

Autores | Authors

Luana Carrol Bortolin*
[luana.cassol@hotmail.com]

Vantoir Roberto Brancher
**
[vantoir.brancher@iffarroupilha.
edu.br]

Catiane Mozocco Paniz***
[catiane.paniz@iffarroupilha.
edu.br]

SABERES DE UM OFÍCIO: A DOCÊNCIA EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**KNOWLEDGE OF A TRADE: TEACHING ART IN BASIC PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION**

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender os saberes docentes mobilizados por professores de arte atuantes da Educação Básica Profissional e Tecnológica. Sabendo do meio diferenciado em que se encontram estes docentes, em função do Currículo Integrado e do Ensino Técnico Profissional de Nível Médio, foi possível pesquisar como seus saberes e práticas se articulam a estas demandas. Logo, realizou-se uma pesquisa qualitativa pautada em entrevistas semiestruturadas com cinco professores de arte atuantes de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. As narrativas dos entrevistados foram categorizadas e interpretadas através da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Autores como Gauthier (1998), Tardif (2008), Moura (2008), Nóvoa (1998), Cunha (2010) auxiliaram na interlocução dos dados e na interpretação das narrativas docentes. Conclui-se que há uma necessidade de reposicionar os saberes profissionais dos professores de arte para superar a noção de polivalência muito pertinente nas instituições. Existe, ainda, a importância de reconhecimento da arte como formação humana para o mundo do trabalho e para a vida no contexto da educação profissional e tecnológica.

Palavras-chave: saberes docentes, ensino da arte, educação profissional e tecnológica.

Abstract: This article aims to understand the teaching knowledge mobilized by art teachers working in Basic Professional and Technological Education. Knowing the different environment that these teachers are in function of the Integrated Curriculum and the Technical Professional Education of Middle Level it was possible to research how their knowledge and practices are articulated to these demands. Therefore, a qualitative research was conducted, based on semi-structured interviews with five art teachers working at a Federal Institute of Science and Technology. The interviewees' narratives were categorized and interpreted through content analysis (BARDIN, 2016) Authors such as Gauthier (1998), Tardif (2008), Moura (2008), Nóvoa (1998), Cunha (2010) helped in the interlocution of data and in the interpretation of teaching narratives. We conclude that there is a need to reposition the professional knowledge of art teachers to overcome the notion of versatility that is very relevant in institutions. There is also the importance of recognizing art as human training for the world of work and for life in the context of professional and technological education.

Recebido em: 10/11/2020

Aceito em: 11/02/2021

Keywords: teaching knowledge, art teaching, professional and technological education.

INTRODUÇÃO

A partir da criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia com a Lei nº 11892/2008 (BRASIL, 2008) defende-se a superação da dualidade estrutural que marca parte da educação brasileira. Por muito tempo, tivemos no país um ensino destinado às elites centrado na ciência, nas letras e nas artes; e, ao contrário disso, aos filhos dos trabalhadores, o ensino profissional e instrumental para formá-los adaptáveis ao mercado de trabalho da industrialização eminente.

Por exemplo, no século XIX, o ensino de arte tinha como objetivo o estudo do desenho para o setor industrial. Neste período citado, o ensino do desenho geométrico e a decoração para serem aplicadas na construção civil são exemplos do que Rui Barbosa percebia como instrumento educativo na Reforma do ensino primário.

Este histórico contribuiu, segundo Barbosa (2007) com a visão do professor de arte como mero “*professor de desenho*”, “*decorador de datas festivas*” ou o próprio ensino de arte como “*aplicação de técnicas*”. Deste modo, a imagem da profissão professor de arte fica esmaecida por estas premissas. Logo, a necessidade de pesquisarmos e valorizarmos os saberes docentes deste profissional, principalmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica hoje.

Atualmente, no contexto dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia temos o Ensino Médio Integrado ao Técnico, esta modalidade significa que todos os saberes são importantes para a formação do sujeito de maneira integral para o mundo do trabalho e para vida. Deste modo, esta formação objetiva cidadãos emancipados e críticos:

Esta concepção de homem é radicalmente diferente da requerida pela lógica da globalização econômica, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos emancipados capazes de participar politicamente como sujeitos nas esferas pública e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa. (MOURA, 2008, p. 27)

A concepção de educação profissional tecnicista já não coincide com a missão de formação que defendem os Institutos Federais com o Currículo Integrado atualmente. Segundo Ramos (2008) busca-se uma educação profissional como direito de todos, com acesso aos conhecimentos da humanidade e da cultura. E não uma educação que prepare só para o trabalho manual e aos menos favorecidos, mas para que todos tenham

acesso aos diferentes saberes necessários para trabalhar, pensar e produzir a existência e a materialidade tecnológica.

A partir destes pressupostos é importante pesquisarmos como os professores de arte estão mobilizando seus saberes em prol de uma formação humana inteira, emancipada e democrática no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A práxis docente está interligada aos saberes e o modo como os professores os mobilizam em favor do aprendizado dos alunos.

