) 18% ocorrem na própria sede; b) 14% acontecem em locais abertos como praças e ruas públicas; c) outros 14% indicaram os centros culturais ou espaços multiusos (14%); d) 10% destacam as instituições de ensino; e) 8% indicam as fundações municipais ou centros e/ou Pontos de Cultura (8%); f) 6% mencionam bibliotecas públicas; g) outros 5% indicam as galerias de arte; h) 4% destacam os museus; i) 3% indicam os cinemas; e j) 2% mencionam os ginásios poliesportivos. Segue, então, a Tabela 7 que trata, então, dos espaços onde ocorrem as ações das diferentes RA.

Tabela 7 – Espaços onde ocorrem as ações

ONDE AS AÇÕES SÃO REALIZADAS?	RESPOSTAS	PERCENTUAL
Na sede da instituição organizadora do programa	149	18%
Locais abertos como praças e ruas	118	14%
Centros culturais/ espaços multiuso	112	14%
Instituições de ensino, como escolas e creches.	83	10%
Locais pertencentes a fundações municipais e secretarias de cultura	69	8%
Pontos/Pontões de Cultura	69	8%
Teatros	59	7%
Outros equipamentos culturais como bibliotecas públicas	49	6%
Galerias de arte	38	5%
Museus	32	4%
Cinemas	22	3%
Locais vinculados a práticas esportivas como ginásios poliesportivos	19	2%
TOTAL	819	100%

Fonte: FUNARTE, 2014.

Com relação aos produtos, que resultam destes programas, pode-se dizer que são bem variados conforme a Tabela 8, a seguir. Destacamos que os principais produtos se voltam para a produção de: a) vídeos/DVDs e gravações (27%); b) publicações (15%); c) pinturas, esculturas e gravuras (12%); d) cenografias/figurinos (8%); e) livros (8%); f) filmes (8%); g) bens artesanais (7%); h) instrumentos musicais (5%). Destacamos, também, que o campo “Outros” recebeu uma parcela expressiva de respostas (10%).

Tabela 8 – Produtos das ações realizadas

QUAIS OS PRODUTOS SÃO RESULTADOS DAS AÇÕES REALIZADAS (MARQUE QUANTOS ITENS JULGAR NECESSÁRIO)*?	RESPOSTAS	PERCENTUAL
Vídeos / DVDs e gravações	172	27%
Publicações (artigo, catálogo, etc.)	94	15%
Pinturas, esculturas, gravuras	78	12%
Produção de cenografia / figurino	52	8%
Livro	51	8%
Filmes	50	8%
Bens artesanais	43	7%
Instrumentos musicais	32	5%
Outros	64	10%
TOTAL	636	100%

Fonte: FUNARTE, 2014.

Em síntese: sobre as características dos projetos realizados nos espaços de RA, podemos, enfim, identificar vários objetivos nas ações realizadas, que podem, em sua maioria, ser de: pesquisa, realização de cursos, apresentações artísticas, exposições, entre outros.

O espaço para a realização dessas propostas se refere à própria sede, ou mesmo, em áreas públicas. Com relação aos produtos dessas RA, são bastante variados, podendo resultar em vídeos, publicações, pinturas e etc.. E, como podemos observar, são múltiplas as suas finalidades.

O mapeamento das RA oferece, assim, um resultado significativo, para entendermos seus perfis aqui no Brasil. A pesquisa demonstrou uma grande expressividade dessa nova modalidade no campo das artes. A contagem foi de 191 Programas, sendo que, deste total, 56 Programas de RA estão localizados no estado de São Paulo: nosso local de pesquisa.

Os programas de RA não possuem um padrão específico, podem utilizar mais de uma linguagem artística e, no geral, tem, como princípio básico, promover a cultura e o intercâmbio. O tempo de duração pode ser de algumas semanas, meses ou até mais de um ano. O tipo e valor de apoio financeiro e material (de infraestrutura), oferecido aos participantes, também varia da cobertura de todas as despesas à simples cessão de espaços de trabalho.

A maioria das RA dispõe de informações referentes ao seu processo seletivo na *internet*, aberto a artistas de todas as nacionalidades. Para a seleção, é comum o envio de documentações, tais como: currículo, carta de intenções e propostas de pesquisa ou trabalho. Cada instituição tem seu critério de avaliação e seleção de projetos.

Para Hora (2006), as RA não são os únicos meios de viver e criar fora de seu lugar de origem, pois os festivais, concursos e oficinas internacionais também representam oportunidades de intercâmbio. Para nós, as RA representam espaços sociais importantes e necessários para se ressignificar o processo de profissionalização do professor-artista.

2.2 A formação do professor de Artes e a sua profissionalização

No Brasil, a formação de professores ocorre em duas modalidades: inicial e contínua. A formação inicial é oferecida por Universidades e Faculdades e se caracteriza por cursos de licenciaturas, formando tanto pedagogos como especialistas nas mais diversas áreas (Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, Dança, Letras, Matemática, História, Geografia etc.).

A segunda modalidade é a formação contínua (ou continuada), levando-se em consideração que a aprendizagem é um processo ininterrupto, que ajuda na melhoria da qualidade de práticas profissionais e aperfeiçoamento de conhecimentos, quando o professor

já está atuando como profissional docente. Essa formação, de maneira geral, pode ser alcançada por meio de cursos e eventos formativos oferecidos pela própria instituição, onde o professor trabalha (também conhecida como formação em serviço), ou parcerias com Universidades e instituições de nível superior e outras.

Imbernón (2009), autor com uma pesquisa consolidada na área de formação de professores, acredita existir uma necessidade de mudança na ideia de formação contínua, ou permanente, termo usado por ele, para o século XXI. A falta de limites claros nas funções dos profissionais da educação, o aumento de solicitações, para que resolvam problemas de contexto social, e o surgimento de novas competências no campo da educação, têm causado, como um dos resultados, a perda da respeitabilidade desse profissional.

Para buscar solucionar esse problema, têm sido criadas soluções que Imbernón (2009, p. 9) classifica como “estupidização formativa”, que ainda, segundo o autor, atrasa, ainda mais, a percepção de que o método deve fazer parte integrante do conteúdo do que se pretende ensinar.

Para Imbernón (2009), o desdobramento das tarefas de ensino para o campo social exige uma nova postura metodológica; uma vez que não se pode pensar a formação permanente de professores sem considerar o contexto político e social de cada país, território ou região.

Imbernón (2009) acrescenta, ainda, que os resultados da formação permanente emergem em um momento de mudanças aceleradas, e, por esse motivo, no momento em que surgem, tornam-se obsoletos e caducos. Tal situação, para o autor, esclarece a obrigação de uma reconceituação constante da formação de professores, seja ela inicial, continua ou permanente; uma vez que essa formação reflete uma série de forças em conflito: uma nova economia, a descoberta de novas tecnologias e questões em torno da globalização. Para o autor (2009, p.14), “buscando alternativas, avançamos pouco no mundo das ideias e nas práticas políticas para ver o que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia”.

Dessa forma Imbernón (2009) considera que essa nova formação deve ser coletiva, mesmo sabendo, não ser uma tarefa fácil. Para ele, uma boa formação deve: incidir em situações problemáticas; desenvolver a colaboração; potencializar a *identidade docente*; criar comunidades formativas; introduzir o desenvolvimento do pensamento da complexidade; e levar em consideração o desenvolvimento atitudinal e emocional do professor. Para o autor, tanto a estrutura organizacional da formação, quanto o papel dos formadores, têm que mudar,

de forma que o espaço formativo se transforma em dinamizador, auxiliando e potencializando a criação de uma estrutura mais flexível para a formação.

Neste sentido e considerando a grande desvalorização que a carreira docente vem sofrendo nos últimos anos; além da concepção que considera o professor como um simples técnico reproduzidor de conhecimentos, Pimenta (1999) questiona: para que formar professores?

Pimenta (1999) acredita que a formação de professores se torna necessária na sociedade contemporânea em que vivemos, principalmente, se considerarmos os professores como mediadores no processo de constituição da cidadania dos alunos de forma a superar os fracassos e desigualdades escolares. E, para isso, um dos caminhos anunciados é a discussão sobre a construção da identidade profissional dos professores, no tocante, principalmente, aos saberes da docência. A identidade do professor não é algo imutável ou externo, conforme explica Pimenta (1999, p.19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano e a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

O conceito de *identidade* é compreendido como um conjunto de características próprias e específicas de uma pessoa, marcadas pelas experiências vividas, tanto no campo pessoal como profissional, que entrelaçadas umas às outras delimitam o espaço do *ser* e *estar* na profissão docente (ABDALLA, 2006a). A identidade docente é construída no dia a dia e no calor das interações, mas se configura com o tempo: um tempo para refazer as identidades, acomodar as renovações e assimilar as mudanças. Especialmente, aquelas que nos são impostas da noite para o dia, como as políticas educacionais, que, ao serem implementadas, em nossos sistemas de ensino, vão (re) constituindo os nossos jeitos de ser, de agir e de pensar (ABDALLA, 2016a).

A identidade do professor pode ser compreendida como uma realidade em movimento, desenvolvida ao longo da vida e em diálogo com infinitas variáveis. Este processo não se

inicia ou esgota durante a formação inicial, mas se consolida durante toda a sua existência profissional. A identidade do professor se faz em um percurso que envolve o ser e estar, e nas relações que se estabelecem e são assimiladas pelo sujeito durante o próprio processo formativo, e que não se concebe como algo pronto e acabado, mas como um permanente processo de transformação de si mesmo, como afirma Nóvoa (1992, p.25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

E, para esse processo de construção de identidade do professor, Pimenta (1999) propõe a mobilização dos saberes organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade. Abdalla (2006a) afirma que esses saberes poderiam estar também articulados em categorias, relacionadas:

- às finalidades sociais e educativas (para que conhecer/ensinar/aprender?);
- ao conhecimento da matéria de ensino e do currículo (o que conhecer, ensinar, aprender?);
- ao conhecimento dos alunos (como trabalhar com as relações interpessoais – aspectos cognoscitivos e sócio-emocionais?;
- ao conhecimento pedagógico (teorias e práticas que possam auxiliar o professor nas diferentes situações didáticas e no enfrentamento das questões metodológicas); e
- ao conhecimento do contexto (onde? quando? em que espaço social desenvolvemos o ato educativo?) (ABDALLA, 2006a, p. 100)

Para a autora, são essas as categorias, que junto com as formas de se trabalhar com o conhecimento e as fontes do conhecimento, sejam as experiências da prática docente, como professor e/ou como aluno, os saberes ligados à matéria de ensino ou as formas pedagógicas e/ou as estratégias didáticas com as quais ele planeja e organiza as suas aulas, que o professor vai moldando o seu conhecimento profissional, ou seja, o seu processo de profissionalização (ABDALLA, 2006a, 2006b, 2015, 2017a).

Quando os estudantes de Licenciatura se iniciam em um curso de formação inicial, em seu imaginário, estão tanto as experiências e as relações, que tiveram com os seus professores da educação básica, quanto a imagem expressa pela mídia, familiares e amigos a respeito da profissão, configurando o que constitui o início da construção de sua *identidade de professor*. Tanto Pimenta (1999), quanto Tardif (2000), concordam com esta ideia. Para os dois autores,

quando ingressamos em uma formação inicial de professores, já temos saberes do que é ser professor e este saber vem da experiência de ser aluno e dos diversos professores que conhecemos durante este período.

Roldão (2007, p. 110), ainda, complementa que os professores se estruturam como um grupo de maior visibilidade, e a sua profissionalização é o caminho para a sua profissionalidade, em que “[...] se destaca como relevante a institucionalização da necessidade de formação para poder exercer a actividade, o que implica o início da configuração de um conjunto de saberes que devem sustentar o exercício [...]”.

Roldão (2007, p. 98) assim complementa:

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teórico científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos) que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático” (grifos da autora).

Para Gatti (2010, p. 1360), a *profissionalização* docente implica “a obtenção de um espaço autónomo, próprio à sua *profissionalidade*, com valor claramente reconhecido pela sociedade”. E a profissionalidade refere-se ao “[...] conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional” (GATTI, 2010, p. 1360).

Também, Tardif (2000), ao defender questões em torno da formação e da profissão docente, enfatiza a importância dos saberes, que são adquiridos através dos tempos; além daqueles que são personalizados. Ou seja, considera que se torna difícil dissociá-los das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho, pois os professores, ao procurarem atingir diferentes tipos de objetivos, não desenvolvem os mesmos tipos de conhecimentos e competências.

Nesta direção, Tardif (2011) classifica os saberes docentes em: *saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência* e os define em um saber plural e atemporal. O saber não é algo aprendido na formação inicial do professor e que fica estagnado por anos a fio durante sua carreira docente; mas, sim, um conhecimento que se renova a cada dia, a partir da construção e desconstrução da experiência de cada sujeito.

Os *saberes da formação profissional*, ainda segundo Tardif (2011), compõem um conjunto de saberes, transmitidos pelas instituições (no caso, as faculdades e universidades), que formam os professores, e caracteriza-se como um saber especializado e formalizado no âmbito da formação universitária. Tais saberes são destinados à construção de um repertório de conhecimentos para a formação e prática do magistério.

Os *saberes da disciplina*, conforme atesta Tardif (2011), por sua vez, emergem da tradição cultural de determinado grupo social e correspondem aos diferentes campos de conhecimento, como a arte, ou a história, por exemplo. Os *saberes curriculares* são aqueles que se configuram sob o formato dos currículos e programas escolares: objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem dominar. E os *saberes da experiência*, que compreendem aqueles saberes desenvolvidos ao longo da prática profissional, são, como Tardif (2011, p.39) afirma, os saberes que “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, do saber-fazer e do saber-ser”.

Cunha (2004), inspirada por Tardif (2000), propõe uma classificação dos saberes, que se relaciona, principalmente, com a didática e busca identificar a natureza desses saberes e em que medida são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o resultado de sua formação inicial e/ou contínua. E, neste sentido, estabelece seis (6) saberes, que se articulam e relacionam entre si: 1º aqueles referentes ao contexto da prática pedagógica: que significa conhecer o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e se relacionam (conhecimento da escola, a história das disciplinas escolares, das políticas que envolvem a escola etc.); 2º os relacionados com a ambiência de aprendizagem: pertinente a como motivar o interesse dos educandos além das condições de aprendizagem; 3º os que referem ao contexto sócio-histórico dos alunos: que significa conhecer as condições de leituras e estímulo às suas capacidades discursivas; 4º os relacionados com o planejamento das atividades de ensino: saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem; 5º aqueles que têm a ver com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades: vinculados ao desenvolvimento de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa; e 6º os relacionados com a avaliação da aprendizagem: saber estabelecer estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos.

Freire (2002) também lista o que, para ele, são os saberes indispensáveis para a formação de um docente crítico e progressista, conforme dispomos a seguir: 1º ensinar não é transferir conhecimento, mas estar aberto a indagações e curiosidades de seus educandos e os ajudar na construção de seu conhecimento; 2º ensinar exige rigorosidade metódica, na medida

em que é preciso reforçar no aluno sua capacidade crítica, sua curiosidade, sua insubmissão, sua persistência, tornando-os sujeitos reais da construção e reconstrução do saber; 3º ensinar exige pesquisa, no sentido de uma busca contínua do saber; 4º ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, pois estes não são uma página em branco, possuem conhecimentos socialmente construídos; 5º ensinar exige criticidade: a necessidade da curiosidade crítica; 6º ensinar exige estética e ética, a “decência e a boniteza de mãos dadas” (p.16); 7º ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, o educador deve agir conforme fala; 8º ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9º ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois é só pensando na prática de ontem que se pode mudar a prática de amanhã; 10º ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, e para Freire, “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (p.19).

Freire (2002), ainda, acrescenta que não existe docência sem a discência, e que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p. 12).

Na docência, o processo de profissionalização está estreitamente relacionado com sua formação profissional, uma vez que a sua formação inicial se caracteriza como um dos estágios desse processo de desenvolvimento profissional. O que quer dizer que, dessa formação, surgiram as primeiras orientações a respeito da especificidade do trabalho a ser realizado, assim como suas características e conhecimentos peculiares da profissão relacionada ao grupo de professores-artistas, que exercem, certamente, uma atividade diferenciada, que nem sempre é reconhecida pela sociedade brasileira.

Para Nóvoa (1992, 1995a, 1995b), Pimenta (1999), Tardif (2000, 2011), Freire (2002), Cunha (2004) e Abdalla (2006a, 2006b, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b), a profissionalização da docência é o saber, o saber-fazer e o saber-ser, apresentados na forma de saberes, conhecimentos e/ou competências. Seguindo este pensamento, o eixo balizador dos currículos de formação inicial e contínua deveria ser o desenvolvimento da capacidade reflexiva, a competência de refletir sobre a prática docente, com o objetivo primeiro de interpretá-la, estabelecendo os elos necessários à compreensão da realidade social e da educação, como um todo, e, especialmente, da formação e profissionalização docente.

Essa capacidade de refletir sobre o mundo e, a partir dessa reflexão, poder transformar a nós mesmos e o nosso redor, reside na capacidade de fazer escolhas, de emitir juízos e de estabelecer relações de qualidade, de sentido e significado social e, também, profissional. O que configura a essência do professor reflexivo e inquieto sobre o pensar e agir na sua prática;

ou seja, um professor, que não se deixa conformar por uma *práxis* imitativa. Mattar (2011), assim, define a *práxis* imitativa, que é aquela que se configura:

[...] pelo estreitamento do terreno da imprevisibilidade, tornando imutáveis tanto as finalidades quanto os modos de agir, vez que independentemente das necessidades, limitações e possibilidades apresentadas pelos sujeitos e contextos, já se define, de antemão, o que fazer e como fazer, perdendo-se, assim, a incerteza e a aventura do processo criador, reduzindo o fazer à repetição, à mera imitação de ações criadas por outrem. (MATTAR, 2011, p. 1171)

Assim, o estudante e o professor dos cursos de Licenciatura, que indagam sobre as suas próprias práticas e seus processos de aprendizagem, sabem que não existem manuais. Lidar com essa capacidade, de improvisar e de fazer escolhas, está associada a um perfil de um professor reflexivo, que seja questionador, experimentador e intuitivo, buscando, por meio da pesquisa, soluções para os problemas no dia a dia. A prática reflexiva na formação inicial e continua de professores, ou seja, em seu desenvolvimento profissional, torna-se uma característica fundamental para a constituição de sua identidade de professor e de seu processo de profissionalização.

Zeichner (1993, p.21) complementa: “[...] há uma separação entre teoria e prática que tem de ser ultrapassada: as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas”. E, ainda, acrescenta: “[...] Muitas vezes, são os estudantes os únicos a aperceberem-se das contradições entre teoria e prática dentro das universidades” (p. 21). Ou seja, enquanto a universidade for o centro de cultura acadêmica e a escola seu laboratório, a formação inicial será superficial.

Em paralelo a essa mobilização dos saberes profissionais, Roldão (2007) acredita que é necessário um constante questionamento, tanto da ação prática, como dos conhecimentos adquiridos e associa a ideia de *identidade* ao de *profissionalidade*, assim definindo tanto por Roldão (2005), quanto Gimeno Sacristán (1995), como um conjunto de atributos ou comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de várias outras.

Porém, no caso dos professores, é difícil formar uma definição exata do conceito de *profissionalidade*, e, ainda, segundo Gimeno Sacristán (1995, p.65): “Do ponto de vista sociológico, diz-se que é uma semiprofissão, em comparação com as profissões liberais clássicas”.

Se tomarmos os critérios estabelecidos por Hoyle (1987, *apud* GIMENO SACRISTAN, 1995), que determinam alguns fatores de prestígio relativo à profissão docente, podemos observar: 1) a origem social do grupo (classe média e baixa); 2) o grupo profissional bastante extenso; 3) a maioria de mulheres (grupo social bastante discriminado); 4) a relação com os *estudantes* (obrigados a frequentar a escola). Gimeno Sacristán (1995), fundamentando-se em Hoyle (1987), admite que os professores não possuem uma posição privilegiada na sociedade, apesar da importância de sua missão.

Sendo assim, Gimeno Sacristán (1995, p. 67) atesta ser importante “[...] repensar os programas de formação de professores, que tem uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais”. E Roldão (2007, p. 123-124) complementa:

Considero, como espero ter tornado claro, que os professores são mais e mais necessários como agentes de qualidade da educação na sociedade do conhecimento em que vivemos e viverão os nossos filhos e netos. Mas na justa medida em que se tornarem verdadeiros *profissionais de ensino*, com estatuto pleno, no sentido de especialistas na organização da apreensão e construção do saber por outros (grifos da autora). (ROLDÃO, 2007, p. 123-124)

Em Artes, a formação docente, como registrado em outros momentos, se dá continuamente ao longo de toda a vida profissional, não se resumindo à época da graduação, quando ocorre a escolha entre as diversas áreas dentro das Artes, que são: Artes Visuais, Artes Cênicas, Música ou Dança. Essa é fase determinante para a profissionalização do professor; uma vez que é, nela, que o futuro docente enfrenta as primeiras dificuldades da profissão e dela seguirá para as fases seguintes. Conforme Mattar (2011, p. 1161) afirma:

Dada a grande quantidade e complexidade das atitudes, competências e habilidades que compõem o conjunto de objetivos a serem alcançados em um processo ideal de formação de professores de Arte, não é difícil constatar que o período que compreende a formação inicial pode não ser suficiente para tanto [...].

Mattar (2011) defende a ideia de parcerias entre as universidades e as unidades de ensino; assim, o futuro aluno-professor não precisará enfrentar esta fase solitariamente. O saber advindo da experiência fundamenta o exercício cotidiano da profissão, por meio das experiências vivenciadas e que são incorporadas, individual e coletivamente, pelos sujeitos,

por meio das disciplinas da formação inicial, o estágio curricular, conforme sinaliza também Tardif (2011). Ele, ainda, afirma que os saberes da experiência são diferentes dos demais, pois “[...] são, ao contrário, formados de todos os demais, mas ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (grifos do autor) (TARDIF, 2011, p. 54). Coloca, então, a experiência como um *status* de formatividade, algo muito importante no percurso da formação docente.

Nas Artes, as experiências formativas, tanto de ordem didática, quanto estética, são vivenciadas no transcorrer da graduação e serão muito importantes; pois, ao se entrelaçarem com o conhecimento e a vida do sujeito, terminarão por gerar um saber da experiência, entendida por Larrosa (2002, p. 27) como:

[...] a elaboração do sentido ou do sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado a existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.

Além de Larrosa (2002), Dewey (2010), um grande influenciador da arte-educação no Brasil, acredita que o significado na arte reside na expressão de uma *experiência*. Segundo o autor, uma obra de arte “constitui uma experiência” (p. 184), na medida em que realiza imediatamente uma intenção. E concebe a experiência como uma reflexão e significação que o sujeito confere àquilo que vivencia.

O uso do termo *experiência*, para Dewey (2010), não é um mero fazer, mas ação pensada e intencional. Algo que acontece quando os sujeitos, no caso, os licenciados em Artes, assim como os professores-artistas, tornam-se capazes de estabelecer relações entre o que lhes atravessa a vida e o conhecimento prático/profissional que desenvolvem no âmbito de um determinado contexto.

Assim, buscamos entender que a *profissionalização* do professor de Artes acontecerá ao longo de toda a sua vida profissional, no sentido de compreender as experiências vividas como possibilidades de transformação e reflexão sobre si mesmo; além de uma concepção de que os saberes da experiência não são verdades absolutas, mas formas de compreender e lidar com aquilo que nos acontece. A formação desse professor precisa ser marcada, então, com tomadas de consciência e avaliação de si mesmo, a partir da vivência dessas experiências.

O item, a seguir, discutirá se a RA pode ser, então, considerada um *espaço social* de significado para a profissionalização do professor de Artes.

2.3 Residência Artística: um espaço social na profissionalização do professor?

Como visto, no início deste Capítulo, a RA é uma nova modalidade de experiência que tem se estabelecido no campo das artes. Porém, a RA não é algo totalmente novo, pois a primeira RA, documentada no Brasil, foi inaugurada por Paschoal Carlos Magno (1906 – 1980), que era ator, poeta, dramaturgo e diplomata brasileiro. Em 1965, em Paty do Alferes, no estado do Rio de Janeiro, o local abrigava jovens artistas e as mais variadas formas de criação e expressão artística (FUNARTE, 2014).

Ao se entender a RA, como um espaço social do conhecimento prático e profissional, podemos compreender, conforme explica Abdalla (2004, 2005, 2006a), que é necessário analisar melhor o espaço social deste conhecimento, chamando a atenção para suas dimensões formativas. Consideramos, assim, que este espaço social de conhecimento pode se configurar em uma *prática*: em experiências e nos conhecimentos em situação.

A ideia de *espaço social* vem de Bourdieu (1996b, p.19), que diz ser um espaço construído de tal modo que:

Os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação que, em sociedades mais desenvolvidas, como os Estados Unidos, o Japão ou a França, são, sem dúvida, os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas.

Para Bourdieu (1996b), o *espaço social* é um espaço virtual teórico, em que as diferenças sociais são organizadas e, ao mesmo tempo, se articulam as posições sociais dos agentes (*indivíduos*) com as disposições (*habitus*) e as tomadas de posição (*práticas*). Como essas diferenças e distâncias são apenas relacionais, elas só existem umas em relação às outras, e não de forma absoluta (ABDALLA, 2004).

A *posição social* no espaço, segundo Bourdieu (1996b), define-se pela incorporação de dois capitais fundamentais: o *capital econômico*, constituído pelos diferentes fatores de produção (trabalho e produção) e pelo conjunto de bens econômicos (renda, patrimônio e bens

materiais); e o *capital cultural*, que corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitida pela família.

Para Bourdieu (1989), o *habitus* é incorporado, nos variados espaços sociais, em um processo de socialização familiar, escolar, profissional, que irá proporcionar novas disposições e que poderá orientar as práticas dos agentes. Essas disposições adquiridas, sobretudo, no espaço familiar, são as mais marcantes e condicionam a obtenção de novas disposições no decorrer da trajetória de vida, conforme explica Bourdieu (1996b, p.22): “são os princípios geradores de práticas distintas e distintivas”, e podem ser também considerados “esquemas classificatórios”, “princípios de visão e de divisão” e “gostos diferentes”, que se tornam a representação de como a cultura de grupo e a história pessoal moldam a mente e, conseqüentemente, a ação social deste indivíduo. O *habitus* estabelece as diferenças nas práticas, nos bens e nas maneiras como cada sociedade se organiza (BOURDIEU, 1989, 1996a, 1996b).

Assim, se considerarmos que o indivíduo é produto de sua trajetória, onde perpassa por diferentes espaços de socialização, podemos afirmar que o *habitus* é compreendido como a incorporação de um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo ao longo desse processo de socialização (BOURDIEU, 1996b). O autor também acrescenta que, embora o *habitus* seja um sistema desenvolvido no passado que orienta a ação presente, ele não é um sistema fechado, é sujeito às novas experiências; portanto, em constante reformulação.

É, nesta relação entre agente e estrutura, produção social dos agentes e suas lógicas de ação, que podemos empregar o conceito de *habitus* de forma a analisar a relação entre o professor (agente) e a produção e incorporação de práticas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, relacionadas à sua formação e prática docente. Podemos, assim, afirmar, junto com Abdalla (2004), que as práticas pedagógicas dos docentes são expressões do *habitus*.

Assim, o conceito de *habitus* irá realizar, para Bourdieu (1996b), uma mediação entre as práticas individuais e o plano das estruturas, sendo as ações, não um produto de estratégias conscientes ou obediência a regras, mas sim da relação entre um *habitus* e os estímulos de um campo. Para o autor, o agente tem internalizado o sentido do jogo, ou seja, ele joga conhecendo o jogo, em uma compreensão prática, mas, também, joga improvisando, criando a partir de seus códigos, não podendo se prever a ação de forma mecânica (BOURDIEU, 1996a, 1996b).

A partir da teoria da ação, de Bourdieu (1996b), Abdalla (2004, p. 212) recomenda “pensar em um espaço social de relações [...] em que os agentes ou os grupos são distribuídos

em função de sua posição, formado por estruturas objetivas, ao qual o autor dá o nome de campos sociais, estruturas incorporadas, ou seja, *habitus*”. Esse espaço é, também, considerado um campo de forças ou campo de lutas / de poder em que os agentes enfrentam, podem ou não o transformar.

Dessa forma, quando se quer exercer uma transformação na prática docente, é possível entender a RA como um espaço, que produz conhecimento prático e profissional. Esse espaço, segundo Abdalla (2006b, p. 5), poderia ser um meio de:

Organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação das ações a serem desenvolvidas, que o professor toma posição como profissional, potencializando, se consciente de sua tarefa, práticas pedagógicas mais significativas.

Abdalla (2004) destaca, ainda, que, ao partir da ideia do *espaço social* na formação do professor, poderá ser possível gerar novos *habitus* em relação ao que a autora considera como dimensões: **peçoal**, com a constituição de uma identidade mais autônoma; **didática**, com a construção de uma relação de ensino e aprendizagem, que pode se tornar mais horizontal e humana; **organizacional**, com as possibilidades de se ressignificar a escola; e **profissional**, em que haja uma reflexão constante para a melhoria na qualidade da ação do professor envolvido por esse espaço social. Para nós, esse *espaço social* poderá, aqui, neste estudo, ser considerado como a RA.

A RA pode ser, então, um espaço de formação e transformação, em que o sujeito que o vivencia se desloca e vive por um período de **tempo**, fora de sua zona de conforto. Baseada em minha experiência, em Penland, posso relatar que aprender a lidar com tudo isso é um desafio significativo, no sentido da liberdade de expressão em todos os campos - pessoal, profissional e artístico -, e que pode causar vários impactos, desde a viagem, passando pelas aprendizagens culturais e a assimilação dessa nova experiência de tempo e espaço.

Outros impactos dessa experiência representam algumas possibilidades de reflexão. Em primeiro lugar, acerca do entrelaçamento entre teoria e prática, nos cursos que formam professores de Artes no Brasil, e as dificuldades que existem na superação tanto do praticismo como do excesso de teoria no campo da formação dos professores nessa área. E, em especial, para o professor-artista, consideramos que tais espaços formativos, como as RA, são indispensáveis.

Conforme relatado, anteriormente, ensinar Artes exige domínios específicos nesse campo e acerca de seus fundamentos de ensino. Nesta perspectiva, consideramos que somente

a familiaridade com os processos artísticos fará com que o professor possa exercer uma maior flexibilidade na articulação dos conteúdos, recursos e técnicas (MORAES, 2002).

Em segundo lugar, pela valorização artístico-cultural do professor-artista, participante das experiências com as RA, considerando a *potencialização* das mesmas nas dimensões do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, conforme anunciam Nóvoa (1992) e Abdalla (2006a).

Resumindo: a formação do artista acontece durante toda a sua vida profissional, assim como a formação do professor e/ou do professor-artista. Entretanto, é preciso considerar, para além dos saberes da docência e/ou do conhecimento profissional, assim como das técnicas, dos métodos e procedimentos, como escreve o autor da epígrafe inicial deste Capítulo, que o professor e o professor-artista se constituem enquanto sujeitos de suas histórias e das histórias de vida de seus alunos, nos espaços sociais, em que vivem e, sobretudo, no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar.

O próximo Capítulo, intitulado “Caminhos Metodológicos”, procura mostrar os procedimentos metodológicos, que foram desenvolvidos para compreender as implicações do espaço social referente às RA na profissionalização de professores-artistas.

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p. 14)

A especificidade de pesquisar faz parte da prática docente, como afirma Freire (2002), na epígrafe acima. Indagar, produzir e reconstruir saberes possibilita um sentido de valor e significado ao entendimento da prática docente. Pesquisar é explorar.

Este Capítulo tem como principal objetivo apresentar a abordagem metodológica, os procedimentos de pesquisa utilizados, os problemas, as dificuldades, os passos do caminho de pesquisa, que envolvem escolhas com base em concepções teóricas e metodológicas. Por fim, trataremos, ainda, da forma de análise dos dados por meio do uso da *técnica da análise de conteúdo* (BARDIN, 2007).

Salientamos a importância das opções metodológicas em uma pesquisa, visando a compreender que a pesquisa é fruto de um processo, de um caminho que foi planejado e, por vezes, modificado ao longo de sua realização.

3.1 A abordagem metodológica

Todo projeto de pesquisa, conforme André (2000, 2007) e Minayo (2001, 2010), deve sempre responder a algumas perguntas:

- O que pesquisar? Quando ocorre a definição do problema, das hipóteses, a base teórica e conceitual;
- Por que pesquisar? Quando justificamos a escolha do problema;
- Para que pesquisar? Quais os propósitos de estudo e objetivos;
- Como pesquisar? Qual a metodologia empregada.

Em uma pesquisa, a decisão sobre a escolha da abordagem metodológica apropriada é de muita importância, e nem sempre fácil de decidir.

A pesquisa desenvolvida assume uma abordagem qualitativa, como destacam Lüdke e André (1986), pois apresenta cinco características, definidas pelas autoras, tais como: 1. a opção pelo ambiente natural de coleta de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento; 2. os dados coletados são predominantemente descritivos, e envolvem transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos; 3. existe uma preocupação maior com o processo do que o resultado; 4. o pesquisador ao revelar os pontos de vista dos participantes precisa ter seriedade em suas observações; e 5. por fim, nem sempre existem hipóteses ou questões específicas logo no início, mas não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise desses dados.

Ao desenvolver um estudo, os temas vão se afunilando: no início, há questões ou focos de interesse muito amplos, que, no final, tornam-se mais diretos e específicos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A abordagem qualitativa se opõe à abordagem quantitativa, pois ela se preocupa, nas ciências humanas, em geral, com o que não pode ser quantificado. A abordagem quantitativa tem concepção positivista e valoriza a existência de uma realidade externa que pode ser examinada com objetividade, por meio do estabelecimento de relações de causa-efeito, a partir de métodos quantitativos de investigação, de forma a permitir alcançar concepções universais que possam ser generalizadas. Sob essa perspectiva, os resultados da pesquisa podem ser reproduzidos (MINAYO, 2001).

A pesquisa é um trabalho artesanal, contendo, principalmente, conceitos, proposições, métodos e técnicas, sendo construída de forma particular. Minayo (2001) afirma que a pesquisa é um processo em espiral, assim chamado *ciclo da pesquisa*, que se inicia com um problema e termina com um resultado provisório, que pode dar origem a novas perguntas.

Este processo de pesquisa, geralmente, inicia-se com uma fase exploratória, que tem como foco a construção do projeto. No trabalho de campo podem ser utilizados variados instrumentos como: entrevistas, observações, entre outros. E, por fim, há o tratamento do material recolhido em campo, para ordenação, classificação e análise. É com o tratamento do material que poderemos confrontar a abordagem teórica inicial com os dados levantados.

De acordo com os princípios da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa é que se configura a pesquisa desenvolvida, cujos procedimentos e instrumentos percorremos a seguir (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2001; GIL, 2002; BAYER; GASKELL, 2003).

3.2 Os procedimentos e os instrumentos de pesquisa

A escolha dos procedimentos de coleta e de pesquisa é fator fundamental para evitar erros e serve de auxílio para o desenvolvimento de uma pesquisa (GIL, 2002). No caso deste trabalho, os procedimentos selecionados foram: a revisão bibliográfica; a análise documental; a aplicação do questionário; e a entrevista do tipo narrativa, denominada, aqui, de “entrevistada episódica”, conforme FLICK (2003); e, por último, foi indicada a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2007).

3.2.1 Revisão bibliográfica

Para este trabalho, consideramos que a revisão bibliográfica foi fundamental, sendo que, em um primeiro momento, identificamos fontes seguras e pertinentes sobre o tema investigado, a localização dessas fontes e a compilação das informações; ou seja, a documentação das mesmas.

Assim que o tema gerador da pesquisa foi decidido, o primeiro passo foi identificar em quais fontes buscaríamos a bibliografia que nos ajudasse a embasar nossa pesquisa. Optamos pela busca de artigos, teses e dissertações, por meio da ferramenta *Google Acadêmico* e no banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da BDTD (Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

Outros autores que compõem o escopo teórico deste trabalho foram estudados nas disciplinas obrigatórias do Programa de Pós-Graduação em Educação e demais pesquisas realizadas por iniciativa própria. A partir da identificação dessas fontes seguras, o próximo passo foi a localização de tais fontes. Assim, foi possível montar um acervo bibliográfico sobre os temas educação, formação e profissionalização do professor de Artes, Residência Artística, Professor-Artista e Arte-Educação.

A partir da leitura dos documentos obtidos nesta busca (APÊNDICE I), realizamos a coletânea das informações; ou seja, a organização de todos os documentos que iriam compor a pesquisa. O meio que encontramos para realizar este passo na pesquisa foi por fichamentos. Os textos eram lidos com atenção e foco no tema da pesquisa em busca das principais ideias dos autores, utilizando citações. O que facilitou a compreensão do tema e a escrita deste trabalho; uma vez que tínhamos disponíveis os materiais necessários para a reflexão e a organização das ideias.

3.2.2 Análise documental

A análise documental é uma técnica importante realizada na pesquisa qualitativa de forma a complementar as informações obtidas por outras técnicas (LUDKE; ANDRÉ, 1986; CORSETTI, 2006), e realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. As fontes podem ser primárias (dados obtidos de documentos) ou secundárias (dados obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas ou não, cuja autoria é conhecida).

Segundo Lüdke e André (1986), o trabalho de análise se inicia à medida que se colhem as informações; uma vez que o pesquisador elabora uma percepção do fenômeno, deixando-se guiar pela especificidade do material.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos, inicialmente, caracterizar o que é a Residência Artística (RA), identificando em quais ambientes podemos encontrá-la. E este levantamento se deu por meio da análise de documentos da FUNARTE sobre RA (APÊNDICE II).

A FUNARTE produziu, no ano de 2014, um levantamento sobre RA no Brasil, trazendo o foco de análise para o Estado de São Paulo. Com a identificação desses espaços de RA, fizemos contato com seus coordenadores, por meio de um questionário, buscando atualizar algumas das informações fornecidas à FUNARTE e o perfil dos frequentadores desses espaços.

3.2.3 Questionário

O Questionário, conforme Marconi e Lakatos (2003, p.201), “[...] é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Juntamente com o questionário, deve ser enviada uma carta explicando a natureza de sua pesquisa, além de sua relevância, de forma a despertar o interesse do recebedor.

O questionário pode ser entregue, pessoalmente, para obter respostas e/ou enviado, por *e-mail*, pelo correio ou ao portador. Depois de preenchido, o pesquisado devolve pelo mesmo processo. Em geral, apenas 25% (vinte e cinco por cento) dos questionários são devolvidos ao pesquisador.

Entre as suas vantagens, Marconi e Lakatos (2003) relacionam: economia de tempo e viagens, com grande obtenção de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente;

abrange uma área geográfica mais ampla; economia pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo; obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas; maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; mais tempo para responder e em hora mais favorável; maior uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; além de obter respostas que, materialmente, seriam inacessíveis.

Marconi e Lakatos (2003) também enumeram algumas de suas desvantagens: 1º o número pequeno de questionários que retornam; 2º grande número de perguntas sem respostas; 3º inaplicabilidade em caso de pessoas analfabetas; 4º impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; 5º dificuldades de compreensão, por parte dos informantes, levam a uma uniformidade aparente; 6º na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra; 7º devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização; 8º desconhecimento das circunstâncias em que os questionários foram preenchidos tornam difícil o controle e a verificação; 9º nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões; 10º exige-se um universo mais homogêneo.