OS SABERES DOCENTES: REFLEXÕES TEÓRICAS

Compreender a docência como uma profissão que tem base na interatividade, na coletividade e na partilha de conhecimentos, é entender também que se necessita inteligência e tato para atuar nas diferentes situações de ensino e aprendizagem. Durante as suas carreiras, os professores constroem saberes que correspondem à complexidade de suas práticas pedagógicas, a isto Tardif (2008) denomina como a “temporalidade do saber”, o que condiz estarem sempre ligados às histórias de vida e ao local de trabalho.

Logo, o saber dos professores não provém de uma única fonte, ele é plural. Ou seja, o professor possui saberes que “são dele” e estão relacionados à sua pessoa, mas também constrói outros que acontecem de modo compartilhado, no social, como, por exemplo, no trabalho. Deste modo:

O saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2008, p.16)

Esta diversidade dos saberes está relacionada às diferentes formações que se adquire ao longo de uma vida profissional, não só de sua trajetória acadêmica, mas também pessoal. No cotidiano de trabalho do professor, acontecem situações planejadas e outras não planejadas, pelas quais demandam por essa pluralidade de saberes em que o professor irá subsidiá-los estrategicamente em sua prática de ensino. Para uma exemplificação coerente, Tardif (2008) elenca alguns saberes que são

mobilizados pelo professor em sua prática educativa (Quadro 1).

Em diálogo com Tardif (2008), o autor Gauthier (1998) também defende esta pluralidade de saberes na prática docente para a profissionalização do ofício. Deste modo, no Quadro 2, estão presentes alguns saberes que qualificam a profissão docente onde funcionam como uma espécie de “reservatório” que são mobilizados conforme a necessidade.

Como perceptível para Gauthier (1998), o ofício docente está também envolvido por outros saberes como os da **ação pedagógica** que permitem uma “jurisprudência pública” sobre os conhecimentos adquiridos na experiência e pelos **saberes da tradição pedagógica** que fazem parte da memória escolar.

Para os autores, tanto Tardif (2008) como Gauthier (1998) o ensino é uma prática social aliada às necessidades dos estudantes. As práticas docentes são ricas em intencionalidades, problematizações, experimentações metodológicas, tentativas e erros, tudo isto faz parte do fazer docente e é onde se constroem seus saberes. O profissional não pode construir seu saber-fazer, sua didática sem a reflexão de seu próprio fazer.

Nesta ótica muito do que o professor sabe e incorpora ao ensino está acoplado ao que aprende pela reflexão, no seu local de trabalho, com a realidade escolar e em comunidade com seus colegas. Nóvoa (2009) traz a noção da importância da partilha

e a necessidade de formação de professores dentro da profissão, pois é na teoria junto a prática que se aprende e principalmente na relação com colegas de profissão mais experientes. Logo, o compartilhamento de saberes entre os colegas também formam um fortalecimento e validação das práticas de ensino.

Cunha (2010) também elenca alguns saberes que estão relacionados ao contexto do trabalho docente, na sua relação com os alunos e na colaboração com os colegas. Assim encena alguns saberes que compõem a dimensão pedagógica na docência (Quadro 3).

Os saberes docentes dimensionados por Cunha (2010) dialogam com os aspectos relacionais e contextuais que permeiam o trabalho e que também fazem parte da formação. Esta autora avalia mais especificamente a questão da aprendizagem dos alunos pelo contexto sócio-cultural que os envolve e a ambiência de aprendizagem. Uma prática educativa integrada ao contexto de trabalho significa reconhecer também o contexto sócio-cultural que envolve a instituição de ensino deste modo o professor trabalha com os conteúdos curriculares adaptados ao ambiente e ao local de trabalho.

Em relação ao contexto de trabalho nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, esses possuem um sentido em relação à integração curricular que é a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. (RAMOS, 2008) Logo, este

Quadro 1 - Definição saberes docentes a partir de Tardif

SABERES	DEFINIÇÃO
Saber Disciplinar	É o conhecimento da matéria específica que o professor leciona.
Saber Curricular	É relativo à organização de certos conhecimentos num <i>corpus</i> que fazem parte dos programas curriculares.
Saber das Ciências da Educação	Este saber está vinculado ao conhecimento adquirido na formação universitária como os conhecimentos pedagógicos.
Saber Experiencial	É o aprendizado através de sua própria experiência prática do professor. A experiência é pessoal e única, converte-se em ações já repetidas na prática que dão agilidade ao seu fazer.

Fonte: Adaptação de Tardif (2008)

Quadro 2- Definição saberes docentes a partir de Gauthier

Saber Disciplinar	Saber Curricular	Saber das Ciências da Educação	Saber da Tradição Pedagógica	Saber Experiencial	Saber da Ação Pedagógica
Saber que corresponde ao conhecimento da matéria a ser ensinada.	Corresponde ao programa curricular de ensino.	Saberes adquiridos na formação pedagógica.	Saberes formados de sua trajetória e memória escolar a partir de seus professores.	Saberes advindos de sua experiência que qualificam seu trabalho docente.	Saberes descobertos através da experiência validados quando compartilhados.

Fonte: Adaptado de Gauthier (1998, p. 29)

Quadro 3 - Definição saberes docentes a partir de Cunha (2010)

Saberes				
Contexto da prática pedagógica	Dimensão relacional e coletiva no trabalho	Ambiência da aprendizagem Condução das aulas	Contexto sócio-cultural dos estudantes	Planejamento Avaliação

Fonte: adaptado de Cunha (2010)

sentido pressupõe uma formação dos estudantes de maneira inteira, com acesso tanto os saberes históricos, culturais, da ciência e da tecnologia, como acesso aos saberes específicos para exercer uma profissão no mundo do trabalho.

Diante desta explanação do contexto, é possível entender que a atuação docente no Currículo do Ensino Médio Integrado ao Técnico é desafiadora por demandar diferentes saberes e estratégias de ensino. A partir desta premissa é possível pesquisar como os professores de arte mobilizam seus saberes no contexto da educação profissional e tecnológica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa, que segundo Triviñus (1987) aborda o fenômeno social, onde os significados e a interpretação do pesquisador surgem dentro de um contexto.

Participaram da pesquisa cinco professores de arte atuantes de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Assim foram realizadas entrevistas semiestruturadas com roteiro de perguntas previamente estabelecido para atingirmos aos objetivos da pesquisa. Durante as entrevistas, houve a gravação dos áudios. Após o término desta etapa, foi possível transcrever fidedignamente as narrativas para a posterior categorização, análise e interpretação. A análise das narrativas dos entrevistados foi categorizada a partir da Análise de Conteúdo Bardin (2016) onde a autora assinala três etapas básicas do procedimento: a *pré-análise*, a *descrição analítica* e a *interpretação referencial*.

Por questões éticas contamos com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Confidencialidade dos colaboradores.

ANÁLISE E INTERLOCUÇÃO DOS DADOS

No Quadro 4 há a mostra da formação acadêmica dos colaboradores de pesquisa. Os nomes de cada um foram substituídos por confidencialidade por letras: **A, B, C, D e E**.

A partir deste quadro sobre as formações acadêmicas dos professores colaboradores é importante de antemão, demons-

trar que, mesmo alguns deles, tendo formação em Música, como o Docente B e o Docente C, lecionam conteúdos de outras áreas como teatro e artes visuais. A partir das narrativas destes professores é preciso começar a questionar o porquê ainda a polivalência no ensino de arte não foi superada desde a lei nº 5692/71.

Docente B: Nos Institutos Federais a gente tem muita coisa para pensar em relação a isso principalmente na questão da formação específica. Pois temos profissionais formados em várias áreas, temos profissionais da dança, temos profissionais da música, das artes visuais, das artes cênicas, só que por outro lado a gente continua colocando tudo num bolo só como se tudo fosse à mesma coisa. E não é. A gente trata isso como linguagem, mas na verdade são áreas diferentes. (...) Para mim esta é a maior dificuldade você ter que trabalhar o ensino de arte que ele seja ainda nos moldes da polivalência.

Neste relato é perceptível a dificuldade deste professor que possui formação específica de Licenciatura em Música ter que lecionar conhecimentos de outras áreas como teatro e artes visuais, por exemplo. Esta realidade torna para ele difícil o ensino de arte na educação profissional. Da mesma forma no relato do docente C explica a importância de trabalhar o teatro com os alunos, porém não tem formação na área:

Docente C: A prática de teatro é uma prática que ajuda muito os alunos, embora eu seja formada em música, embora meu conhecimento em teatro seja muito raso. No mundo ideal eu nem deveria trabalhar com o teatro, mas nós não vivemos no mundo ideal.

Este colaborador conta que não vive em um mundo ideal, pois o ideal seria um profissional para cada área da arte. Ao retornarmos a narrativa do Docente B é possível destacar o advérbio de tempo “ainda” para evidenciar os moldes da polivalência que precisamos enfrentar desde os anos 1971. Segundo Ana Mae Barbosa (2008) a polivalência surgiu com os cursos de licenciatura em Educação Artística e o objetivo era formar professores com aproximação nas diferentes áreas

Quadro 4 – Formação inicial dos colaboradores de pesquisa

Docente A	Licenciatura em Artes Visuais
Docente B	Licenciatura em Música
Docente C	Licenciatura em Música
Docente D	Licenciatura em Artes Visuais
Docente E	Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais

Fonte: dos autores, 2020.

as: artes visuais, música, teatro e dança. Logicamente, segundo a autora, esta perspectiva de ensino não deu certo, primeiro porque estava nos moldes do tecnicismo e, segundo, porque os professores não se aprofundavam em nenhuma área, apenas tinham superficialmente uma formação de pelas diferentes áreas. O que o Docente B demonstra de preocupação com “ainda” é que não devemos repetir o que já não deu certo anteriormente. Hoje as universidades formam profissionais licenciados em cada disciplina separadamente, mas os concursos públicos para professores são generalistas. Quando será o tempo de mudança? O quanto teremos ainda que lutar para que sejamos reconhecidos em relação ao ensino de arte como profissionais de seu ofício com formação específica em sua área que já não nos encaixamos na polivalência?