Seu processo de elaboração não é um processo fácil, conforme explicam Marconi e Lakatos (2003), exigindo cuidado na seleção das questões e levando em consideração a sua importância; isto é, oferecem-se condições na obtenção de respostas válidas. O questionário deve ser limitado em extensão e finalidade; pois, quando muito longo, pode causar desinteresse e fadiga; curto demais, pode não oferecer respostas suficientes.

O instrumento, formado por 13 (treze) questões fechadas, conforme o Apêndice IV, com o objetivo de identificar o perfil dos espaços investigados, suas ações e seus sujeitos, conforme Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Sistematização dos eixos do Questionário de Caracterização

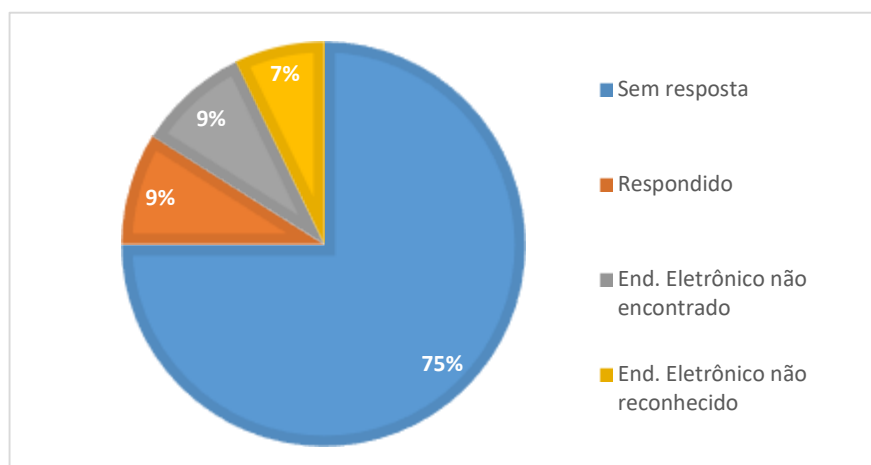
Objetivos		Questões
Caracterizar a instituição realizadora do Programa de Residência Artística (PRA)	Compreender a organização dos ambientes formativos que oferecem a RA	A instituição tem sede própria? Sim () Não ()
		A instituição atua somente na área cultural. (Marque apenas 1 item). () Sim, o ramo de atuação é somente na cultura, não realizando outro tipo de atuação () Sim, o ramo de atuação principal é na cultura, porém atua também em outras atividades econômicas () Não, a cultura é apenas uma das áreas da instituição, não sendo a atividade principal.
		Qual o tamanho aproximado da instituição em termos de número de funcionários? (Marque apenas 1 item).

	<input type="checkbox"/> Pequeno porte (até 5 funcionários) <input type="checkbox"/> Pequeno-médio porte (de 6 a 20 funcionários) <input type="checkbox"/> Médio porte (de 21 até 50 funcionários) <input type="checkbox"/> Médio-grande porte (de 51 até 200 funcionários) <input type="checkbox"/> Grande porte (acima de 200 funcionários).
Caracterizar os Programas de RA	<p>Qual o principal objetivo dos Programas de RA? (Marque, no máximo, os 3 itens de maior importância)</p> <input type="checkbox"/> Promover o intercâmbio/troca de conhecimentos entre os artistas realizadores do projeto e o público em geral, <input type="checkbox"/> Produzir a cultura. <input type="checkbox"/> Criar artisticamente. <input type="checkbox"/> Experimentar e inovar em artes. <input type="checkbox"/> Levar a arte e a cultura aos locais de atuação, promovendo a participação do público e a divulgação da arte de origem do artista. <input type="checkbox"/> Garantir a inclusão social de cidadãos, gerando autoestima e aguçando o gosto pelas artes no público local contemplado pelas residências. <input type="checkbox"/> Promover áreas como a educação patrimonial, a formação de guias etc. <input type="checkbox"/> Fomentar a economia local e novos arranjos produtivos, desenvolvendo as cadeias produtivas dos setores culturais. <input type="checkbox"/> Desenvolvimento e aguçamento das habilidades artísticas. <input type="checkbox"/> Outros. Quais?
	Aponte em quais anos ocorreram programas em residências artísticas. (Marque quantos itens julgar necessário). Anos anteriores a 2010: Quais? <input type="checkbox"/> 2010 <input type="checkbox"/> 2011 <input type="checkbox"/> 2012 <input type="checkbox"/> 2013 <input type="checkbox"/> 2014 <input type="checkbox"/> 2015 <input type="checkbox"/> 2016 <input type="checkbox"/> 2017 <input type="checkbox"/> 2018
	Com relação à continuidade destes Programas em RA... (Marque apenas 1 item). <input type="checkbox"/> Houve o programa apenas uma vez, não tendo data para ocorrer novamente. <input type="checkbox"/> Houve o programa apenas uma vez, porém já foi definida uma data para ocorrer novamente. <input type="checkbox"/> Os programas aconteceram mais de uma vez, porém não tiveram periodicidade definida desmarcar. <input type="checkbox"/> Os programas aconteceram mais de uma vez e tiveram periodicidade definida.
	Em caso de os programas terem ocorridos mais de uma vez e terem periodicidade definida... (Marque apenas 1 item). <input type="checkbox"/> Ocorrem uma vez a cada três anos ou mais. <input type="checkbox"/> Ocorrem uma vez a cada dois anos. <input type="checkbox"/> São anuais. <input type="checkbox"/> São semestrais ou em um período inferior (a cada três meses, dois etc.).

		Há concessão de algum (a) prêmio/bolsa ou qualquer outra forma de apoio financeiro ao artista? (Marque apenas 1 item). () Sim () Não
Caracterizar os artistas participantes	Compreender o público participante para entender as implicações e possibilidades na formação de professores de Artes	Quantos artistas foram apoiados em média ao ano? (Marque apenas 1 item). () Até 5 artistas () De 5 até 10 () De 11 até 20 () De 21 até 30 () De 31 até 50 () De 51 até 80 () De 81 até 120 () De 120 artistas
		O número de artistas apoiados foi o mesmo em todos os programas? (Marque apenas 1 item). () Sim. () Não, foi aumentando com o tempo. () Não, foi diminuindo com o tempo. () Não, tiveram anos com um número maior e outros com um número menor de montantes concedidos.
		Qual o período de duração da Residência (marque apenas 1 item)? () Até 20 dias () De 21 até 30 dias () De 31 até 60 dias () De 61 até 90 dias () De 91 até 180 dias () De 181 até 365 dias () De 1 ano até 2 anos () Acima de 2 anos. Qual período?
		Com relação aos participantes da Residência: () Atuam apenas como artistas. () Atuam como professores. () Não existe registro.
		Com relação aos participantes da Residência: () São do Estado de São Paulo. () Outros estados. () Estrangeiros.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e nas questões de pesquisa (APÊNDICE IV). Para a aplicação do Questionário, solicitou-se que os respondentes completassem o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice III.

Para a pesquisa, em questão, o meio de entrega selecionado foi o *e-mail*, a partir da lista de RA fornecida pelo levantamento da FUNARTE para a região do estado de São Paulo. Na lista, constaram 56 RA; porém, o retorno dos questionários respondidos foi de apenas 5 espaços de RA (apesar das várias tentativas). Destacamos, ainda, que: sem resposta, foram 42; com endereço eletrônico não reconhecido ou encontrado, foram 9, conforme o Gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 – Respostas ao Questionário

Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICE IV).

Dos espaços de RA, que obtivemos respostas, destacamos que a grande maioria tem sede própria, com estruturas de pequeno a médio porte, e a atuação é concentrada na cultura em 3 dessas RA, sendo que uma tem outros tipos de atuação também, conforme o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Caracterização da instituição realizadora do Programa de Residência Artística

ESPAÇOS DE RA	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5
IDENTIFICAÇÃO DAS RA					
A instituição tem sede própria?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
A instituição atua somente na área cultural?	Não	Não	Sim, apenas	Sim, apenas	Sim, Principal
Qual o tamanho aproximado da instituição em termos de número de funcionários?	6 a 20	6 a 20	Até 5	Até 5	Até 5

Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICE IV).

Sobre os programas de RA, identificamos que o principal objetivo desses espaços (RA a RA5) é promover o intercâmbio/troca de conhecimento entre os participantes e o público em geral. Em segundo lugar, temos três RA (RA1, RA2, RA5), também, que objetivam a criação artística; e, em terceiro lugar, duas RA indicam a produção cultural (RA2 e RA5); duas RA apostam na experimentação e inovação em artes (RA2 e RA4); assim como outras duas RA (RA 3 e RA 5) apontam, como objetivo principal: “Levar a arte e a cultura aos locais de atuação, promovendo a participação do público e a divulgação da arte de origem do artista”, e mais duas RA (RA2 e RA3) indicam a importância de se “fomentar a economia local e novos arranjos produtivos, desenvolvendo as cadeias produtivas dos setores culturais”.

Em seguida, os dados mostram-nos que: a) a RA 2 pretende “garantir a inclusão social de cidadãos, gerando autoestima e aguçando o gosto pelas artes no público local contemplado pelas residências”; e, também, intenciona “promover áreas como educação patrimonial, a formação de guias etc.”. E a RA 4 tem, como objetivo, o “desenvolvimento e aguçamento das habilidades artísticas”, conforme indica o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Caracterização dos Programas de RA

ESPAÇOS DE RA	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5
Principais objetivos dos programas de RA					
Promover o intercâmbio/troca de conhecimentos entre os artistas realizadores do projeto e o público em geral	X	X	X	X	X
Criação artística	X	X			X
Produção cultural		X			X
Experimentação e inovação em artes		X		X	
Levar a arte e a cultura aos locais de atuação, promovendo a participação do público e a divulgação da arte de origem do artista.			X		X
Garantir a inclusão social de cidadãos, gerando autoestima e aguçando o gosto pelas artes no público local contemplado pelas residências					
Promover áreas como a educação patrimonial, a formação de guias, etc.					
Fomentar a economia local e novos arranjos produtivos, desenvolvendo as cadeias produtivas dos setores culturais		X	X		
Desenvolvimento e aguçamento das habilidades artísticas					
Outros. Quais?					

Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICE IV).

Em relação ao número de vezes que estes programas aconteceram, pode-se dizer que em apenas um dos espaços de RA, ou seja, na RA 2, acontece anualmente. Sendo que, nos outros espaços, embora tenham ocorrido, não existe periodicidade definida; pois ora acontecem semestralmente, ou período inferior, conforme o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Periodicidade dos Programas de RA

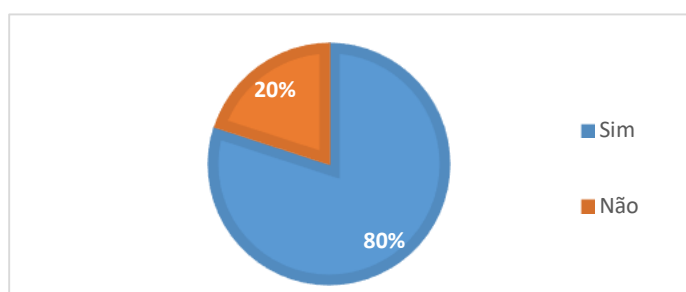
ESPAÇOS DE RA	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5
Aponte em quais anos ocorreram programas em residências artísticas.					
Anterior a 2010		X			
2010		X			
2011		X	X	X	
2012		X	X	X	

2013	X	X	X		X
2014	X	X	X	X	X
2015		X			
2016	X	X			X
2017		X		X	X
2018		X			

Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICE IV).

Outro dado observado é que a maioria dos programas de RA concede uma bolsa ou auxílio financeiro ao artista participante, conforme Gráfico 9 a seguir:

Gráfico 9 – Concessão de prêmios ou bolsas aos artistas



Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICE IV).

E, com relação aos participantes da RA (Quadro 6), inferimos que não existe um número certo de participação, dependendo, muitas vezes, da seleção feita, assim como do período de duração: duas apontam até 60 dias (RA 4 e 5); a RA 1 oferece até 180 dias de permanência; a RA 2 foi a única que apontou um período mais extenso (de 1 a 2 anos); e a RA 3 é a que apresenta o período mais curto, que não ultrapassa a 20 dias.

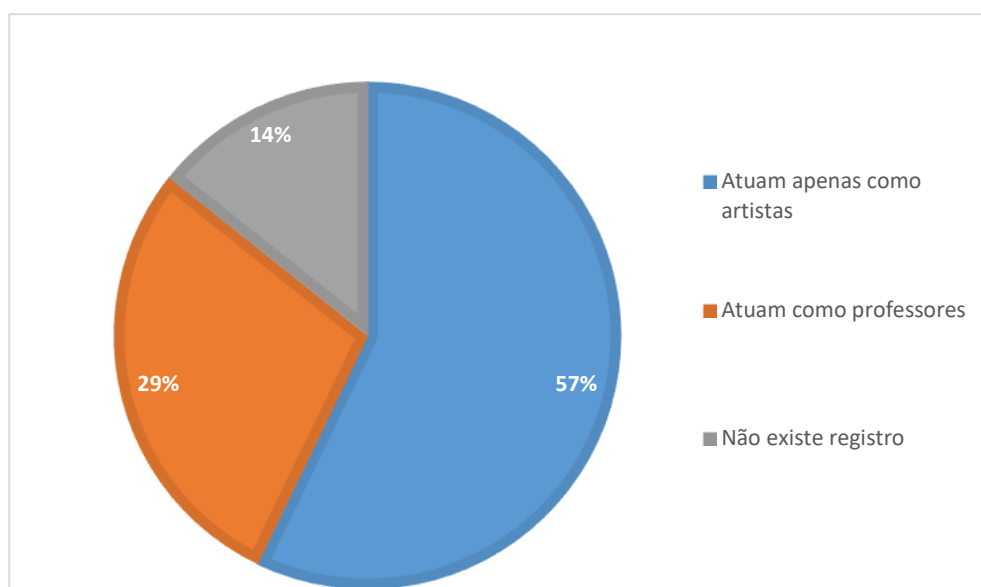
Quadro 6 – Caracterização dos artistas participantes

ESPAÇOS DE RA	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5
Sobre os artistas participantes					
Quantos artistas foram apoiados em média ao ano?	21 a 30	11 a 20	81 a 120	Até 5	Até 5
O número de artistas apoiados foi o mesmo em todos os programas?	Não, teve ano com número maior	Não, teve ano com número maior	Não, aumentou com o tempo	Sim	Não, teve ano com número maior
Qual o período de duração da residência	91 a 180 dias	1 a 2 anos	Até 20 dias	31 a 60 dias	31 a 60 dias

Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICE IV).

Ainda, sobre os participantes da RA, podemos observar que, segundo o Gráfico 10, 57% dos participantes se classificam apenas como artistas, 29% atuam também como professores; e 14% dos espaços de RA não apresentam registros sobre esta informação.

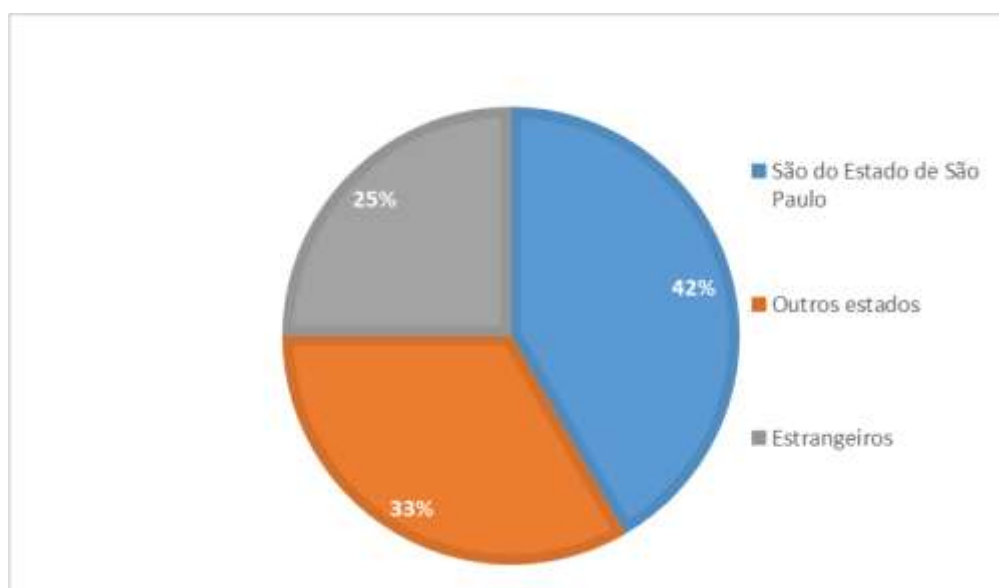
Gráfico 10 – Com relação aos participantes da residência



Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICE IV).

O Gráfico 11, a seguir, indica a origem dos participantes: 42% são do estado de São Paulo; 33% são de outros estados do Brasil; e 25% são estrangeiros.

Gráfico 11 – Origem dos participantes



Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICE IV).

Resumindo: podemos entender que, apesar de recebermos um número reduzido de respostas, os dados ainda confirmam a pesquisa realizada pela FUNARTE e analisadas no Capítulo anterior, quando respondem que, em sua maioria, os espaços de RA possuem sede própria, e estrutura de pequeno porte (até cinco funcionários). Com relação à área de atuação, também se concentra, principalmente, na cultura.

Os programas, em sua grande maioria, têm como objetivo principal promover o intercâmbio/troca de conhecimento entre os participantes e o público em geral. A periodicidade dos programas é anual, ocorrendo semestralmente ou em período inferior. Outro dado levantado é que a maioria dos espaços de RA oferece algum tipo de ajuda de custo aos artistas e professores-artistas participantes.

Sobre os participantes, podemos compreender que não existe um número certo de participantes por evento, assim como o seu período de duração que pode variar de 20 dias a 2 anos, dependendo da proposta. Outro dado levantado é que, em sua maioria, os artistas atendidos nessas RA atuam apenas como artistas, mas existe a participação de artistas que também são professores. Em relação à origem desses artistas, destacam que uma grande maioria é do próprio estado de São Paulo. E, a seguir, descrevemos o próximo procedimento de pesquisa: a entrevista.

3.2.4 Entrevista

A entrevista, como coleta de dados, é uma estratégia importante para subsidiar uma pesquisa ou ação. De acordo com Minayo (2010, p.261), a entrevista:

É acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

A entrevista busca, assim, informações que não podem ser retiradas de análises documentais. Ao se organizar uma entrevista, é fundamental fazer boas perguntas, ter bom embasamento teórico, boa organização dos dados coletados, saber executar tarefas paralelas e perseverar (YIN, 2016).

Ao se conduzir uma entrevista, Szymanski (2011) recomenda, inicialmente, um aquecimento: fase, em que o entrevistado e o sujeito a ser entrevistado se apresentam e tentam estabelecer um clima mais informal. Szymanski (2011, p. 26) ainda registra que:

Em estudos com professores, é necessário saber qual a sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa. A coleta dessas informações pode constituir-se a fase do aquecimento da entrevista.

Vale também acrescentar, que, com relação à entrevista, Szymanski (2011, p. 18) acredita que existe no entrevistador expectativas com relação a seu interlocutor, que espera seja alguém disposto a dar as informações desejadas; assim, como, do entrevistado que tem uma oportunidade para falar e ser ouvido; ou seja, há uma deferência a sua pessoa.

Em uma entrevista reflexiva, os objetivos da pesquisa serão a base das questões desencadeadoras, conforme anuncia, também, Szymanski (2011). Para tanto, alguns critérios são necessários: a consideração dos objetivos da pesquisa; a amplitude da questão, de forma a desvelar as informações relativas ao tema estudado; evitar a indução nas respostas; a escolha do termo das perguntas, que devem fazer parte do universo linguístico do participante; e, por último, a escolha do termo interrogativo é muito importante, em entrevistas, que buscam uma narrativa; como exemplo, questões iniciadas com o “como” induzem a uma descrição.

Para a autora: “A questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido” (SZYMANSKI, 2011, p. 29).

Szymanski (2011), ainda, coloca que, durante a condução da entrevista, é importante que o entrevistador vá apresentando a sua compreensão do discurso ao entrevistado, assim como pequenas sínteses, que têm o objetivo de apresentar o quadro que está se delineando para o entrevistador. A entrevista, desenvolvida nessa pesquisa, também, abrange elementos narrativos. Flick (2003) denomina este tipo de pesquisa como “entrevista episódica”. Tal entrevista distingue a memória episódica da memória semântica, uma vez que, conforme Flick (2003, p. 116), a primeira compreende “o conhecimento que está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações)”, e a segunda que corresponde ao conhecimento “mais abstrato e generalizado e descontextualizado de situações e acontecimentos específicos” (FLICK, 2003, p. 116).

Entretanto, sua flexibilidade é compatível com o método de coleta, permitindo que o pesquisador adapte o método às suas necessidades específicas. Sua aplicação também permite a combinação de dados provenientes de outros métodos qualitativos, que, para este estudo, serão obtidos por meio de observação participante não sistemática e pesquisa documental.

Assim, podemos dizer que a *entrevista episódica* é um método baseado na hipótese de que as experiências, que um sujeito adquire sobre um determinado domínio, estejam

armazenadas e sejam lembradas na forma de conhecimento narrativo (FLICK, 2003). E, para que a *entrevista episódica* possa fluir, segundo Flick (2003, p. 118 a 128), podem ser delineados nove (9) passos:

- a. A preparação da entrevista, que se baseia em um guia da entrevista com o fim de orientar o entrevistador, e pode ser criada a partir da experiência deste;
- b. Introduzir a lógica da entrevista, para tanto, é necessário explicar ao entrevistado o caráter das perguntas;
- c. Conhecer a concepção do entrevistado sobre o tema e a sua bibliografia com relação a ele; para isso, é necessário perguntar ao entrevistado sua definição subjetiva sobre o tema;
- d. Identificar o sentido que o tema tem para a vida cotidiana do entrevistado;
- e. Colocar o foco nas partes centrais do tema do estudo, e concentra-se nos aspectos-chave do tema;
- f. Tópicos gerais mais relevantes, quando alguns tópicos gerais são mencionados na entrevista;
- g. Avaliação e conversa informal, realizada pelo entrevistado;
- h. Documentação, a fim de contextualizar as narrativas e respostas recebidas; produzir, assim, um protocolo.
- i. Analisar as entrevistas episódicas, que podem ser codificadas.

A vantagem de uma *entrevista episódica* é que esta produz versões bastante complexas e compreensivas dos pontos de vista subjetivos do entrevistado conforme afirma Flick (2003).

Partindo, então, dessas premissas e do objetivo desta pesquisa, foi elaborado um guia de entrevista em duas partes. Na primeira, é feita uma caracterização do professor a ser entrevistado; e, na segunda parte, foram abordadas questões, que desenvolveram: a trajetória de formação; a experiência profissional; além dos conhecimentos e aprendizagens incorporados durante o período de Residência Artística, conforme o Quadro 7, que sistematiza o roteiro de entrevista (APÊNDICE V). Foi preparada, também, uma apresentação inicial às entrevistadas.

Quadro 7 – Sistematização do Roteiro da Entrevista

Objetivos	Questões
Investigar a trajetória profissional de professores de Artes	1-Como foi a sua formação? 2-Você tem espaços que frequenta para um contato mais íntimo com a Arte?
Compreender, nas narrativas desses professores-artistas, os conhecimentos e aprendizagem adquiridos e incorporados; assim como as implicações deste período de Residência Artística.	3-Como surgiu a oportunidade de fazer esta Residência Artística? 4-Como foi, para você, esta experiência com a Residência Artística? Esta experiência trouxe alguma <i>mudança</i> na forma como você atua em sala de aula? E como você a vê na formação de alunos e/ou professores? 5-Conte uma experiência em sala de aula, a partir dessa sua experiência anterior com a Residência Artística. Justifique o que mudou em sua proposição junto aos alunos. E revele alguns pontos positivos e aqueles mais frágeis.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e/ou eixos temáticos e nas questões do roteiro de entrevista (APÊNDICE V).

As entrevistas foram gravadas em áudio com o conhecimento prévio dos professores-artistas, transcritas para uma análise inicial e enviadas para os sujeitos para as complementações necessárias, de forma a auxiliar no processo de análise e interpretação do material a ser reunido.

Como a pesquisa envolve entrevistas com professores-artistas, que participaram de processos de RA, tivemos de atender às exigências éticas, assim determinadas: como o anonimato da identificação dos sujeitos; o respeito ao participante em sua dignidade e autonomia; a ponderação entre os riscos e benefícios, comprometendo-nos ao máximo de benefícios e o mínimo de riscos; a garantia de prevenção a qualquer dano previsível; e levar sempre em consideração a relevância social da pesquisa.

Os sujeitos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE III), em que declaram que foram informados a respeito da justificativa, dos propósitos e dos procedimentos da pesquisa, de forma clara, particularizada e por escrito. Ao entrevistado, é também informado que é livre para participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias atuais ou futuras, podendo retirar o Consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo, e que não será identificado, mantendo-se o caráter confidencial dessas informações relacionadas com a privacidade e a proteção. Além

disso, o entrevistado, também, tem livre acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa e a segurança de acesso aos resultados da mesma.

O próximo item tratará dos sujeitos que foram relacionados, e tem a intenção de apresentar uma breve caracterização de seu perfil.

3.2.4.1 Dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos selecionados, para serem entrevistados e investigados, foram identificados a partir de características bem definidas:

- 1 – Ser professor de Artes do nível básico e/ou universitário;
- 2 – Deveria ter vivenciado uma experiência de Residência Artística (ou Imersão Artística);
- 3 – Manter algum contato com a arte fora da sala de aula, se possível.

A definição, realizada entre professores de nível básico e/ou universitário, decorre do interesse em compreender, nos depoimentos desses professores, suas experiências em RA, os conhecimentos e aprendizagem adquiridos; assim como os possíveis impactos entre as vivências dos professores de educação básica e superior em Artes.

Foram selecionadas, para a pesquisa, apenas três professoras, até por ser esta uma situação ainda não muito comum no âmbito da arte-educação. Essas professoras, denominadas P1, P2 e P3, atuam, respectivamente, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino superior, com foco nas disciplinas de formação de professores de Artes, e, também, com foco nas disciplinas técnicas e de linguagens artísticas.

A Professora 1 (P 1) atua nos anos finais do Ensino Fundamental, tem de 30 a 40 anos e possui experiência de magistério de 8 anos. A Professora 2 (P2) possui 50 a 60 anos e apresenta uma experiência de 32 anos no Ensino Superior. E a Professora 3 (P 3), com 60 ou mais, possui de 35 a 40 anos de experiência no Magistério Superior conforme podemos constatar no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Perfil dos Professores

Professora	Atua no Nível	Faixa Etária	Sexo	Tempo de Docência
1	Anos finais do Ensino Fundamental	30 a 40 anos	Feminino	8 anos
2	Ensino Superior	50 a 60 anos	Feminino	32 anos
3	Ensino Superior	60 anos ou mais	Feminino	35 a 40 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Entrevistas realizadas (APÊNDICES V e VI).

Embora só tenhamos conseguido entrevistar uma professora de Artes dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a especificidade de nosso objeto de pesquisa, as duas outras professoras do ensino superior contribuíram, uma vez que são professoras formadoras dos futuros professores que irão trabalhar na educação básica, em especial, nos anos finais do ensino fundamental.

O perfil dessas Professoras, analisado por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2005) e de acordo com os referenciais teórico-metodológicos já mencionados anteriormente, contribuiu para entender o ponto de vista de cada uma a respeito de suas vivências nas RA conforme apresentado no Apêndice VI.

3.3 Da técnica de análise do conteúdo

Para este trabalho, realizamos uma análise de conteúdo dos dados coletados, orientando-nos em Bardin (2007) e Franco (2005). A preocupação com análise do conteúdo das mensagens, discursos e informações é muito mais antiga, segundo Franco (2005, p.7), do que a reflexão científica a respeito “da formalização de seus pressupostos epistemológicos, teóricos e de seus procedimentos operacionais”.

A análise de conteúdo surge, inicialmente, conforme afirma Franco (2005), em uma perspectiva de sondagem de opinião, colhidas de acordo com os teóricos daquele período, a partir de experimentos muito bem planejados e com sofisticados procedimentos de coleta.

Bardin (2007) enuncia que a técnica foi aplicada, inicialmente, nos Estados Unidos, entre 1940 e 1950, embora existam registros de textos interpretados anteriores a este período. Ainda, segundo a autora, a principal função da análise de conteúdo é o desvendar crítico.

Bardin (2007) define a análise de conteúdo como um método empírico, em que é usado um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento.

Nessa direção, por meio dos dados coletados com os professores de Artes, observamos o que eles pensam a respeito dos conhecimentos e vivências adquiridos em seus processos de RA (APÊNDICE VI).

A pré-análise é a fase de organização, que, segundo Bardin (2007, p. 95), tem por objetivo:

Tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.

Os instrumentos selecionados foram dois: o *Questionário*, para sujeitos que desenvolvem atividades nos espaços de RA; e a *Entrevista Episódica*, conforme Flick (2003), realizada com os professores de Arte, que vivenciaram experiências de RA e relatam seus *episódios de formação*.

A fase inicial, segundo Bardin (2007, p. 96), é conhecida como *leitura flutuante*, como uma analogia com a atitude do psicanalista, que consiste em “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 96). Esta fase, também, se compõe pela escolha dos documentos a serem analisados.

A partir da definição do gênero desses documentos, faz-se necessária a constituição de um *corpus*¹⁹ que, segundo Bardin (2007), requer regras que o autor destacou em seu trabalho, e que também serão tratadas neste trabalho, tal como segue:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas de um inquérito, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela de *não seletividade*.

Regra da representatividade a análise pode efetuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo.

¹⁹ *Corpus* é o conjunto dos documentos tidos como fontes aos procedimentos analíticos (BARDIN, 2007).

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.

Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (BARDIN, 2007, p. 97-98)

Porém, nas palavras de Bardin (2007, p.31), “[...] não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas apenas algumas regras base, por vezes dificilmente transponíveis”.

Assim, a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2007), assim como os referenciais teórico-metodológicos mencionados, colaboraram para a construção do Quadro 9, a seguir, que exemplifica as dimensões de análise, as categorias e unidades de sentido da pesquisa, definindo, assim, o caminho a ser percorrido pela análise de conteúdo.

Quadro 9 – Dimensões de Análise, Categorias e Unidades de Sentido

Dimensão de Análise	Categorias de Análise	Unidades de Sentido
Formativa (1ª Dimensão)	Professor-Artista	<ul style="list-style-type: none"> • Percurso de Formação (1ª Unidade de Sentido) • Ofício do Professor-Artista (2ª Unidade de Sentido)
Contextual (2ª Dimensão)	RA como Espaço Social de Formação e Profissionalização Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço social da RA na Formação do Professor-Artista (1ª Unidade de Sentido) • RA e a Profissionalização do Professor-Artista (2ª Unidade de Sentido)
Profissional (3ª Dimensão)	Processo de Profissionalização do Professor-Artista a partir da RA	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades e Desafios da Profissão do Professor-Artista (1ª Unidade de Sentido) • Possibilidades e Perspectivas para o Professor-Artista (2ª Unidade de Sentido)

Fonte: a partir dos dados obtidos por meio da aplicação do Questionário e das Entrevistas realizadas (APÊNDICES IV, V e VI).

A partir dessa organização dos dados, podemos citar que a trajetória de construção do Quadro 9, referente às dimensões de análise, às categorias e unidades de sentido, foi modelada a partir do questionário de caracterização das RAs e das falas dos sujeitos da pesquisa relatadas por meio de *entrevistas episódicas* (FLICK, 2003).

Na **Dimensão Formativa**, a categoria de análise – *Professor-Artista* – foi construída a partir do percurso de formação desses professores-artistas ou artistas-professores. As unidades

de sentido foram denominadas pela própria trajetória de formação desses professores. Para tanto, essa categoria de análise tem, em seu bojo, as unidades de sentido: *Percurso de Formação e Ofício do Professor-Artista*.

Na **Dimensão Contextual**, definimos a categoria – *RA como espaço social de formação e profissionalização docente* – e as unidades de sentido relacionadas a ela, que são: *Espaço social da RA na Formação do Professor-Artista* e *RA e a Profissionalização do Professor-Artista* (2ª Unidade de Sentido).

E, por fim, na **Dimensão Profissional**, a categoria – *Processo de Profissionalização do Professor-Artista a partir da RA* – que terá como unidades de sentido: *Necessidades e Desafios da Profissão do Professor-Artista* (1ª Unidade de Sentido) e *Possibilidades e Perspectivas para o Professor-Artista* (2ª Unidade de Sentido).

Com isso, o Capítulo IV pretende mostrar a análise, a partir dessas dimensões, categorias e unidades de sentido. Teremos, como intenção, compreender os múltiplos sentidos do que pensam os professores-artistas sobre as possíveis mudanças de seu processo de profissionalização a partir das RA.

CAPÍTULO IV

AS IMPLICAÇÕES DAS RA NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA DE ARTES

A prática do professor é o que ele traz de suas experiências: são os conhecimentos em situação. (ABDALLA, 2006a, p.105)

Este Capítulo traz a análise das categorias e unidades de sentido compiladas no Quadro 9, ao final do Capítulo III, referente às *Dimensões de Análise, Categorias e Unidades de Sentido*, tendo como objetivo interpretar os dados coletados por meios de dois instrumentos de pesquisa: o *Questionário* e as *Entrevistas*.

A intenção maior é a de compreender, nos depoimentos dessas *professoras-artistas*, as contribuições desses espaços sociais e formativos das Residências Artísticas, na formação e profissionalização do professor-artista de Artes.

Com isso, o tópico seguinte tratará, por meio dos dados coletados e das falas das entrevistadas, da primeira dimensão de análise denominada: Dimensão Formativa.

4.1 Dimensão Formativa (1ª Dimensão de Análise)

Para entender, então, as concepções dos professores sobre suas *escolhas e trajetórias de formação*, identificamos alguns pontos importantes que definiram a categoria de análise – *Professor-Artista*, que será explicitada, a seguir, de acordo com as unidades de sentido já indicadas.

4.1.1 Professor-Artista (Categoria de Análise)

Franco (2005, p. 60) destaca que: “As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem respostas”, implicando, assim, em constantes idas e vindas ao material de análise. Foi, nesta direção, que criamos essa categoria de análise – *Professor-Artista* – relacionada à dimensão formativa proposta, a fim de encontrar o significado e sentido das mensagens disponíveis para a constituição do *corpus* da análise. Também, neste caminho, foi necessário, como indicam Bardin (2007) e Franco (2005), respeitar algumas regras, tais como seguem:

A *exclusão mútua*: O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve orientar sua organização.

A *pertinência*: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido. O sistema de categorias deve, também, refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.

A *objetividade e a fidedignidade*: Estes princípios, tidos como muito importantes no início da história da análise de conteúdo, continuam sendo válidos. A esse respeito, os comentários de vários autores são esclarecedores. As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica uma determinada matriz de categorias, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. (FRANCO, 2005, p. 65; 66)

A partir dos objetivos específicos e da leitura dos materiais obtidos, consideramos que essa categoria de análise – *Professor-Artista* – é uma denominação pouco estudada, em que a docência prevalece sobre o *fazer artístico*. Assim, com base na reflexão realizada no Capítulo I, procuramos identificar a importância desse profissional.

Atualmente, vivenciamos também, conforme Mancebo *et al.* (2015) e Brzezinski *et al.* (2016), um aligeiramento do ensino com a criação de vários cursos de Educação a Distância (EaD), como forma de promover a ampliação das vagas, trazendo vantagens e desvantagens. Entre as suas desvantagens temos a ausência do *fazer artístico* e de *processos criativos*, antes desenvolvidos nos ateliês de trabalho e pesquisa dos cursos de Licenciatura em Artes.

Ainda, no Capítulo I, identificamos a importância da Arte para uma educação humanizadora. Para que isto ocorra, Duarte Júnior (1981), Fisher (1987), Ostrower, (2012, 2013), Read (2013) e Paglia (2014) acreditam que a *educação estética* se faz necessária, e, para tal, é necessário um profissional que tenha domínio desse processo estético.

Para Freire (1994, 1999, 2002), Moraes (2002), Almeida (2009), Ferraz e Fusari (2009), Derdyk (2010, 2011) e Ostrower (2012, 2013), o *fazer artístico*, a produção, a pesquisa em Artes e o convívio com os espaços de produção (ateliê) fazem do arte-educador um profissional com mais autonomia em sala de aula. Além disso, o *conhecimento prático* traz uma maior flexibilidade para esse profissional, conforme explicita Abdalla (2004, 2006a, 2006b, 2008, 2015), podendo renovar o espaço político-social da sala de aula e da escola e/ou da universidade.

E, no âmbito dessa categoria, foram destacadas duas unidades de sentido - *Percurso de Formação e Ofício do Professor-Artista* -, que serão analisadas a seguir.

4.1.1.1 Percurso de Formação (1ª Unidade de Sentido)

Nóvoa (1995b) afirma que, atualmente, as pesquisas educacionais têm buscado, por meio das histórias de vida, informações sobre as trajetórias profissionais, carreiras, conhecimentos ou saberes dos professores, buscando, assim, compreender a profissão docente de forma mais ampla, opondo-se aos estudos que a viam, de forma simplista, como um conjunto de competências. O que acabou por gerar uma crise na identidade docente, pois o “eu profissional” e o “eu pessoal” eram separados.

Esses estudos procuram também, conforme anuncia Nóvoa (1995b), dar protagonismo a estes sujeitos do cotidiano escolar, ouvindo suas vozes, para assim produzir um conhecimento mais próximo dessas realidades educativas e do cotidiano dos professores, possibilitando compreendê-los como pessoas e profissionais.

O homem não é pré-determinado e não pode participar ativamente da história, se não for ajudado a tomar essa consciência, pois estamos em um tempo de possibilidades, mudanças e somos seres inacabados, buscando integrar as estruturas de uma sociedade política e econômica, como indica Freire (1994, p. 42):

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Assim, por meio dessas reflexões sobre a formação e a prática docente, podemos, também, como uma das possibilidades, analisar os dados da pesquisa à luz da Teoria do *habitus*, ou Teoria da ação, de Pierre Bourdieu (1989, 1996a, 1996b). E, neste sentido, é importante, para este estudo, retomarmos o conceito de *habitus*, em Bourdieu (1989, 1996a, 1998b), como um conceito que se mostra fértil, pois é mediador entre agente e estrutura, as práticas individuais e os condicionamentos sociais. Como destaca o próprio autor: “Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (BOURDIEU, 1996b, p. 22).

O *habitus*, para Bourdieu (1996b), é um sistema em que as disposições adquiridas, durante a trajetória social de um agente, podem funcionar como estruturas geradoras de práticas. Assim sendo, ao resgatar fatos/elementos biográficos e tentar recriar a teia de experiências, que estão na base das disposições do professor e que fundamentam suas práticas, o conceito de *habitus* ajuda-nos a compreender a relação entre o professor (agente) e a produção e incorporação de práticas em forma de disposições ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Disposições estas que se relacionam com sua formação e prática docente. Podemos observar, nos depoimentos das professoras entrevistadas a respeito da trajetória artística, como as mesmas retratam seus próprios percursos de formação:

[...] compreendo minha trajetória artística se iniciando com o primeiro contato na escola mesmo, na disciplina de Educação Artística e depois no ensino médio quando eu entro para o curso de Teatro. [...] Então, eu pensei que Artes Visuais seria mais adequado para o meu perfil, ter o processo criativo, mas que eu não precisasse me expor em um palco. [...] (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

É, na verdade, eu acho que a formação da gente começa muito antes, né? De a gente entrar na universidade... Então, o que me foi... conduzindo na verdade para formação acadêmica em curso de artes foram experiências que eu tive com teatro antes de ingressar na universidade. [...] e entrei em Artes Plásticas, porque não havia Artes Cênicas na universidade... (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

É... eu acredito que... é assim ... vamos dizer... a atração pelo curso de Artes... Ele, realmente... ele vem antes, né? Pelo fato de você... gostar de desenhar, ler, né...? Aprendi a gravura [...] com professor do ginásio... quer dizer, a escola primária [...] o ginásio, pode também ajudar... aumentar uma sensibilidade para uma área... (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Como podemos observar, nas entrevistas das Professoras 1 e 2, seus percursos formativos começaram, ainda, antes da Faculdade, em um contato inicial com a disciplina de Artes durante sua formação escolar e o teatro amador. O teatro amador, atividade que levou as Professoras 1 e 2 para as artes, foi encontrada fora do espaço escolar, em ambos os casos durante e /ou final do ensino médio. E, quando chegou a hora de se decidir por uma faculdade, a Professora 1 decidiu por Artes Visuais, por se encaixar melhor com o seu perfil, e a Professora 2 escolheu Artes Visuais, pois não existia o curso Artes Cênicas na Universidade de Uberlândia.

Já a Professora 3, também, se interessou por artes em sua formação escolar; porém, sua sensibilização se deu com a gravura²⁰, apresentando interesse um pouco diferente. Seu percurso foi se encaminhando para o magistério, por entender que o professor de Artes tem um “papel importante na estimulação de futuros profissionais, futuros professores, que possam... é... ensinar tanto a parte, vamos dizer a parte técnica, técnicas artísticas, a linguagem expressiva” (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI).

Considerando que a formação inicial docente começa, oficialmente, na Licenciatura, o que se pode observar, nos depoimentos das entrevistadas, é que a escolha por Artes Visuais veio pela afinidade com a área durante a educação básica. O que as conduz para esta definição, conforme a própria fala da Professora 2, que destacou: “É, na verdade, eu acho que a *formação* da gente começa muito antes de a gente entrar na universidade...”; ou seja, ela assume, em seu depoimento, que foram experiências durante sua formação básica que a conduziram à Licenciatura em Artes.

O que podemos compreender, também, com a ideia de Tardif (2011), que afirma que a formação docente começa antes da universidade, passando pela formação inicial e estendendo-se ao longo da vida profissional. Assim, pode-se afirmar que a prática docente está articulada às experiências e saberes incorporados e construídos ao longo de sua trajetória de vida. Ainda, segundo o autor, esses saberes adquiridos, ainda no processo de socialização primária que acontece junto à família e escolarização, são preponderantes para compreender os saberes vinculados à prática da docência. Como podemos observar, nos depoimentos das entrevistadas, a identificação com a disciplina surgiu das experiências vividas durante suas socializações primárias, no espaço escolar.

Outra observação, que podemos fazer da fala das entrevistadas, é que elas são agentes ativas da própria formação. Tal, também, foi a ideia proposta por Bourdieu (1996b), que acredita em uma noção ativa dos agentes como frutos das experiências em suas trajetórias individuais e, ainda, como produtos coletivos dos campos sociais, nos quais esses sujeitos estão inseridos; ou seja, toda a trajetória, embora individual, é influenciada pelos campos sociais. O que podemos observar nas seguintes falas das professoras entrevistadas:

Entendo assim... que mesmo eu, entrando como uma atuação profissional..., eu sinto me formando a cada nova experiência que eu tenho. Eu fiquei um

²⁰ Gravura, técnica artística, em que é possível imprimir várias cópias de uma imagem a partir de uma matriz. O princípio de impressão é muito simples, cobrimos a matriz de tinta para impressão e pressionamos a imagem no papel. O resultado é análogo a qualquer carimbo de borracha (GOMBRICH, 2011).

tempo na ONG, e acreditava que a minha atuação seria na arte-educação, por meio da educação não formal. (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

[...] Eu ainda tinha dúvidas se eu queria ser artista, se queria ser atriz, se queria ser educadora... O que que eu ia fazer com aquilo, que eu estava estudando. E foi, na segunda metade, com as experiências de estágio em uma comunidade carente de Uberlândia [...]. Poder planejar as coisas para as crianças, desde os materiais, e levar e vivenciar aquilo, e poder ver a alegria delas e tal, que foi assim que eu decidi: eu vou fazer a licenciatura. (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Isso foi acontecendo gradativamente... com os receios iniciais... Eu tinha muito medo... eu era muito tímida... Na verdade, ainda tenho uma timidez, que, às vezes, eu ainda tenho que combater... mas é... comecei a dar aula para crianças, para jovens, depois adolescentes também e mais para frente, nas universidades, né? [...] Então é, vamos dizer, não que a escolha, nunca foi no sentido de... fazer Pedagogia... especializar em Pedagogia, mas a formação da gente como professor é... tem um papel importante [...]. (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Por meio dos depoimentos, pudemos constatar que os percursos profissionais das professoras entrevistadas em relação à construção do trabalho docente se iniciam muito antes da graduação; ou seja, ainda na escolarização inicial, nas estratégias familiares e que se estendem ao longo da vida profissional.

A decisão das professoras pela Licenciatura em Artes Visuais foi escolha delas, alinhada a um perfil mais artístico, descoberto nas experiências escolares iniciais e na adolescência. Entretanto, a decisão que tomam em salas de aula, tanto nos anos finais do ensino fundamental, assim como nos cursos de Licenciatura de Artes, depende, também, dos espaços sociais, dos campos e/ou contextos de atuação. Ou seja, depende da realidade a ser vivenciada.

Neste sentido, tomamos Abdalla (2008), quando reflete sobre o *princípio da realidade*, em Bourdieu (1996b), ou o *princípio da disposição* ou *habitus*, afirmando que é, por meio das disposições dos agentes, que se realizam suas potencialidades (ABDALLA, 2008). Com isso, vivificar este princípio da realidade, proposto por Bourdieu (1996a), seria compreender, como ele mesmo afirma, a “confrontação entre as posições e as disposições, entre o esforço para construir o *posto* e a necessidade de se habituar ao *posto*, com os ajustamentos sucessivos, que tendem a reconduzir os indivíduos deslocados ao seu *lugar natural*” (grifos do autor) (p. 303).

Assim, podemos dizer que Bourdieu (1996b) reconhece a existência e o papel das estruturas sociais e a noção ativa do agente social na construção da realidade social. Desse modo, o agente não é uma simples consequência das determinações dessa estrutura social,

pois os produtos dessa história coletiva são incorporados às estruturas objetivas, normas, mas existem aspectos de nossa ação que não são previsíveis. O agente internaliza as regras do jogo social; porém, há criatividade e improviso em suas ações (ABDALLA, 2004, 2008).

Apesar de, segundo Bourdieu (1996b), internalizarmos as representações da estrutura social, agimos sobre elas, não se tornando apenas o reflexo ou resultado mecânico dos condicionamentos sociais. Mesmo com a tendência de agirmos, de uma certa maneira, não significa, no entanto, que sempre façamos o que se espera. Os agentes improvisam, criam novas estratégias. O que significa que *habitus* tem uma maleabilidade frente às ações; porém, ao mesmo tempo, é regular (BOURDIEU, 1989, 1996a, 1996b).

Bourdieu (1996b) ainda estabelece que, embora o *habitus* seja um sistema construído a partir do passado orientando as ações do presente, ele está sujeito a novas experiências e em constante reformulação. Nós modificamos, incorporamos novos modos de percepção e ação, e essas transformações vão acontecendo nos diversos campos sociais que percorremos.

A partir dessas considerações nos encaminhamos ao ofício do professor-artista; ou seja, à segunda unidade de sentido.

4.1.1.2 Ofício do Professor-Artista (2ª Unidade de Sentido)

No Capítulo I, explicitamos sobre a importância do professor de Artes de manter este contato com uma produção e/ou um espaço de produção, principalmente, porque ensinar Arte exige domínios específicos no âmbito da disciplina e de seus fundamentos de ensino. Somente a familiaridade com os processos artísticos poderá levar o professor a uma maior flexibilidade na articulação dos conteúdos, recursos e técnicas; ou seja, a uma maior autonomia em sala de aula. Seu afastamento dos processos de criação pode levar o professor de Artes a uma ausência de direção, ou à alienação de sua identidade docente, como anuncia Freire (1999).

Em relação à segunda unidade de sentido, ou seja, ao *Ofício do Professor-Artista*, observamos que as professoras buscam a conexão do trabalho do professor-artista com os processos de criação, que ocorrem, em sua maior parte, fora do espaço escolar, e, muitas vezes, durante as férias e recessos escolares, de acordo com as Professoras 1 e 2, nos trechos de fala a seguir:

Então, o que eu tenho feito é... eu sempre mantive, uma carga horária mais baixa de aulas, 20 aulas, sempre para poder ter contato com projetos. Eu não tenho uma coisa assim muito regular, mas todo o ano, pelo menos, eu me insiro em algum projeto artístico... (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Hoje, eu não frequento nenhum outro lugar. Eu tenho um espaço em casa, em que eu pratico algumas coisas que eu gosto, mas é muito sazonal isso. Então, por exemplo, férias é um momento que eu consigo conciliar coisas que não são... vamos dizer assim, permitidas no meu dia a dia. [...] Como se eu pudesse assim, me dedicar àquilo que me alimenta, mas que não dá para incluir no dia a dia, da forma como ele está hoje [...] (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

No caso da Professora 3, artista e professora da UNICAMP em matérias sobre linguagem e técnicas artísticas, ela destaca a necessidade de um espaço para que se tenha um contato maior com os processos de criação estética, conforme a mesma revela a seguir:

É o ateliê... é... o meu espaço é este quarto, né? [...] o ideal seria ter o ateliê em casa, mas no apartamento, é impossível, não cabe, né? E algumas... alguns materiais também são mais complexos, né? Tintas, solventes, né? Mas eu faço muitas coisas em casa. Eu levo as madeiras para casa... Eu gravo em casa. Depois, eu trago para cá [...] É... e eu fui me adaptando... (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Pode-se apreender, que, embora o *fazer artístico* não seja um compromisso com data e hora marcada, existe uma necessidade, mesmo que esporádica nos casos das Professoras 1 e 2. E mais forte, no caso da Professora 3, principalmente, devido às obrigações e atividades de um dia a dia corrido, de manter um contato com algum tipo de produção artística. O que pode ser revelado, também, nas palavras da segunda entrevistada, como “[...] me dedicar àquilo que me alimenta”, e que também foi usado em vários momentos pela primeira entrevistada.

Ensinar Artes, como alegam Moraes (2002) e Ferraz e Fusari (2009), exige domínios específicos, assim como seus fundamentos de ensino. Nessa perspectiva, somente a familiaridade com estes processos artísticos é o que pode levar o professor a ter autonomia em sala de aula.

Ostrower (2012, p. 5) afirma que a *criatividade* é um “potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”. Para a autora, a natureza criativa do homem se desenvolve em uma realidade social; além disso, ao criar, corresponde a dar forma a alguma coisa. Como ainda enfatiza Ostrower (2012): “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”.

Assim, o que podemos compreender com a colocação de Ostrower (2012, p. 147): “criar nunca é uma questão individual, mas não deixa de ser uma questão do indivíduo”. Esse

processo de criação, para Bourdieu (1996b), poderia também ser entendido como gerar um *capital cultural*, que, como já mencionamos, corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais, que vai se estruturando ao longo da trajetória de formação do sujeito. Para Ostrower (2012, p.12), este *capital cultural* se traduz no “trabalho humano, abrangendo os recursos materiais, os conhecimentos, as propostas possíveis e ainda as valorações” (OSTROWER, 2012, p. 12).

Para Ostrower (2012), assim como para Bourdieu (1996b), embora o homem constitua um ser individual, as influências culturais dos campos existem sempre. Ostrower (2012, 148) ainda acrescenta:

Quando no indivíduo os processos de crescimento e maturação se realizam de algum modo significativo, permitindo que ele se discrimine em si e individualize sua visão de vida, verifica-se uma definição maior na sua atitude interior perante o mundo....

Há necessidade, então, de se conectar a este potencial criativo, que, como podemos observar, nas pesquisas de Ostrower (2012), é essencial para a realização do ser humano como um todo. Podemos observar que essa é uma busca constante no depoimento das professoras pesquisadas, como observamos a seguir:

[...] Eu preciso encontrar algo que me faça me reconectar com o meu processo criativo [...] (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

[...] Então, eu tinha essa sensação que se eu trabalhasse com a memória, com os processos de criação, com a arte, com os processos colaborativos, com diálogo, com a interação, esse era o caminho [...] (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

[...] eu comecei a pensar sempre nesta questão... Que dizer: o que que eu posso fazer? E eu posso levar comigo no meu cotidiano, né? É, então, não parar sua própria produção, mas evidentemente adaptando ela para sua realidade, né? (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Em relação a esse aspecto, considerando o depoimento das professoras, compreendemos que o processo vivencial está diretamente ligado ao processo criativo, conforme indica Ostrower (2012). E analisando os depoimentos de cada uma das professoras, podemos perceber essa busca pela criação e seus processos.

Podemos observar, por exemplo, no depoimento da Professora 1, professora-artista, atuante nos anos finais do Ensino Fundamental (EF II), em escola municipal da cidade de

Campinas, que, em vários momentos de sua fala, há uma busca por “estar mais inteira em sala de aula”, procurando manter um “senso de direção” na própria profissão. São suas as palavras: “Eu buscando me alimentar de uma experiência poética e sensível, para estar na sala de aula, não sei... mais firme” (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI).

Nesta perspectiva Paulo Freire (1999) já anunciava há muito tempo que o professor é um ser da *práxis* e que, para que isso aconteça, esse professor precisa assumir sua capacidade de agir e refletir no seu cotidiano, nas suas atividades e nas suas relações. Este exercício de reflexão ajuda, inclusive, a combater a alienação desse professor de suas atividades.

Com a Professora 2, também professora-artista, atuante no nível universitário em disciplinas referentes à formação do professor de Artes na Licenciatura em Artes Visuais na ECA, observamos uma busca igualmente por esta vivência, pois entende que o processo criativo e a prática levam a uma maior autonomia em sala de aula. São suas próprias palavras: “[...] porque senão você fica aprisionada ao modelinho, e morrendo de medo de sair do esquema...” (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI).

Com a Professora 3, artista-professora, trabalhando também em nível universitário nas disciplinas referentes às técnicas e linguagens artísticas, tanto no Bacharelado quanto Licenciatura em Artes Visuais da UNICAMP, observamos que a sua necessidade surge de seu próprio trabalho como artista. Suas especializações em mestrado, doutorado, livre docência e titularidade, realizadas na área de Artes, como forma de enriquecer e refletir sobre o próprio trabalho, reafirmam suas palavras: “eu sempre fiz na área de artes... porque também... era uma forma... de aprofundar questões do próprio trabalho, e da pesquisa em artes, né? Então, foram experiências ricas para mim...” (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI).

Ostrower (2012, p. 27) afirma: “A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se amplia”. Portanto, o que se pode compreender é que, quando exercemos nosso potencial criador, damos a nossa vida um sentido. Algo que Freire (1999) e Ostrower (2012) também concordam.

Ainda, com relação à Professora 3, que acrescenta um diferencial, vivido por ela, algo ainda dito por muitos, ou seja, aquela famosa frase. ‘Quem não sabe ensina’. Como ela mesma coloca:

Não deu certo no mercado... Então, ele foi para o magistério... Eu não vejo assim, porque o magistério, para mim, foi sempre... e continua sendo... importante... Eu gosto do que eu faço... e nunca vi o magistério como um suplício... (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Para compreender a fala da Professora 3, é preciso entender o significado da profissão docente, no caso do “magistério”, como um campo e/ou um espaço de hierarquias, lutas e disputas por bens simbólicos e posições sociais, conforme Bourdieu (1996b). E que, também, se baseia em formas de prestígio ou poder.

Ainda, para Bourdieu (1996b), os *campos* são dotados de mecanismos próprios e com características particulares, existindo diversos no espaço social, como o campo artístico, educacional, da literatura etc. E, no interior de cada um, existem lutas e disputas entre agentes, no que é específico e considerado legítimo no âmbito de cada campo. Como destaca Abdalla (2013, p. 115): “[...] nos inscrevemos em um campo determinado, para constituí-lo, ocupando, assim, uma posição na estrutura da distribuição do capital simbólico específico e dispondo de autonomia para tomar algumas decisões”. A autora (2006a, p. 35) ainda acrescenta sobre a importância do pensar a respeito da “[...] necessidade dos professores”, que seria o mesmo que “[...] experimentar conhecer estes diferentes contextos, organizando, assim, um espaço de possibilidades como horizonte de mudança”.

Também, neste sentido, é preciso levar em conta a fala da Professora 3, que nos faz pensar não só no campo de atuação do magistério, mas também no *capital simbólico e cultural* que esta Professora detém para não considerar o “magistério como um suplício”, e considerar que é uma profissão “importante” para ela. O que permite entender, ainda, o conceito de *habitus*, em Bourdieu (1998), que poderia ser definido como “o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações características de uma cultura” (p. 349). O *habitus*, conforme Bourdieu (1996b, p. 22), são, então, “[...] princípios geradores de práticas distintas e distintivas”.

Neste sentido, também, concordamos com o que explicita Abdalla (2008, p. 24-25), ao discutir o pensamento de Bourdieu (1998):

O que fica claro é que os agentes detêm um determinado poder a partir do capital que assumem e em proporção ao reconhecimento do grupo a que pertencem, pois o que está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo através dos *princípios de di-visão*, que orientam as relações de força.

Podemos dizer que essas “relações de força” são vivenciadas, como diria Bourdieu (1998), no campo de lutas e espaço social, que poderia ser denominada, também, como uma *dimensão contextual*. A partir disso, indicamos, a seguir, esta dimensão.

4.2 Dimensão Contextual (2ª Dimensão de Análise)

Em relação a esta dimensão, definimos a categoria – *RA como espaço social de formação e profissionalização docente* – e as unidades de sentido relacionadas a ela, que são: *Espaço Social da RA na Formação do Professor-Artista* e *RA e a Profissionalização do Professor-Artista*. Há dois conceitos, aqui, que serão melhor estudados e desenvolvidos na análise, que são: o *espaço social* (BOUDIEU, 1996b) e a *profissionalização do professor-artista* e do *artista-professor*. Neste sentido, teceremos a análise com base na fundamentação teórico-metodológica já proposta nos capítulos anteriores.

4.2.1 RA como Espaço Social de Formação e Profissionalização Docente (Categoria de Análise)

Essa categoria de análise – *RA como espaço social de formação e profissionalização docente* – procura compreender como a RA pode contribuir para a formação e profissionalização desse professor-artista.

A formação do professor de Artes, como já afirmado anteriormente, acontece por toda sua vida profissional, e a busca por um profissional autônomo, como mencionado no Capítulo I, necessita de professores que conheçam o seu ofício e que o vivenciem de forma criativa. Conforme afirma Ostrower (2012), é preciso destacar o *potencial criador*, que abrange “[...] a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 2012, p. 9).

A Residência Artística (RA), retomando o que já foi explicitado no Capítulo II, é um espaço transformador, em que a arte tem um papel unificador e catalizador de novas experiências. A RA envolve tempo e espaço, dois conceitos-chave: o **tempo**, pois o sujeito dessa experiência se desloca para fora de sua zona de conforto; e o **espaço**, indo ao encontro de suas necessidades de artista ao desejar experimentar o mundo em seus vários ambientes, com pesquisas *in situ* (JESUS, 2013). Da integração com essas novas comunidades podem surgir novas práticas e ideias.

Assim, a fim de entendermos a RA como este *espaço social* (BOURDIEU, 1996b), e que poderá facilitar mudanças nas disposições (*habitus*) e práticas pedagógicas, analisaremos, a seguir, as duas unidades de sentido relacionadas a esta categoria: *Espaço Social da RA na Formação do Professor-Artista* e *a RA e a Profissionalização do Professor-Artista*.

4.2.1.1 Espaço social da RA na Formação do Professor-Artista (1ª Unidade de Sentido)

Para entender a RA como um espaço social de conhecimento prático e profissional, precisamos compreender, melhor, este espaço, em que, diria Bourdieu (1996b), as diferenças sociais são organizadas e, ao mesmo tempo, se articulam as posições sociais dos agentes (*indivíduos*) com as disposições (*habitus*) e as tomadas de posição (*práticas*).

Os agentes, segundo Bourdieu (1996b), buscam se ajustar às lógicas e regras desses campos para participar dessas disputas. O que mantém o campo em funcionamento; pois, para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo; ou seja, agentes motivados a jogar o jogo. Ainda, segundo o autor, para cada campo social há um *habitus* correspondente.

O *habitus*, como explica Bourdieu (1996b), e já foi aqui mencionado, é um sistema de disposições incorporadas pelos agentes durante sua trajetória social, e funciona como estruturas geradoras de práticas. Apesar disso, o *habitus* não é algo permanente ou fechado em si mesmo, podendo ser reconfigurado. E a mudança de *habitus* vai depender da relação entre o agente e os campos, que passa, por exemplo, pela trajetória de vida.

A posição social do sujeito no espaço é, para Bourdieu (1996b), como também já foi indicado no Capítulo II, a incorporação de, pelo menos, dois capitais considerados fundamentais por ele: o *capital econômico*, relacionado a fatores de produção (trabalho e produção) e ao conjunto de bens econômicos (renda, patrimônio e bens materiais); e o *capital cultural* ou conjunto de qualificações intelectuais, que será produzido pelo sistema escolar ou transmitido pelo círculo familiar.

Para Abdalla (2004), a ideia do *espaço social* na formação do professor pode gerar novos *habitus*, que se configuram em diferentes dimensões, como: a **peçoal**, que se refere à constituição de uma identidade mais autônoma; a **didática**, que se relaciona à construção de uma relação do processo de ensino e aprendizagem mais horizontal e humana; a **organizacional**, no que diz respeito à ressignificação do espaço escolar; e a **profissional**, que consiste em seu processo de profissionalização docente. E, nesta perspectiva, a RA pode se configurar como um espaço de formação e transformação, no sentido da liberdade de expressão, a ser vivenciada em todas as dimensões já destacadas e nos campos – *peçoal*, *profissional* e *artístico*.

Quando discutimos sobre formação docente, muitas vezes, podemos nos restringir à crença de que com apenas um curso de graduação nos tornaremos bons professores,

qualificados para ministrar aulas. Porém, ser professor requer mais do que isso, precisa-se adquirir uma grande bagagem de conhecimentos, que quase sempre não se aprende só na universidade.

Assim, considerando as quatro dimensões, desenvolvidas por Abdalla (2004), observamos, nas falas dos sujeitos de pesquisa, algum movimento dessa possibilidade de contextualizar este espaço da RA nas mesmas dimensões – *pessoal, didática, organizacional e profissional*. Quanto à primeira dimensão, a *pessoal*, destacamos os trechos a seguir:

[...] E, aí, foi quando eu respirei e nossa... meio que revivi, ressignifiquei uma coisa que ficou lá atrás. E claro que isso faz automaticamente com que a gente esteja de uma forma diferente na sala de aula, porque, sei lá, eu estou ali uma vez por semana, com um grupo de artistas, pensando um processo artístico, sentindo tudo aquilo. (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

[...] Objetivo é outro: é você acender coisas em você, que de outro modo ficariam apagadas... entende? É você acordar coisas em você que, de outro modo, você nem saberia que existiam, que existem.... É você despertar a sensibilidade, você poder criar, você encontrar, se encontrar com seu desejo, sabe? É afirmar coisas para sua vida, é muito... é muito... importante eu acho..., sem dizer que se você for realmente um professor de Arte, ou for ensinar Arte, você precisa entender... (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

E foi muito rico, sim... Foi... foi muito interessante, porque, na verdade, você... mesmo sendo atividades curtas, duas semanas, 10/15 dias no máximo, mas é um tempo em que você se dedica integralmente para o fazer, né? Para o ateliê... Então, isto é um presente... quer dizer, para mim, isto era um presente poder ficar no ateliê... duas semanas... sem outras preocupações... (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Para o (a) professor (a) de Artes, manter-se próximo à vivência artística é uma fonte de conhecimento, além de nos encorajar a entrar em contato com a nossa sensibilidade por meio do convívio com os mais variados materiais. Este conhecimento é, também, considerado por Derdyk (2010) o alicerce na construção da identidade do professor, além de fornecer um repertório de possibilidades expressivas. Essas experiências, ainda segundo a autora, é que vão dar a este docente um senso de propósito e direção.

Um professor deve manter viva a sua curiosidade, a sua vontade de estudar. Nóvoa (1995) defende que estar em formação implica em um investimento pessoal, com o objetivo de construir uma identidade; pois, segundo o autor, o profissional não está separado da pessoa.

A identidade do professor, como registrado anteriormente, se faz em um percurso, que envolve o *ser* e o *estar* (NÓVOA, 1995; ABDALLA, 2006a); assim como nas relações que se

estabelecem e são assimiladas por este sujeito durante seu processo formativo: algo que não está pronto ou muito menos acabado, mas em um constante processo de aprimoramento. E será pela experiência e pesquisa na arte que esse docente encontrará sua autonomia.

Nos trechos destacados, anteriormente, podemos observar, em cada uma das professoras entrevistadas, essa autonomia: um despertar ao assumir uma posição de professor, que precisa conhecer os fundamentos da Arte.

Com relação à segunda dimensão, a *didática*, os trechos de fala, a seguir, assinalam a construção de uma relação mais horizontal, no processo de ensino e aprendizagem:

[...] a comunidade para a qual eu trabalhava é uma comunidade de maioria negra, migração nordestina; então, eu precisava lidar com estas outras culturas. E, aí, eu fui buscando na cidade de Campinas estas outras vivências, e, aqui, é muito rica a questão da cultura popular. [...] Foi um grande aprendizado para mim também. (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

É você poder estar com seus alunos, está... entendendo? Que todos nós estamos aprendendo juntos, que eu não estou aqui para ensinar, mas que o processo de conhecimento é um processo que vai ser construído por nós, ao longo de um determinado período de tempo, e que precisa de todo mundo aqui... (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

[...] são formas de você também pode compartilhar essa experiência, né? E muitos alunos também começam a participar... Eu tive alunos que foram para Portugal, teve um período de intercâmbio, né? Então, alguns foram para Portugal, trouxeram experiências de lá, essas trocas são... sempre muito positivas, né? (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Tais depoimentos nos lembram de que Paulo Freire (1994, 1999, 2002) já anunciava, em suas pesquisas, a necessidade de se respeitar os saberes dos educandos, e, neste sentido, enfatiza que: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2002, p. 21).

Contra essa educação bancária, ou seja, uma educação que tem como único propósito a transferência de conhecimentos, sem considerar o educando, Freire (2002) sugere o diálogo crítico. Para ele, o princípio da libertação do sujeito é a essência da educação. Freire (1994), ainda, acrescenta que, neste diálogo, educador e educando acabam também se educando neste processo.

Podemos observar essas considerações na fala da primeira Professora, ao buscar, para suas aulas, elementos mais próximos aos seus educandos, com a valorização da cultura regional, com a mistura das comunidades negras e nordestinas: muito forte na região de

Campinas, onde trabalha. E ainda afirma que: “Foi um grande aprendizado para mim também”.

Já, na fala da segunda Professora, podemos observar a escuta apurada, uma certa generosidade na ação: outro preceito da pedagogia da autonomia de Freire (2002). Especialmente, quando propõe que ensinar é uma especificidade humana e que, para tal, é necessária uma certa segurança, competência profissional e generosidade; além de saber escutar.

Com a Professora 3, podemos ver, também, esta busca por uma relação mais horizontal, com a troca de experiências entre ela e seus alunos, por meio das vivências destes em outros espaços. Esta Professora entende que o conhecimento vem de vários lugares, não necessariamente apenas de si.

Quanto à terceira dimensão, proposta por Abdalla (2004), a *organizacional*, podemos destacar os seguintes trechos de fala:

[...] procurando pôr estas residências, ou pôr estas experiências artísticas fora... Eu preciso disso..., porque eu sinto que a escola, eu tenho uma troca... na escola, que é... eu levo a minha *experiência artística*, e a escola me dá uma *experiência humana*... (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Como eu já estava trabalhando com a formação de professores, eu levantei uma outra pergunta: “Como é que a aula de Artes poderia ser ressignificada? Há outras possibilidades para trabalhar com ensino de Arte? Onde é que eu vou encontrar isso? E foi, aí, que eu levantei a hipótese de que talvez em um processo de aprendizagem artesanal, entre um mestre-artesão e um discípulo ali, né? Eu pudesse encontrar alguma perspectiva. (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

[...] eu percebi que... é... o curso... Os cursos de Artes Plásticas estavam sofrendo, também, problemas, né? Então, eu acho que não é só exclusivamente problemas no Brasil, né? Eu acho que... isso é uma coisa que você começa a perceber aí... Você desmistifica esta visão também, de que... vamos dizer entre parênteses... um país de primeiro mundo que vai estar tudo resolvido, né? (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Abdalla (2005, p. 398) destaca que a mudança de *habitus* acontece quando os professores passam “[...] a compreender o quanto a cultura organizacional e o clima institucional afetam suas atuações”. Consideramos, também, como a autora (2004, 2005, 2006a, 2008), que a relação entre o agente e o campo escolar é que estrutura e reestrutura o *habitus*. E o que podemos observar, nos depoimentos dessas professoras, é que existe essa

compreensão, mas também existe a busca por novas formas de vivenciar esses espaços, ou seja, os da ESCOLA, da Universidade e da RA.

Com relação à quarta e à última dimensão, proposta por Abdalla (2004), a *profissional*, destacamos os seguintes trechos de falas:

Artisticamente, eu acho que sim. Acho que, pedagogicamente, este é o embate do professor, perceber a dificuldade, e esta, o instigar a procurar as soluções, mas artisticamente... Eu acho que mais fora do que dentro... eu pelo menos nunca, pelo menos por enquanto.... (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Esta ideia da perspectiva da *epistemologia da prática* que eu falei, da aprendizagem pelo fazer, ela passou a ter uma relação muito direta com o trabalho que eu faço com o estágio. Porque estágio é uma situação de aprendizagem prática, né? (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

E você aprende constantemente, porque cada grupo de alunos são novos... são novas experiências, né? Então, eu acredito que não seja uma... profissão que dê para... estagnar, né? Achar que agora vai ser sempre assim... sempre tem novidade... (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Os trechos de falas das Professoras fazem-nos lembrar de Nóvoa (1995a), ao discutir o desenvolvimento pessoal e propor que a formação deve estimular um profissional crítico reflexivo, enfatizando que o professor é uma pessoa; portanto, sua formação não deve se dar apenas em uma dimensão pedagógica, mas na construção de saberes específicos.

Concordamos, também, com Nóvoa (1995a), pois o professor é uma pessoa, que busca espaços, onde possa criar a interação entre as dimensões pessoais e profissionais.

Nóvoa (1995a) ainda acrescenta que práticas de formação contínua individualizadas, embora úteis, podem isolar o professor, e que práticas de formação coletivas contribuem para a sua emancipação. O que é, também, corroborado por Abdalla (2005, p. 15), quando trata da necessidade de se estimular, nos contextos de formação e de profissionalização docente, “[...] uma nova postura profissional que se alimente não só do aprender *sobre* a realidade educacional, mas o aprender *na, da e com* a realidade, para que se reinventem imagens profissionais e sociais de melhoria e de mudança” (grifos da autora).

Podemos observar que as três Professoras redirecionam suas atividades e suas posturas profissionais para “instigar os alunos a procurar soluções, mas artisticamente”, conforme a P1; ou a pensar, cotidianamente, na “ideia da perspectiva da epistemologia da prática”, no sentido da “aprendizagem pelo fazer”, tendo uma “relação muito direta com o trabalho”, como relata a P2; ou até mesmo, quando a P3 descreve que a aprendizagem se dá com o

“grupo de alunos” e com as possibilidades de “novas experiências”. E, nesta direção, anunciam, também, que a RA pode contribuir, uma vez que, além de ser um espaço de formação e transformação, pode ser um espaço de trocas de experiências e ideias como as entrevistadas puderam vivenciar.

Esses aspectos nos levam a procurar entender, então, sobre a RA e a profissionalização do Professor-Artista, que será a segunda unidade de sentido.

4.2.1.2 A RA e a Profissionalização do Professor-Artista (2ª Unidade de Sentido)

A formação do professor de Artes acontece ao longo de toda a sua vida profissional, e é, na graduação, quando esse professor precisa escolher entre as diversas áreas dentro das Artes - Artes Visuais, Artes Cênicas, Música ou Dança -, que temos uma das definições mais determinantes para o início dessa profissionalização docente. É quando, também, esses futuros professores enfrentarão seus primeiros desafios, na maioria das vezes, sozinhos, como anuncia Mattar (2011). E, por isso, ela defende a ideia de parcerias entre as universidades e as unidades de ensino.

Esses espaços sociais, para a formação inicial e/ou contínua do professor-artista, vão fundamentar os saberes necessários para o exercício cotidiano da profissão, por meio das experiências vivenciadas e incorporadas, por esses sujeitos, individual e coletivamente, tal como propõem Mattar (2011) e Abdalla (2005, 2006a, 2006b, 2015, 2017a, 2017b), entre outros.

Como explicitado, anteriormente, as experiências, tanto de ordem didática, quanto estética, vivenciadas durante essa formação inicial e/ou contínua, são muito importantes. Como Dewey (2010) nos ensina, o termo *experiência* não é um mero fazer, mas uma ação pensada e intencional, de forma que o indivíduo possa estabelecer relações entre a vida e o conhecimento dentro de um determinado contexto.

E, no sentido de pensar as experiências por que passam os professores-artistas, surge a questão: se a profissionalização acontece por toda a vida profissional do professor, em que medida a RA pode contribuir neste sentido?

Para buscar respostas para a questão anterior, é preciso destacar o entendimento que temos a respeito da RA como um *espaço social*, uma ideia que pode ser associada a Bourdieu (1996b, p. 19), pois, para ele:

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os *dois princípios de diferenciação* [...] – o *capital econômico* e o *capital cultural*. (grifos do autor)

Neste trabalho, compreendemos, então, as RA como espaços sociais, que podem contribuir com o processo de profissionalização do professor-artista de Artes, porque, como observamos, as RA contribuem para a autonomia docente, tendo em vista as decisões pessoais, didáticas, organizacionais e profissionais conforme anuncia Abdalla (2004).

Entendemos, também, que este espaço social ou campo de lutas e de forças vai se “impor aos agentes que nele se encontram envolvidos, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura, causando a manutenção ou ruptura desta estrutura geradora de práticas ou *habitus*” como destaca Bourdieu (1996b, p. 50).

Com isso, podemos compreender, ainda, que as práticas pedagógicas dos docentes são expressões do *habitus*. Sendo o *habitus* um mediador entre as práticas individuais e o plano de estruturas, as ações, por assim dizer, não são produto de estratégias conscientes ou obediência a regras e, sim, da relação entre um *habitus* e os estímulos de um campo. Os agentes improvisam, elaborando novas estratégias, de acordo com uma infinidade de esquemas. (BOURDIEU, 1996b).

O que podemos apreender, nos segmentos abaixo selecionados dos depoimentos das professoras, é que as mesmas se manifestam, por meio da vivência que elas tiveram nas diferentes RA. O que provocou a elas novos *habitus*; ou seja, novos modos de pensar sobre a realidade, que, no caso, denotam uma maior autonomia:

[...] acho até que o jeito que a gente pensa as práticas pedagógicas é diferente. Porque tem este caráter, por exemplo, de trazer o pensamento sobre a *sensibilidade*, sobre a *criatividade*, até a subversão, né? (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Então, quando eu levantei esta hipótese de que eu precisaria encontrar alguém que ensinasse a Arte, numa perspectiva artesanal, que eu chamo de perspectiva artesanal, alguém que trabalhasse e ensinasse, sem o uso de subterfúgios, que não os próprios materiais, os procedimentos do próprio corpo, em uma perspectiva não acadêmica [...] (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

[...] você descobrir... como é o seu jeito de lidar com aluno... como é a sua, vamos dizer... a sua atitude, né? Porque eu acredito, também, que você não passa apenas a informação... a informação é importante... levar livros... passar imagens; enfim, todas as informações que você possa estar

transmitindo, né? Mas é... a questão da postura da pessoas frente à vida, né? frente à vida... e frente à arte... [...] (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Nesta perspectiva, Abdalla (2008) nos ajuda, também, a pensar nas questões que envolvem a profissionalização docente, especialmente, quando refletem sobre a conquista da profissionalidade: do saber fazer docente e/ou do fazer artístico necessário para ensinar os fundamentos da Arte, tomando, assim, atitudes frente às escolhas profissionais. Profissionalidade esta retratada pela Professora 3, quando diz: “Você descobrir... como é o jeito de lidar com o aluno... como é a sua, vamos dizer... a sua atitude, né?” O que nos leva a lembrar da definição de Roldão (2005, p. 108) a respeito da profissionalidade como “[...] aquele conjunto de atributos socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muito tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”.

Para Tardif (2011), também, é importante, durante o processo de profissionalização docente, a vivência de momentos com trocas e compartilhamento dos saberes da experiência, pois é, por meio desta compreensão, que o professor pode adquirir maior autonomia e reconhecimento do seu saber. As três Professoras revelam, em seus depoimentos, esses momentos de trocas e compartilhamento sobre as experiências vivenciadas.

Nóvoa (1992) ainda acredita que o processo de profissionalização docente se dá quando esse professor busca melhorar seu *status*, desempenho, poder e autonomia. Assim, esse profissional pode ser considerado um teórico-prático, que adquiriu, por meio de muito estudo e de suas vivências em sala de aula, a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade a sua função. Quando, por exemplo, a Professora 1 se expressa sobre importância de se trazer os pensamentos sobre a “sensibilidade”, a “criatividade” e até a “subversão”, ela está buscando melhorar o seu desempenho, poder e autonomia no espaço de sala de aula.

Neste sentido, Gatti (2010, p. 1360) defende que “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”, para, assim, evitar o improviso e o professor “quebra-galho”, artesão, ou meramente técnico.

Abdalla (2005), ainda, afirma que o *habitus* dos professores pode mudar, quando eles refletem sistematicamente sobre suas práticas, utilizando os resultados dessa reflexão para melhorá-las conforme as falas a seguir:

[...] Mas eu acho que foi uma escolha minha, me relacionar desta maneira... Agora é um momento meu... para eu vivenciar isto... Como você falou, você é.... é o ser mesmo... [...] (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Então, a natureza, o forno, os animais dela, as peças espalhadas pelo jardim, o cheiro da fumaça... da queima anterior, tudo isso... Você já ia para um outro lugar [...]. Foi algo absolutamente transformador, eu esperava muito as sextas feiras de manhã, eu saía daquela loucura, de dar aula, [...] (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

[...] Então, acho que... que... foram experiências muito diferentes, né? Cada lugar traz informações que você pode depois compartilhar... [...] (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Quando refletimos sobre o professor, como indica Nóvoa (1992, 1995), pensamos na pessoa em formação. O que significa investimento pessoal, um trabalho livre e criativo com o objetivo de construir uma identidade profissional. Identidade esta que necessita de espaços de interação pessoal e profissional, que podem ser traduzidos pelas RA e/ou pelas salas de aula de nossas escolas e universidades.