Nesta mesma perspectiva sobre o ensino de arte e seus *saberes sobre o contexto da prática pedagógica* de cada colaborador, Docente A, D e E também enfatizam algumas dificuldades em relação ao ensino nas suas instituições de educação profissional:

Docente D: É possível trabalhar arte na educação profissional sempre né... Gera também uma necessidade de estar estudando mais o assunto de fazer essa relação da arte com o mundo do trabalho, porém eu acho que, eu sinto uma certa dificuldade para trabalhar arte na educação profissional. Por várias questões: como de organização, de espaço, do tempo da arte na escola, carga-horária e a questão da pouca valorização da arte.

Neste relato percebemos a dificuldade em trabalhar a arte na sua instituição pela falta de espaço, pouca carga-horária e desvalorização da área. Isso demonstra que há uma representação na educação profissional menos favorecida para o ensino de arte. Do mesmo modo, outro colaborador fala sobre algumas particularidades na relação entre a arte e o contexto de ensino voltado à formação profissional:

Docente A: O difícil é que eles estão aqui, os pais os colocaram aqui e eles querem sair formados numa profissão. Para que eles vão fazer artes, entendeu? Assim... Sempre justificando que tem uma importância e a importância não precisa ser exatamente esta...Tenho medo disso. O mais difícil é isso. Pensar tudo e por em prática numa aula de 50 minutos.

Seguindo este mesmo raciocínio, a Docente E também relata alguns questionamentos sobre a arte no currículo integrado da instituição onde atua. Isso demonstra que, neste ambiente, mais voltado à formação profissional técnica há um imaginário

de que não se precisa da formação em arte. Mas por que a arte está na minoria dos espaços e há tão baixa carga-horária para o seu ensino neste contexto?

Docente E: A grande dificuldade do ensino técnico integrado é de conciliar, integrar a área técnica com a área básica. Não é tecnicismo. Eu sempre tenho interesse e apoio da instituição. A dificuldade é dentro do currículo sabe... Porque ao mesmo tempo em que a instituição apoia, tem alguns colegas que não percebem o valor disso no currículo “por que arte está no currículo?” “Eles já não aprenderam a colar o algodão no rabo do coelho no ensino fundamental? Por que tem que ter arte no currículo?” Foi uma briga porque a gente conseguiu fazer tenham dois períodos de arte, né... Se olhar a ementa ficou mesma só que não tinha como trabalhar todos os períodos. A maior dificuldade é o tempo dentro da sala de aula sabe... só que não posso me queixar porque tem todas aquelas disciplinas...

Neste relato percebemos que algumas indagações em relação à arte no currículo integrado são envolvidas por representações tecnicistas. “*Aprender a colar algodão no rabo do coelho*” demonstra vestígios de um histórico onde se trabalhou a arte para aprender técnicas. Logo, explica a sua luta em aumentar os períodos para arte.

A desvalorização em relação à arte na educação leva a prejuízos no desenvolvimento dos estudantes. Segundo Gardner (2010), pesquisador que analisou o conceito de inteligência como algo múltiplo, ou seja, para este a inteligência está além da habilidade linguística e lógico-matemática tão tradicionalmente valorizada no espaço educativo. Existem outras inteligências como: **espacial, corporal, intrapessoal, interpessoal, naturalística e musical**, o ser humano dispõe graus variados destas habilidades que combina e utiliza conforme a necessidade de resolver problemas ou criar e produzir situações novas. Quanto mais estimuladas forem essas diferentes capacidades intelectuais em cada sujeito, melhor será sempre seu desenvolvimento. Porém a problemática que podemos trazer disso para a educação é que determinadas inteligências vão se atrofiando porque a sociedade, e por fim, o espaço escolar as desvaloriza e deixa de estimulá-las.

As narrativas dos colaboradores mencionam aspectos *dos seus saberes em relação ao contexto de suas instituições de atuação*, ou seja, de suas práticas pedagógicas. Quando a Docente D traz a pouca carga-horária, a falta de espaço e a desvalorização do ensino de arte, ela contextualiza estar inserida na educação profissional e tentar fazer relações com o mundo do trabalho. Da mesma forma que a Docente A enuncia o fato

de ter que justificar o porquê da importância da arte para os alunos se eles estão estudando para uma profissão específica, e ainda reitera “*fazer tudo isso numa aula de 50 minutos*”.

Para dialogar com as narrativas dos colaboradores é preciso retornar à perspectiva marxista do trabalho como princípio educativo que poderia estar mais evidente nos Institutos Federais. Marx (1994) traz algumas considerações sobre o trabalho na **perspectiva ontológica** e na **perspectiva histórica**. A dimensão ontológica do trabalho em Marx conta como algo inerente à natureza humana, de aspecto criativo, colaborativo e que passa de gerações em gerações através da cultura.

Entretanto a dimensão histórica do trabalho é a que surgiu com a separação da sociedade em classes, neste caso o homem vende sua força laboral em troca de subsídios em prol de sua sobrevivência. Com o sistema capitalista o trabalho tornou-se sinônimo de tempo cronometrado, de emprego assalariado, de seriação das atividades, tornou-se sinônimo de lucro, de dinheiro, de *status*. Quando a Docente A interroga em justificar a arte e sua importância em “*se os pais os colocaram aqui para uma profissão, para que eles vão fazer artes, entende?*” a conjunção condicional “se” na fala da colaboradora demonstra que ela reconhece que para a cultura dos alunos e dos pais há uma noção de que trabalho é lucratividade e emprego e não há lugar para arte neste contexto. Porque, o ensino de arte, na narrativa da professora, aparece como um reconhecimento de que ainda persiste uma percepção da arte como disciplina acessória, recreativa, decorativa, expressionista e de livre-fazer.

Em relação ao *contexto da prática pedagógica*, o professor movimenta seus saberes para harmonizar com seu ensino. Cunha (2010) traz a docência como uma ação complexa, pois os saberes docentes são vinculados à racionalidade e à intenção educativa em seu local de trabalho. No caso dos Institutos Federais, o contexto educativo é da integração do currículo para se pensar no mundo do trabalho. Os docentes aliam *seus saberes a seu contexto da prática pedagógica*, que segundo Cunha (2010):

No caso da instituição escolar, saber identificar as teias sociais, e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas. O conhecimento da escola como instituição social devolve a compreensão do seu papel na construção do estado democrático, bem como na história das disciplinas escolares e de como elas se ressignificam no específico de uma comunidade de aprendizagem. (CUNHA, 2010, p. 21)

Envolvendo esta contribuição de Cunha (2010) em relação aos saberes docentes no contexto da prática pedagógica é impres-

cindível que o professor reconheça o espaço educativo para a manutenção da democracia e para aproximar *o que ensina de quem aprende*. Em outras palavras, em cada espaço educativo o professor necessita aproximar os saberes disciplinares de sua área às necessidades educativas de seus alunos, isso demanda estratégia e preparo pedagógico. O que está perceptível na narrativa dos colaboradores é de que: mesmo que o contexto da prática pedagógica seja desafiador para eles, ainda tentam neste sentido aproximar a arte da realidade dos alunos. Dialogando com Cunha (2010) ela define isto como **saber relacionar o contexto sócio histórico dos estudantes**:

As habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo às suas capacidades discursivas e de re-composição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada de forma autobiográfica. Um processo de aprender imbricado socialmente constitui-se como ponto chave para a construção da cidadania. (CUNHA, 2010, p.21)

Em relação à habilidade *de saber relacionar ao contexto sócio histórico* de seus alunos, os colaboradores demonstram e mobilizam algumas estratégias de ensino. A Docente A relata o quanto valoriza conhecer as necessidades dos estudantes para interessar-lhes na arte:

Docente A: (...) necessidades deles, porque aí é o melhor jeito de se aproximar deles para ver o que os interessa, porque se deixar a gente só faz coisa de gaúcho, pois eles gostam muito. Então o meio termo sabe, sempre digo que eles não estarão negando a cultura deles se eles virem outras coisas. (...) Por isso eu sempre peço no primeiro dia de aula aquela apresentação nome, idade, de onde veio e o que espera dos conteúdos de arte.

A professora evidencia a necessidade de se aproximar dos alunos para a possibilidade de mostrar a eles culturas e costumes diferentes dos seus. Esta estratégia da professora auxilia em seu planejamento para manter os alunos, de alguma forma, interessados nos conteúdos de arte e assim construir conhecimento. Segundo Martins e Picosque (2012) muitas marcas culturais são deixadas por nossos pais, tios, avós, irmãos, amigos, professores, nos nossos primeiros contatos com a arte e desde modo:

Outras marcas também são deixadas por livros, personagens de TV, filmes, peças infantis, concertos, pelas obras que vão fazendo parte de nosso acervo de imagens, pelas visitas

aos museus, por alguns momentos especiais. Todos, de modo favorável ou não, nos ajudam a construir nossas primeiras impressões do mundo da arte, alimentando e ampliando nossa própria cultura. (p. 24)

A partir desta reflexão sobre nosso repertório imagético e cultural dos nossos contatos cotidianos, elencados pelas autoras Martins e Picosque (2012), podemos relacionar à maneira que a Docente A tenta aproximar os conteúdos de arte da vida de seus alunos. Todos nós temos uma gama de imagens em nossa vida e afetividades produzidas por elas, sejam nos álbuns de famílias, artesanatos e crochês de suas casas, artefatos que ficam de geração a geração. É possível sim trazer esta cultura visual da vida dos estudantes e relacionar com os conteúdos mais específicos de arte. Nossos saberes locais são potentes para criar pontos de acesso e ampliarmos o que sabemos.

Da mesma forma o Docente B tem como estratégia o trabalho por projetos, onde vincula conhecimentos do mundo acadêmico com a vida dos estudantes.