Nóvoa (1992, 1995) ainda destaca que, para além dos espaços, é necessária a produção de saberes, não apenas os pedagógicos. Para o autor, o desenvolvimento de um profissional autônomo precisa de uma nova cultura de produção de saberes e valores.

O que podemos observar, na fala da Professora 1, quando ela admite que a RA foi uma forma de recomeço com o seu “eu artista”, pois a escola é, para ela, muitas vezes, um lugar “repressor”. Além disso, quando ela comenta a respeito de poder entrar em contato com esses espaços de RA, que a fez refletir sobre seus processos criativos. Algo que, nas palavras de Ostrower (2012) e Freire (1999), é o próprio sentido da vida.

A Professora 2, já acostumada com a formação dos professores de Arte, foi em busca de uma experiência de *imersão artística* de forma a refletir em como colocar seu processo criativo, em seu dia a dia, assim como o de seus alunos. Um processo criativo e reflexivo, que começou desde o início de sua carreira. Para ela, o professor de Artes precisa de ajuda para entender que se pode viver processos criativos em sala de aula, como ela mesma coloca:

É raro alguém que faça isso, tanto é que você tem grandes artistas, que não são bons professores, por exemplo, ou que não gostam daqui, porque acham que aqui eles não criam. Na educação, eles não criam, eles só criam aqui. Então, quando você junta estas coisas, é que é possível, que o trabalho com educação em arte, também, seja entendido como um trabalho que possa trazer alegria, prazer, criação... Isso precisa de muito esforço, não é espontâneo. (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Já a Professora 3, artista-professora de nível universitário como a P2, observa que, também, vivenciou o impacto da RA; uma vez que, em seu desenvolvimento pessoal e profissional, foi possível refletir sobre o *fazer* e sobre o *ser professor*. Entretanto, para esta Professora, sua preocupação está na direção de colocar essas vivências em sala de aula em forma de *técnicas artísticas*.

As três Professoras possuem visões distintas das experiências vivenciadas durante as RA. Entretanto, independentemente de tudo isso, podemos observar uma certa autonomia e posicionamento profissional, em seus depoimentos, reforçando a importância de se discutir o processo de profissionalização do professor-artista a partir da RA, que será o tópico a seguir.

4.3 Dimensão Profissional (3ª Dimensão de Análise)

Para esta dimensão, foi indicada a categoria – *Processo de Profissionalização do Professor-Artista a partir da RA* –, que terá como unidades de sentido: *Necessidades e Desafios da Profissão do Professor-Artista* e *Possibilidades e Perspectivas para o Professor-Artista*. O nosso objetivo, aqui, a partir do que desenvolvemos na dimensão anterior, é o de identificar necessidades e possibilidades, ou melhor, como diria Bourdieu (1996b), “espaços dos possíveis” no processo de profissionalização do professor-artista a partir da RA.

4.3.1 Processo de Profissionalização do Professor-Artista a partir da RA (Categoria de Análise)

Nesta categoria, buscaremos compreender como se dá o processo de profissionalização das professoras pesquisadas. É importante destacar que denominamos esta categoria de “Processo de Profissionalização do Professor-Artista a partir da RA” devido a três razões. A primeira tem a ver com o entendimento, como já mencionado, de que, ao tratarmos do processo de profissionalização, estamos tratando dos espaços políticos e sociais, em que se processa e se reconhece a profissão do professor e, mais especialmente, do professor-artista. A segunda razão é que compreendemos que o processo de profissionalização se constitui, também, de questões ligadas à *profissionalidade*, que seria, então, a especificidade de *ser professor*. E a terceira razão está na importância, como afirma Abdalla (2006a, 2015, 2017a, 2017b), de se desvendar as *necessidades*, os *desafios*, as *possibilidades* e *perspectivas* da profissão; ou seja, o “*habitus* profissional” (ABDALLA, 2008, 2017a, 2017b).

Nesta perspectiva, essa categoria se desdobra em duas unidades de sentido: *Necessidades e Desafios da Profissão do Professor-Artista* e *Possibilidades e Perspectivas para o Professor-Artista*, que serão apresentadas a seguir.

4.3.1.1 Necessidades e desafios da profissão do Professor-Artista (1ª Unidade de Sentido)

Abdalla (2006a), em seu livro “O senso prático de ser e estar na profissão”, afirma que, quando se trata de necessidades, “representamos nossas realidades, explicando-as mediante nosso estoque de conhecimentos” (p. 26), a partir do que consideramos “*essencial, indispensável, absolutamente necessário*” (p. 26). A autora sugere, também, refletir sobre o conceito de *necessidade* como uma direção para que ocorra uma melhora; uma vez que, em suas considerações, não se deve falar em *necessidades absolutas*.

A autora (2006a, p. 31 e 32) propõe, então, um desdobramento das *necessidades* em *pessoais* (referem-se à pessoa do professor), *profissionais* (relacionam-se à necessidade percebida por um coletivo de professores) e *organizacionais* (referem-se à organização institucional).

Neste sentido, pensamos, para esta análise, em considerar, junto com a autora (ABDALLA, 2006a), as necessidades **pessoais**, **profissionais** e **organizacionais**. Nas *necessidades pessoais*, ainda de acordo com Abdalla (2006, p. 31), consideramos, também, que as mesmas podem ser entendidas para o professor com “o que lhe falta e o que deseja acrescentar”. E as falas, a seguir, registram um pouco dessa ideia:

Mas a sensação que eu tenho de uma maneira geral... é que eu levo a *experiência artística*; então, eu preciso de um outro lugar para me alimentar, que não é a escola... até hoje. (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Existe ali um conhecimento, que é transmitido por um outro, ou alguém que aprende com outro na *experiência*, no *fazer*. E eu só poderia encontrar isso no meio artesanal, em qualquer outro lugar já não seria mais possível, e teria que ser um meio artesanal tradicional [...] (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

[...] a Residência é o grande... vamos dizer... o trunfo da Residência... é você ficar no lugar... sem preocupação [...] (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

O que observamos é que as Professoras necessitam de um *espaço social*, como diria Bourdieu (1996b), em que possam, de fato, ser agentes culturais e profissionais do ensino de

Arte. Indicam, ainda, que suas *necessidades pessoais* (ABDALLA, 2006) partem de lugares, onde possam desenvolver *experiências artísticas*, que retratem o *fazer artístico*, o processo de *criação* e de *estética*.

As falas dessas professoras nos lembram, também, aspectos abordados por Ostrower (2012, p. 27), quando afirma que “a criatividade, como a entendemos, implica uma força crescente que se abastece nos próprios processos dos quais se realiza”. Algo que, na maior parte das vezes, falta no espaço da sala de aula.

Em relação às *necessidades profissionais*, que são necessidades de um coletivo de professores, que luta para valorizar as suas práticas (NÓVOA, 1992), e, que de acordo com Abdalla (2006, p. 32), consiste no “processo de autoconhecimento e do conhecimento do outro”, percebemos, nas falas das professoras entrevistadas, que cada uma, independente de seu nível de atuação, busca uma valorização de suas práticas:

[...] Então, eu tenho este desejo de que os alunos, eles entendam que não estou levando uma tarefinha para eles cumprirem, [...]. Eu tento encarar sempre a minha aula como um encontro e o *conteúdo como uma experiência*, até porque chega para a gente um documento, a diretriz, o plano de ensino, os conteúdos. Mas como é esse conteúdo, de fato, na prática? Então, para eu passar esta experiência para eles, eu tenho que viver esta experiência. (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Mas eu comecei a *questionar a aula* de Arte até, naquele momento, quer dizer um momento crítico para o ensino de Arte. A gente estava vivendo um momento em que... todo aquele *boom* de transformação que tinha propiciado pelas pesquisas da Ana Mae, por esse movimento político, por toda a renovação metodológica e teórica que teve nos anos 80, começo dos anos 90. Aquilo tudo estava virando um processo meio viciado, os professores adotaram, por exemplo, a “metodologia triangular”, como único caminho possível. (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Me foram experiências muito ricas... porque, na verdade, você traz coisas e você também leva coisas... e acaba acontecendo uma troca também, né? Um convívio com outros artistas... [...] (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

As Professoras revelam, de modo diferente, *necessidades profissionais* em direção a tratar, por exemplo, da *aula* como um encontro e o *conteúdo* como uma experiência, e vivenciar essa experiência até com a chegada de uma série de dispositivos legais, que invadem, em especial, as salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, como é o caso da P 1.

Já a P 2 pretende colocar, em questão, a própria aula de Arte, o seu processo histórico e os caminhos novos, que possam ser delineados na formação de seus estudantes, futuros

professores. E a P 3 destaca a necessidade de um alargamento profissional por meio de um “convívio com outros artistas” e/ou de “experiências muito ricas”.

E como se dá a valorização das práticas docentes? Nóvoa (1992) responde que a formação profissional que estimula professores reflexivos, que pensam em suas práticas, aumenta sua autonomia e pode valorizar seu desenvolvimento profissional. Como observamos, as três Professoras refletem sobre suas práticas e as valorizam de forma significativa.

Com relação às *necessidades organizacionais*, concordamos, também, com Abdalla (2006, p. 32), quando revela que: “são as da vida institucional, das práticas que envolvem a gestão da escola e a participação de seus membros”. Isso fica claro com os depoimentos das Professoras a seguir:

[...] a identidade do professor de Arte é bem complexa, às vezes, a gente tem um embate, tem o choque cultural. Há um choque, você chega de uma maneira que você quer colocar uma proposta diferente, e existe um embate. Os alunos não aceitam, a gestão não aceita, porque o que você está falando acontece fora da realidade, ali do contexto, e você se sente um estranho mesmo. (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Mas essa perspectiva da aprendizagem artesanal, da pedagogia artesanal, trouxe uma verdadeira revolução para mim, assim... Eu mudei completamente a minha maneira de pensar o ensino de Arte, a formação de professores, o artista, o professor e a formação do artista também... (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

[...] como... trabalho de arte... eu não vou impor... para os alunos... eu tenho que abrir o leque... Mas é claro que eu tenho algumas opções também... algumas questões que se infiltram... onde infiltra esta questão ética também, né? Acho que a ética e a estética, né? Isso, acho que os cursos a distância... não vão conseguir suprir... (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Quanto às *necessidades organizacionais* das professoras, podemos notar os embates com a gestão, no caso da Professora 1; além da reflexão sobre as necessidades para a formação dos futuros professores de Arte conforme destaca a Professora 2; e a preocupação com a falta de espaços para as práticas com as licenciaturas a distância, que denuncia a Professora 3.

São, portanto, desafios que têm confrontado essas professoras e os professores, em geral, no decorrer de suas atuações profissionais, e fazem com que “[...] assumam posições de atuação que, inclusive, interferem em suas práticas docentes, provocando reflexões para a sua formação e profissionalidade docente”, conforme indica também Abdalla (2017a, p. 188).

Diante disso, passamos para a segunda unidade de sentido: *Possibilidades e Perspectivas para o Professor-Artista*.

4.3.1.2 Possibilidades e Perspectivas para o Professor-Artista (2ª Unidade de Sentido)

Abdalla (2006a, p. 35) acredita que pensar sobre as necessidades dos profissionais de educação seria o mesmo que “explorar e experimentar conhecer os diferentes contextos”, em que trabalham, organizando o que a autora chama de “*espaço de possibilidades*” ou “horizonte de mudanças”. Para isso, ela retoma o conceito de *necessidade* como *perspectiva de mudança*.

Para a autora (2006a, p. 35), o contexto de atuação docente se traduz na “articulação dos diferentes campos que atravessam a prática e o pensar teórico”. Nesta direção, ela propõe usar a noção de *campo* como *espaço social* conforme Bourdieu (1996b). *Espaço social* (BOURDIEU, 1996b, p. 50), em que “[...] agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados de acordo com sua posição na estrutura do campo de força, contribuindo assim para a sua manutenção ou transformação”, como já foi explicitado anteriormente.

Para compreender o *espaço social – campo de forças e de lutas* –, em que vive o professor, Abdalla (2006a) propõe, também, usar o conceito de *poder simbólico*, de Bourdieu (1989, p. 14), e o define como: “poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo, e deste modo, a ação sobre o mundo”. Para Abdalla (2006a, p. 38):

O que percebemos é que estamos envolvidos em uma luta simbólica/ideológica: ora, procuramos impor a nossa visão de mundo conforme nossos interesses; ora, reproduzimos o que nos é imposto; ora, tentamos *eufemizar* nossas lutas e compor com os pares um campo de possibilidades, de produções culturais.

Abdalla (2006a), ainda em sua pesquisa, define quatro campos que, para ela, constitui um feixe de relações que atravessam as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais, e que ela denomina de: *campo epistemológico* (campo dos saberes científicos); *pedagógico* (campo dos saberes pedagógicos/didáticos); *cultural* (campo dos saberes da experiência); e *político-social* (campo das possibilidades).

Porém, para este trabalho, a partir dos depoimentos das professoras entrevistadas, podemos compreender a importância do *campo cultural* ou o *campo dos saberes da experiência*; pois é, a partir dessa ressignificação dos saberes, que se pode ter alguma mudança no *campo político social* ou *campo das possibilidades*. Para Abdalla (2006a, p.44), é, no campo de atuação, que o “ato educativo se institui, se legitima e se constitui, tornando os saberes da docência mais significativos”. Nesta direção, observem os depoimentos a seguir:

Esta coisa que você sente, porque a gente entra em um processo de imersão, quando a gente está criando, que a escola não tem. E, aí, você tem que construir este espaço, de como que é, fazer este indivíduo sentir um pouquinho do que é um processo criativo, porque a escola, eu vejo assim, tem muitos embates em relação à arte, se é um lugar, porque eu não sinto um espaço acolhedor para a arte. (P 1, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Então, foi muito revolucionário, muito transformador. Eu não me tornei ceramista nesse processo, e foi muito interessante, porque ela falava pra mim, uma das coisas que ela percebeu logo de início, é... quem ela podia colocar com quem, e o que que cada pessoa estava querendo ali, e o que, que ela podia esperar de cada um... (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

[...] então, você pode ficar de manhã, tarde e noite trabalhando nas suas coisas... e claro também visitando museus, conhecendo outros artistas... compartilhando... e, muitas vezes. o que eu percebi, né? Trabalhos que você realizava no *workshop*, que, às vezes, ficavam ainda incompletos, mas eles traziam elementos para continuar aqui... (P 3, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

Podemos, assim, observar, nesses depoimentos, uma certa necessidade em manter esta conexão com um espaço onde esses saberes da experiência podem ser ressignificados. Cada uma das Professoras age de acordo com seu espaço de atuação, senão vejamos a seguir.

A Professora 1, como uma forma de estar mais inteira em sala de aula, pensando em como fazer com que o educando viva o processo criativo.

A Professora 2, que atua com a formação de professores, busca a *epistemologia da prática*, a expectativa de encontrar como trabalhar o processo criativo na construção das aulas de Artes, conforme suas próprias palavras:

E, ao mesmo tempo, localizei uma perspectiva de formação de professores. Encontrei, que é a epistemologia da *prática*, quer dizer você poder aprender pela *experiência*, que tem lá uma raiz em John Dewey e tudo mais, na escola nova. (P 2, ENTREVISTA, APÊNDICE VI)

E a Professora 3, artista-professora, atuante no nível universitário na formação de bacharéis e futuros professores de Artes, precisa desses espaços de criação sem as interrupções do dia a dia acadêmico, para poder ter, inclusive, material para trabalhar em sala de aula; uma vez que grande parte de seu trabalho envolve pesquisas em linguagens artísticas.

Assim, o que podemos observar é que o *campo cultural* ou o *campo dos saberes da experiência* é o que ressignifica as práticas para essas professoras. E, novamente, concordamos com Abdalla (2006a, p.42), quando afirma que os “professores valorizam o aprendizado do capital cultural, ou seja, o sistema de significados, disposições, gostos, atitudes e normas”; uma vez que “[...] é nele que os professores se reconhecem como agentes de mudanças, criadores de condições, sujeitos da própria história” (p. 42). A autora, também, considera que, para os professores, as experiências de vida são culturais e traduzem uma visão de *ser e estar* na profissão (ABDALLA, 2006a).

Outro fator importante é o que chamamos por “espaço dos possíveis” e/ou de “mudanças estruturais” no âmbito do campo, conforme anuncia Bourdieu (1989, 1996a, 1996b, 1998). O reconhecimento de um novo espaço possível (a RA) e uma subsequente tomada de posição neste espaço pode acarretar toda uma mudança nas estruturas das posições dos agentes, no caso das professoras, e produzir um rearranjo nos valores simbólicos das tomadas de posição em geral.

Para essas professoras-artistas, podemos entender que as *possibilidades e perspectivas* de formação, nesses espaços de RA, proporcionam o reconectar com a experiência, proposta por Dewey (2010). O que significa desenvolver uma reflexão e significação, em que o sujeito confere àquilo que vivencia: a experiência não como um mero fazer, mas como uma ação pensada que o ajuda a formar conexões com aquilo que lhe atravessa.

Tendo em vista essa breve análise realizada, foi possível compreender algumas das implicações das RA no processo de profissionalização do professor-artista de Artes. Segundo os dados da pesquisa desenvolvida, o espaço social da RA contribui, de forma significativa, nas dimensões *formativa, contextual e profissional*.

Em relação à *dimensão formativa*, a RA apresenta possibilidades no próprio percurso de formação dos profissionais que se dedicam à Arte, de forma geral, e, em especial, na formação e na reconfiguração do ofício do professor-artista. Nesta direção, as experiências artísticas desenvolvidas nas RA, ao possibilitarem processos mais criativos, também contribuem para a articulação de conteúdos, recursos e técnicas, que tenham mais sentido/significado para os estudantes da educação básica, em especial, dos anos finais do

ensino fundamental, e aqueles dos cursos de Licenciatura em Artes, assim como para seus professores formadores.

Quanto à *dimensão contextual*, a RA contribui na medida em que ressignifica outros espaços sociais – da escola e da universidade. E, ao fazer isso, traz uma constatação especial ao *tempo* e ao *espaço*; pois, ao pretender integrar novas comunicações, as RA possibilitam novas práticas, ideias e experiências estéticas, de vida e profissionais. Experiências essas que podem ser compreendidas em suas dimensões *pessoal, didática, organizacional e profissional* na promoção de um *capital cultural* e de novos *habitus*.

E em relação à *dimensão profissional*, os dados analisados possibilitam compreender em que medida as RA podem contribuir como processo de profissionalização do professor-artista. Primeiro, ao permitir experiências artísticas, que desvelem as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais dos professores, tanto no nível do ensino fundamental, quanto no ensino superior. Em segundo lugar, ao abrir novas possibilidades e perspectivas para pensar as práticas pedagógicas, em especial, no que diz respeito ao campo cultural e/ou campo dos saberes da experiência e ao campo político e social ou campo de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença entre o computador e o ser humano é que não se pode programar o fazer artístico, porque você não sabe onde irá terminar. Termina apenas no momento em que há um equilíbrio interior, equilíbrio que é fruto de suas experiências que não são unicamente tristes ou alegres. (OSTROWER, 1987, p. 1)

Pensando na epígrafe acima, concordamos com a ideia da autora, pois o ser humano não pode ser programado, mas são essas experiências que nos atravessam, boas ou más, felizes ou tristes, que nos moldam e nos reestruturam, criando novos *habitus* como postula Bourdieu (1996b).

Tendo em vista essas considerações, destacamos que este trabalho pretende colaborar com as discussões na área de formação de professores de Artes, objetivando compreender o processo de profissionalização das professoras, sujeitos da pesquisa, e suas possibilidades de transformação das práticas com os conhecimentos e aprendizados adquiridos em experiências de RA vivenciadas pelas professoras-artistas.

Como registrado, na Introdução, este trabalho não pretende apresentar uma metodologia de formação ou critérios de formação para avaliar as práticas de formação contínua, mas, sim, tem a intenção de aprofundar argumentos sobre a relevância desses ambientes culturais, nos quais Educação, Arte e Cultura andam alinhadas com a política e a cidadania.

Conforme também já mencionado, a RA é um espaço, em geral, posicionado à margem; porém, complementar ao sistema educacional regular. As escolas livres, que oferecem RA, permitem uma maior flexibilidade em seu projeto educacional e mais interatividade entre seus integrantes. E é, nesta perspectiva, que formulamos a questão, a seguir: Que contribuições a Residência Artística (RA) pode oferecer para a formação e profissionalização do professor-artista?

A partir dessa questão-problema, situamos como objetivo geral: identificar as contribuições desses espaços sociais e formativos das RA para a formação e a profissionalização do professor artista de Artes. E pontuamos, também, como objetivos específicos: 1º traçar um panorama histórico da Arte-Educação no Brasil; 2º apresentar o levantamento realizado pela FUNARTE sobre o Mapeamento das RA como possibilidade de formação artístico-cultural de artistas no estado de São Paulo; 3º discutir a relevância da RA, presente, predominantemente, em cursos livres à margem do sistema tradicional de ensino,

como espaço formativo e de profissionalização; 4º compreender a formação e atuação dos professores-artistas a partir das RA frente às necessidades e desafios do cotidiano escolar; e 5º analisar as implicações da RA na formação e profissionalização dos docentes formadores e daqueles que atuam no contexto dos anos finais do ensino fundamental.

Assim, no primeiro Capítulo, buscamos, inicialmente, contextualizar, em um breve histórico, a Arte-Educação no Brasil e como a encontramos atualmente, para, então, partindo da experiência da artista e professora Fayga Ostrower, na década de 1970, mostrar a importância da arte para uma formação humanística. Com isso em mente, discutimos, também, sobre a importância do professor-artista e de seu entendimento no olhar a arte, não necessariamente para a formação de um aluno-artista, mas em um olhar contemplativo sobre a obra de arte. Nesse movimento, percebemos a importância de quão necessário é o professor de Artes manter uma vivência artística própria.

No segundo Capítulo, buscamos caracterizar as RA e os espaços onde estas ocorrem por meio de um ensino de caracterização, retomando, a seguir, conceitos-chave sobre a formação de professores e colocando o foco no professor de Artes, para pensar na RA como um espaço social possível para a profissionalização desse professor.

No terceiro Capítulo, buscamos descrever o processo metodológico, caracterizando: a natureza qualitativa da pesquisa; seus instrumentos de coleta de dados, assim como seus sujeitos – três professoras de Artes, (uma dos anos finais do ensino fundamental e duas professoras formadoras), que vivenciaram experiências de RA. Também, anunciamos alguns elementos referentes à análise de dados, com base na *técnica de análise de conteúdo* (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005), e definimos o Quadro 12 – *Dimensões de Análise, Categorias e Unidades de Sentido*.

O quarto e último Capítulo trata da análise dos dados, em que interpretamos os depoimentos das professoras, obtidos nas *entrevistas episódicas*. Esses dados foram analisados por meio de três dimensões de análise: *Formativa, Contextual e Profissional*. Iniciamos com a *Dimensão Formativa*, que buscou uma reflexão a respeito da trajetória de formação dessas professoras. A *Dimensão Contextual* viabilizou a análise sobre a RA como um espaço social, identificando suas implicações na formação e profissionalização docente. Por fim, na *Dimensão Profissional*, procuramos identificar as necessidades, desafios, possibilidades e perspectivas no processo de profissionalização do professor-artista a partir RA.

A partir de cada uma das três dimensões, foram selecionadas como categorias de análise: *Professor-Artista; RA como Espaço Social de Formação e Profissionalização*

Docente; e *Processo de Profissionalização do Professor-Artista a partir da RA*, com o objetivo de avaliar as implicações das RA na profissionalização docente.

Em relação à *Dimensão Formativa*, nomeamos a categoria, denominada *Professor-Artista*, e as seguintes unidades de sentido: 1ª *Percurso de Formação*; e 2ª *Ofício do Professor-Artista*. Na *Dimensão Contextual*, destacamos a categoria de análise *RA como Espaço Social de Formação e Profissionalização Docente* e como unidades de sentido: 1ª *Espaço Social da RA na Formação do Professor-Artista*; e 2ª *RA e a Profissionalização do Professor-Artista*. Com relação à terceira e última dimensão de análise - a *Dimensão Profissional* -, revelamos o *Processo de Profissionalização do Professor-Artista a partir da RA*, como categoria de análise, e, dentre as unidades de sentido: 1ª *Necessidades e desafios da Profissão do Professor-Artista*; e 2ª *Possibilidades e Perspectivas para o Professor-Artista*.

A partir da análise realizada, na primeira dimensão - *A Dimensão Formativa* -, observamos alguns dados, que poderão contribuir para a compreensão do processo inicial de profissionalização desses professores-artistas. Tais dados nos ajudam a pensar sobre, pelo menos, dois aspectos: o *Percurso de Formação* e o *Ofício do Professor-Artista*.

Em relação ao *Percurso de Formação*, notamos, que:

- ❖ O início da formação das professoras-artistas analisadas se deu, ainda, na educação básica, nos primeiros contatos com a disciplina de Artes;
- ❖ A formação docente começa antes da universidade, passando pela formação inicial e estendendo-se ao longo da vida profissional;
- ❖ A prática docente está articulada às experiências e saberes incorporados e construídos nas diferentes trajetórias de vida; e
- ❖ As professoras-artistas são *agentes ativas*²¹ de sua formação.

Quanto ao *Ofício do Professor-Artista*, identificamos que as professoras entrevistadas:

- ❖ Buscam uma conexão com o *fazer artístico*, que vai ocorrer, principalmente, fora do espaço escolar, muitas vezes, durante as férias e recessos escolares;
- ❖ Necessitam de conhecimentos específicos, que geram a autonomia do professor em sala de aula, conforme alegam Moraes (2002) e Ferraz e Fusari (2009);
- ❖ Assumem a ideia do *potencial criativo* (Ostrower, 2012), como realizador do potencial humano;

²¹ Tal noção, como já mencionamos, foi proposta por Bourdieu (1996b), que considera que os agentes são produtos das experiências vivenciadas em suas trajetórias individuais, assim como dos coletivos integrados aos campos sociais, nos quais estão inseridos.

- ❖ Refletem sobre como o professor é um ser da *práxis*, e que, para que essa aconteça, ele precisa assumir sua capacidade de agir e refletir em seu cotidiano, em suas atividades e em suas relações.

Na segunda dimensão - *A Dimensão Contextual* -, os dados analisados nos ajudaram a identificar *A RA como Espaço Social de Formação e Profissionalização Docente*, pensado a partir de dois tópicos: *Espaço social da RA na Formação do Professor-Artista* e *A RA e a Profissionalização do Professor-Artista*.

Quanto a *Espaço Social da RA na Formação do Professor-Artista*, contemplamos que:

- ❖ A RA envolve tempo e espaço, dois conceitos-chave: o **tempo**, pois o sujeito dessa experiência se desloca para fora de sua zona de conforto; e o **espaço**, indo ao encontro às necessidades dos artistas de experimentar o mundo em seus vários ambientes, como anunciam as pesquisas *in situ* (JESUS, 2013);
- ❖ É preciso entender a RA como um espaço social do *conhecimento prático e profissional*, conforme destaca Abdalla (2006a, 2006b, 2008, 2015). E é preciso compreender melhor esse espaço, que Bourdieu (1996b) considera como um espaço virtual teórico, em que as diferenças sociais são organizadas e, ao mesmo tempo, se articulam às posições sociais dos agentes (*indivíduos*) com as disposições (*habitus*) e as tomadas de posição (*práticas*). E, como essas diferenças e distâncias são apenas *relacionais*, elas só existem umas em relação às outras, e não de forma absoluta;
- ❖ A RA é um espaço social de formação e transformação, geradora de novos *habitus*. Reforçamos, aqui, o que Abdalla (2004) considera como dimensões do espaço social, e que, também, poderiam ser configuradas como dimensões da RA conforme sintetizamos a seguir:
 - *Dimensão pessoal*: que diz respeito à constituição de uma identidade docente mais autônoma, na medida em que se toma a vivência artística como fonte de conhecimento e seu alicerce, considerando a formação como investimento pessoal e profissional;
 - *Dimensão didática*: em que se estimule uma relação de ensino e aprendizagem mais horizontal e humana, em que o professor respeite os saberes dos educandos e estimule o diálogo e a parceria na construção de conhecimentos;

- *Dimensão organizacional*: quando os professores passam a compreender o quanto a cultura organizacional e o clima institucional afetam suas atuações, buscando novas formas de vivenciar e ressignificar o espaço social, e a mudança de *habitus*, seja o da Escola e/ou da Universidade;
- *Dimensão profissional*: em que se estimule um profissional crítico-reflexivo, que valorize as práticas pedagógicas e artísticas na construção dos saberes da profissão docente;
- ❖ A RA contribui para a promoção de espaços de trocas e experiências, de formação e transformação.

A respeito da RA e a Profissionalização do Professor-Artista, consideramos que:

- ❖ A formação do professor de Artes acontece ao longo de toda a sua vida profissional; porém, é na graduação, quando se precisa escolher entre as diversas áreas e/ou linguagens artísticas, que temos uma das definições mais determinantes para o início dessa profissionalização docente;
- ❖ Os espaços sociais de formação inicial é que vão fundamentar os saberes para o exercício cotidiano da profissão, por meio das experiências vivenciadas e incorporadas, individual e coletivamente;
- ❖ A experiência não é um mero fazer, mas uma ação pensada e intencional, que estabelece relações entre a vida e o conhecimento no âmbito de um determinado contexto;
- ❖ As práticas pedagógicas dos professores são expressões do *habitus*, considerando que o *habitus*, conforme Bourdieu (1996b), seria um mediador entre as práticas individuais e os “planos das estruturas” e/ou dos “campos de lutas”, em que se desenvolvem as ações docentes;
- ❖ A profissionalização reflete questões em torno da profissionalidade, sendo importante durante o processo de profissionalização docente a vivência de momentos de trocas e compartilhamento dos saberes da experiência, entre outros, em busca de melhorar o *status profissional*, o desempenho, o poder e autonomia docente;
- ❖ Quando se trata do professor, tratamos, também, de sua pessoa; pois, estar em formação é um investimento na pessoa do professor, em seu trabalho livre e

criativo, com o objetivo de construir uma identidade profissional, que necessita desses espaços de interação pessoal e profissional.

Na terceira e última dimensão - *A Dimensão Profissional* -, buscamos identificar o *Processo de Profissionalização do Professor-Artista a partir da RA* e considerando duas unidades de sentido: *Necessidades e Desafios da Profissão do Professor-Artista* e *Possibilidades e Perspectivas para o Professor-Artista*.

Acerca das *Necessidades e Desafios da Profissão do Professor-Artista*, analisamos:

- ❖ A necessidade como uma direção para que ocorra uma melhora no empenho e desempenho do profissional docente, tal como acentua Abdalla (2006a);
- ❖ O desdobramento para o conceito de “necessidades”, que foi proposto por Abdalla (2006a), que sintetizamos a seguir:
 - As *necessidades pessoais*, que se referem à pessoa do professor, e são aquelas que representam, neste trabalho, o que falta às professoras e o que elas desejam acrescentar, especialmente, em relação a espaços para que se desenvolvam processos criativos;
 - As *necessidades profissionais*, que estão relacionadas às necessidades percebidas por um coletivo de professores, que lutam para valorizar suas práticas, de modo a exercê-las com mais autonomia; e
 - As *necessidades organizacionais*, que se referem à vida institucional, à gestão da escola e à participação de seus membros. O que significa pensar na importância de se observar os desafios confrontados pelos professores, no decorrer de suas atuações profissionais, e que fazem com que esses profissionais assumam posições em seus contextos de atuação. Posições estas, que interferem em suas práticas docentes, provocando reflexões para a sua formação e profissionalidade docente.

Em referência às *Possibilidades e Perspectivas para o Professor-Artista*, pudemos compreender, a partir dos depoimentos das professoras entrevistadas, que:

- ❖ As necessidades como perspectivas de mudança dessas professoras, buscando o que chamamos de “espaço de possibilidades” (BOURDIEU, 1996a, 1996b) ou horizonte de mudanças;
- ❖ A importância do campo político-social como campo das possibilidades, em que, segundo Abdalla (2006a, p. 44): o “ato educativo se institui, se legitima e

se constitui, tornando os saberes da docência mais significativos”, e onde ocorre a ressignificação das práticas desenvolvidas pelos professores de forma geral e;

- ❖ O *capital cultural* como um sistema de significados, disposições, gostos, atitudes e normas; uma vez que é nele que os professores se reconhecem como agentes de mudanças, criadores de condições e sujeitos da própria história.

Por fim, consideramos que a análise das experiências, vivenciadas *pelas professoras* participantes da pesquisa, e aqui compartilhadas, leva-nos a pensar sobre o quanto os espaços sociais das RA são significativos para o processo de profissionalização docente. Primeiro, porque esses espaços podem contribuir para desvelar necessidades e desafios, que os professores, em especial, os de Arte, têm frente ao cenário da educação brasileira (da educação básica à educação superior). E, segundo, porque podem, também, indicar possibilidades e perspectivas para a formação e profissionalização docente, na medida em que oportuniza novas concepções pessoais, profissionais e até mesmo institucionais, em que saberes possam ser experienciados não como verdades absolutas, mas como formas de compreender e lidar com aquilo que nos acontece, propiciando, assim, espaços de mudanças/transformação nos diferentes contextos de atuação.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria De Fátima Barbosa. Da teoria da ação em Bourdieu para repensar a formação de professores. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 7, n. 10, p. 209-226, jul./dez. 2004.

ABDALLA, Maria De Fátima Barbosa. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul./set. 2005.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Da formação à profissão: o espaço social do conhecimento prático/profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29ª, 2006b, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu – MG: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/da-formacao-profissao-o-espaco-social-do-conhecimento-praticoprofissional>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. **Relatório Final de Pós-Doutorado**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2008 (mimeo).

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. A.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2013, p. 109-136.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, set.-dez. 2015.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política Nacional de Professores e a (Re)Constituição da Identidade Profissional. **Revista Interações**, v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. (Coord.). O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações. **Projeto de Pesquisa/CNPq/IPECI**. Universidade Católica de Santos, Santos, 2016b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista de Educação da PUC-Campinas**. Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, mai.-ago. 2017a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar. 2018.

ALMEIDA, Célia Maria De Castro. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. São Paulo: UNESP, 2009. p.168.

ANDRADE, Mario. O artista e o artesão. In: ANDRADE, M. **O Baile das quatro artes**. São Paulo: Livraria Martins, 1975, p. 9 – 33.

ANDRÉ, Marli. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000, p. 15 – 24.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

ASCIUTTI, Mônica Maria Rinaldi. Um lugar para o periódico: o novo mundo (Nova Iorque, 1870-1879). **Dissertação** (Mestrado) em Literatura Brasileira. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2010.

AULETE, Caldas. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Organizado por Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexiton, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos, 1958. p. 303.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação. In: ZANINI, W. (Org). **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983, p. 1075-1095.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991,

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Educação & Comunicação**, São Paulo, n. 2, p. 59-64, jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/36136/38856>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. Capítulo V – Nereu Sampaio, um intérprete brasileiro de John Dewey. In: BARBOSA, A. M. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.98-134.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: Unesp/Redefor, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho**. São Paulo: Cortez, 2015. 456 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro Lisboa: Edições 70, 2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 516 p.

BERNARDES, Rosvita Kolb. Tornar visíveis práticas invisíveis de professores de arte. **Tese** (Doutorado) em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2011. 150 f.

Bibliothèque Nationale de France. **École royale gratuite de dessin**. Paris. Disponível em: <http://data.bnf.fr/12492140/ecole_royale_gratuite_de_dessin_paris/>. Acesso em: 03 mai. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. 315 p.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a. 431 p.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9 ed. Campinas: Papirus, 1996b, 224 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.890**, de 1º de janeiro de 1901. Aprova o código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Poder Executivo. Rio de Janeiro/Capital Federal, 1 de janeiro de 1901. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional, Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

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. Congresso Nacional, Brasília, Distrito Federal, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. Decreto Federal nº 80.481, de 5 de setembro de 1977. Regulamenta a Residência Médica, cria a Comissão Nacional de Residência Médica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 6 set. 1977. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional, Brasília, Distrito Federal, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Congresso Nacional, Brasília, DF, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Congresso Nacional, Brasília, DF, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2018. 595p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRZEZINSKI, I.; BRITO, A. R. P.; FREITAS, H.; LINO, L. A.; ABDALLA, M.F.B.; PORTO, R.C.; VIEIRA, S.; BAZZO, V. **Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE – Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: conjuntura nacional, avanço e retrocessos**. Goiânia: ANFOPE, 2016 (mimeo).

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva; Ed. Universidade de São Paulo, 1978, 241 p.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. p.307-322, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a03.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006. Disponível em: <http://www.gephishnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_anlise_documental_no_contexto_da_pesquis_qualitativa.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

CUNHA, Maria Isabel. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; JUNQUEIRA, S. Rogério A.; MARTINS, P. L. O. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 31-42.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4. ed. Porto Alegre: Zouk, 2010, 188 p.

DERDYK, Edith. O espaço da criação e a criação do espaço: arte na escola, no museu, em casa. **Revista Emília: Leitura e Livros para Crianças e Jovens**, São Paulo, set. 2011. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=70240>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

DEWEY, John. **The school and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1915. Disponível em: <<https://archive.org/stream/schoolsociety00dewerich#page/n9/mode/2up>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 648 p.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981. 128 p.

EUSSE, Karen Lorena Gil. A prática pedagógica como obra de arte: Gadamer e a estética do professor-artista. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Vitória; Universidade Federal do Espírito Santos, *Campus Goiabeiras*, 2015. 96f.

FERRAZ, Maria Heloísa C. De T.; FUSARI, Maria F. De Rezende E. **Metodologia do ensino da arte**: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 205 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, 2, 128 p.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte**. 9. ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987, 254 p.

FLICK, Uwe. Entrevista Episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 114-136.

FRANÇA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o *Ratium Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir, 1952, 236 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994. 107 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999. 79 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

FUNARTE. **Mapeamento de Residências Artísticas no Brasil**/Ana Vasconcelos, André Bezerra (Org.). Rio de Janeiro: Funarte, 2014. 133 p.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 29 de nov. de 2017.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosário Silvana Genta. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. **Cadernos de Educação**. FAE / PPGE / UFPel n. 46. p. 62-82. Pelotas, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/...> Acesso em: 29 de nov. de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTAN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 688 p.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 341 p.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. Atravessamentos: a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de Artes Visuais. **Tese** (Doutorado) em Educação. Universidade de São Paulo/FEUSP, 2016. 160 f.

HORA, Daniel. Residências artísticas: as múltiplas direções dos trânsitos contemporâneos. **Cadernos Vídeo Brasil**, Associação Cultural Vídeo Brasil, vol. 02, n. 02, p. 54 – 77, 2006.

HORII, Cristina Leika. Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores. **Dissertação** (Mestrado) em Ensino de Ciências (modalidades Física, Química e Biologia). Universidade de São Paulo: Instituto de Física da USP, 2013. 114 f.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. 118 p.

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. **Prêmio arte na escola cidadã**. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/>; Acesso em: 26 dez. 2018.

JESUS, Tiago Machado de. Revelar o cenário, emprestar a paisagem: o trabalho *in situ* de Daniel Buren e o sistema da arte (1967-1987). **Tese (Doutorado)** em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2013. 200 p.

LAFERLA, Jane; GUNTER, Veronika Alice (EDITORS). **The Penland book of handmade books: master classes in bookmaking techniques**. New York: Lark Crafts, 2004. 229 p.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan-abr. 2002, pg. 20-28, nº 19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 29 de nov. de 2017.

LIMA, Anna Carolina Ferreira. Residências artísticas: a política como experiência performativa. Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016. 125 f.

LINO, L. A.; GONÇALVES, S. R. V.; ASSIS, A. S.; BRITO, A. R. P.; TAFFAREL, C. N. Z.; ROCHA, D. R. da; ARAÚJO, D. S.; FREITAS, H.; BRZEZINSKI, I.; SILVA, K. A. C. P. C.; ABDALLA, M.F.B.; RODRIGUES, R. C. F.; PORTO, R.C. **Documento Final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE – Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: (Contra) Reformas e Resistências**. Niterói: ANFOPE, 2018 (mimeo)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MANCEBO, Deise; MARTINS, Tânia Barbosa; VALE, Andréa Araújo do. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995 – 2010. Revista Brasileira de Educação.** v. 20, n. 60 jan. – mar., 2015, p. 31 - 50.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MATTAR, Sumaya. A deflagração de projetos criadores na arte e na educação: uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20ª, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya_mattar.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MICHAELIS. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2018. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=yVqM7>. Acesso: 07 de janeiro de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde.** 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, Sumaya Mattar. Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de arte. **Dissertação** (Mestrado) em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2002. 253 f.

MORAES, Marcos José Santos de. Residência artística: ambientes de formação, criação e difusão. **Tese** (Doutorado) em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Maranhão: FAU, 2009. 134 f.

MORAES, Marcos. Residência artística: uma reflexão sobre os ambientes de formação, criação e difusão das práticas artísticas contemporâneas. In: MORAES, M. **Políticas para as artes: prática e reflexão**, vol. 2. Rio de Janeiro: Funarte, 2014, p. 14 – 42.

NASCIMENTO, Aline Barbosa. Calçando as sandálias de professora/artista/pesquisadora: reflexões, diálogos e práticas narrativas. Dissertação (Mestrado Profissional) em PROFARTES. Universidade Federal do Maranhão, 2016. 84 f.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1992, p. 15-33. (Cap. 1. Formação de Professores e Profissão Docente)

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

OSTROWER, Fayga. A genial Fayga: a artista inaugura 115ª individual, é tese de mestrado e se confessa romântica. **O Globo**, Rio de Janeiro, 15 nov. 1987. Segundo Caderno, p. 1 depoimento a Alexandre Martins.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 186 p.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Campinas: Unicamp, 2013. 512p.

PACKER, Amílcar. Resiliências artísticas. In: VASCONCELOS, A.; BEZERRA, A. (Org.). **FUNARTE: Mapeamento de Residências Artísticas no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2014, p. 20-35.

PAGLIA, Camille. **Imagens cintilantes: uma viagem através da arte desde o Egito a Stars Wars**. Trad. Roberto Leal Ferreira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.

PENLAND. **A Very Short History of Penland School of Crafts**. Disponível em: <http://www.penland.org/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino de Arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Fundação Iochpe, 1992. 138 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e identidade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-39.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2011. 448 p.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**. 2. ed. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 424 p.

ROLDÃO, Maria Do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/viewfile/1692/1601>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira; IGLÉSIAS, Francisco. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 279 p.

ROSITO, Margarete May Berkenbrock. Aulas Régias: Currículo, Carisma e Poder - um teatro clássico? **Tese** (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de

Educação, Campinas: UNICAMP, 2002. 228f. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251268>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**: romance. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1957. 289 p.

SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas. O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância? Tese (Doutorado) em Artes Visuais. Universidade de São Paulo: ECA, 2014. 330 f.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. 4 ed. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminura, 2002. 158 p.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009. 439 p.

SIMAO, Andiaru Ruas. Histórias de vida e formação de professores de arte: trilhas e experiências no contexto da educação formal e não formal. Dissertação (Mestrado) em Artes. Universidade de Brasília, 2018. 175 f.

SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. Aquecimento: um processo na prática de linguagens visuais em ateliê. **Tese** (Doutorado) em Artes Visuais. Universidade de São Paulo: ECA/USP, 2016. 114 f.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. 101 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-13, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 317 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 325 p.

VASCONCELOS, Ana. Residências Artísticas como política pública no âmbito da FUNARTE. In: **III Seminário Internacional de Políticas Culturais**, 2012, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2012/09/Ana-Vasconcelos.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

YIN, Robert K. Equipando-se para fazer pesquisa qualitativa. In: YIN, R. K.. **Pesquisa Qualitativa**: do início ao fim. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 22-42.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 mai. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE I

LEVANTAMENTO: BANCO DE DISSERTAÇÕES/ TESES DA CAPES

Ano	Autor/Instituição	Título		Resumo
2002	Sumaya Mattar Moraes / Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	Aprender a ouvir o som das águas: O projeto poético-pedagógico do professor de Arte	Dissertação	<p>Este trabalho tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre questões e desafios com que se defrontam aqueles que lidam com o ensino de arte no espaço escolar e também aqueles que trabalham com a formação de professores de Arte. Quando se distancia dos motivos que o levaram a escolher a docência como campo de atuação, o professor de Arte vive uma crise de sentido da profissão, que se revela tanto em suas ações como em suas concepções sobre o ensino-aprendizagem da arte. A hipótese central do trabalho é de que o encontro de sentidos para a profissão equivale à conquista de uma atitude crítica, reflexiva e inventiva no exercício da docência e, ainda, de que essa atitude pode ser favorecida pela aproximação do professor com o fenômeno artístico. São apresentados e discutidos os resultados de uma iniciativa desenvolvida com alunas do Curso de Especialização em Arte-Educação da Escola de Comunicações e Artes da USP, de 1997, quando a autora também o frequentava, e de um projeto desenvolvido com professores de Arte de escolas municipais da região leste de São Paulo, durante o ano de 1999. O material de estudo é constituído de produções escritas e visuais dos sujeitos, bem como de relatos autobiográficos que tiveram como foco a formação pessoal nos campos da arte e da educação. As iniciativas desenvolvidas com os professores são discutidas à luz das contribuições advindas da <i>história de vida</i> como método de investigação e de formação de adultos, bem como dos estudos sobre a inteligência criadora, cuja principal manifestação é a capacidade humana de forjar projetos. O trabalho ajuda a dimensionar as possibilidades de atuação em uma modalidade de formação docente que, apesar das pesquisas em ritmo crescente, necessita de muitas outras investigações a respeito da interdependência entre os princípios norteadores para o ensino de arte no espaço escolar e as condições objetivas e subjetivas que favorecem</p>

				ou dificultam o pleno exercício do arte-educador
2009	Marcos José Santos de Moraes/ Universidade de São Paulo	Residência artística: ambientes de formação, criação e difusão	Tese	Essa tese discute o potencial das residências artísticas como ambientes de formação, criação e difusão, defendendo a compreensão de sua atuação, como forma ampliada de atender a uma necessidade de repensar os processos de ensino e aprendizagem em artes visuais, na contemporaneidade. Apresenta como objeto de estudo o Programa de residência artística da Fundação Armando Alvares Penteado FAAP, na Cité Internationale des Arts, em Paris e a criação e implantação da Residência Artística FAAP, em São Paulo, e seu respectivo programa de residência artística, para compreendê-los como plataformas atuantes na dimensão desses processos de formação artística.
2011	Rosvita Kolb Bernardes / Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação	Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de Artes	Tese	Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de arte foi o objetivo desta pesquisa, o que se realizou tendo como base os aportes da arte/educação e da pesquisa autobiográfica. Analiso como três ex-alunas do curso de Licenciatura de Educação Artística da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais tornaram-se professoras de arte, focando, sobretudo, na sua relação entre a prática artística e a prática docente. Para tornar visível o caminho percorrido por cada uma delas, recolhi como dados da pesquisa as monografias de final de curso, entrevistas, registros de vídeos e fotografias. As entrevistas narrativas que transformei em mônadas, inspiradas em Walter Benjamin, permitiram-me ver a relação direta da arte com a vida nos seus percursos para tornarem-se professoras. Os indícios que emergiram de todo o material coletado apontaram relações que foram costuradas, ora pelo fazer da sala de aula, ora pelo processo de criação da professora-artista. Analisar o processo das três professoras possibilitou-me um movimento de autoinvestigação sobre a minha própria atuação como professora formadora, colocando-me assim também como objeto nessa pesquisa. Este é o caminho que tenho feito e que interessou neste trabalho: na experiência do outro me vi e revime; na experiência da sala de aula, na escola junto com as crianças, alimento-me como professora-artista. Num movimento contínuo e circular, carrego comigo este alimento para a universidade, para os alunos da prática de ensino, para o meu

				processo de criação e de invenção. De reinvenção da vida!
2014	Jurema Luzia de Freitas Sampaio / Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes	O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?	Tese	Esta pesquisa de doutorado em Artes Visuais começou no ano de 2010, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, intitulada “ <i>O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a distância?</i> ”, sob orientação da Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, e tem como objetivo principal o de realizar síntese analítica e crítica de currículos de formação de profissionais de Ensino de Artes Visuais nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais oferecidos na modalidade de Educação a Distância. Trata, principalmente, do mapeamento de uma área ainda iniciante em termos de pesquisa: a verificação da qualidade da formação de professores de arte visuais feita na modalidade de Ensino chamada de Educação a Distância – EaD. Como o tema é inédito na área de Ensino de arte, os três capítulos, mais as considerações finais percorrem um caminho pavimentado de muito mais perguntas do que certezas, buscando dar voz aos atores desses processos educativos, em especial aos alunos dos cursos dessas licenciaturas. Composta de referencial teórico inter e multidisciplinar, mais a pesquisa de campo, com entrevistas, busca traçar as bases para a construção de uma Epistemologia do Ensino de Artes Visuais por Educação a Distância, se colocando como uma abertura ao diálogo e à reflexão, necessários, em especial no cenário contemporâneo aonde, a cada dia mais, a Educação a Distância vem ganhando significativa expressão numérica, com a convicção de que EaD não pode ser entendida somente, como uma sucessão, ou substituição da Educação presencial, pois, sua função é, além de aumentar o acesso ao conhecimento, a de realizar-se como uma prática significativa e consequente em relação aos princípios dos projetos pedagógico contemporâneos.
2015	Karen Lorena Gil Eusse / Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação em Educação Física	A prática pedagógica como obra de arte: Gadamer e a estética do professor-artista	Dissertação	A partir de uma análise teórico-conceitual da obra do filósofo Hans-Georg Gadamer, este estudo deseja proporcionar um diálogo entre a arte e a educação. Na procura por abrir um caminho alternativo ao “dominante”, oferecido pela racionalidade técnico-instrumental, pensa-se em fundamentar a ideia do professor como artista que faz da sua prática pedagógica uma obra de arte.

				<p>O texto começa com um capítulo introdutório que descreve o objeto e o método da pesquisa. Expõe também alguns pontos que a justificam. O primeiro deles discute as limitações de uma prática pedagógica fundamentada exclusivamente nos parâmetros da racionalidade técnico-instrumental. O segundo ponto enfoca as mobilizações pessoais que levaram à eleição do tema e o terceiro faz uma pequena descrição de alguns textos que discutem o conceito de professor-artista ou que relacionam a prática docente com a arte. O capítulo seguinte apresenta fundamentos teóricos do pensamento de Gadamer sobre a verdade, vivência, jogo, poesia, diálogo e linguagem, que são a base, em princípio, para a construção da ideia de obra de arte. Finalmente, um capítulo que mostra algumas possibilidades da racionalidade estética e traça as primeiras linhas sobre o que poderia ser o professor-artista baseado na teoria de Gadamer.</p>
2016	Anna Carolina Ferreira Lima / Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	Residências Artísticas: a política como experiência formativa	Dissertação	<p>Esta dissertação tem início em uma inquietação partilhada por muitos estudiosos: certo interesse na relação entre práticas artísticas e pedagógicas. A partir de um horizonte agonístico, vislumbra-se aqui a indiscernibilidade entre as referidas práticas. Para tanto, aciona-se a obra de Michel Foucault em duas frentes, quais sejam: a partir de alguns ditos e escritos ativados por práticas artísticas; e de uma abordagem específica do político, considerado aqui como efeito na economia de forças. Na primeira de seis seções, afirma-se como problema de pesquisa a investigação das tensões entre o artístico e o pedagógico a partir de seus modos. Na segunda parte, apresentam-se as fontes empíricas, constituídas por registros em pesquisa de campo junto a cinco ambientes de residência artística localizados na capital paulista. Nos dois primeiros capítulos teórico-analíticos, confrontamos alguns dados do arquivo com os princípios de interpretação e mediação. Ambos os princípios são carregados por certa tradição da crítica de arte, uma especificamente fundamentada num princípio hermenêutico. No primeiro deles, os dados de arquivo compreendem a relação entre procedimento e tema nas práticas artísticas, fazendo ver certo caráter artificial no procedimento de interpretação. No segundo, relaciona-se a experiência</p>

				<p>de imersão no trabalho artístico, no interior das residências, às considerações efetuadas por alguns artistas em relação às práticas artístico-pedagógicas por eles conduzidas, confrontando essa relação com o princípio mediador. O capítulo subsequente, atenta ao tônus político, da relação entre práticas artísticas e pedagógicas, na medida em que ela eventualmente ensejaria uma alteração na economia de forças. O último capítulo perscruta categorias do pensamento pedagógico em curso no interior da produção das ditas obras de arte. Ao longo do percurso analítico, toma vulto uma outra agonística, esta entre dois modos de pensamento e, por conseguinte, de análise, os quais num primeiro momento apresentavam-se, de maneira estratégica, com fronteiras demarcadas: um representacional e um performativo. Em seu deslinde, a dissertação analisa os dois campos de tensão armados.</p>
2016	Aline Barbosa Nascimento / Universidade Federal do Maranhão – Programa de Pós-Graduação em Artes-Profartes	Calçando as sandálias de professora / artista / pesquisadora: reflexões, diálogos e práticas narrativas	Dissertação	<p>A presente pesquisa narrativa, de natureza autobiográfica, aborda os processos formativos de uma professora/artista/pesquisadora de teatro e sua iniciação ao exercício da docência. Descreve os passos percorridos e as experiências acumuladas ao longo da trajetória de vida, desde a educação básica à formação profissional, dando ênfase à prática docente em uma escola pública de educação fundamental, em São Luís (MA). O trabalho de retomada da memória propiciou a construção de um olhar retrospectivo sobre o repensar da formação, prática artística e docência, suscitando reflexões acerca de ocorrências, circunstâncias e subjetividades que antecederam e ao mesmo tempo demarcaram um processo investigativo desenvolvido durante o mestrado profissional em Ensino de Artes. A partir da observação participante de um grupo do teatro escolar – <i>Por trás do pano</i>, da UEB Prof. Sá Valle – que envolveu a documentação de ensaios e o registro de imagens, entre outros, além do diálogo com a literatura especializada, o foco da narrativa volta-se para a tentativa de contribuir com o conhecimento referente à formação de professores de teatro, dando ênfase a produção artística e pesquisa sobre as condutas criativas.</p>

2016	Ana Luíza Bernardo Guimarães / Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	Atravessamentos: A construção da Identidade profissional em um curso de formação de professores de Artes Visuais	Dissertação	<p>A investigação, de abordagem qualitativa, consiste em um estudo de caso, cujo escopo fundamenta-se na análise de como as experiências vivenciadas pelos estudantes em um Curso de Formação Inicial de Professores – Licenciatura em Artes Visuais (LAV), em uma Instituição de Ensino Superior Privada no interior do Estado de São Paulo – são constitutivas da identificação profissional docente. Parte-se da hipótese de que no desenvolvimento da identidade docente – também compreendida como o processo de identificação com a profissão escolhida: professor de Artes Visuais – as experiências vivenciadas pelos licenciandos durante o itinerário formativo inicial (a graduação) terminam por criar brechas de ruptura com as crenças e as representações cristalizadas da docência (com as quais os estudantes adentram a Licenciatura), possibilitando a assunção de outros modos de ser e de estar na profissão. Para tanto, fez-se necessária uma compreensão mais ampla dos sentidos que os discentes manifestam sobre seu percurso formativo, com base em três eixos fundamentais – (a) as representações da docência, (b) os saberes docentes, e (c) da experiência como reflexão e transformação de si e da profissão de professor – resgatando-se como referencial teórico sobre a identidade profissional, os estudos de Nóvoa (1995) e Garcia (1999; 2009). Para a coleta de dados, foram adotados os seguintes procedimentos: análise de documentos, questionário e entrevista semiestruturada. E os procedimentos de análise foram alicerçados pelos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os caminhos escolhidos possibilitaram caracterizar e analisar o conjunto das representações, intenções, ações e práticas que os estudantes desenvolveram ao longo do seu processo de formação profissional, bem como a relação entre os saberes da experiência, do conhecimento pedagógico e do conhecimento específico em Artes Visuais como dimensões fundamentais à construção da identidade profissional do professor e de uma formação inicial de professores que se paute pela atribuição de sentidos ao longo do seu itinerário formativo. Entretanto, a análise dos dados também evidenciou que a formação desses professores vem sendo conduzida por uma epistemologia</p>
------	--	--	-------------	--

				<p>dos saberes das disciplinas (NÓVOA, 1999), em que os saberes específicos das Artes Visuais – enquanto um “saber fazer” – são priorizados em detrimento aos saberes pedagógicos e aos saberes da experiência; além de colocarem a formação docente em um patamar menor, as análises demonstraram a dificuldade desta formação inicial em promover a articulação efetiva entre teoria e prática. Por fim, o estudo confere visibilidade à urgência dos cursos de formação inicial de professores em Artes Visuais atentarem para as experiências formativas e simbólicas e para as representações sociais que constituem a identidade profissional dos licenciandos, criando mecanismos de articulação entre teoria, prática e experiência e de outros modos de ser/estar na profissão e na própria vida.</p>
2016	Margarete Barbosa Nicolosi Soares / Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes	Aquecimento: Um processo na prática de linguagens visuais em ateliê	Dissertação	<p>A presente tese de doutorado tem o objetivo de responder a seguinte pergunta: Como preparar as pessoas para a produção criativa em ateliê de linguagens visuais? Isto é, Como acender a chama e mantê-la acesa pelo tempo necessário? A hipótese inicial do trabalho é que o processo de aquecimento pode ser uma forma de preparo das pessoas para a produção criativa, tal como afirmou Moreno. A tese relata experiências com o <i>aquecimento</i> em ateliê, escola e universidade; e também em eventos e cursos, conforme a pesquisa-ação delineou segundo Thiollent. Ainda, a tese reflete sobre diálogos com arte-educadores em música, teatro, artes visuais e <i>performance</i>, de acordo com a história oral temática de Meihy. Expõe reflexões teóricas e apresenta uma concepção de <i>aquecimento</i> na prática artística baseada em atitudes para o desenvolvimento da criatividade conforme Arieti. Conclui-se que aquecer é despertar, conscientizar e mobilizar os três níveis do ser humano (físico, anímico e espiritual nas palavras de Itten) — a fim de possibilitar um estado maior de unidade consigo mesmo e de totalidade com o meio ambiente e com a natureza. O <i>aquecimento</i> é em si constitutivo do processo artístico como um todo. Descobriu-se que para além de um preparo para a produção artística, hipótese inicial, o <i>aquecimento</i> é fundante da prática artística. Por meio do movimento, o <i>aquecimento</i>, enquanto constitutivo da produção artística, traz a possibilidade de manifestar melhor a</p>

				força vital do próprio ser na arte.
2018	Andiara Ruas Simão / Universidade de Brasília – Programa de Pós-Graduação em Arte	Histórias de vida e formação de professores de arte: trilhas e experiências no contexto da educação formal e não formal	Dissertação	Esta investigação tem como objetivo analisar as histórias de vida narradas pelos professores de Arte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), na tentativa de explicitar os acontecimentos determinantes dos seus processos de formação. Trata-se de uma abordagem qualitativa pautada por análises de entrevistas com vistas a realizar a apreensão das dinâmicas e das metodologias referentes às atividades desenvolvidas por esses profissionais em espaços culturais, as quais contribuíram para suas atuações pedagógicas nas instituições de educação formal. A título de embasamento teórico, explorou-se os conceitos utilizados pelos seguintes autores: Josso (2004; 2007) e Nóvoa (2004;2005); Bergson e Bosi (1994); Velho (2001) e Huberman (1992); Gohn (2008); Alheit e Dausien (2006); e Benjamin (2012), entre outros. Os resultados da pesquisa apontam para o sentido de que os estudos empreendidos, com base em uma abordagem metodológica qualitativa, são sustentáculos para a interpretação de histórias de vida. Essa constatação se encerra nas possibilidades de que os participantes da pesquisa (professores P1, P2, P3 e P4), a partir do olhar da autora desta investigação, permite compreender o mundo social, os sentidos intrínsecos, os discursos e as narrativas das histórias de vida dos sujeitos.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes.

APÊNDICE II

LEVANTAMENTO DAS RESIDÊNCIAS ARTÍSTICAS EM SÃO PAULO (FUNARTE)

INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIO	EMAIL	SITUAÇÃO
Município de Amparo	Amparo	caiopiffer@hotmail.com	Sem resposta
Centro de Artesanato e Cultura Arte Viva	Aramina	arte.aramina@gmail.com	Sem resposta
Multigraphias	Atibaia	multigraphias@gmail.com	Sem resposta
Grupo de Teatro Álacres da Cidade	Botucatu	leandro@dalfarra.com.br	Sem resposta
Associação Núcleo Interdisciplinar de Narrativas Coletivas em Mídias Livres	Campinas	ninaemrede@gmail.com	Sem resposta
AT AL 609 - Lugar de investigações artísticas	Campinas	cefant@terra.com.br	Sem resposta
Ateliê Aberto Produções Contemporâneas	Campinas	contato@ateliaberto.art.br	Sem resposta
Grupo Matula Teatro	Campinas	grupomatulateatro@gmail.com	Sem resposta
Atelier da Fê	Cordeirópolis	f_bellinaso@hotmail.com	Sem resposta
Associação dos Capoeiristas de Embu das Artes	Embu das Artes	joca.capoeira@gmail.com	Sem resposta
Cia dos Atores Grandes	Guarulhos	ciadosatoresgrandes@hotmail.com	Sem resposta
Grupo Glacê	Guarulhos	digonespignatari2005@hotmail.com	Sem resposta
Mista – Produção Cultural	Guarulhos	edson_lima@hotmail.com	Sem resposta
Conexão Jovem	Ilha Comprida	fecaixeta@yahoo.com.br	Sem resposta
Cultive Resistência	Itanhaém	contato@cultiveresistencia.org	Sem resposta
Espaço Cultural Tecelagem	Jacareí	grupotecelagem@gmail.com	Sem resposta
Cultura Afro-Brasileira	Martinópolis	culturanegramarti@gmail.com	Sem resposta
Associação Cultural e Ambiental para a Cida	Matão	contato@casapipa.art.br	Endereço eletrônico não encontrado
Federação Prudentina de Teatro e Artes Integradas	Presidente Prudente	federacaoprudentinadeteatro@hotmail.com	Endereço eletrônico não reconhecido
Grupo Teatral Engasga Gato	Ribeirão Preto	grupoengasgagato@gmail.com	Sem resposta
Fundação Romi	Santa Bárbara D'Oeste	vpenatti@fundacaoromi.org.br	Sem resposta

Projeto OFICINATIVA	Santo André	projetooficinativa@hotmail.com	Sem resposta
Coletivo Espaço 50	São Bernardo do Campo	simoneessi@gmail.com	Sem resposta
Cultura Jardim Represa	São Bernardo do Campo	rogermuniz@yahoo.com.br	Sem resposta
Casa Fora do Eixo São Carlos	Carlos São Carlos	casafdesaocarlos@gmail.com	Sem resposta
Central de Artes Cênicas / Cia Teatro da Cidade	São José dos Campos	contato@ciateatrodacidade.com.br	Endereço eletrônico não encontrado
Espaço Cultural Vicentina Aranha	São José dos Campos	lucianamelosuprimedic.com.br	Endereço eletrônico não encontrado
Associação Cultural Casa das Caldeiras	São Paulo	cultural@casadascaldeiras.com.br	Respondido
Associação Cultural Cecília	São Paulo	renatojosephmkl@gmail.com	Sem resposta
Associação dos Artistas Amigos dos Sátyros	São Paulo	carinamoutinho.satyros@gmail.com	Sem resposta
Ateliê Coletivo 2E1	São Paulo	ateli@doiseum.com	Respondido
Casa Preta	São Paulo	contato@projecthub.com.br	Sem resposta
Casa Tomada	São Paulo	info@casatomada.com.br	Sem resposta
Coletivo Teatral Commune	São Paulo	marin@commune.com.br	Sem resposta
Cooperativa Paulista de Teatro	São Paulo	projetos@cooperativadeteatro.com.br	Endereço eletrônico não reconhecido
Coreo Escola de Dança e Centro Cultural da Cidade de São Paulo	São Paulo	coreo@coreo.com.br	Sem resposta
Exclamação - Produção Cultural e Arte	São Paulo	nucleoexclamacao@gmail.com	Sem resposta
Forma A Arte Educação e Design	São Paulo	formaarteeducar@gmail.com	Sem resposta
Hermes Artes Visuais	São Paulo	hermesartes@gmail.com	Sem resposta
Instituição Árvore da Vida de Inclusão Social	São Paulo	cleber.antonello@ig.com.br	Sem resposta
Instituto Acaia	São Paulo	infoacaia@acaia.org.br	Sem resposta
Instituto Cultural Mundo Novo	São Paulo	condominiocultural@condominiocultural.org.br	Endereço eletrônico não reconhecido
Instituto Volusiano	São Paulo	volusiano2@gmail.com	Sem resposta

Memorial da Resistência de São Paulo	São Paulo	faleconosco@memorialdaresistencia.org.br	Endereço eletrônico não reconhecido
Acriart	São Paulo	fabiano@mpmidia.com.br	Respondido
Nexo Cultural Agência	São Paulo	contato@nexocultural.com.br	Endereço eletrônico não encontrado
Phosphorus	São Paulo	mariaphosphorus@gmail.com	Sem resposta
Pivô Arte e Pesquisa	São Paulo	contato@pivo.org.br	Sem resposta
RED studios	São Paulo	danunziata@diald.com.br	Endereço eletrônico não encontrado
Draetta Produções Artísticas Ltda ME	São Sebastião	draetta@circonavegador.com.br	Respondido
Projeto Midas	São Vicente	afurim@gmail.com	Sem resposta
Trilhas da Serra - Educação, Cultura e Cidadania	Serra Negra	ongtrilhasdaserra@gmail.com	Sem resposta
Casa da Coruja - Múltiplas Artes	Suzano	casadacoruja01@gmail.com	Sem resposta
Associação Núcleo de Pesquisa Tambolano	Taboão da Serra	tambolano@bol.com.br	Sem resposta
Planejando o Futuro	Taquaritinga	coletivocolombina@gmail.com	Respondido
Núcleo de Criação Arueiras do Brasil	Tude Bastos	cia.arueirasdobrasil@gmail.com	Sem resposta

Fonte: dados coletados junto à FUNARTE.

APÊNDICE III



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Meu nome é Renata Salgado, sou Mestranda da Universidade Católica de Santos e desenvolvo pesquisa com o título: A RESIDÊNCIA/IMERSÃO ARTÍSTICA NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES, que tem o objetivo de analisar a relevância de ações formativas com as características da Residência Artística (RA) no Profissionalização de professores artistas de Artes, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

Para a realização da pesquisa, faz-se necessária a realização de questionário ou entrevista com os sujeitos envolvidos. A adesão à pesquisa é voluntária e supõe que os sujeitos possam se retirar durante a coleta de dados, caso assim o desejarem.

O produto final deste trabalho, na forma de dissertação (Mestrado), será disponibilizado no sítio da Internet da Universidade Católica de Santos e, também, no Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Dessa forma, eu, _____, tendo sido esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa acima citada, declaro que concordo em ceder os dados da entrevista ou questionário para fins de pesquisa acadêmica.

Santos, ____ de _____ de 2018.

Nome – _____

RG – _____

Pesquisadora: Renata Salgado

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS RESIDÊNCIAS ARTÍSTICAS

Meu nome é Renata Salgado e estou fazendo esta pesquisa, intitulada “A Residência/Imersão Artística no processo de profissionalização do Professor de Artes”, que é parte do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação desenvolvido na Universidade Católica de Santos/UNISANTOS. Tem como objetivo compreender o quanto esta vivência pode ser significativa para o professor de Artes, assim como para o campo da educação e do ensino de Arte. A ideia com este questionário é conhecer e atualizar algumas informações fornecidas por vocês a FUNARTE, e buscar artistas que também atuem como professores e tenham vivenciado a experiência de Residências Artísticas, para futuro contato.

Suas respostas a este questionário são muito importantes para nós. Gostaríamos muito de sua participação, mas não há problema se não puder participar. Desde já agradecemos a sua atenção.

Responsável pelo preenchimento das informações

Os campos com asterisco são de preenchimento obrigatório*

Nome*:

Cargo na instituição*:

CPF:

E-mail:

Telefone:

Identificação da instituição realizadora do Programa de Residência Artística

Nome da instituição:

A instituição se Declara Formal: Sim () Não ()

CNPJ: CEP:

Endereço:

Município:

Correio eletrônico (e-mail, telefone):

1. A instituição tem sede própria? Sim () Não ()
2. A instituição atua somente na área cultural. (Marque apenas 1 item).
 - () Sim, o ramo de atuação é somente na cultura, não realizando outro tipo de atuação
 - () Sim, o ramo de atuação principal é na cultura, porém atua também em outras atividades econômicas
 - () Não, a cultura é apenas uma das áreas da instituição, não sendo a atividade principal

3. Qual o tamanho aproximado da instituição em termos de número de funcionários?

(Marque apenas 1 item).

- ☐ Pequeno porte (até 5 funcionários)
- ☐ Pequeno-médio porte (de 6 a 20 funcionários)
- ☐ Médio porte (de 21 até 50 funcionários)
- ☐ Médio-grande porte (de 51 até 200 funcionários)
- ☐ Grande porte (acima de 200 funcionários)

Programas

1. Qual o principal objetivo dos programas de residência artística? (Marque, no máximo, os 3 itens de maior importância)

- ☐ Promover o intercâmbio/troca de conhecimentos entre os artistas realizadores do projeto e o público em geral,
- ☐ Produção cultural.
- ☐ Criação artística.
- ☐ Experimentação e inovação em artes.
- ☐ Levar a arte e a cultura aos locais de atuação, promovendo a participação do público e a divulgação da arte de origem do artista.
- ☐ Garantir a inclusão social de cidadãos, gerando autoestima e aguçando o gosto pelas artes no público local contemplado pelas residências.
- ☐ Promover áreas como a educação patrimonial, a formação de guias etc.
- ☐ Fomentar a economia local e novos arranjos produtivos, desenvolvendo as cadeias produtivas dos setores culturais.
- ☐ Desenvolvimento e aguçamento das habilidades artísticas.
- ☐ Outros. Quais?

2. Aponte em quais anos ocorreram programas em residências artísticas. (Marque quantos itens julgar necessário).

Anos anteriores a 2010: Quais?

- ☐ 2010
- ☐ 2011
- ☐ 2012
- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ 2015
- ☐ 2016
- ☐ 2017
- ☐ 2018

3. Com relação à continuidade destes programas em residências artísticas... (Marque apenas 1 item).
- ☐ Houve o programa apenas uma vez, não tendo data para ocorrer novamente.
 - ☐ Houve o programa apenas uma vez, porém já foi definida uma data para ocorrer novamente.
 - ☐ Os programas aconteceram mais de uma vez, porém não tiveram periodicidade definida desmarcar.
 - ☐ Os programas aconteceram mais de uma vez e tiveram periodicidade definida.
4. Em caso de os programas terem ocorridos mais de uma vez e terem periodicidade definida... (Marque apenas 1 item).
- ☐ Ocorrem uma vez a cada três anos ou mais.
 - ☐ Ocorrem uma vez a cada dois anos.
 - ☐ São anuais.
 - ☐ São semestrais ou em um período inferior (a cada três meses, dois etc.).
5. Há concessão de algum (a) prêmio/bolsa ou qualquer outra forma de apoio financeiro ao artista? (Marque apenas 1 item).
- ☐ Sim
 - ☐ Não

Artistas

1. Quantos artistas foram apoiados em média ao ano? (Marque apenas 1 item).
- ☐ Até 5 artistas
 - ☐ De 5 até 10
 - ☐ De 11 até 20
 - ☐ De 21 até 30
 - ☐ De 31 até 50
 - ☐ De 51 até 80
 - ☐ De 81 até 120
 - ☐ De 120 artistas
2. O número de artistas apoiados foi o mesmo em todos os programas? (Marque apenas 1 item).
- ☐ Sim.
 - ☐ Não, foi aumentando com o tempo.
 - ☐ Não, foi diminuindo com o tempo.
 - ☐ Não, tiveram anos com um número maior e outros com um número menor de montantes concedidos.

3. Qual o período de duração da residência (marque apenas 1 item)?
- ☐ Até 20 dias
 - ☐ De 21 até 30 dias
 - ☐ De 31 até 60 dias
 - ☐ De 61 até 90 dias
 - ☐ De 91 até 180 dias
 - ☐ De 181 até 365 dias
 - ☐ De 1 ano até 2 anos
 - ☐ Acima de 2 anos. Qual período?
4. Com relação aos participantes da Residência:
- ☐ Atuam apenas como artistas.
 - ☐ Atuam como professores.
 - ☐ Não existe registro.
5. Com relação aos participantes da Residência:
- ☐ São do Estado de São Paulo.
 - ☐ Outros estados.
 - ☐ Estrangeiros.

APÊNDICE V

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Contato inicial

Meu nome é Renata Salgado e estou fazendo esta pesquisa, intitulada “A Residência Artística no processo de profissionalização do Professor de Artes”, que é parte do Programa de Mestrado em Educação desenvolvido na Universidade Católica de Santos/UNISANTOS. Tem como objetivo compreender o quanto esta vivência pode ser significativa para o professor de Artes, assim como para o campo da educação e do ensino de Arte. Seu depoimento é muito importante para nós, pois, ao longo de sua experiência, você deve ter descoberto muitas coisas. Para obtermos esta informação, é importante conversar, e eu gostaria de saber se poderia dispor de um tempo para isso, sem prejudicar seu trabalho ou o seu descanso. Gostaria muito de sua participação, mas não há problema se não puder participar. Como considero muito importante tudo o que for dito em nossa entrevista, gostaria de gravá-la, com sua permissão, mas já adianto que só minha orientadora e eu teremos acesso ao que for dito; além disso, informo que, no meu trabalho final, usarei nomes fictícios, sem identificação dos participantes, e apenas trechos de nossa conversa. Também comunico que você será a primeira pessoa a ouvir a gravação e a ler a transcrição e, se desejar, poderá retirar dela o que achar necessário. Terá acesso, sempre que desejar, a todos os dados referentes ao seu depoimento e, também, ao trabalho final. Sinta-se à vontade para trazer qualquer dúvida.

Parte I

Identificação do sujeito

Nome _____

Idade _____ Sexo _____

Formação Acadêmica _____

Formação Profissional _____

Tempo de serviço na docência _____

Onde trabalha _____

Parte II

1-Como foi a sua formação?

2-Você tem espaços que frequenta para um contato mais íntimo com a Arte?

3-Como surgiu a oportunidade de fazer esta Residência artística?

4-Como foi para você esta experiência com a Residência artística? Esta experiência trouxe alguma mudança na forma como você atua em sala de aula? E como você a vê na formação de alunos e/ou professores?

5- Conte uma experiência em sala de aula, a partir dessa sua experiência anterior com a Residência Artística. Justifique o que mudou em sua proposição junto aos alunos. E revele alguns pontos positivos e aqueles mais frágeis.

APÊNDICE VI

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

PROFESSORA 1

Parte I

Identificação do sujeito

Nome – Juliana

Idade – 33 anos

Sexo – Feminino

Formação Acadêmica – Licenciatura em Artes Visuais

Cursando mestrado profissional em Educação Escolar

Formação Profissional – Professora em Educação Básica (Fund. I e II)

Tempo de serviço na docência – 8 anos

Onde trabalha – EMEF Amália Ferraz Costa Couto – Campinas.

RENATA: Já falei um pouquinho de mim... Minha pesquisa é intitulada "A residência Artística / imersão na profissionalização do professor de Artes", que é parte do Programa de Mestrado da UNISANTOS. E o que eu quero entender, com esta pesquisa, é o quanto esta vivência pode ser significativa para o professor de Artes. O que ela pode trazer dentro da vida profissional... Então, vamos começar aqui com a primeira pergunta: Como foi a sua formação?

PROFESSORA 1: Formação Acadêmica ou de um modo geral?

RENATA: De um modo geral...

PROFESSORA 1: Então, eu compreendo a minha trajetória artística se iniciando com o primeiro contato na escola mesmo, na disciplina de Educação Artística, e depois no ensino médio, quando eu entro para o curso de Teatro, que não tinha a ver com o currículo da escola, era um curso que tinha de sexta-feira à tarde. E, aí, eu começo a fazer Teatro, e começo a me interessar por arte no ensino médio; então, eu passei dois anos, no segundo ano e no terceiro, fazendo teatro e, aí, eu me deparo com esta questão do vestibular: Que é o que escolher para fazer? E, aí, no decorrer desta minha experiência com o Teatro, eu percebi que eu não queria ser atriz, eu queria fazer arte, mas não queria ser atriz. Então, eu pensei que Artes Visuais seria mais adequado para o meu perfil, ter o processo criativo, mas que eu não precisasse me expor em um palco. Até um pouco com a pretensão de ser cenógrafa; então, eu entrei nas Artes Visuais. E, aí, eu prestei para o vestibular no final do terceiro ano do ensino médio, e não passei. Fiz um ano de cursinho e entrei na UNICAMP e, até então, pela pesquisa que eu havia feito, eu entendia que era melhor eu fazer uma licenciatura do que um bacharelado. Não que o curso de bacharelado não fosse bom, mas era no sentido que o certificado de bacharelado não é requisitado pelo mercado de trabalho. Então, eu fui para a licenciatura. Fiz 4 anos, depois reingressei e fiz mais um ano e, aí, aprofundei na questão da prática visual.

Antes de finalizar a graduação, eu já estava trabalhando em uma ONG com um ateliê, em que eu recebia as crianças e os jovens, e, assim, que me formei, continuei neste trabalho... Eu não sei se inclui formação, eu acredito que a nossa atuação profissional é formação também (Som de risos).

RENATA: A formação do profissional de Artes, eu acho... Tem a formação artística, a gente tem um vínculo com a arte, de alguma forma; então, a arte, ela vai entrar na nossa vida... ela faz parte da nossa formação, não tem como não falar... por isso que eu falei: Como é que é a sua formação?

PROFESSORA 1: Como é que eu entendo, né?

RENATA: Som de concordância.

PROFESSORA 1: Entendo assim... que mesmo eu, entrando como uma atuação profissional..., eu sinto me formando a cada nova experiência que eu tenho. Eu fiquei um tempo na ONG, e acreditava que a minha atuação seria na arte-educação, por meio da educação não formal. Até que eu tive uma experiência, que, para mim, foi um tanto que traumática, e percebi que as ONGs não tinham uma condução, que eu acreditava ser a correta. Eu fui mandada embora no meio de um processo pedagógico, em julho. Eles não esperaram eu finalizar o meu processo. E, aí, eu repensei se eu queria mesmo trabalhar nas ONGs, porque tem esta instabilidade.