Docente B: Gosto de trabalhar com os projetos de trabalho, né... E com elementos que não são apenas dos conhecimentos acadêmicos, mas da vida dos nossos estudantes, eu acabo solicitando a questão da pesquisa, e investigação ela é um eixo bem importante assim que precisa permear nosso processo de trabalho.

A pesquisa, no relato deste professor, facilita a aproximação com os estudantes e suas experiências. Os projetos de trabalho, segundo Hernández (1998, p. 73) podemos os entender de maneira relacional, pois se pretende “dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais que nos ajude a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos.” E deste modo o professor pode buscar estratégias para abordar e pesquisar temas que vão além da compartimentação de disciplinas e estão interligados ao cotidiano do estudante. Os projetos de trabalho não são um método com regras e fórmulas, mas uma maneira de o professor aprender e ensinar juntos aos alunos onde os saberes de ambos se compartilham e constroem conhecimentos. Do mesmo modo, Docente C demonstra a preocupação em aproximar os estudos de arte da vida dos alunos, inclusive preocupa-se com a importância da arte para o entendimento da própria cultura:

Docente C: Tenho sempre uma conversa no início do ano com eles que conversamos porque estudar arte, explico por-

que estudar arte para a formação profissional e para a vida deles. A importância cultural, e a importância de entender a sua cultura e nisso o papel da arte na vida da gente...

Aproximar a arte da vida dos estudantes, segundo este docente é importante pela mediação cultural que ela proporciona. Segundo Martins e Picosque (2012) o professor de arte é um “escavador de sentidos”, pois ativa os alunos culturalmente, e faz circular, dá acesso às outras produções estéticas e artísticas. Assim podemos dialogar com o conceito de estesia que provém do grego *aesthesis*, o contrário da estesia é a anestesia, ou seja, nos dessensibiliza e traz a crise de nossos sentidos. Explorar e “*entender o papel da arte na vida da gente...*” disse a professora, é pensar a importância do saber sensível para nossos processos educativos em arte.

Ainda sobre o reconhecimento dos colaboradores em relação aos saberes *do contexto sócio histórico* dos estudantes, Docente D sente certa dificuldade em trabalhar arte na região pela pouca valorização:

Docente D: Parece que as questões de valorização da arte, do ensino da arte na escola, que pelo menos na nossa região aqui vem de uma forma que não se valoriza tanto, não se valorizou. Ah, é pelo pouco espaço que a arte teve na escola até então. Ah, isso gera uma dificuldade bastante grande de fazer com que os alunos valorizem entendam o porquê da disciplina no contexto que estão. Mas ao mesmo tempo é possível de fazer várias formas, mas é possível ainda fazer algo, até porque tudo ainda é muito novo ainda, a gente pode pensar a vinculação da arte no ensino técnico, esta potencialidade de trabalhar ela no ensino técnico.

No relato da Docente “E” *seus saberes em relação ao contexto sócio histórico* dos alunos são perceptíveis quando ela diferencia como os alunos dos cursos técnicos integrados de áreas diferentes apreciam ou não estudar arte:

Docente E: Na educação profissional eu dou aula em dois cursos técnicos integrados. Enquanto no curso de Informática eu tenho só um período no primeiro ano, no curso de Eventos eu trabalho com eles durante os 3 anos com 2 períodos na semana. No curso de informática os alunos tem certa dificuldade em entender porque é bom estudar arte né... E no curso técnico em Eventos não, já gostam, já percebem. Eu digo que a arte é para estimular os caminhos de nosso cérebro, a resolução de problemas, eles entendem melhor isso. Ao mesmo tempo em que os resultados que os alunos do curso de infor-

mática conseguem nas avaliações deles são muito bons, eles reclamam que tem que fazer, mas alcançam os objetivos.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2008) sempre estão relacionados a um aspecto pessoal, à história de vida, à história profissional e ao contexto de trabalho. Os saberes dos professores também são *deles*, no sentido de serem partícipes de sua identidade. Tanto Tardif (2008) como Gauthier (1998) definem os saberes docentes para a profissionalização do ensino, para pensarmos no professor como profissional e como produtor de saberes. Na narrativa do Docente C fica explícito esta noção de professor não ser o “missionário” como sendo representado como alguém que faz tudo por vocação e amor e não precisa ser valorizado:

Docente C: Bom, a nossa sociedade ainda tem uma visão muito missionária do professor como ser professor é uma missão. Eu discordo muito dessa visão porque ser professor é uma profissão e exige um preparo como tal. Ver o professor como uma profissão possibilita também que a gente tenha mais valorização profissional e possa exigir mais condições. O missionário tem que se contentar com aquilo que aparece pra ele e não... Nós precisamos de condições adequadas. Então para ser professor você precisa ter uma formação uma boa formação, selecionar teus bons exemplos e você precisa também claro envolver uma empatia com o aluno. Ter consciência do papel que você vai ter na vida dos alunos porque você terá um papel de caráter subjetivo também. Não considerar o professor um missionário não quer dizer que se ignore o papel da subjetividade e da afetividade que esse profissional vai ter que ter.