Aí, eu fui trabalhar com a cenografia, e prestava serviço para grupos de teatro, fazendo aderência aos figurinos, cenário. Mas é uma área mercadológica complicada e, no meio disso, eu prestei um concurso público para ser professora em Campinas. Eu prestei o concurso, em 2008, quando eu me formei, e fui chamada só, em 2010; então, nem esperava ser chamada. Nisso, eu estava tendo algumas experiências em escolas particulares, também havia montado um grupo, e fiquei seis meses dando aula de iniciação à cenografia teatral, em um espaço cultural. Eu tinha pretensão de fazer um curso e me especializar em cenografia e figurino em São Paulo. Então, em 2010, prestei o processo seletivo de uma escola técnica, a SP Escola de Teatro, e acreditava, até então, que iria para São Paulo, estudar cenografia e trabalhar com teatro. Mas, depois de dois anos, me chamaram para voltar para Campinas. É quando eu assumo a sala de aula como professora efetiva da rede pública, e começo uma etapa totalmente diferente [...], porque até então eu estava lidando com o mercado de arte, da cenografia e processo criativo. Porém, quando eu entro em sala de aula, é processo criativo pedagógico, processo pedagógico. Você tem que pensar em como ensinar, não é como eu vou fazer, mas como eu vou ensinar. E, aí, eu me afastei muito do meu processo criativo, porque eu precisava entender como funcionava uma sala de aula, como funcionava uma rede pública, quais são os embates. Eu tinha que conhecer uma comunidade, entender o que é uma comunidade escolar, inserida em uma escola pública, que está inserida na periferia de Campinas. Então, foi um processo bem complexo, que a formação e nem a graduação, não dá conta e nunca vai dar. Você tem que estar lá para sentir o que é. Então, tive que desconstruir vários preconceitos que eu tinha sobre a escola pública.

Entender que o que eu almejava na universidade era uma coisa teórica, não era uma coisa prática e, enfim, foram acho que uns três anos de afastamento, de uma ruptura muito forte mesmo. Foram três anos, tentando entender se eu queria estar ali mesmo; enfim, eu ainda faço esta pergunta até hoje, mas eu me voltei totalmente para este lado professora. Aí, depois de uns três anos, senti uma vontade. Pensei: “eu preciso encontrar algo que me faça me reconectar com o meu processo criativo, e aí eu faço... bom eu não sei se chamo de uma

residência, porque parece uma residência... você falou que é algo amplo. Aí, eu fiquei repensando todas as experiências, que eu busquei fora da escola, de repente enquanto residência, era um projeto, uma *residência teatral*. Eles selecionaram atores, pessoas que queriam participar do processo e juntou estas pessoas. A gente passou por uma formação, e discutiu um tema, e, no final, do processo tínhamos um espetáculo teatral. Eu participei dos exercícios cênicos com os atores, mas em um certo momento, eu fui para a cenografia e o figurino... E, aí, foi quando eu respirei e nossa... meio que revivi, ressignifiquei uma coisa que ficou lá atrás. E claro que isso faz automaticamente com que a gente esteja de uma forma diferente na sala de aula, porque, sei lá, eu estou ali uma vez por semana, com um grupo de artistas, pensando um processo artístico, sentindo tudo aquilo. Então, quando estou na sala de aula e me deparo com os meus estudantes, vou sempre tentar... levar estes sentimentos para os alunos. Esta coisa que você sente, porque a gente entra em um processo de imersão, quando a gente está criando, que a escola não tem. E, aí você tem que construir este espaço, de como que é, fazer este indivíduo sentir um pouquinho do que é um processo criativo, porque a escola, eu vejo assim, tem muitos embates em relação à arte, se é um lugar, porque eu não sinto um espaço acolhedor para a arte. Então, eu tenho este desejo de que os alunos, eles entendam que não estou levando uma tarefinha para eles cumprirem, não é isso que eu quero, porque é assim que eles se comportam. Toda a atividade que eu levo eles querem terminar e entregar e parece que a vivência, a experiência fica perdida. Eu tento encarar sempre a minha aula como um encontro e o conteúdo como uma experiência, até porque chega para a gente um documento, a diretriz, o plano de ensino, os conteúdos. Mas como é esse conteúdo, de fato, na prática? Então, para eu passar esta experiência para eles, eu tenho que viver esta experiência. Então, eu sempre busco experiências fora da escola, estar em contato com artistas, ou com grupos para isso estar vivo em mim, porque eu acho que a escola tem um formato, tem uma burocratização que esvazia o sentido que a gente sabe que a gente tem.

RENATA: A nossa identidade também... (senti uma busca por um termo melhor)

PROFESSORA 1: Sim... a nossa identidade... (som de risada)

RENATA: Principalmente como professor...

PROFESSORA 1: Principalmente... a identidade do professor de Arte é bem complexa, às vezes, a gente tem um embate, tem o choque cultural. Há um choque, você chega de uma maneira que você quer colocar uma proposta diferente, e existe um embate. Os alunos não aceitam, a gestão não aceita, porque o que você está falando acontece fora da realidade, ali do contexto e você se sente um estranho mesmo. Mas é isso, quando você sai da escola e você vai para este outro lugar com este grupo, com esta residência, com esta imersão você fala: Não, eu não sou maluca, porque algumas pessoas falam, né? A professora de Artes é doida, é louca, né? Então, eu sei o que eu estou fazendo, é isso mesmo, é isso que eu acredito, eu acredito que a gente tem que desenvolver as sensibilidades, esta comunicação sensível. E a escola é um lugar repressor, e, por ser repressor, a consequência é a violência e a agressão. Então, a gente está ali (som de risadas).

A gente está querendo uma coisa que é difícil... que eu acho que a gente quer algo muito nobre e muito humana. E a gente está em um contexto complexo, para colocar em prática o que a gente acredita. O que que eu fiz também... como a minha formação acadêmica, ela foi muito voltada, ela é muito pautada no Eurocentrismo, da Arte Eurocêntrica e a comunidade para a qual eu trabalhava é uma comunidade de maioria negra, migração nordestina; então, eu precisava lidar com estas outras culturas. E, aí, eu fui buscando na cidade de Campinas estas outras vivências, e, aqui, é muito rica a questão da cultura popular, principalmente, o

movimento negro. Então, eu comecei a frequentar os grupos, as festas e a conversar mesmo, tentar entender, e levar os meus alunos para estes espaços culturais de ocupação de resistência e de mostrar a arte de uma outra forma, pelo viés da arte da cultura popular mesmo. Foi um grande aprendizado para mim também. Eu fazia também, e faço, periodicamente, os cursos que a prefeitura oferece. Eles têm uma listagem grande de cursos para..., mas é que eles escolhem temas bem focados para o conteúdo, a diretriz. Então, alguns eu me identifico e faço, porque também eu sou formada em Artes Plásticas, mas quando eu assumo o cargo, eu assumo falar sobre a música a dança e o teatro também. Sinto esta necessidade de estar em contato com estas outras linguagens para poder fazer, da melhor forma possível, o meu trabalho pedagógico e, aí, como em 2010 para 2011, eu interrompi aquele desejo que eu tinha de ir para São Paulo (fazer curso de Cenografia e Figurino). Em 2014, eu retomo este desejo, que eu tinha, e faço novamente o processo seletivo e começo o curso. E, aí, eu passo os dois anos seguintes indo para São Paulo, dando aula em Campinas, e indo para São Paulo, fazendo este curso específico de Cenografia e Figurino. Também foi uma experiência que eu tive, que também eu sempre pensava em como transmitir esta experiência na minha para a sala de aula, embora eu tenha produzido com os estudantes, experiências em montagens teatrais. É bem mais difícil, é muito difícil pegar uma turma e montar um espetáculo; então, eu fico muito em um vai e vem. E, aí, tive da experiência de residência mesmo, esta coisa mais formal, que se chama residência, foi no Festival de Arte da Serrinha, durante o festival de inverno, em Bragança Paulista. Ali, eles ofereciam a Residência Artística com duração de cinco dias seguidos, em uma fazenda, então, a gente chega lá e se hospeda. Tem um galpão, somos recebidos por um artista, que é convidado, e aí ele se apresenta, conta sobre a sua poética e faz algumas propostas, algumas provocações e a gente faz a imersão. O artista faz as provocações mesmo, ele não dá nem direcionamento, ele fica livre. Você se coloca em relação ao que ele está dizendo, em relação ao espaço da fazenda, às possibilidades do lugar. E, aí, da primeira vez, tinha um grupo bastante diverso, estudantes de Artes Visuais, um pessoal do Teatro, um pessoal da publicidade, tinha uma certa diversidade, apesar de um grupo pequeno. A gente se reunia, logo no início do dia, conversávamos, aí cada um partia para o seu processo, que podia ser individual, em dupla ou em grupo. Você podia propor para o pessoal participar da sua proposta, e, no final do dia, nos reuníamos para olhar o que foi feito, o que foi produzido, olhar para o outro, olhar para o seu. E, mais para o final da semana, tinha o fechamento, porque tinha pessoas que produziam por dia e tinham pessoas que faziam um processo sequencial que culminava no último dia e, aí, virava uma *performance* artística em que todos participavam. Era muito fluído e uma troca bastante intensa. Na segunda vez, foi esta mesma Residência, acho que uns dois anos depois. Mas, aí, foi financiado por um edital, e neste edital foi colocada a questão do professor, que teria direito a bolsa, professor pagava metade. E foi legal, porque eu aproveitei que, como professor, eu podia pagar meia, e encontrei outros professores também. E, aí, é engraçado porque muda um pouco a conversa, o que rola, porque, na primeira vez, vamos dizer assim... eram pessoas que se posicionavam como artistas, como pessoas criadoras. E, aí, nessa outra, por exemplo, eu tinha uma colega que era bem insegura. Assim, eu sou professora, eu não sou assim, ela ficava naquele meio termo, tipo será que eu sou artista. Então, ela meio que se diminuía, e é interessante.

RENATA: Não se encaixa, né?

PROFESSORA 1: Som de anuência.

RENATA: Acho que é uma posição que a gente tem que tomar... um professor-artista talvez...

PROFESSORA 1: Novo som de anuência.

RENATA: Se assumir? Por que não?

PROFESSORA 1: Novo som de anuência.... Eu acho que eu nunca tive este receio de me assumir como professor-artista, porque a UNICAMP me ensinou isso.... Isso era colocado em sala de aula, em debate, nos eventos que o Instituto de Artes construía, que você é professor e você é artista... você é os dois. E eles ainda colocavam que você também podia ser um pesquisador. Então, eu não tinha esta dúvida. Mas eu entendo isso...

RENATA: Porque é um pouco da construção dessa identidade do professor na universidade...

PROFESSORA 1: Sim... isto é bem importante, e foi muito importante para mim. Porque como você colocou, que eu concordo, quando a gente chega na escola, ela é de uma maneira, e ela força você, cria uma *tensão* com a sua *identidade*. Parece que ela te pede para você ser outra coisa, que você não quer ser. E aí você tem que fazer o posicionamento... Não... Eu sou assim... Eu acredito nisso, nessa educação sensível, e é assim que eu vou seguir... E aí... eu acho que a Universidade, a Licenciatura me deu isso... e o bacharelado também, tanto no Instituto de Artes, quanto na faculdade de educação, ambos tinham essa discurso próximo de: "Você vai dar aula, sim, mas você é uma artista, sim". Embora eu tenha passado por um período nesses oito anos de acreditar que não, houve um momento que eu acreditei que não, que eu não era artista e a escola faz isso também.

RENATA: Acho que esse período que a gente, como você falou, está se *adaptando ao espaço*, e aí de repente você tem que se assumir como tal, porque se não a escola vai te engolir... E aí chega uma hora que a gente pensa, mas o que eu estou fazendo aqui? Eu sou professora de Artes? Sou artista? O que que eu sou?

PROFESSORA 1: Embora eu não possa exigir, e nem seja esta a minha intenção de que os estudantes se tornem artistas. Eu acho que a gente tem que trazer esta carga do nosso aprendizado na graduação para a sala de aula e se posicionar: você tem uma artista-professora.... para, de repente, eles entenderem um pouquinho o que é, né? Ser artista, o jeito que a gente... acho até que o jeito que a gente pensa as práticas pedagógicas é diferente. Porque tem este caráter, por exemplo, de trazer o pensamento sobre a *sensibilidade*, sobre a *criatividade*, até a subversão, né? De tipo não está legal, então como é que você muda? Como que você envolve o aluno? Como que eu faço o aluno entender que não é uma tarefa para ele entregar para a nota? (Risos). Porque é uma *cultura escolar*, eu preciso dar uma *proposta*, ele tem que me entregar e eu tenho que dar uma nota... esta é a dinâmica de vai e vem e que o processo criativo não é isso. E vai misturando, porque realmente eu dou atividade para nota (risada irônica).

RENATA: A gente tem que dar, né? Porque aí, senão, eles respeitam menos ainda, porque aí, se a gente não dá, nada para nota,... aí a gente vira recreação...

PROFESSORA 1: É.... E eu acho que a nossa *inteligência*, a *estética sensível*, tem que estar dialogando com isso.... Com esta *tensão*... de que a escola vai colocar algo e a gente precisa sim cumprir o nosso papel como professor ali, mas também a gente pode encontrar outras formas.... é um embate...

Então teve esta *residência*, esta *segunda* que teve a presença de professores. Eu percebia que estes colegas tinham uma *insegurança*, assim... porque o que acontece, estava tudo misturado

ali, não eram só para professores.... Digamos, assim, tinham pessoas que se posicionavam como *artistas*, e tinham os *professores*, e então eles ficavam *inseguros*... Esses professores, quando tinham que lidar com a roda e mostrar o que haviam produzido, o que haviam pensando... Era uma exposição, e eles ficavam mais abalados... Mas, de qualquer forma, eu acredito, eu sempre agi desta maneira, na verdade, procurando pôr estas residências, ou pôr estas experiências artísticas fora... Eu preciso disso..., porque eu sinto que a escola, eu tenho uma troca... na escola, que é... eu levo a minha *experiência artística*, e a escola me dá uma *experiência humana*... ela não me dá uma experiência artística... (risos). Eu aprendo de *relação, e de humanidade*, e sobre as competências que o professor precisa ter... da estrutura *política*, eu aprendo isto tudo, só que, artisticamente, é... até complicado falar sobre isso, porque aí parece que eu não acredito no *potencial dos sujeitos* que estão lá... que eu acredito muito. Mas a sensação que eu tenho de uma maneira geral... é que eu levo a *experiência artística*, então eu preciso de um outro lugar para me alimentar, que não é a escola... até hoje. Existem uns momentos muito bons... quando você olha, tipo o desenho de uma *criança*, aquilo te alimenta de um jeito... porque é incrível a liberdade que ela tem para expressar, e para desenhar, na hora que você dá as tintas, o como ela organiza aquilo. É um modo muito original que ele tem de fazer as coisas... Eu acho que as crianças, até pelo menos o quarto ano. Eles têm esta liberdade, que é muito própria, que é muito pulsante e criativa. Aí, depois, começam os recalques... começa o: Eu não sei!; Eu não posso!; Eu não consigo! E isto não alimenta o professor. O que alimenta é quando ele busca formas de enxergar que sim, ele é um ser criador.... Só que aí é uma troca, que meio que te suga um pouco... Você tem que estar lá, incentivando, estimulando, não tem alguém que...

RENATA: Você está mais doando... do que recebendo?

PROFESSORA 1: Artisticamente, eu acho que sim. Acho que, pedagogicamente, este é o embate do professor, perceber a dificuldade, e esta, o instigar a procurar as soluções, mas artisticamente... eu acho que mais fora do que dentro... eu pelo menos nunca, pelo menos por enquanto.... Teve um aluno, que alguns dias fez um *questionamento* para mim... Ele falou: "Não professora, e a arte contemporânea?" e sabe ele que colocou... (som de risos)... Aí, ele me provocou né, a pensar... Foi legal... Mas... aí bom, eu acabei indo muito para a militância indígena, então são outras experiências, e até mesmo porque... quando você vai falar de *cultura* indígena, porque eu tenho me pautado muito na Lei 11.645, para fazer o meu trabalho, para trabalhar com as africanidades e a cultura indígena, então tenho militado e aprendido muito uma outra perspectiva de arte. Aí, vai levar um tempão para entender como eles lidam com a questão *criativa, da materialidade, da sensibilidade*, de que a arte não está separada de nada... para eles dentro do grupo *étnico, eles todos são artistas assim*, todos produzem a cerâmica, pintam, cantam, dançam, não existe esta separação... Aquele canta, e aquele pinta, aquele é um artista e aquele não é um artista...esta é uma separação ocidental. Então, eu estou a aprendendo a arte com eles...não tem outro jeito...

RENATA: Você tem um *espaço* que você frequenta, normalmente assim, fora do seu dia-a-dia em sala de aula? Você tem algum espaço que você frequenta no seu dia-a-dia? Uma vez por semana, para você produzir alguma coisa, você tem uma linguagem artística sua, você falou, muito da cenografia, mas você tem algum trabalho seu próprio...

PROFESSORA 1: Então, o que eu tenho feito é... eu sempre mantive uma carga horária mais baixa de aulas, 20 aulas; sempre para poder ter contato com projetos. Eu não tenho uma coisa assim muito regular, mas todo o ano, pelo menos, eu me insiro em algum projeto artístico... Então, por exemplo, no início deste ano, eu passei por um processo criativo da elaboração de um espetáculo teatral, onde eu fiz a cenografia e o figurino. Então, eu fiquei *imersa* de janeiro

até maio... cinco meses neste processo, e aí também é bem exaustivo, é bem cansativo. Então, agora, eu parei, e agora eu não sei se eu vou... Para outubro, eu tenho agendada uma exposição de desenhos, porque o desenho é uma relação, que eu construí na universidade com a temática do autorretrato, desde de 2006. Eu faço autorretrato, e aos poucos eu consigo manter esta produção, retomar ela, produzir, repensar, e tenho tentado desde o ano passado, fazer uma exposição deste trabalho com desenho de autorretrato. É uma meta, ter, pelo menos, uma ou duas experiências artísticas, seja na cenografia, seja nas artes visuais, que mantenha o movimento. Mas isto que você está me perguntando de manter uma rotina de produção, eu não consegui mais, dessa coisa de semanalmente...

RENATA: De você ter um *espaço* que você frequenta?

PROFESSORA 1: O espaço... nunca fui atrás de um *espaço* de artes plásticas. O que eu tentei fazer foi, nos lugares onde morei, nas casas, porque agora eu estou morando sozinha, é um dos quartos, eu montei um ateliê e, quando morava com amigas também, artistas plásticas, a gente separava um espaço da casa para ser um ateliê. Mas este espaço não necessariamente significava que eu produzia, ele ficava ali. Mas eu não conseguia criar vínculo com aquele espaço de produção. Então, normalmente, eu conseguia fazer algum retorno no período de férias, de julho, dezembro, janeiro. São momentos que eu consigo, não sei, descansar, me reconectar, me retomar e sentir todas aquelas coisas que a gente se propõe a sentir, quando a gente está no processo de criação. Essas tensões que a escola me coloca, me deixam em um estado de... eu não tenho vontade (risos)... Eu acho assim, mas é um exercício importante... a vida não é mais aqueles cinco anos que você passou na faculdade, entendeu? Mas mesmo assim, eu ainda não consegui... Eu consegui isto que eu te falei, desses movimentos de participar de alguns projetos... Então, teve até uma exposição coletiva que a gente fez em Santos, uma amiga minha conseguiu uma exposição no Centro Cultural Patrícia Galvão...

RENATA: Ahhh tá, lá no Teatro Municipal de Santos...

PROFESSORA 1: É... a Natália conseguiu um espaço na agenda. Aí, a gente juntou acho que seis artistas. Aí, como eu sabia que dali a pouco a gente ia ter uma exposição... Então, eu olhei a minha produção e fiz mais alguns... produzi mais alguns trabalhos. Olhei para aqui... então gerou um movimento saber que ia ter aquela exposição coletiva. Mas este contato, mas rotineiro, com a minha poética, com o meu desenho, eu não consigo ter.... Eu ainda consegui isso... tem algumas... Eu morei com uma, eu não sei se pode citar nomes de outras pessoas...

RENATA: Não tem problema... qualquer coisa, depois eu altero...

PROFESSORA 1: Porque eu morei com a Andrea, que é artista plástica também. E eu via nela, era a mesma situação, só que ela é professora de universidade... só que ela tinha uma necessidade tão intensa... que ela tinha que fazer... toda a semana alguma coisa. Ela tinha que produzir, porque era insuportável para ela não produzir... Então, você vê a gente tinha uma formação muito parecida, a mesma graduação, ambas professoras, só que ela tinha que fazer, e eu ficava inibida... Enfim, nunca consegui retomar este espaço..., porque, antes, na graduação é todo dia quase, dia sim, dia não, você faz uma aula...

RENATA: Você vai para a casa desenha... Cada disciplina tem uma proposta; então, você tem que trabalhar várias linguagens artísticas...

PROFESSORA 1: Eu me perdi do meu fio.... Assim, sabe... tem um fiozinho que..., para mim, é bem...

RENATA: Difícil de retomar...

PROFESSORA 1: Bem delicado...

RENATA: Sei que você já respondeu um pouquinho..., mas é só para complementar... Você falou uma segunda vez, mas você não falou como surgiu esta oportunidade de fazer esta residência artística, esta primeira residência... como surgiu esta oportunidade de você... ?

PROFESSORA 1: Então, eu estava, eu ainda estava na graduação. Aí, uma amiga, nós morávamos juntas, e também era das Artes Visuais. Ela encontrou... acho que na internet... esta divulgação do festival de artes e aí ela me convidou... Vamos lá, para Bragança, para conhecer o festival? E, aí, a gente foi para passar um fim de semana, então a gente foi, a gente assistiu uma palestra... ficamos por lá, tinha uma festa e tal... E, aí, depois, no outro ano, eu me organizei para fazer a residência, porque aí eu me encantei... eu me apaixonei..., porque é um ambiente muito gostoso. É uma fazenda linda, cheia de pessoas, querendo discutir arte, perfeito, né? Era tudo o que eu queria... (risos)

RENATA: É justamente isso, né? É o entorno, são as pessoas, é tanta coisa...

PROFESSORA 1: Nossa.... Então, é isso... Então, eu fui passar um fim de semana... e pensei... Eu quero, eu vou voltar para este lugar... Aí, só que tem taxa, você tem que pagar o curso, tal. Então, você tem que se organizar mesmo para ir, porque você paga a hospedagem, você paga a alimentação, você paga o curso, compra material para levar, e aí é muito bom né...? E lá, é uma sensação de liberdade tão grande...de criação... eu criava coisas assim que... que era fora do comum do que eu estava acostumada..., porque normalmente eu estou em casa... como é o meu trabalho? A minha pesquisa? Eu estou em casa, em um ambiente super íntimo, sozinha e vou para o espelho e me desenho... e passo horas me desenhando.... É um pouco esse o meu ritual... aí, quando você está em um fazenda com outras pessoas, são outras provocações... Não tem aquela intimidade... Eu não vou para lá para ficar trancada em um quarto me desenhando... Então, eu tenho que me colocar de outra forma... Então, é bem provocativo neste sentido... de ver as outras pessoas e de propor parceria... Aí, fiz uns trabalhos de pintura corporal... e fotografia... E, aí, foi bem legal sentir o corpo... o corpo em um outro espaço que não o do papel.... O meu corpo na paisagem e uma pessoa fazendo registro fotográfico... Acho que eu perdi o fio da pergunta...

RENATA: Não... não perdeu não...

PROFESSORA 1: O como é que eu cheguei... nesta residência...

RENATA: Você está lembrando de mais coisas de lá...

PROFESSORA 1: Nesta residência, em específico, foi assim... por esta amiga... E, aí depois, no outro ano, eu não fui... senti falta.... poxa... não fui este ano. Mas no ano que vem quero ir de novo... e fui de novo... e tenho vontade de fazer outras residências, desde que bata com o horário do professor... da professora (risos).

RENATA: Você sabe que vai ter uma em Santos? É um lugar meio complicadinho de Santos... mas vai ter.... abriu o edital agora...

PROFESSORA 1: Mas vai ser nas férias?

RENATA: Então... Vai ser a partir de julho Agora..., acho que vai depender de você... O que você quiser... dá uma olhadinha... é LABxS.

PROFESSORA 1: Vou olhar... mas tem todo o ano, será? Porque, agora, que eu entrei no mestrado. Vou ter que fazer uma disciplina de inverno...

RENATA: Então, eu acho que é um espaço novo... Então, talvez, pode ser que esteja ocorrendo... Eu te passo um *e-mail* com o endereço e existe uma página também no facebook... É um espaço para discussão.

PROFESSORA 1: Ah, eu quero, eu preciso, eu gosto... A gente tem que se movimentar.

RENATA: Eu te mando os *links*... Eu também estou participando do *facebook* e, depois, eu quero ver se vou lá conhecer o espaço.... Porque eles vão começar um programa agora... e para tudo arte-educação... está bem legal o Programa que eles enviaram.

PROFESSORA 1: Aí, eu estou abrindo mão de várias coisas para fazer este mestrado... E, aí, o período que eu tiver livre, eu vou usar para escrever... Mas eu quero saber, sim... eu quero me informar..., porque, assim, também, um ano e meio passa rápido.

RENATA: Então, tem que manter contato com as coisas...

PROFESSORA 1: É.... eu fiz uma escolha... agora vai ser o mestrado... Mas, depois, eu quero sim...

RENATA: Bom, voltando... Acredito que você já me respondeu alguma coisa... mas vamos lá...

Como foi para você esta *experiência com a Residência Artística*? Esta experiência trouxe alguma *mudança* na forma como você atua em sala de aula? E como você a vê na formação de alunos e/ou professores? Que eu acho que você respondeu um pouquinho lá atrás, que a gente tenta levar esta vivência...

PROFESSORA 1: Você quer que eu tente falar específico disso ou você retoma depois? Porque eu não falei pensando neste recorte...

RENATA: Não, porque quando você falou na sua formação... eu deixei fluir... Veio tudo junto, para quem falou que não lembrava de muita coisa... para você ver, quando a gente vai conversando... (som de risadas), vai vindo tudo... E acho que você respondeu muitas das questões que estão aqui e, talvez, agora, esta seja um pouquinho mais específica... Conte uma *experiência* em sala de aula, a partir dessa sua experiência anterior com a Residência Artística. Justifique o que mudou em sua *proposição* junto aos alunos. E revele alguns pontos *positivos* e aqueles mais *frágeis*.

PROFESSORA 1: Da Residência?

RENATA: É, talvez, do que isto interferiu, o que pode ser positivo ou frágil de tudo isso?

PROFESSORA 1: Então, eu preciso ver.... é porque assim, estas duas Residências, que eu fiz na fazenda, eu fiz muito com o propósito, voltado para mim..., pensando em mim... do tipo estou de férias..., Vou fazer um negócio que eu gosto... eu não fui pensando na escola..., mas não deixa de ter relação..., porque é o meu ser lá na sala de aula... Eu buscando me alimentar

de uma experiência poética e sensível, para estar na sala de aula, não sei... mais firme, mais convicta é... estranho... falar assim... Não é mais artista, não é esta a palavra... mais preenchida. Eu acho... a gente se preenche de memórias, de sensações e experiências que, quando a gente está lá eu não vou fazer com eles a proposta que eu vivenciei na fazenda mas de repente muda né... eu não sei dizer exatamente na proposta que eu passo para os estudantes o que mudou... o que eu acho destas duas residências... o que muda... é a professora que foi para lá... não a atividade ... a atividade, acho que não mudou... mas a pessoa que foi...

RENATA: Foi uma pessoa e voltou outra...

PROFESSORA 1: Acho que, neste caso, foi isso... (risos) Eu não peguei o que eu vivi e falei ahhh. Agora, eu vou mudar o exercício... ao invés de fazer assim, vou passar a fazer assim, mas eu estava lá diferente... Eu estava lá, eu não sei, feliz ou disposta ou animada... Mas aí tiveram as outras experiências, que eu buscava para a sala de aula... Aí isto interferia diretamente... Ai nossa a gente tem que pensar nisso aí... tentar puxar da memória... Não sei se foi só isto que interferiu..., porque uma coisa é... Eu não sei lidar com a arte africana, não sei lidar com a arte indígena... não sei lidar com música... Vou viver uma experiência fora e trago... Aí, é bem objetivo..., porque eu já vou pensando que exercício, o que que eu estou vivendo ali que vai virar um exercício mesmo... Depois, na sala de aula...

RENATA: Mas eu acho que, de certa forma, você respondeu..., porque o que deu para entender do que você falou, talvez, é que seja justamente isso... não é que a residência interfere diretamente como a gente atua... Mas eu acho que, talvez, seja um pouco no que a gente é.... Acho que a gente se firma, não é se formar como artista, mas a gente se firma como a *pessoa*, assim que também faz parte do que a gente é....

PROFESSORA 1: Sim...

RENATA: O professor não é só o professor... Ele é uma pessoa ali, e tudo aquilo o que a gente, que você, de certa forma, vivenciou está fazendo parte dessa sua formação... Então, de certa forma você estava lá mais feliz. Então, acho que, de certa forma... eu acho que você já está respondendo... né? Porque eu acho que realmente não atua de forma talvez direta. Acho que uma coisa é mais subjetiva...

PROFESSORA 1: Eu acho que a *experiência* que eu tive nas *Residências*, eu poderia sim ter transformado em uma *atividade pedagógica*. Mas eu acho que foi uma escolha minha, me relacionar desta maneira... Agora é um momento meu... para eu vivenciar isto... Como você falou, você é.... é o ser mesmo... Então, eu queria me levar para a escola de um jeito melhor, né? Mas poderia ter se transformado em uma atividade pedagógica, mas, no meu caso, naquele momento, naquela situação, não se transformou em atividade pedagógica para os alunos, se transformou em uma *professora artista* para eles...

RENATA: Uma professora melhor talvez...

PROFESSORA 1: É, eu acho que sim...

RENATA: Ser muito do que a gente é, é aquilo que a gente vive.... Se a gente está mais feliz, a gente também está mais feliz em sala de aula... talvez...

PROFESSORA 1: Acho que é isso....

RENATA: Não sei se você quer acrescentar mais alguma coisa...

PROFESSORA 1: Não, é que estou pensando agora, fiquei pensando... é que eu acho que tem uns momentos que eu me sentia tão frágil, na sala de aula, que eu precisava romper e dizer: “Isso daqui é para mim, isso daqui não é para a escola...”. Eu preciso viver esta experiência para mim, e eu sei que tem gente que já faz a ligação na hora. Não sei se foi um egoísmo meu entendeu... ou é um egoísmo necessário... que eu preciso me proteger e falar: eu vou me nutrir aqui, mas não vou pensar no pedagógico e eu fechei mesmo esta porta, neste momento da Residência... Eu fechei mesmo...

RENATA: Talvez, você faça de uma próxima vez... Depois ter trazido isto à tona, talvez, de repente, isto te faça pensar em produzir alguma coisa...

PROFESSORA 1: É..., mas eu acho... não sei se fuga é a palavra certa..., mas talvez seja o momento de... porque julho, né...? Aqui, eu tenho duas semanas. Então, era um lugar que eu queria esquecer mesmo.... Eu fui para o esquecimento... eu queria esquecer a realidade escolar e relembrar antes de eu entrar na escola como professora... É complexo, ainda mais, porque na universidade é um espaço que você vai se libertando, se soltando e na escola é o inverso... não porque você é a professora, você é um exemplo... aí tudo dá medo... dá medo de eu ir com uma roupa diferente, de eu ir com um cabelo diferente... Sabe, são vários medos que a escola vai me colocando...

RENATA: E a gente se libertar de tudo isso, a gente precisa de mais um tempo...

PROFESSORA 1: É... um vai e vem... que nossa, uma vez, eu quis cortar o cabelo. Fiquei com medo de pensar o que os meus alunos iam pensar de mim...o que que a escola, o que que a diretora... Umas coisas... você pensa: “Nossa Mariana, você já passou desta fase, não tem que voltar nisso. Mas a gente volta, volta... não você é um exemplo... aí nossa... Até a linguagem... você conversa de um jeito e na escola você tem que conversar de outro.... Você acredita em uma coisa, mas você não pode falar...

RENATA: Cerceia muito o nosso ser....

PROFESSORA 1: Porque foi na universidade que eu desconstruí, quando eu entrei em Artes, eu desconstruí coisas da minha vida.... da minha família... de um moralismo, de um monte de coisa, da relação com o corpo... que, aí, quando eu volto para a escola, volta tudo...

RENATA: É bem complexo...

PROFESSORA 1: E, aí, na Residência... (respiro de alívio), ninguém sabe quem eu sou, ninguém está nem aí... Vou fazer o que der vontade de fazer... E é muito louco... e aí volta, e quando volta... é assim, e, infelizmente, a escola é um espaço repressor. Então, você vai do 8 para o 80. Isto é até assustador... Você está em uma experiência libertadora e, aí, você vai para um espaço que reprime... que reproduz a repressão, que você está lá... e que de alguma forma você corrobora com aquilo... de alguma maneira você está reproduzindo... Eu estou reproduzindo... Eu estou dentro do sistema... da educação que está falando, que você tem que ficar sentado... na cadeira, em fileira...

RENATA: Enfileirada...

PROFESSORA 1: Prestar atenção... e não sei o que... e é a nota... A gente tenta inserir algumas outras coisas nas brechas, mas, no geral,... tem que ter consciência... e estamos em parte reproduzindo sim...

RENATA: É um sistema que não muda, né?... E não consigo ver possibilidades de mudança...

PROFESSORA 1: Mas existem algumas experiências muito bacanas...

RENATA: É...

PROFESSORA 1: Mas a questão é o que eu até estava conversando, agora, na disciplina. Mas quando é que a *política educacional pública* vai tomar estas experiências como todo? Por que tem escola particulares... têm escolas fundações, que fazem experiências educacionais incríveis, que não tem série. As crianças aprendem juntas, elas escolhem o projeto... Ah, elas falam: “Quero estudar... ah, não sei, os planetas...” E aí, vai o professor, e o professor é tutor... Ele vai dar pesquisa para uma criança de oito anos de idade... fazendo pesquisa, então existe...

RENATA: Vamos encerrando aqui...

PROFESSORA 2

Parte I

Identificação do sujeito

Nome – Samira

Idade – 53 anos

Sexo – Feminino

Formação Acadêmica – Licenciatura em Artes Visuais

Complementação em Pedagogia

Mestrado e Doutorado em Educação (USP)

Formação Profissional – Professora em Educação Básica (Fund. I e II)

Tempo de serviço na docência – 32 anos total (Estado e Município), 10 anos na ECA.

Onde trabalha – Escola de Comunicação e Artes.

RENATA: Minha professora emprestou um livro, e, aí, eu dei uma lida. Só que tudo ali era a respeito de umas experiências que as pessoas tinham feito. E não estava muito dentro daquilo que eu precisava, mas quando eu vi um dos trabalhos específicos a respeito de caderno de...

PROFESSORA 2: É da Clarissa sobre Cadernos de Artista...

RENATA: Caderno de Artista, isso. Alguma coisa assim, que é um trabalho que me interessa. E vi uma referência a sua dissertação...

PROFESSORA 2: É eu orientei a Clarissa e, depois, ela...

RENATA: É, e, nessa dissertação, você falava inclusive dessa *perda de identidade* do professor de Artes, que, de repente, não sabe mais o que está fazendo lá. E isso bateu muito no que eu pensava com relação às artes...

PROFESSORA 2: (murmúrio de concordância).

RENATA: Com relação ao professor de Artes... só que eu estava procurando a dissertação, eu tinha encontrado a tese, mas eu não achava a dissertação...

PROFESSORA 2: É.... ela realmente não tinha...

RENATA: Aí, vi que ela era anterior...

PROFESSORA 2: Mas você conseguiu abrir? Eu te mandei, você conseguiu abrir?

RENATA: Sim... Aí, eu já havia encontrado alguns artigos também. Mas a dissertação, eu teria que vir, e é complicado, porque você tem que tirar xerox ou ficar fotografando no celular, o que não é muito prático. Aí, eu falei para mim mesma, deixa eu tentar e ver se ela tem, porque hoje todo mundo digita no computador, de repente ela me envia. E, de repente, você me enviou... Nossa, isso me ajudou muito...

PROFESSORA 2: Que bom!

RENATA: Porque a parte do professor artista, que foi do meu primeiro capítulo, me ajudou bastante...

PROFESSORA 2: Que bom!

RENATA: Inclusive, na literatura também, me fez andar... Foi quando eu comecei a andar, porque a gente fica meio bloqueada em alguns momentos. A gente sabe o que a gente quer, mas... e estava indo para outros autores que não eram bem aquilo que eu queria... Eu tinha pego a Almeida, mas o que eu achei lá, embora seja interessante, não era que eu estava me focando..., não estava encontrando o material para poder continuar minha pesquisa... E, aí, a sua dissertação me ajudou muito, mas a tese embora tenha sido interessante... a questão dessa sua sensação de imersão, a dissertação foi a que mais me ajudou...

PROFESSORA 2: Ahã...

RENATA: Então, vamos lá... [Identificação do sujeito, está em uma ficha manual]. São cinco perguntinhas... Mas elas pedem um tempinho... vou até colocar o celular um pouco mais perto...

PROFESSORA 2: Tudo bem...

RENATA: Como foi a sua formação?

PROFESSORA 2: Acadêmica?

RENATA: Pode ser..., mas a gente pensa como fazemos artes. Começa, na verdade, até um pouco antes, né? Como a gente chegou também nas artes... então....

PROFESSORA 2: É., na verdade, eu acho que a formação da gente começa muito antes, né? De a gente entrar na universidade... Então, o que me foi que foi conduzindo na verdade para formação acadêmica em curso de Artes foram experiências que eu tive com teatro, antes de ingressar na universidade. Aí, eu acabei entrando na universidade, eu fiz na Universidade Federal de Uberlândia. Eu fui para lá, antes de entrar na universidade.

Eu fui fazer cursinho e morar com uma irmã minha, que já era professora na área de Medicina, lá. E, aí, nesse processo, aquela experiência, que eu tinha tido anteriormente com o teatro, ficou muito mais forte, porque aí, de fato, eu entrei em um grupo de teatro e comecei a fazer teatro amador... E aí, no final do ano, quando era para voltar e prestar aqui para História, este era o projeto... Eu acabei ficando por lá mesmo e entrei em Artes Plásticas, porque não havia Artes Cênicas na universidade, e eu queria me manter lá... Então, durante a *formação* toda, os quatro anos eu fiz teatro, fora da universidade, e fui cursando Artes Plásticas na universidade, e foi uma formação muito rica. E muito.... é..., embora o curso fosse um curso de... Educação Artística, ainda..., foi no período de 82 a 86. É... era uma licenciatura com habilitação plena em Artes Plásticas e havia no departamento... na faculdade de Artes... O departamento de Música e o departamento de Artes Plásticas... que eram departamentos que juntos trabalhavam a formação do professor. Então, foi uma formação muito consistente, né? Porque os professores de Música levavam muito a sério a nossa formação musical e os de Artes Plásticas também. Então, havia uma formação básica de dois anos e meio, que era essa a

licenciatura curta, que nós tínhamos que ter absolutamente tudo... do que era considerado básico de música, teatro e artes plásticas. Então, eu tinha disciplinas de teatro, que embora não houvesse um departamento de teatro, nós tínhamos disciplina de Teatro, de Artes Cênicas e essas disciplinas de Música, que eram, de verdade, uma formação muito consistente... tanto é, que eu fui obrigada a aprender a tocar flauta doce, violão, ler partitura... Tive que entender como é que se dá o processo de musicalização das crianças, por exemplo, montar coro, reger coral... Sabe foi muito legal e as Artes Plásticas, então, nem se fala... né? Porque eu tinha assim, nesse período todo da Universidade, eu tive cada disciplina que compunha uma área de conhecimento. Nós tínhamos oito disciplinas daquela durante os quatro anos. Então, Desenho 1,2,3 ... desenho e Expressão Gráfica 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 e, assim, ia, pintura e tal e quando eu optei por ficar nas Artes Plásticas, e na licenciatura e não ir para o bacharelado, porque eu não tinha a menor vontade de fazer música, por exemplo. Poderia ter feito essa opção também. Aí, de verdade foi um mergulho né? Foi um mergulho muito grande. Então, eu acho que a primeira formação é a da Arte, e eu acredito nisso mesmo. Acho que um professor, quando opta por uma área de conhecimento, por ser professor daquela área, ele primeiro, se apaixonou por aquela área...

RENATA: Ele tem afinidade, né?

PROFESSORA 2: Ele se apaixonou por aquilo a ponto de querer ensinar a trabalhar com aquilo. Eu acho que isto foi uma experiência muito rica, muito feliz, que eu tive entre os meus 17 e 21 anos, por exemplo, de uma intensidade, que eu acho que foi maior ainda por eu estar fora de São Paulo, e poder fazer uma imersão, em um momento de formação, em que o jovem geralmente, está com a vida um pouco tumultuada... Quer dizer ele tem que trabalhar muitas vezes... ele vai para lá, para cá... mesmo quem não trabalha aqui, em São Paulo, fazer uma formação... é... Eu diria, assim, integral, de você poder se dedicar mais tempo, é mais difícil, os deslocamentos, o tempo que você leva de um lugar para o outro... Então, foi realmente um momento muito feliz assim... de poder me dedicar a isso, à arte, ao teatro, às artes visuais e entendendo a importância da Arte na Formação. Foi pela minha própria experiência que eu entendi o que era importante... E, na universidade, eu tive professores maravilhosos, que me apresentaram a área de arte-educação. Então, um deles que eu faço questão de sempre citar, é o João Francisco Duarte Júnior... que foi um professor... com quem nós tínhamos uma disciplina chamada Expressão... Fundamentos Estéticos da Educação I e II. E foi, nessa aula, que eu ouvi pela primeira vez a palavra arte-educação. Então, isso era o começo dos anos 80, aqui em São Paulo. Já estava se iniciando o movimento arte-educação e a criação da primeira Associação de Arte-Educadores do Brasil, que estava começando a despontar: então, eram Miriam Celeste, Ana Mae Barbosa, Regina Machado, Mariazinha Fusari, estas professoras que agora já se aposentaram...

RENATA: E são referências também...

PROFESSORA 2: A Mariazinha, inclusive, já morreu, mas que geraram junto com seus estudantes e com os professores da rede pública, naquele momento, aquilo que depois foi identificado como movimento arte-educação. Então, lá, em Uberlândia, a gente recebia os livros, as revistas da AESP, e era esse professor que fazia essa ponte. E foi na universidade, nas experiências com o estágio supervisionado..., quando eu comecei a fazer a disciplina de estágio. Eu ainda tinha dúvidas se eu queria ser artista, se queria ser atriz, se queria ser

educadora... O que que eu ia fazer com aquilo, que eu estava estudando. E foi, na segunda metade, com as experiências de estágio em uma comunidade carente de Uberlândia, uma comunidade base, uma creche de crianças para adoção, órfãs, em que esta professora nos levava. Éramos uma equipe de alunas multidisciplinar, porque as meninas de teatro, de Teatro não, de Música, de Artes Plásticas, juntas, com quem ela trabalhava estágio, e a gente precisava criar experiências com as crianças. Na verdade, antes, a gente planejava as aulas, ministrávamos umas para as outras, aulas interdisciplinares, o que era muito interessante. Mexíamos com a música e com as artes plásticas. Eu ainda punha um pouco de teatro, e a gente ia trabalhar com as crianças e aquilo foi me dando uma alegria... Poder planejar as coisas para as crianças, desde os materiais, e levar e vivenciar aquilo, e poder ver a alegria delas e tal, que foi assim que eu decidi: eu vou fazer a licenciatura. Eu vou ser professora, então, eu chamo esse período todo de formação inicial.

Então, como a sua pergunta fala da minha formação... Eu não sei se você quer que eu caminhe mais adiante. Mas, no final deste período, eu fiz a minha monografia... sobre crianças, o ensino de artes para crianças autistas, não para crianças surdas, e que também foi uma outra coisa muito importante para mim. Ainda que tivesse muita imaturidade da minha parte para lidar com essa questão..., não existia muita coisa ainda sobre a educação especial, quase nada, mas a maneira como eu fiz a pesquisa foi muito interessante, porque eu fui a uma associação, que se chamava AFADA, que era exatamente associação de crianças com deficiência auditiva. E, nessa associação, eu frequentei muito tempo para poder entender como é que aquelas crianças aprendiam... música, porque era basicamente com música que eles trabalhavam. Então, as crianças dançavam sem ouvir a música, por exemplo, cantavam sem ouvir. E foi em cima dessa experiência, que eu fiz a minha monografia. Foi ali que eu vi que, de, fato, era muito potente o trabalho com a arte. Aí, eu voltei para São Paulo, terminei as minhas experiências com teatro também. Já estava bem mais aprofundada, e também foi um processo de formação paralelo à universidade, porque nós tínhamos um grupo e eu era líder desse grupo. Então, eu me colocava na responsabilidade de preparar o treinamento de todo mundo. Nós tínhamos conseguido um espaço para ensaio. Nosso grupo chamava grupo "Ciranda", um espaço concedido pela prefeitura da cidade, que era a casa dos artesãos da cidade. Todo sábado, a gente podia ficar o dia inteiro lá, se a gente quisesse. Nenhum de nós era ator profissional. Nós não tínhamos diretor e aí, isso me fez ir aos poucos na universidade. Eu ia para a biblioteca, e ia encontrando os livros de Stanislavski, Brechet, Augusto Boal e tal. Aí, lia e tirava exercícios, planejava coisas, e levava aos sábados. E, então, a gente fazia grandes laboratórios, grandes treinamentos, e dali a gente fazia as nossas peças...

Então, também, tem aí uma educadora, eu diria em surgimento. A educadora que está preocupada com o grupo, com o processo e tal. Mas a gente só consegue olhar tudo isso, depois desse tempo todo transcorrido, né? Quando eu voltei a São Paulo, aí eu logo comecei a trabalhar como professora da rede pública estadual, pouquíssimas aulas, era muito difícil conseguir aula, e.... com o ciclo básico. Na época, havia um projeto, que era muito bacana, que chamava "jornada única", "ciclo básico". A ideia era que as crianças ingressassem no primeiro ano. Depois disso, foi ganhando outros nomes, mas essa foi a primeira experiência em São Paulo. Elas ingressavam, no primeiro ano, e aí elas só seriam avaliadas no final do segundo ano. Depois, o outro ciclo era o terceiro ano, e elas só seriam avaliadas no final do quarto ano. Depois, isso virou outra coisa, né? A gente sabe que isso foi mudando. A prefeitura, também, acabou incorporando. Mas naquele momento era muito interessante,

porque junto com o projeto, que chamava “ciclo básico”, “jornada única”, eles introduziram Educação Física, Artes e Inglês na formação das crianças, de primeira à quarta série. Então, nesse momento, foi um momento importantíssimo, que já era resultado da luta dos arte-educadores aqui em São Paulo. A inclusão da Educação Artística, até então ainda chamava educação artística na formação das crianças... pequenas... de fundamental. Aí, eu fui, comecei a trabalhar com as crianças. Eram poucas aulas, mas foi muito interessante, porque eu levei aquela perspectiva interdisciplinar para a sala de aula. Então, trabalhava flauta doce, misturava com teatro. Eles cantavam, dançavam, pintavam, faziam dramatizações tudo junto... Foi, também, um processo de formação interessante. Eu era bem novinha; e aí foi me dando vontade de voltar estudar, de voltar a estudar, não... fazia pouco tempo, mas de continuar estudando. E, aí, paralelamente, eu fui, acho que dois anos depois, um ano depois, eu entrei no Mestrado, aqui na Faculdade de Educação. Eu era bem novinha e fiz... Cheguei a fazer todas as disciplinas naquele momento, e tal... Mas, aí, ingressei na Prefeitura, no primeiro concurso de Artes, que teve na Prefeitura na época da Erundina. Foi o primeiro concurso para professor de Artes, eu ingressei. Aí tive a minha filha. Depois, logo engravidei do meu filho, e o Mestrado..., Aí, eu resolvi parar o Mestrado e me dedicar, então, a esse momento, que era das crianças um pouco, e do ser professora né? Porque era tudo muito novo. Então, eu tinha uma jornada enorme, trabalhava no Estado, na Prefeitura, e tal... E, aí eu larguei, eu fazia com um professor ótimo, excelente, o Celso Favaretto, foi assim, muito difícil largar. Mas não era, eu não consegui fazer do jeito que eu queria, eu queria realmente poder estudar direitinho, e tal. Mas fiquei com aquilo na cabeça... um dia, eu volto. E, nesse tempo, entre a saída e a minha volta, que se deu... acho que uns 5,6 anos depois, eu tive uma escolinha, com uma irmã minha, lá na zona leste, que a gente deu o nome de Núcleo de Arte-Educação Pablo Picasso. E fui professora, entrei para ser professora do CEFAM I, o primeiro CEFAM, não sei se você sabe o que é?

RENATA: CEFAM, você fala na sua dissertação, né? É o Centro de Treinamento...

PROFESSORA 2: Centro de Formação do Magistério...

RENATA: Isso...

PROFESSORA 2: Era um projeto também maravilhoso, do Estado, foi junto com o ciclo básico, que eles criaram isso..., que era um magistério, o antigo magistério. Só que super, hiper, valorizado. As meninas e os meninos, eram mais meninas, mas havia também alguns alunos, eles faziam concurso para entrar no primeiro ano do magistério, do colegial, do ensino médio na época. Entrando, eles ganhavam uma bolsa para estudar. Eles ganhavam uma bolsa e ficavam o dia inteiro na escola. Então, eles de manhã tinham as disciplinas do núcleo comum, e eu dava uma disciplina desse núcleo comum, que era Metodologia do Ensino das Artes. Eu tinha 20 e poucos anos, e estava ministrando essa disciplina, sendo professora naquele, momento, né? E já pensando *como ensinar o professor a trabalhar com isso*. E isso foi fantástico. E eu incluo como processo de formação também, porque isto me fez estudar muito, e buscar respostas. E aí, quando ingressei na Prefeitura, eu tive que largar o Estado, porque não dava. Daí, eu larguei o CEFAM, e fui ter a minha escolinha, com a minha irmã. Dava aula na Prefeitura de Artes e tinha minha escolinha com ela..., e contratava as meninas formadas pelo CEFAM, as professoras, porque eram muito boas. As professoras saíam muito melhores do que, muitas vezes, o pessoal que era formado em Pedagogia e tudo mais...

Também, ter esta escolinha foi incrível, porque eu tive que pensar em questões ligadas a currículo, a metodologias com crianças, à formação contínua dos professores. O que significava inserir Arte em um currículo de Educação Infantil, e foi aí, que eu fui fazer Pedagogia. Eu fiz uma complementação pedagógica, se chamava assim na época. Foram dois anos e meio. Não chegou a ser um curso de Pedagogia, porque eu já tinha muita... Então, em dois anos e meio, eu terminei, e tudo isso é importante, porque embora eu não tenha aprendido muita coisa nesse curso, assim nada tão mais importante, do que eu aprendi no meu Mestrado em Educação, ou lendo, enfim... Mas esse curso me possibilitou ser coordenadora pedagógica na Prefeitura. Então, eu faço em um determinado momento minha carreira na Prefeitura, um concurso interno, para me tornar coordenadora. Foi um momento, que eu já tinha muitos anos de..., já tinha 10 anos como professor de Arte, já tinha passado por várias escolas. E, em um determinado momento, eu me dei conta que eu estava mais preocupada com a escola, que eu queria trabalhar com a escola, com grupo de professores, com o conjunto de projetos, mexer no currículo, e tal... do que só com a minha aula de Artes. Então, uma coordenadora falou para mim: “Está na hora de você ser coordenadora de uma escola”, porque a minha preocupação era grande. Eu enchia a paciência de todo mundo, por que isso? Por que aquilo? Por que aquilo outro? Por que que a gente não faz isso? Foi, aí, que eu fui fazer Pedagogia, e fui... me tornei coordenadora. Nesse meio tempo, eu volto para a universidade, aí antes de voltar para o Mestrado. Eu fiz um curso aqui de especialização, em Arte-Educação, aqui na ECA, um curso que foi importantíssimo para história da arte-educação, aqui no Brasil. Ele formou a grande maioria das pessoas, que está hoje nas universidades, já formando mestres e doutores Pessoas até que já se aposentaram... foi um curso que era coordenado, inicialmente, pela Ana Mae, que criou, e, depois, a Regina Machado, que passou a coordenar. Um curso que durou mais de 15 anos aqui, muito mais, formou muita gente. Tem até uma tese do meu aluno já sobre este curso, do Guilherme. E eu vim fazer esse curso como uma maneira de me preparar para voltar ao Mestrado, e foi um curso altamente revolucionário, assim, para a minha cabeça, porque a própria Regina tem uma perspectiva de trabalho... E foi, aí, que eu encontrei essa possibilidade de relacionar a Arte na formação do professor, porque ela já fazia isso, ela fazia isso com as histórias, porque ela é narradora de histórias. Então, a formação que nós tínhamos na aula dela, porque eram vários módulos, mas ela, por exemplo, trabalhava conceitos importantes, que eram importantes para uma professora de Artes, a partir das metáforas, das histórias, e, aí, depois das histórias, ela... a gente fazia várias coisas a partir daí, várias produções e tal, para chegar a um determinado conceito, por exemplo. Então, era uma maneira de ensinar, completamente diferente do que eu tinha visto até então, que era pela experiência, era pela própria arte, era pela linguagem simbólica, era pela metáfora, era, sobretudo, pela experiência estética, né? Mexeu profundamente comigo... é... Aí, ela passou um exercício, um dos exercícios que ela passou nessa aula era para a gente escrever sobre os nossos fundamentos. Era esse o exercício dela, a pergunta era: Quais os meus fundamentos? Só isso... e eu fui para casa, e comecei a escrever... Para eu responder a essa pergunta, eu tive que fazer uma reminiscência da minha vida... inteira. Eu tive que ir lá na minha infância mesmo, no quintal da casa da minha mãe, na relação com os meus irmãos e tal. E fui trazendo as experiências. Quando terminei o texto, eu tinha entendido muita coisa que eu não sabia a respeito da minha formação. Isso é importante o que eu estou te falando, porque foi isso que me conectou depois com a metodologia das histórias de vida...

RENATA: Ahhh tá...

PROFESSORA 2: E quando eu acabei, eu estava transformada, né? E..., ao final desse curso de Especialização, eu quis escrever a minha monografia. Eu quis possibilitar as minhas outras colegas do curso, que elas fizessem uma autobiografia, um relato autobiográfico, e refletir sobre o processo de formação delas no curso. Então, essa foi a minha monografia. Aí, eu construí um caderno, que eu conto lá. Construí um caderno, entreguei para elas, um caderno, que já tinha referências poéticas, imagens, e tal, e elas responderam...

RENATA: Foi até de uma exposição, né? Que você havia falado...

PROFESSORA 2: Foi a partir de uma exposição do Flávio Império. Elas responderam, e aquilo foi incrível: como que as pessoas ao escreverem já vão organizando a vida... A informação, vão se dando conta de coisas e tal... Ali, eu achei um instrumento fundamental, que eu uso até hoje, que é o relato autobiográfico. Hoje, eu começo o processo de formação, qualquer que seja pelo relato autobiográfico... Só que depois com o tempo ele virou, além de um instrumento de... de formação, um instrumento de coleta de dados para mim...

Ele, é assim, até hoje. Até hoje eu uso aquilo que é escrito para entender algumas coisas. E tem escritos, eu retomei, agora, a reflexão sobre esse instrumento. Eu havia parado um pouco de escrever sobre isso, porque eu fui para outras coisas também, e, atualmente, me pediram para escrever e foi legal escrever, porque eu tive que voltar. Eu tenho mais de mil relatos autobiográficos, escritos ao longo desses anos todos. E eu tive que voltar a eles, e encontrar outras coisas, e foi muito bom... E, daí, eu fiz... Aí, eu voltei... Eu ingressei no Mestrado, nesse período, lá na Faculdade de Educação, com uma pessoa também maravilhosa, a Ercília Tavares de Miranda... Porque, nesse período, que eu estava fazendo o que eu fiz aqui da Regina, eu estava trabalhando também com a formação de professores na Prefeitura, que é aquele grupo que eu relato na Dissertação, e na escola particular que eu dava aula. Só que a minha perspectiva, na escola particular, era a pior possível, porque eu tinha, eu era paga para fazer uma hora com cada professora do primeiro ao quarto ano por semana, para orientá-las na aula de Artes que elas ministrariam com as crianças. Eu não sabia o que fazer, como que eu vou fazer isso com professor, então o que que eu fazia? Eu planejava as aulas para elas, e entregava o planejamento pronto, e esse horário que eu tinha era para explicar esse planejamento... Como é que elas fariam cada coisa? Chegou uma hora que eu estava exausta, elas estavam cada vez mais dependentes de mim. Eu percebia que não tinha melhorado nada, e que ainda, por cima, elas deturpavam algumas coisas, ou simplificavam demais. Eu falei: “Não é este o caminho, não dá, não é isso, tem que ter um outro caminho para trabalhar com professor, não é possível”. E foi, aí, que eu fui para o Mestrado com essa questão. Aí, foi muito legal, o que... como é que a gente pode então trabalhar com a formação de professores: E a questão da Arte foi uma hipótese que eu desenvolvi com esse grupo da Prefeitura, quer dizer, se eu reaproximar essas professoras e professores do trabalho artístico, se eu trazer... uma possibilidade de elas rememorem as suas histórias, se a gente trabalhar junto, se a gente puder fazer um processo colaborativo, coletivo, tudo mais, talvez, a gente consiga chegar a algum lugar. Foi isso que eu fiz durante um ano. E, então, esse foi o Mestrado, que foi absolutamente maravilhoso. No Mestrado encontrei, eu consolidei essa questão das histórias de vida, me aprofundi. Eu encontrei a perspectiva dos projetos, do projeto criador, da inteligência criadora; então, aí, você conecta história de vida, com projeto de vida, com a

Arte, com os processos de criação. A partir daí, eu nunca mais deixei de trabalhar com processo de criação de professor, com uma perspectiva possível de unir a arte e a educação, o artista e o educador...

E, depois, veio o doutorado. O doutorado, ele veio com uma necessidade enorme... Quando eu terminei o Mestrado, eu tinha a sensação de que eu já tinha encontrado todas as respostas para formação de professores, porque, até então, eu já estava dando aula nas Belas-Artes também, trabalhando com a formação dos alunos de licenciatura. Estava pondo em prática um monte de coisas, experimentando. Então, eu tinha essa sensação que se eu trabalhasse com a memória, com os processos de criação, com a arte, com os processos colaborativos, com diálogo, com a interação, esse era o caminho... Mas eu comecei a *questionar a aula de Arte* até, naquele momento, quer dizer um momento crítico para o ensino de Arte. A gente estava vivendo um momento em que... todo aquele *boom* de transformação que tinha propiciado pelas pesquisas da Ana Mae, por esse movimento político, por toda a renovação metodológica e teórica que teve nos anos 80, começo dos anos 90. Aquilo tudo estava virando um processo meio viciado, os professores adotaram, por exemplo, a “metodologia triangular”, como único caminho possível. A gente convivia com coisas, a releitura, por exemplo, de obra de arte, não sei o quê, tinha uma série de coisas que me incomodavam. E parecia que ninguém estava vendo um outro caminho para aquilo... Entende... o trabalho era aquilo e acabou. Mas esse é um problema da tradução que o professor faz né? E aí, ou ainda uma perspectiva tecnicista, você ainda via professores trabalhando com uma coisa muito rasa, ainda com cópia... ainda com... e eu ficando angustiada com aquilo. Como eu já estava trabalhando com a formação de professores, eu levantei uma outra pergunta: “Como é que a aula de Artes poderia ser ressignificada? Há outras possibilidades para trabalhar com ensino de Arte? Onde é que eu vou encontrar isso? E foi, aí, que eu levantei a hipótese de que talvez em um processo de aprendizagem artesanal, entre um mestre-artesão e um discípulo ali né? Eu pudesse encontrar alguma perspectiva; ou seja, em uma situação hipotética de... em que o ensino de Arte enquanto tal, não existisse. Existe ali um conhecimento, que é transmitido por um outro, ou alguém que aprende com outro na experiência, no fazer. E eu só poderia encontrar isso no meio artesanal, em qualquer outro lugar já não seria mais possível, e teria que ser um meio artesanal tradicional, porque na universidade... a universidade já está contaminada por uma série de coisas, na formação acadêmica, os cursos, livres, tudo isso. Foi aí que eu encontrei a Shoko Suzuki, a ceramista, e levantei uma hipótese de que tinha que ser alguém que trabalhasse com a cerâmica, porque tinha toda uma questão do barro enquanto elemento primordial, e também porque o barro, a cerâmica, exige uma sensibilidade ali né? Passa pelo corpo; então, como é que essa pessoa ensina isso, né? E o trabalho dela, quando eu vi, era um trabalho absolutamente maravilhoso, quando a aluna me mostrou... porque eu estava procurando e tal... Foi uma aluna que me falou, eu olhei e falei: “Tem que ser ela”. Então, foi aí, que eu encontrei muitas outras coisas no Doutorado, que eu também complementei com tudo aquilo, que eu já sabia. Mas essa perspectiva da aprendizagem artesanal, da pedagogia artesanal, trouxe uma verdadeira revolução para mim, assim... Eu mudei completamente a minha maneira de pensar o ensino de Arte, a formação de professores, o artista, o professor e a formação do artista também... Era como se eu tivesse limpado tudo aquilo que não era importante, e de fato tivesse chegado a essência. O que importa? E, ao mesmo tempo, localizei uma perspectiva de formação de professores. Encontrei, que é a epistemologia da prática, quer dizer você poder aprender pela experiência, que tem lá uma raiz em John Dewey

e tudo mais, na escola nova. Então, foi maravilhoso tudo isso, eu pude aprender demais com ela, eu me tornei aluna dela, depois, ainda, para o Doutorado, eu fui investigar o trabalho da d. Izabel Mendes da Cunha, lá no Vale do Jequitinhonha. Também que ensinava e tal, e aí eu encontrei várias outras coisas que agora, eu estou chamando este trabalho, que eu venho fazendo com professores, que envolvem todas essas coisas e mais coisas, que eu fui encontrando, hoje em dia, eu estou chamando de “Sistema Cartografias de Si”. Eu estou entendendo como uma metodologia, mas basicamente no âmbito acadêmico, foi essa formação, eu tive a sorte de ter uma orientadora maravilhosa no Mestrado e Doutorado, a mesma, que é a Ercília Tavares de Miranda, que me deu toda liberdade, para experimentar, né, caminhos novos. E confiava demais em mim, mergulhava junto. Então, foi, eu entendo que também a relação com ela foi formativa assim, eu aprendi fazer pesquisa com Ercília...

RENATA: Entendi... E você tem algum espaço que você frequenta para manter este contato íntimo com a arte? Você falou, até agora, que foi importante para você ter retomado tudo isso até na sua tese, né? Que você tinha se afastado e, de repente, você se viu produzindo e isso te fez perceber que era importante. Você chegou a manter e, hoje, você mantém um espaço assim?

PROFESSORA 2: Hoje.... Eu não frequento nenhum outro lugar. Eu tenho um espaço em casa, em que eu pratico algumas coisas que eu gosto. Mas é muito sazonal isso. Então, por exemplo, férias é um momento que eu consigo conciliar coisas que não são... vamos dizer assim, permitidas no meu dia a dia.

RENATA: Consegue se desligar um pouco...

PROFESSORA 2: Como se eu pudesse, assim, me dedicar àquilo que me alimenta, mas que não dá para incluir no dia a dia, da forma como ele está hoje. Mas tem momentos que é possível; então, eu mantenho sempre alguma atividade manual, sempre alguma coisa. Essa perspectiva das cartografias, por exemplo, eu faço muitas coisas assim. Então, eu continuo planejando pesquisas, textos, as aulas, como processo de criação. Eu faço uma *formação paralela* em psicanálise, numa linha de terapia reichiana, que se chama bioenergética, que é uma perspectiva de formação, de formação não, de atuação terapêutica, que trabalha com corpo, com todo o fluxo energético do corpo. E é psicoterapêutica, também; então, ela trabalha com a psicanálise, e, ao mesmo tempo, com a perspectiva reichiana, eu sou formada já nisso. Então é, eu me dedico muito a isso, atualmente, também, em trabalhar essa perspectiva psicanalítica e tudo mais...

RENATA: Que acaba tendo relação... Acho que a Arte puxa um pouco disso também né... Não sei...

PROFESSORA 2: É, na verdade, eu acho que elas não estão separadas, então, quando eu..., eu não levo isso para sala de aula, por exemplo. Eu não faço análise em sala de aula com os meus alunos, mas esse olhar me ajuda a entender o que eles falam, o que eles fazem, o que eles produzem, o que os alunos deles fazem; me ajudar a estabelecer processos mais harmônicos, a ter uma escuta mais apurada, né? A conseguir ter uma palavra específica para cada aluno, aquela que ele precisa ouvir, por exemplo; então, isso entra, sim, aqui...

RENATA: Um outro nível de sensibilidade...

PROFESSORA 2: É.... de escuta. Agora, fora daqui, eu tenho minhas coisas específicas também... um pouquinho.

RENATA: Mas, então, você tenta manter alguma coisa, mesmo que...

PROFESSORA 2: Ah, sim... Sim... Sim, senão, não daria, né?

RENATA: Não foi bem uma Residência, né? Mas como surgiu... eu já meio que falou um pouquinho, mas só para dar uma retomada: Como surgiu a oportunidade de fazer esta Residência / Imersão artística que você viveu?

PROFESSORA 2: Com a Shoko? Então, quando eu levantei esta hipótese de que eu precisaria encontrar alguém que ensinasse a Arte, numa perspectiva artesanal, que eu chamo de perspectiva artesanal, alguém que trabalhasse e ensinasse, sem o uso de subterfúgios, que não os próprios materiais, os procedimentos do próprio corpo, em uma perspectiva não acadêmica, não escolarizada de ensino. Eu estava procurando isso, e que tivesse pautada, na ideia de transmissão de conhecimentos, de saberes especiais. E eu descobri que a argila, a terra, a cerâmica. Eu comecei a procurar essa pessoa, só que a cerâmica é uma área muito difícil, é uma área em que você tem absolutamente de tudo. Você tem desde de telha, filtro de água, até peças maravilhosas, monumentos, absolutamente de tudo. E aqueles que se dizem ceramistas, também, existe uma diversidade enorme. Você tem desde pessoas que fazem um negócio assim (sinalizou com a mão um objeto pequeno), até pessoas que trabalham com esculturas, com objetos, *design*. Então, foi muito difícil. Eu não encontrava, eu olhava para todos os lados, e eu não encontrava alguém que trabalhasse com cerâmica da maneira que eu precisava. E eu havia colocado uma outra exigência: teria que ser alguém, que fosse ceramista, mas que fosse artista, e que também fosse artesão... e que ensinasse. Ou seja, não é fácil. Há alguns, só que eu olhava para os trabalhos e não gostava... Eu não gostava... não vou citar nomes aqui, mas assim...

RENATA: Não tinha uma identificação...

PROFESSORA 2: Eu olhava e falava não é isso... O trabalho tem que trazer... Primeiro, a pessoa, né? E eu falava não, não, não... e até que dando aula na Belas-Artes, tinha uma aluna a Andréa, que trabalhava no MUBE, Museu Brasileiro da Escultura. Aí eu falei, pelo amor de Deus, eu preciso de um ceramista, professor. Você conhece algum ceramista artista, que dê aula de cerâmica? Ela respondeu: Aí, difícil, Sumaya... e tal..., mas na semana seguinte, ela me trouxe um catálogo da exposição da Shoko, que tinha acabado de fazer uma exposição de 50 anos de carreira, né? Em comemoração aos 50 anos de carreira. Quando eu olhei, e eu vi a primeira, a capa, eu pensei: O que que é isso? (em tom de admiração) E ela me entregou e ainda falou: “Não, eu não acho que você vai gostar, porque o trabalho dela é utilitário...”.

RENATA: Eu lembro que você falou alguma coisa na tese...

PROFESSORA 2: É.... Quando eu comecei, eu falei: Cadê o utilitário? Aqui, não tem nada de utilitário. Na verdade, ela faz, não tem... ah, isto daqui, é ela (ela mostra uma peça pequena de cerâmica, exposta em sua mesa). Isto daqui é dela... isto é um porta-incenso. Aqueles trabalhos que estavam no catálogo, não tinham nada de utilitário, mas o que que ela faz, por exemplo, isto daqui é um porta incenso, e não é, né?

RENATA: É...

PROFESSORA 2: Isto daqui ela não põe em exposição. Isto daqui é para ela ganhar no dia a dia...

RENATA: Sim...

PROFESSORA 2: Certo?!? Não vai expor, mas ela sim, ela faz. E, depois, eu fui descobrir para o dia a dia ela faz as xícaras, ela faz..., mas tudo lindo, maravilhoso, absolutamente... tudo é obra de arte. Mas aquilo, ela não expõe, ela vende. O que vai para a exposição, e tudo, é aquilo que não tem utilidade. Então, ela pega, um vaso, o vaso que teoricamente deveria caber flores e tudo, e ela fecha, entendeu... e tem um buraquinho, um buraquinho assim... um... que não é para pôr flor, não pôr água, mas como tem toda uma tradição da cerâmica nipônica.... Ela vem dessa tradição, eu diria que essa é a sua raiz. Mas ela subverte isso; então, este era o projeto dela. Quer dizer: como é que ela poderia se tornar artista fazendo cerâmica? Sem se descolar totalmente das origens dela, como é que o trabalho dela poderia continuar sendo contemporâneo? Mas ela mantém a forma de trabalhar arcaica, tradicional, dos ancestrais dela... Era isso que me interessava. Então, quando eu olhei, eu falei: Nossa, isto aqui não tem nada de utilitário, isto aqui é maravilhoso. E aí, eu procurei a Shoko, e fiquei muito tempo para conseguir... que ela me recebesse. Ela me mandava ligar de volta. Naquele momento, eu dei sorte, ela estava montando um grupo de pessoas para ensinar... Como ela tinha feito 50 anos de cerâmica, e não tinha ensinado ainda o jeito de fazer para ninguém, ela ficou com aquilo na cabeça... 50 anos é muito, eu estou caminhando para o fim. Eu não vou ensinar para outras pessoas? E aí, eu dei sorte, porque ela estava montando esse grupo, foram seis meses ligando... ahhh liga de novo... até o dia que ela falou: Vem aqui! E eu fui, e ela me recebeu, e perguntou para mim: O que que você quer de mim? E aí foi aí... que eu pensei: O que que eu quero? O que que eu quero? Eu quero fazer a tese, eu quero entender como é que ela ensina, mas essa pergunta, na verdade, foi mais fundo... Quer dizer, eu quero... eu quero fazer, eu quero entender o que é aprender cerâmica, ou fazer cerâmica e não tinha outra maneira se não fazendo... E foi aí que ela... me convidou, ela falou: Você... tudo bem... você é uma pesquisadora, e tal, mas você não quer ser aluna? Aí, eu aceitei, então eu fiquei um ano e meio: era uma aula por semana, de quatro horas, com uma outra colega, nós éramos em nove pessoas, nove mulheres. Ela montou duplas, ela ensinava uma dupla por manhã, e uma pessoa ficava sozinha. E era realmente uma imersão, assim, por várias razões: primeiro, porque, ao entrar na casa dela, no sítio, você já entrava em um outro lugar, era como se você passasse por um portal mesmo. Ia para um outro tempo, um outro espaço, um outro ritmo, tudo... Então, a natureza, o forno, os animais dela, as peças espalhadas pelo jardim, o cheiro da fumaça... da queima anterior, tudo isso... Você já ia para um outro lugar. A entrada no ateliê já era uma outra coisa..., porque era um lugar absolutamente sagrado, que não era permitido a qualquer pessoa, mas a gente entrava... Então, lá estavam todos os instrumentos dela, com as marcas das mãos, do corpo, os tornos, as peças, né? Algumas descansando, outras queimadas... E ela compartilhando esse espaço com a gente; depois, coisas paralelas, por exemplo, o chá que ela servia, o que ela escolhia para mostrar para a gente em cada aula. Que fazia parte da aula, as peças antigas das coleções dela, que ela também pegava para ensinar alguma coisa... E o próprio jeito dela ensinar. Foi algo absolutamente transformador, eu esperava muito as sextas feiras de manhã, eu saía daquela loucura, de dar aula, eu tinha dispensa da escola de sexta-feira de manhã, eu já era coordenadora... Eu tinha que passar na escola, para resolver coisas

de lá, eu ia. Mas eu ia já, a minha cabeça já ia se preparando, para fazer essa imersão, era assim absolutamente revolucionário, e eu não consegui anotar nada dentro do ateliê, porque era como se eu tivesse espionando. Era essa sensação que eu tinha, embora ela soubesse, que eu era pesquisadora. Então, eu saía de lá gravando, eu pegava a Raposo Tavares gravando tudo que tinha acontecido. Aí, eu vinha para USP, eu tinha o meu Grupo de Pesquisa lá com a minha orientadora na educação, e, à noite, eu transcrevia tudo isso, no mesmo dia eu transcrevia e tal, e isso gerou aquele capítulo... Então, foi muito revolucionário, muito transformador. Eu não me tornei ceramista nesse processo, e foi muito interessante, porque ela falava pra mim, uma das coisas que ela percebeu logo de início, é... quem ela podia colocar com quem, e o que que cada pessoa estava querendo ali, e o que, que ela podia esperar de cada um... Então, eu que estava querendo trabalhar, entende e tal, com uma outra colega, arquiteta, que também estava querendo mexer... Mas ela tinha duplas, por exemplo, de duas ceramistas já muito boas, que estavam lá pra aprender especificamente a técnica. Já sabe, assim; então, isso foi maravilhoso, porque ela não tinha expectativa que eu me tornasse ceramista. Isso foi muito bom, foi um aprendizado para mim, porque eu não queria atender às expectativas dela. Eu queria viver aquela experiência, sem o compromisso de... E, de fato, foi maravilhoso. Comprei um torno, mas não, não me tornei ceramista, mas foi uma aprendizagem maravilhosa.

RENATA: Entendi.... É gostoso mexer com barro, né? Eu também...

PROFESSORA 2: É maravilhoso, eu tenho loucura até hoje. Tenho o meu torno lá, tenho as minhas argilas, faço muita coisa com os alunos, mas eu não sou ceramista... entende?

RENATA: Sim.... Eu entendo....

PROFESSORA 2: Então, eu acho que a experiência artística, pensando aí no seu objeto de estudo, ela não é... na formação do professor. Isso sem falar na formação de qualquer ser humano, mas pensando na formação de qualquer professor, não é só o de Arte, o objetivo não é exatamente aprender Arte...

RENATA: Ou se tornar um artista...

PROFESSORA 2: Ou se tornar um artista. Objetivo é outro: é você acender coisas em você, que, de outro modo, ficariam apagadas... entende? É você acordar coisas em você que, de outro modo, você nem saberia que existiam, que existem.... É você despertar a sensibilidade, você poder criar, você encontrar, se encontrar com seu desejo, sabe? É afirmar coisas para sua vida, é muito... é muito... importante eu acho....Sem dizer que se você for realmente um professor de Arte, ou for ensinar Arte, você precisa entender...

RENATA: Sim.... Precisa entender dos processos....

PROFESSORA 2: Daí, você vai precisar conhecer de fato...

RENATA: E entender esses processos é importante, senão como é que a gente consegue ter um... Até você fala, em algum momento na dissertação, que a gente só vai conseguir ter uma flexibilidade para ensinar se a gente entende tudo, os processos...

PROFESSORA 2: Claro...

RENATA: Os processos?

PROFESSORA 2: É claro..., porque senão você fica aprisionada ao modelinho, e morrendo de medo de sair do esquema...

RENATA: É..., porque você não sabe o que fazer...

PROFESSORA 2: É..., porque você não sabe o que fazer...

RENATA: É... é bem por aí... Vamos, aqui, para a quarta questão: Como foi para você esta experiência com Residência Artística? Esta experiência trouxe alguma mudança na forma como você atua em sala de aula? E como você a vê na formação de alunos e/ou professores? Também, eu acho que você já...

PROFESSORA 2: Esta eu acho que já respondi...

RENATA: ... respondeu...

PROFESSORA 2: É....

RENATA: E aqui a última: Conte uma experiência em sala de aula, a partir dessa sua experiência anterior com a Residência Artística. Justifique o que mudou em sua proposição junto aos alunos. E revele alguns pontos positivos e aqueles mais frágeis.

PROFESSORA 2: Olha... algumas coisas daquilo que eu fui identificando como importante na pedagogia da Shoko, é... eu fui..., não é que eu fui incorporando, a partir dessa tomada de consciência... as coisas foram acontecendo ao mesmo tempo. Então, por exemplo, eu sempre fui uma professora que valorizou o diálogo, sempre li Paulo Freire, e tal... sempre tomei cuidado com isso, com a questão do diálogo, de não ser É você poder estar com seus alunos, está... entendendo? Que todos nós estamos aprendendo juntos, que eu não estou aqui para ensinar, mas que o processo de conhecimento é um processo que vai ser construído por nós, ao longo de um determinado período de tempo, e que precisa de todo mundo aqui. E a gente vai aprender juntos, eu inclusive, o que eu chamo de aprendizagem colaborativa. Então, tem alguns elementos, aí, que são fundamentais para garantir essa aprendizagem colaborativa: o diálogo é um deles, o fazer junto...uma professora diretiva, autoritária... Então, essa questão do diálogo é um elemento que eu vivenciei profundamente nesta experiência com a Shoko... Ela se colocar de um jeito, que ela não estava ali ensinando alguma coisa, ela estava fazendo junto, e ouvindo, e tendo uma resposta para cada pergunta específica..., fazendo junto, ouvindo, falando menos, ouvindo mais... Então, esse é um elemento importante, mas fundamentalmente, é a ideia da aprendizagem pelo fazer. Eu trabalho, já, em grupos mais avançados de alunos..., eles preparam experiências para trabalhar com seus... com todos nós. Então, eles também são propositores de experiências, e nós vivenciamos juntos, estou falando de formação de professor... Esta ideia da perspectiva da epistemologia da prática que eu falei, da aprendizagem pelo fazer, ela passou a ter uma relação muito direta com o trabalho que eu faço com o estágio. Porque estágio é uma situação de aprendizagem prática, né? Só que o

estágio..., ele é um trabalho, muitas vezes, muito burocrático, não é? Quer dizer o aluno vai sozinho, cumpre o estágio ali, tal, volta, cumpre...

RENATA: Preenche uma fichinha...