Este relato da Docente C sobre o professor como visão de missionário demonstra que há ainda uma necessidade de que os docentes se posicionem enquanto profissionais. A visão do professor missionário está mediada pelo dom, pela vocação, de que não se precisa estudo, preparo e reflexão para atuar, apenas missão e paixão, pois ele nasceu para ensinar. E através desta visão limitada se motiva a desvalorização docente, pois como este professor que nasceu para ensinar e tem missão vital para isto pode exigir carreira e condições de trabalho adequadas? Gauthier (1998) problematiza esta imagem errônea e limitada do professor vocacionado, onde não se valoriza a complexidade da atividade docente que é permeada por diferentes saberes.

Quando os professores de arte colaboradores relataram a polivalência ainda muito pertinente, quando relatam a pouca carga-horária e desvalorização do ensino de arte, é porque ainda está muito evidente a imagem do professor missionário. E se não questionarmos estas situações estaremos com-

pactando com a visão do professor missionário, pois está na mesma lógica de dizermos que “basta gostar de arte para dar aula de arte”. A profissão professor de arte possui saberes específicos de sua área e precisam ser retomados e posicionados na profissão.

Os saberes dos professores são mediados no trabalho, mesmo sendo esses de sua identidade pessoal, o professor sempre incorporará elementos de sua situação socioprofissional. (TARDIF, 2008) Isto caracteriza os saberes docentes pela individualidade, mas também por uma forte dimensão social. A sociabilidade faz com que os saberes sejam provenientes de diferentes fontes. Os professores não usam o “saber em si”, mas o saber produzido “nesta ou naquela” instituição, ou “nesse ou naquele” grupo social, pois são heterogêneos e plurais. “O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.” (TARDIF, 2008, p.33) Esta pluralidade forma uma amálgama onde o professor mobilizará os saberes conforme a necessidade em sua prática.

Dimensionando o saber docente como algo também modelado no trabalho, a experiência profissional para o ato de ensino possui muita importância. A experiência não é a única fonte de saber, mas Tardif (2008) aborda o *saber experiencial* como o que define o professor como um produtor de saber e não um mero transmissor do conhecimento produzido por outros. Em relação aos saberes da experiência fica nítido nos relatos dos colaboradores o quanto a “prática em sala de aula” é para eles a mais importante para se constituir um professor:

Docente A: Só dando aula mesmo, né, só na experiência mesmo. Gosto de ver documentários sobre educação, mas não há nada como a sala de aula, quando tu achas que está tudo certo e vem um aluno lá e te tira do eixo...

Na narrativa da Docente A ela enfatiza a importância da prática do trabalho para aprender a ser professora. Isso condiz em como a experiência produz saberes singulares e transforma atitudes ao longo de um percurso formativo. Segundo a colaboradora, a parte de estudos e pesquisas em educação contribui, mas o que valida seus saberes é a prática. Pois nem sempre um professor em seu planejamento conseguirá antever o que acontecerá em sua aula, é na ação e na reflexão que balizará seu ofício. Da mesma forma o Docente B também demonstra em sua narrativa a importância da prática para aprender a ser docente:

Docente B: Como docente? Ah... Você deve entrar em sala de aula... Ter esse período de prática, mas os estágios da graduação não vão dar conta de forma satisfatória. Você precisa

começar a atuar, tomar suas decisões com autonomia e responsabilidade para lidar com o que decorre dessas decisões.

Nesta narrativa, é importante destacar como o professor, por sua experiência, valida que o estágio supervisionado da graduação não satisfaz todas as incertezas e necessidades da profissão. É na atuação com autonomia para suas decisões que aprenderá o ofício da docência. A experiência advinda das responsabilidades no seu âmbito de trabalho vai conduzindo a seu desenvolvimento profissional. Nas narrativas dos professores colaboradores fica explícito o que Tardif (2008) dimensiona como *saber experiencial*, necessário para que o professor tenha autonomia em sua prática, adquirindo seus hábitos e sempre pensando na melhor aprendizagem dos alunos:

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (p.39)

Para este conceito de experiência que os professores validam seus saberes, dialogamos com Dewey (2011) onde a experiência alarga a atividade humana e traz outros significados à própria vida. Para este autor, a contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui a característica mais particular da vida humana. Por isso, a importância experiencial no processo educativo, a experiência quando significativa modifica – de algum modo – os sujeitos envolvidos.

Por isso, essa relação ao hábito ou o *habitus* do professor não significa que este tenha simplesmente se tornado estagnado para a melhoria e aprendizado de suas práticas. A experiência é também auto formadora, significa reflexão sobre si como professor e sobre sua prática com os alunos. Na narrativa da Docente D fica exposto o quanto a reflexão sobre o que acontece em seu cotidiano e a pesquisa são importantes para a sua constituição docente:

Docente D: de maneira mais informal é pensar que o cotidiano da gente nos ensina muito né, e que a experiência deve ser pautada na reflexão, na pesquisa o tempo todo fazer isso eu acho que isso se torna essencial para ser professor.