PROFESSORA 2: E fica muito sozinho... Eu mudei completamente essa perspectiva, e tem a ver com esta ideia da aprendizagem pelo fazer, ou pela experiência. Então, a gente faz absolutamente tudo junto. Eles começam o processo de estágio em uma disciplina que chama Metodologia do Ensino da Arte Visuais I e eles terminam em Metodologia do Ensino das Artes Visuais IV. Em todo esse processo tem um elemento fundamental, que é a ideia do registro crítico-reflexivo, que vai acompanhando esses meninos... Então, a ideia que você só aprende pela prática, quando você reflete sobre a sua aprendizagem, ou sobre a prática. E essa ideia de registro vai se modificando... Então, em alguns momentos aparece como relatório, com registro... É que eu não chamo de relatório, o registro da experiência escrito, outras vezes, eles fazem o registro poético. O Caderno, por exemplo, é um elemento de registro, que eles fazem logo no início da aula, o seu Caderno da disciplina, para acompanhar e..., eu fui introduzindo aquilo que virou um negócio fundamental, que é a ideia de *ato cartográfico*. Eu não tenho nada aqui para te mostrar. Eu acho, nesse momento, mas se um dia você quiser voltar... eu posso te mostrar as cartografias... Então, são as cartografias que vão... Antes, durante, e após as aulas, as minhas aqui, e as deles nas escolas. Então, eles planejam, por exemplo, a aula que eles vão ministrar, por meio de cartografias, e aí eles dão o formato de texto. Aí, vão ministrar a aula, voltam, fazem a cartografia da experiência, escrevem a experiência, planejam a próxima aula, e assim vai... Então, isso vai dando, vai trazendo o trabalho artístico para essa experiência do professor, porque é tudo entendido como processo de criação. Não sei se você está entendendo, então assim, eu fui criando instrumentos, e os alunos de licenciatura criam aulas visualmente, e depois, sistematicamente, ali com escrita. Mas tudo isso... é respeitando um raciocínio artístico...

RENATA: Ou seja, você criou uma forma de dar aula, mas é uma forma de processo criativo da arte, vamos dizer assim...

PROFESSORA 2: Exatamente, eu diria que, assim, o raciocínio, que preside a criação da aula, é artístico, porque nasce muitas vezes de uma imagem, nasce muitas vezes de materiais, nasce muitas vezes..., e vai ganhando uma visualidade... Realmente, não tenho nada aqui... Eu acho que tem neste livrinho aqui... uma cartografia da Mariana, quer ver? Eu explico isso um pouco no artigo que eu escrevo aqui... ohhh isso aqui, por exemplo, é uma cartografia (ela me mostra uma imagem no livro)... Está vendo?... Eu posso te dar um livro desse...

RENATA: Ah... Obrigada...

PROFESSORA 2: Esta é a cartografia do trabalho da Mariana, por exemplo, então para ela chegar a isso aqui, é um processo de criação. Isso ainda não é aula, isso ainda é uma fase, é para as coisas virem a ser criadas... sistematizadas. Depois, ela dá uma forma, isso vira um plano de aula, plano de pesquisa, seja lá o que for: Eu tenho trabalhado assim, aqui eu explico... quer ver? Aqui, o que que é isso aqui? Não, isto é, outra... É este é da Ana Mae... é este aqui... aqui eu explico, muito rapidamente, depois desse texto...

RENATA: Como funciona...

PROFESSORA 2: Eu posso te mandar outros que eu já publiquei, tem mais uns três ou quatro..., que eu estou no processo de sistematização desta metodologia, que envolve: os relatos autobiográficos, o que eu chamo de criação didática; o registro poético; e o registro crítico-reflexivo. São quatro instrumentos, que juntos, trabalhados em um processo, vão possibilitar uma série de coisas. E eu tenho escrito sobre isso, eu tenho conseguido escrever, eu te mando... Pode ficar com esse aqui...

RENATA: Obrigada... vou pedir até para você assinar, para mim, então...

PROFESSORA 2: Renata, né?

RENATA: É... Renata.

PROFESSORA 2: A caneta não está pegando...

RENATA: Ela está com algum probleminha...

PROFESSORA 2: Hoje é dia....

RENATA: Dia 22 do seis...

PROFESSORA 2: É... Tem um outro livro meu, que é sobre a Arte-Educação, entre a oficina artesanal e a sala de aula, que é a tese então...

RENATA: Ahhh tá...

PROFESSORA 2: É a tese, a mesma. Então, você já tem, mas estes artigos, que eu tenho escrito agora no final, eles explicam melhor...

RENATA: Ah, tá...

PROFESSORA 2: É, então, quando você fala, só voltando para a sua questão essencial: Do que significa a imersão para o professor de Arte ou para o professor na arte? Eu acho, que só isso, também não ajuda...

RENATA: Entendi...

PROFESSORA 2: Então, ele precisa das experiências com a arte, ele precisa vivenciar isso. Mas sozinho ele não faz a relação disso com a prática pedagógica dele...

RENATA: Entendi...

PROFESSORA 2: É raro alguém que faça isso, tanto é que você tem grandes artistas, que não são bons professores, por exemplo, ou que não gostam daqui, porque acham que aqui eles não criam. Na educação, eles não criam, eles só criam aqui. Então, quando você junta estas coisas, é que é possível, que o trabalho com educação em arte, também, seja entendido como um trabalho que possa trazer alegria, prazer, criação... Isso precisa de muito esforço, não é espontâneo. Eu acho...

RENATA: Até porque tudo está bastante desgastante, né?

PROFESSORA 2: É... o professor não faz isso sozinho. Ele vai viver sempre essa separação, ele não entende que aquilo que ele gosta de fazer, de sei lá, de costurar, de bordar, de cozinhar, de pintar, que aquilo pode alimentá-lo na sua prática pedagógica... Ele vai continuar, então precisa, por isso que ele precisa desses espaços de formação...

RENATA: Sim...

PROFESSORA 2: De políticas de formação, né? De iniciativas, em uma perspectiva diferente dessa que a gente vê, que coloca apostilas para os professores reproduzirem...

RENATA: Que não tem informação quase nenhuma, né? Muitas vezes em um espaço que você não tem também muito recurso para poder produzir... Então, é isso...

PROFESSORA 2: Tá bom...

RENATA: Obrigada, você ajudou bastante, porque eu estou vendo, por uma outra perspectiva... Na semana passada, eu conversei com uma menina, também ela é professora, está fazendo Mestrado agora, e ela viu por uma outra perspectiva. E, agora, eu estou pela perspectiva da formação de professores, que também é bem interessante... Professora..., obrigada...

PROFESSORA 2: De nada, imagina, um bom trabalho para você...

PROFESSORA 3

Parte I

Identificação do sujeito

Nome – Laura

Idade – 65 anos

Sexo – Feminino

Formação Acadêmica – Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais

Mestrado, Doutorado, Livre Docência e Titularidade em Artes Visuais (USP)

Formação Profissional – Professora Universitária.

Tempo de serviço na docência – 35 a 40 anos de docência, 21 anos na UNICAMP.

Onde trabalha – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

RENATA: Meu trabalho... eu já tinha dado uma apresentada... mas só para ficar mais fácil... Eu estou fazendo um trabalho sobre a residência artística na profissionalização do professor de Artes. Então, eu estou procurando professores que passaram por essa experiência... se podiam falar um pouquinho e como eu sou da área da Educação... São cinco perguntas, na verdade, mais uma requer um pouquinho mais de tempo, porque ela requer como que foi a sua formação, e depois tem algumas relacionadas com a residência artística...

PROFESSORA 3: Certo...

RENATA: Ela é dividida em duas partes... e a primeira é a identificação (dados compilados acima)... Agora, as perguntas... Como foi a sua formação acadêmica?... Fala um pouquinho mais assim é, geralmente, quando a gente faz artes... de onde veio? ... Se já veio né um pouquinho antes... o que levou você para fazer artes...

PROFESSORA 3: É... eu acredito que... é assim ... vamos dizer... a atração pelo curso de Artes... Ele realmente... ele vem antes, né? Pelo fato de você... gostar de desenhar, ler. né? Aprendi a gravura, ainda no ginásio, com professor do ginásio... quer dizer, a escola primária, o primário, o ginásio, pode também ajudar... aumentar uma sensibilidade para uma área... Eu tive uma dúvida, que foi assim... O curso de Artes Visuais ou Arqueologia... História... Arqueologia, que são áreas que me fascinam muito, e até hoje... eu aprendi... a enxergar que na verdade no meu trabalho, eu começo... comecei a fazer as duas coisas juntos... não arqueologia no sentido literal, né? Mas uma arqueologia que começou no resgate de histórico familiar, passado, épocas passadas, conhecer melhor, né... E aí entra a fotografia também... a fotografia apesar de não ser fotografa, mas eu trabalho basicamente com a imagem fotográfica, então foi isso, que na verdade estimulou, né? A entrada, vamos dizer... a opção de fazer um curso de Artes, né?

RENATA: E quando você fez Artes, como foi para você? Você já entrou com essa ideia... Eu vou fazer arte e vou ser professora ou isso foi acontecendo naturalmente?

PROFESSORA 3: Isso foi acontecendo gradativamente... com os receios iniciais... Eu tinha muito medo... eu era muito tímida... Na verdade, ainda, tenho uma timidez, que, às vezes, eu ainda tenho que combater... mas é... comecei a dar aula para crianças, para jovens, depois

adolescentes também e mais para frente, nas universidades, né? Eu dei aula no Mackenzie, na Santa Marcelina, depois, na UNICAMP... Então, é, vamos dizer, não que a escolha, nunca foi no sentido de... fazer Pedagogia... especializar em Pedagogia, mas a formação da gente como professor é... tem um papel importante na estimulação de futuros profissionais, futuros professores, que possam... é... ensinar tanto a parte, vamos dizer a parte técnica, técnicas artísticas, a linguagem expressiva, como também é... a busca de uma linguagem própria, né? Estimular o jovem a encontrar um caminho... é... eu acredito que foi assim esse percurso... não que desde o início já tivesse certeza de que... vamos dizer o Magistério ia... Eu até fiz uma tentativa de trabalhar em um escritório... uma época, mas foi por muito pouco tempo... porque eu percebi...

RENATA: Que não era para você...

PROFESSORA 3: Que não era também esse caminho... Então, é normal, na época, na época da graduação né... você procurar diferentes opções... e até você perceber... por onde que é seu caminho, não que seja fácil, porque o magistério não é fácil...

RENATA: Nem um pouco...

PROFESSORA 3: E você aprende, constantemente, porque cada grupo de alunos são novos... são novas experiências, né? Então, eu acredito que não seja uma... profissão que dê para... estagnar, né? Achar que agora vai ser sempre assim... sempre tem novidade ... E a gente aprende com os alunos... os alunos com a gente, e a gente lê coisas que eles trazem... a gente traz material, né? Então, acho que é um aprendizado recíproco, e que você tem que também manter a sua atividade artística de atelier... Isso eu acho fundamental...

RENATA: É... isso é... uma coisa assim... É... bem interessante... na fala de todos os professores... um... É essa questão de que a gente, quando vai para arte, de certa forma a gente... Já tem alguma coisa que te chamou atenção para a gente lá... no no quando a gente era pequena... o familiar... ou escola... no seu, no caso foi artes visuais mesmo? Não foi nem teatro, né?

PROFESSORA 3: Não...

RENATA: Foi as Artes Visuais, né? Então, assim, essa... essa... esse encaminhamento... aí você vai seguindo e uma das definições também que eu sempre vejo... é essa questão de quando a gente faz a faculdade de Artes, a gente... é bom legal... Vou fazer faculdade de Artes. Mas eu também vou precisar me manter, né? Aí, a licenciatura acaba sendo um caminho que a gente acaba vendo por essa questão, né? Não que..., porque a gente tenta outras coisas, e a gente acaba que bem... se eu quiser atuar em artes, uma boa área... é a licenciatura, né? Então, a licenciatura acabar vindo naturalmente também, né?

PROFESSORA 3: Sim...

RENATA: É... você tem, né? Mas só para elaborar um pouquinho mais... Você tem espaços que frequenta para um contato mais íntimo com a arte? Você tem o seu Ateliê, não é isso?

PROFESSORA 3: É o ateliê... é... o meu espaço é este quarto, né? A gente divide o ateliê... F... que é o meu marido, que também é professor e artista... É... a gente já dividiu com mais pessoas e atualmente... somos, nós dois... é importante... eu na verdade, eu gostaria muito, para mim... o ideal seria ter o ateliê em casa, mas no apartamento, é impossível, não cabe, né? E algumas... alguns materiais também são mais complexos, né? Tintas, solventes, né? Mas eu faço muitas coisas em casa... Eu levo as madeiras para casa... Eu gravo em casa. Depois, eu trago para cá, porque eu... nós temos dois filhos especiais, né? Então, isso faz com que... é na minha rotina, por exemplo, não dá para deixar os dois em casa... Eu venho para cá... Então, eu faço muita coisa em casa e depois trago para cá... Então, um pedacinho do... do... do... vamos dizer assim... ateliê. Vai junto, né? Isso, aí... na verdade... É, assim, né? É uma circunstância de vida, né? É... e eu fui me adaptando... Acho que, sempre, este desafio de você encontrar um caminho né... como fazer... como conciliar... E eu acredito que cada um... tem que achar um... jeito pessoal com o trabalho artístico, né? Eu tive alunos, por exemplo, que escolheram trabalhar como artistas e não ser professores também né... tem o caso do Marcelo Mosqueta da Unicamp né... Rubens Matuck... um amigo nosso, né? Quer dizer pessoas, que ficaram é... fora da academia... ficaram fora produzindo... É que... eu acredito que são opções, né? E a pessoa também tem que ter um trabalho em função disso, né? Fazer contatos... o Marcelo participa continuamente de workshops... de atividades... de viagens, né? De trabalhos... ele é uma pessoa que pode ser até interessante mais para frente conversar... porque a vida profissional dele é basicamente montada... em... em viagens, em contatos, né? Mas isso são escolhas, né? Você viver com... galeristas... Você ter contato com marchand, com galeristas, né? E quem não tem, vamos dizer esta habilidade... tem que achar um outro jeito, né? Mas eu... eu... nunca gostei, nunca simpatizei com a ideia de que o professor seja um artista frustrado... Quer dizer, né? Esses mitos que existem, né?

RENATA: Quem não sabe ensina né...

PROFESSORA 3: Não deu certo no mercado... Então, ele foi para o magistério... Eu não vejo, assim, porque o magistério, para mim, foi sempre... e continua sendo... importante... Eu gosto do que eu faço... e nunca vi o magistério como um suplício, né? Quer dizer, eu tenho que dar aula... que saco!

RENATA: Aquele sofrimento, né?

PROFESSORA 3: O sofrimento... é claro... que, às vezes, você entra em conflito com o tempo, né? O tempo de trabalho... mas enfim... isto faz parte...

RENATA: A gente vai se acertando, né? Vai achando um periodozinho... e esta questão de muitas vezes... isto é uma coisa... que eu também senti, quando eu comecei a dar aula... Aquele primeiro impacto... que a gente tem... a gente meio que fica... assim, né? Depois... fala assim... não... eu tenho que produzir alguma coisa... senão... eu vou ficar... e a gente ficava até mais estressada, né? Eu sentia que ficava mais... Aí, eu comecei a... não eu sempre tenho um tempinho para fazer um *workshop*... Se eu não consigo fazer em casa... Deixo para produzir... ou fazer... no caso também... ateliê coletivo, né? Que é bem legal, né? Porque você também tem... a inspiração de outras pessoas, né?

PROFESSORA 3: É...

RENATA: Mas é bem assim... Essa é uma coisa para mim... que eu penso muito... você tinha falado... Eu fiz uma pergunta, mas eu acho que ficou incompleta... Na verdade, você atua... como professora há quantos anos? A sua atuação total como professora... contando... trabalhar com crianças...

PROFESSORA 3: Olha... eu acredito... Eu não tenho, assim, uma data precisa na cabeça, mas entre 35/40 anos...

RENATA: De atuação... 21 anos só de UNICAMP...

PROFESSORA 3: É...

RENATA: Entendi...

PROFESSORA 3: Porque, na faculdade, ainda na universidade, ainda eu comecei dar aula... então isso... é... quer dizer comecei... a dar os primeiros passos... e a aula de ensino... eee... Então faz 35 a 40...

RENATA: E você chegou a dar aula para crianças também?...

PROFESSORA 3: Dei aula para crianças, para excepcionais...

RENATA: Excepcionais...

PROFESSORA 3: Para adolescentes... é pré-adolescentes né... normais... depois, e depois... entrando a universidade... com o pessoal já adulto né... um pessoal mais velho...

RENATA: E como foi essa passagem... de você de repente... trabalhar com criança e, aí, você trabalhar com um adulto na faculdade, né? Finalzinho de adolescência...

PROFESSORA 3: No começo dá insegurança, né? Acho que deu insegurança, porque você está lidando agora com outro tipo de público... é as crianças... têm uma disponibilidade para o fazer... para o experimentar que aqui na universidade nem sempre é tão... Natural... e... fora que... o universo adulto... Você sabe que tem outras questões... que vão aflorar, né? Então, eu acho que tem uma adaptação... Você descobrir... como é o seu jeito de lidar com aluno... como é a sua, vamos dizer... a sua atitude, né? Porque eu acredito também... que você não passa apenas a informação... a informação é importante... levar livros... passar imagens... enfim todas as informações que você possa estar transmitindo, né? Mas é... a questão da postura da pessoas frente a vida, né? Frente à vida... e frente à arte... Quer dizer... como eu vejo a arte? Como? E isso... Você passa, às vezes, nem tão objetivamente, né? Porque eu cuido bastante também para não influenciar diretamente... Quer dizer o que eu gosto... como vamos dizer como... trabalho de arte... eu não vou impor... para os alunos... Eu tenho que abrir o leque... Mas, é claro, que eu tenho algumas opções também... algumas questões que se infiltram... onde infiltra esta questão ética também, né? Acho que a ética e a estética, né? Isso acho os cursos a distância... não vão conseguir suprir...

RENATA: Fica muito na teoria... você teria que... este é até um questionamento, né? Que eu estou buscando entender... até um capítulo que eu estou fazendo do meu trabalho... que é justamente... eu estou tentando falar... que o professor... que tem essa contato com a arte... que conhece, né? A prática... ele vai ter muito mais autonomia... e isso não é fala minha né... é fala de vários autores da área... que o professor que tem esta prática de ateliê, né? Quando ele chega em sala de aula... É...é... muito mais fácil de lidar, porque ele chega hoje... Ah, não dá... ele vai encaminhar para aquilo que é necessário na aula no momento... Coisa que um professor que não tem... que eu acho que vai acontecer muito com essa questão da faculdade à distância, porque acaba ficando só na teoria, né? Vai se perder muito, né?

PROFESSORA 3: É... é uma... vamos dizer... em alguns casos... eu até vejo sentido... na relação de distância... Podem ter uma finalidade... é pode ter coisas boas... no sentido de... conseguir chegar a lugares, onde você dificilmente conseguiria dar conta de tudo... Mas, na área, vamos dizer... artística... prática... É bem mais complexo, né? Porque... ou você... faz realmente só informações... Quer dizer... a parte teórica e demonstração...

RENATA: É o que eles acabam, muitas vezes, fazendo, né? Mas fica uma falha, né? Na verdade... nessa parte da prática, né?

PROFESSORA 3: Som de anuência...

RENATA: Porque a prática, ela é importante... porque a gente, quando procura a faculdade de Artes, na verdade, tem aquela... aquele... nem que seja aquela coisa do artesanato... Mas você busca, porque você teve um contato com isso, né? E este fazer artístico... de certa forma... Agora, vamos para a pergunta da residência, né? Como surgiu essa oportunidade de fazer a residência artística, né?

PROFESSORA 3: Olha, nós temos um amigo... que dizer o Rubens Matuck... o Carlos Matuck né... o Carlos tinha contato com *workshops*, com residências artísticas que aconteciam na Dinamarca, na Alemanha, na Polônia... ele... e através dele... através desses contatos... é... eu participei... o F... também... de algumas, nem sempre juntos... o F..., por exemplo, foi para Dinamarca... Eu participei de duas residências na Alemanha e uma na Polônia...

RENATA: Ah, que legal!

PROFESSORA 3: E foi muito rico sim... foi... foi muito interessante... porque, na verdade, você... mesmo sendo atividades curtas, duas semanas, 10/15 dias no máximo, mas é um tempo em que você se dedica integralmente para o fazer, né? Para o ateliê... Então, isto é um presente... quer dizer para mim isto era um presente poder ficar no ateliê... duas semanas... sem outras preocupações. Quer dizer, isto, a Residência é o grande... vamos dizer... o trunfo da Residência... É você ficar no lugar... sem preocupação de ter que ir ao banco pagar conta, vai para casa, vai fazer comida... tem, então, você pode ficar de manhã, tarde e noite, trabalhando nas suas coisas... e claro também visitando museus, conhecendo outros artistas... compartilhando... E, muitas vezes, o que eu percebi, né? Trabalhos que você realizava no workshop, que, às vezes, ficavam ainda incompletos. Mas eles traziam elementos para continuar aqui... É, e também, assim..., na verdade, assim... uma limitação desses *workshops* é que a trabalhava com material simples, né? Esses ateliês não eram ateliê que... vamos dizer... mega papéis... trabalhos em formatos... muito grande, né? Material específico, na verdade,

você vai com algumas coisas básicas... lápis... grafites... a máquina fotográfica, né? Ou celular; enfim, documentação do lugar... e fazer... eu acho... que assim... sempre via assim... a questão da arte... Você pode fazer com material que você tem disponível, né? Eles... é, às vezes,. na Alemanha, a gente foi visitar lojas de material artístico, né? É claro que tem muito material, mas a gente... também não tinha uma verba... Na verdade, assim, a universidade ajudava a pagar a passagem, mas o restante era pelo *workshop*, né?

RENATA: Entendi...

PROFESSORA 3: Me foram experiências muito ricas, porque, na verdade, você traz coisas e você também leva coisas... e acaba acontecendo uma troca também, né? Um convívio com outros artistas... E, aí, começa a ver também... que mesmo em países como a Alemanha, por exemplo, também não era fácil, né? Quando você tem assim Exposições grandes como uma Documenta... Aí, você tem um investimento... do governo... mas muitas Galerias pequenas, espaços pequenos... lutavam com a mesma dificuldade que a gente tem aqui...

RENATA: Entendi...

PROFESSORA 3: A Polônia... a realidade também é muito mais simples... É, então, você começa a ver que, muitas vezes, o mito que você cria na cabeça, né? De achar que país de primeiro mundo né... eles também tem seus desafios, né? E o Carlos participou bastante se você quiser... eu te dou o telefone, o endereço dele, o telefone... porque ele foi para o Japão... participou de workshops no Japão, na Dinamarca, na Alemanha, na Polônia né... foi uma associação de workshops que acontecia nessas região mais do norte da Europa... deve ter também workshops acontecendo em outros países, mas aí também não tinha conhecimento, né? No Brasil começou também... vivências artísticas em várias... em vários lugares... E acho que é uma coisa muito positiva, né? Por estes fatores, que eu falei, né? O artista, poder se dedicar ao trabalho, ter trocas de ideias, de projetos, né? E, principalmente, poder se dedicar... exclusivamente ao trabalho...

RENATA: Este deslocamento né... que você faz... de um local para o outro... Também, ele é muito rico, né?

PROFESSORA 3: É... sem dúvida...

RENATA: De repente você tem que se adaptar para um outro local... o sistema de vida deles... também... e isso enriquece muito também, né?

PROFESSORA 3: Sim... sem dúvida...

RENATA: E assim, uma curiosidade, né? Essa ideia na verdade, do meu trabalho saiu justamente, porque eu tive oportunidade de fazer um curso fora... um workshop também né... Eu me inscrevi... e aí eu fui selecionada... era em uma escola de arte... na verdade... lá nos Estados Unidos, e para mim isso também. Foi um choque assim tão grande, que eu falei assim... nossa... como assim... Aí, a gente vai investigando e vai descobrindo que tem no Brasil, embora não tão divulgada assim, né? E, talvez, não tanto para professor... muitas vezes só focado no artista, né? Então, por isso também, até o tema do meu trabalho... Essa coisa do que enriqueceria esse professor... que está no dia a dia... na sala de aula também, porque,

muitas vezes, o que eu observo assim... de todos os professores, é que ele só vai ter esse tempo para se dedicar muitas vezes nas férias deles, né? Quando ele está com a cabeça um pouquinho mais... é liberado, daquele dia a dia do trabalho, né? Que é muito puxado, muito cansativo, dependendo da carga horária do professor... Ele só vai conseguir ter... ter essa vivência, de se dedicar, de se alimentar de alguma coisa fora da sala de aula, né? No espaço assim, né?

PROFESSORA 3: É... é... nos workshops que eu participei... tinha vários... na Polônia... vários professores... também artistas-professores, né? Na Alemanha, também, o pessoal dava eventualmente alguns cursos, né? Eu percebi lá, em Hannover, né? No norte da Alemanha, eu percebi que... é... o curso... os cursos de Artes Plásticas estavam sofrendo também, problemas, né? Então, eu acho que não é só exclusivamente problemas no Brasil, né? Eu acho que... isso é uma coisa que você começa a perceber, aí...você desmistifica esta visão também, de que... vamos dizer entre parênteses... um país de primeiro mundo que vai estar tudo resolvido, né? Agora é... na Polônia, por exemplo, tinha dois estudantes jovens, eram universitários, né? Do curso de *Design*, de Artes... e eu percebia que eles queriam ficar junto comigo... Então, não que eu... estivesse ensinando... não era isso... Mas eu acho que as inquietações deles ... eles queriam ter alguém para conversar... compartilhar... ver... isso que eu falei né... a atitude do artista com o trabalho... como ele trabalha... como ele organiza o seu espaço... E esse é um desafio que... que é sempre, né? Porque eu chego aqui... eu vou... semana que vem tem aula... tem bancas né... então mesmo o período de férias, você não consegue desligar completamente, mas eu acho que assim... essas questões de você vim para o ateliê trabalhar um pouco... Levar coisas para casa... continuar lá... Eu comecei a pensar sempre nesta questão... que dizer... o que que eu posso fazer... e o eu posso levar comigo no meu cotidiano, né? É, então, não parar sua própria produção, mas evidentemente adaptando ela para sua realidade, né?

RENATA: Acho que é o grande desafio que a gente tem, né (risos)? É., aí, a pergunta é assim né... deixa eu ver... Você já meio que respondeu um pouquinho... como foi esta experiência com a residência artística, né? E aí, uma pergunta que para mim é bastante importante é... esta experiência ela trouxe alguma mudança na forma como você atua em sala de aula, né? Como você vê na formação de alunos e ou professores, essas experiências de residência artística...

PROFESSORA 3: Eu acho que ele traz informações também, quando eu fiz junto com o F... né? Foi uma vivência... essa foi a mais longa... foi um mês... é no sul da China... Então, eu aprendi, por exemplo, a enxergar a gravura chinesa... oriental, conhecer um pouco mais, entender algumas coisas que antes a gente não olhava, não prestava atenção né... no caso da gravura, no caso da xilogravura... Essas informações, você depois voltando, você tem material para poder, por exemplo, dar uma aula sobre a gravura contemporânea chinesa... sobre o que... que significou essa vivência... O que que eles investem, né? Como que eles investem na gravura... no ateliê, né? E... isso você consegue... quer dizer... isso eu consegui... fazer pelo fato de ter ficado lá um mês, na Alemanha, o prazo foi mais curto, né? Duas semanas, quer dizer a gente visita museus... vê exposições, né? Mas eu acho que na China foi mais impactante neste sentido... porque a gente visitou o museu da gravura, é o ateliê era grande... era um ateliê realmente de gravura... com equipamento, com material gráfico... Então, acho que... que... foram experiências muito diferentes, né? Cada lugar traz informações que você pode depois compartilhar... Então, eu lembro, quando eu voltei da Polônia... Eu mostrei os trabalhos que eu desenvolvi... Compartilhei com os alunos... com quem eu estava

trabalhando... Fale sobre a experiência... mostrei algumas imagens... é... e assim... Acho que o principal é que essas vivências que você traz, né? Elas continuam com você... é, por exemplo, tem essa última vivência em Hannover... Eu não conseguia dar conta de todo o projeto que eu queria fazer... porque duas semanas... é um tempo que... é curto, né? Não é um tempo longo, mas é... tem coisas que você traz... tem algumas coisas que ficaram lá... Eu deixei alguns trabalhos lá, porque não tinha como também carregar... problema de bagagem, né? Então, você faz... amizade com pessoas de lá, né? E eu acho que a parte humana... Eu considero bastante... sabe... a recepção das pessoas, como elas te atendem... como elas se relacionam né... é... eu acho... que, para mim, isso foi mais importante do que ficar ansiosa... Não eu quero aproveitar... quero programar exposições, porque tem pessoas que vão com... este intuito, né? Lá de Hannover, a gente tem casal de amigos que são, que são pessoas mais velhas, mais idosas, que... a gente mantém correspondência... Então, você cria relações de afeto também, né? Eu acho que para essa experiência humana... ela pesa... para mim ela pesa, às vezes, mais do que ficar com essa ansiedade, não eu tenho que participar... eu tenho... claro, que isso é bom quando isso acontece. Mas é... mas acho que cada artista tem o seu tempo, né?

RENATA: Sim... deixa eu ver aqui... a pergunta seria... você podia contar uma experiência em sala de aula a partir dessa experiência anterior com a Residência Artística? O que mudou na sua proposição junto aos alunos né... e alguns pontos positivos e talvez aqueles mais frágeis sobre... O que isso te trouxe em sala de aula?

PROFESSORA 3: Acho que... Acho que é assim eu respondi já uma parte. Mas eu acho que assim o maior desafio... quando eu pude participar dessas vivências. Era... era levar... alguma coisa para lá né... porque o tempo como era curto... Não dá para chegar lá e ficar na estaca zero... quer dizer... então... é... ou levava algumas fotos... ou levava alguma coisa que pudesse criar um elo né... com o trabalho, né? Embora... lá ele se modifica, né? Mas assim eu sempre levo... levava fotos, né? Levava cópias xerox, mas o fato de chegar em um lugar novo, também faz a gente caminhar, conhecer o lugar... Olhar o entorno, né? E, na Polônia, por exemplo, eu descobri, muitas coisas da própria história do local, né? Um país que teve o domínio dinamarquês, depois alemão, depois russo, depois voltar para a Polônia, né? E... eu descobri assim... muitas coisas... assim vestígios de escrita... ainda do domínio alemão... antes da guerra... igrejas, por exemplo, no domínio, na época do domínio russo né... muitas igrejas foram desmontadas né... E o pessoal está reerguendo agora... Então, você... eu acho então que essa agora... compreender este aspecto histórico do local foi muito importante... porque isso na verdade... reverte um pouco como você... Como você vê o seu entorno? A sua história, no seu país, com as coisas que você convive? E... e... eu até falei no começo, né? A vontade de, ou o lado de arqueologia, que, na Polônia, foi muito forte, porque eu descobri monumentos que tinham ainda vestígio de uma escrita... que foi tentada... ser apagada... e ainda tem um vestígio... Então, eu trabalhei muito com a frotagem... que foi uma técnica de contato direto, né? E... eu acho que essas experiências... Você pode compartilhar depois, você pode conversar sobre elas, né? Mas eu acho que o maior, vamos dizer, a maior recompensa de... poder participar de um workshop fora, é... é... alguma coisa que você traz de lá... e que possa continuar, né? Aqui, então, eu acho que nem tudo a gente consegue compartilhar completamente, né? Na Unicamp, na galeria, lá da Unicamp... Eu lembro que eu fiz uma exposição... com alguns retratos do *workshop*... de frotagem... que eu realizei na Polônia... Então, eu falei um pouquinho sobre essa vivência e tinha os retratos expostos... É.. são formas

de você também pode compartilhar essa experiência, né? E muitos alunos também começam a participar... Eu tive alunos que foram para Portugal, teve um período de intercâmbio, né? Então, alguns foram para Portugal trouxeram experiências de lá, essas trocas são... sempre muito positivas, né? É... eu acho que assim... podendo participar... tendo possibilidades... são experiências muito ricas, né? É agora... nem sempre dá, para vamos dizer... fazer uma coisa... como seria o ideal ficar um mês... ficar dois meses né... Eu sempre, a gente sempre teve essa questão de também de tempo, por causa das aulas, né? E, também, por causa dos meninos...

RENATA: Entendi... eu vou só voltar uma questão... que eu acho que talvez tenha que complementar um pouquinho... até para eu já responder... que é a questão da formação... que você chegou a falar que você fez a licenciatura. Mas, depois, você falou que você fez mestrado, doutorado, livre-docência e titularidade, né? É só um pouquinho assim... porque você... você começou, né? Recapitulando um pouquinho... É você teve este contato no ginásio, inclusive, já com a gravura, né? E, aí, acabou te levando para que você quisesse fazer uma faculdade de Artes... Você começou a trabalhar com crianças primeiro, e o mestrado surgiu... é... depois que você começou a trabalhar com adultos... ou isso já surgiu na época em que você estava trabalhando com crianças... Como é que surgiu essa questão do mestrado?

PROFESSORA 3: Não... o mestrado, quando eu me formei na ECA... não tinha mestrado em Artes... Então, a gente teve que esperar, né? Até começar a ter mestrado, doutorado, na ECA... Eu lembro que eu assinei... esse espaço de tempo foram 7 anos, mais ou menos, né?

RENATA: Aí, você se formou mais ou menos quando na licenciatura... na faculdade de licenciatura?

PROFESSORA 3: É... eu me formei em 78... Não tinha ainda mestrado...

RENATA: Aí foi começar então... na década de 80...

PROFESSORA 3: Isso...

RENATA: Quase finalzinho da década de 80...

PROFESSORA 3: Isso...

RENATA: Aí, foram os primeiros mestrados que surgiram na área de educação... Desculpe...quer dizer educação não... você fez na área de artes...

PROFESSORA 3: De artes... é... eu sempre fiz na área de artes, porque também... era uma forma... de aprofundar questões do próprio trabalho, e da pesquisa em artes, né? Então, foram experiências ricas para mim... Elas foram estimulantes... para poder inclusive investir no próprio trabalho e fazer uma reflexão... fazer uma conversa sobre o trabalho, né? De uma maneira que... isso enriquecesse o próprio fazer... Eu acredito que muita gente... muitos artistas tiram proveito né... do mestrado... doutorado... como uma forma de enriquecer o próprio trabalho... É meio polêmico muitas vezes, né? Como que o artista tem que escrever? De que jeito?

RENATA: Até porque a gente é mais visual... muitas vezes, é mais fazer, né?.

PROFESSORA 3: É... e eu acho que assim... quando você percebe, que tem uma linha de pesquisa que orienta seu trabalho... você vai procurar... algumas referências... algumas leituras. Já pensando nisso, né? E acho que isso acaba... este exercício... de você produzir, também, mas poder refletir junto, pensar junto, né? Eu acho que é muito rico... Eu acho que tanto o aprendizado contínuo com o próprio trabalho, como a escrita... Foram etapas muito ricas para mim... Foi muito interessante... Eu nunca vi a parte escrita como...

RENATA: Um complemento ao seu trabalho... seria... talvez...

PROFESSORA 3: Ele vai junto... Ele tem que caminhar junto, né? Às vezes, hoje, às vezes, tem umas coisas que são meio controversas... que assim... como que o artista escreve sobre o trabalho... Como que a universidade entende o papel do artista na universidade, né? A pesquisa em artes... e... existe preconceito ainda... visões que fala... Ah bom, o artista está em um ateliê... É uma atividade lúdica, de prazer, né? Tem este lado, mas tem um lado também... do desafio, do refazer. Não dá certo, começa de novo... Preparar material... pesquisar material, né? É... fazendo parte de uma construção de imagem, né? Para mim, eu comecei a descobrir que... que, na verdade, eu não penso apenas uma linguagem. Eu gosto de pensar o projeto da arte e as linguagens vão se comunicando...

RENATA: Entendi...

PROFESSORA 3: Né?

RENATA: E...aí o doutorado foi seguindo por esse caminho., quando você fez o mestrado, você já dava aula na Faculdade?

PROFESSORA 3: Já...

RENATA: Já dava aula... Então, também, veio até com aquela necessidade... Começou a...a... já cobravam... naquela época essa questão do mestrado?

PROFESSORA 3: Sim... tinha mestrado... doutorado... Acho que eram obrigatórios, né? Se bem que nas universidades particulares, o que contava mais era o mestrado, né? O doutorado e, depois, a livre docência e titularidade.... Na verdade, tem um sentido nas universidades estaduais... nas públicas, porque a carreira do professor universitário... é.... a titularidade é um cargo, na verdade, é uma... Você não tem um diploma que fala que é titular, né?

RENATA: É até porque o maior título mesmo é o de doutor, né? Não existe mais...

PROFESSORA 3: É....

RENATA: A gente só vai fazendo por.... mais por....

PROFESSORA 3: É.... eu acho que é assim cada etapa, é um novo mergulho, né? Acréscimo e o volume também... a livre-docência e a titularidade... Eu fiz teses, quer dizer... ei fiz trabalhos e escrevi sobre os trabalhos... como se fosse um mestrado doutorado... Na verdade, assim, a gente não quer comprovar nada... A grande dificuldade que eu vejo é.... questões das

avaliações acadêmicas, né? Que vem com uma questão, por exemplo, no doutorado, né? Qual é a sua hipótese? E, aí, vira um sofrimento... porque você entra num ateliê... você não fica pensando numa hipótese... Você pensa no trabalho, nas questões que o trabalho levanta e, a partir desse contato, vão se delineando pensamento... reflexão... Então, eu estimulo os alunos, orientandos, por exemplo, a começar pelo trabalho, e não começar apenas por leituras, né? Porque a leitura, ela vai caminhando junto com o trabalho... E eu acho que essa ligação é... eu acho fundamental...

RENATA: Entendi... Eu acho que é isso... Se eu precisar mais alguma coisa, eu envio, então, por *e-mail*...

PROFESSORA 3: Pode sim...

RENATA: Obrigada...

APÊNDICE VII

IMAGENS DAS RESIDÊNCIAS ARTÍSTICAS VIVIDAS PELA AUTORA E PROFESSORAS ENTREVISTADAS

RENATA SALGADO



Imagem do interior do estúdio *books and paper*.



Imagem das andanças, conhecendo o entorno de Penland.



Imagem do interior do prédio do refeitório, espaço para comunhão entre os participantes dos diversos workshops que aconteciam em Penland.



Foto oficial com os integrantes do workshop em ferramentas para encadernação do estúdio *Books and paper*.



Ferramentas produzidas pela autora durante os quinze dias de workshop em Penland.

IMAGENS RA DA PROFESSORA 1



RA Festival da serrinha, o entorno com integrantes em ação.



O entorno com integrantes produzindo.



Integrante em performance.



Integrantes da RA se preparando.

IMAGENS RA DA PROFESSORA 2



Imagem do exterior do ateliê da artista Shoko com peças da artista.



Ateliê da artista Shoko.



Peças feitas pelas integrantes do workshop guardadas e etiquetadas para serem trabalhadas na próxima aula.



Integrantes do workshop organizado pela artista Shoko.

IMAGENS RA DA PROFESSORA 3



A artista trabalhando no ateliê na Polônia.



Artistas trabalhando no ateliê na Polônia.



Trabalhos produzidos pela artista durante a RA realizada na Polônia, em exposição na UNICAMP.



Artistas trabalhando durante a RA no ateliê na China.