No relato dos colaboradores fica visível que a profissão docente para eles tem um aspecto de inacabamento, ou seja, de

seguir sempre aprendendo com a experiência. Isto demonstra que, o profissional para seu desenvolvimento necessita de reflexão, pensar e repensar sobre suas estratégias de ensino. Para Shon (1992) é preciso que o professor se torne reflexivo *na e sobre* a prática, e a denomina como *praticum* reflexivo. O autor aborda a capacidade de o professor individualizar, atentar para cada aluno sobre sua compreensão e suas dificuldades de aprender. O professor tanto pode refletir sobre os processos de ensino na prática para ver como cada aluno aprende, como pode também fazer posteriormente – ao terminar a aula - uma retrospectiva do que ocorreu na sua ação, por isso é possível uma reflexão *na e sobre* a prática.

Para Nóvoa (2009) além da reflexão sobre a prática, na cultura profissional a relação com os colegas mais experientes também é muito importante pois é no diálogo com os outros que se aprende a profissão. Neste sentido, a fala da Docente A que demonstra o quanto para ela em seu início de carreira tem facilitado a conversa com os colegas mais experientes:

Docente A: A conversa com os outros colegas mais velhos. Tem muita frase bonita, muito livro lindo, mas ouvir os colegas mais antigos e conversar é importante. Não se achar com a razão sempre, gosto de estar sempre aprendendo.

Quando a Docente A se refere que tem muitas frases e livros lindos, mas que ouvir os colegas mais velhos é importante demonstra que há um leve afastamento dos discursos pedagógicos dos livros para a sua prática educativa na realidade. Neste momento, dialogamos com Tardif (2008) quando este se refere à relação dos professores com seus próprios saberes e a importância da crítica nas suas experiências. A crítica que esta professora mantém sobre sua prática em sala de aula é validada nas conversas com seus colegas de profissão mais experientes, deste modo ela balança, critica e equilibra entre aquilo que está nos livros e aquilo que realmente acontece na sua sala de aula.

Da seguinte maneira o saber dos professores é social, apesar de ter a participação individual do professor e de sua subjetividade docente, as experiências sociais com os grupos de trabalho, os alunos, as instituições formadoras contribuem para produzir os saberes dos professores. Os saberes docentes são adquiridos na sua história de vida e no contexto da carreira profissional, por isso também são temporais.

A *temporalidade* dos saberes docentes significa que há um tempo também para o professor aprender a ensinar, a experiência e a reflexão *na e sobre* a prática levam a movimentos e transformações que ele aprende a dominar progressivamente os saberes referentes à profissão. As experiências escolares anteriores a escolha pela profissão professor desde sua infância,

conformam a memória do que é ser professor e do que é ser aluno, inclusive Tardif (2008) relata que estas memórias escolares, às vezes, ficam pertinentes nos professores até mesmo depois de cursarem seus cursos de licenciatura.

Percebe-se na narrativa de duas colaboradoras o quanto a paixão de seus professores que marcaram a sua trajetória escolar foi um dos incentivos a seguirem a docência. Por exemplo, a Docente A fala de seus professores, eles transpassavam gosto e encantamento pelo ensino, despertou nela o interesse de passar a vida fazendo o que realmente gostasse.

Docente A: Professor de que eu gostei foi um com o encantamento da disciplina, porque eles gostavam do que faziam. Davam aula com gosto. Eu também queria trabalhar com o que eu gosto, eram motivados, viajavam, contavam obras que viam. Tem coisa melhor de que passar a vida inteira estudando um assunto que tu gosta? Que dar aula é passar o resto da vida estudando o que tu gosta. Sempre estudando. Porque transparece quando a pessoa está ali de má vontade, está ali porque precisa por emprego. Até porque estavam se aposentando já e continuavam com as aulas.

Nesta fala da Docente A sobre o quanto seus professores gostavam do que faziam e assim a motivou a passar a vida trabalhando naquilo que realmente gostasse, geram reflexões, novamente sobre o trabalho. Para Marx (1994) o trabalho como realização humana desencadeia uma transformação também no trabalhador. Nesta ótica no relato da professora, significa que trabalho não é apenas fazer alguma coisa, mas fazer algo de si, segundo Schwartz (2000) o trabalho ocasiona também um drama do uso de si mesmo.

Significa que o docente traz as marcas de sua atividade na sua vida, parte de sua existência é caracterizada por seu trabalho. Quando uma pessoa ensina por muitos anos faz sentido dizer que ela faz algo também de si mesma. (TARDIF, 2008) Do mesmo modo o relato que segue da Docente D a sua memória o professor que marcou sua trajetória foi pela paixão e responsabilidade que demonstrava pelo trabalho.

Docente D: Sempre tem um professor que a gente admira e segue a linha do pensamento dele, né... Mas eu vou buscar na minha memória um professor da universidade no curso de educação artística que foi o que fiz, artes visuais, eu me encantava muito no conhecimento que ela tinha e no domínio do conteúdo, tinha certa paixão que ela propunha para trabalhar e a responsabilidade no professor na escola, tanto ela falava isso e fazia, isso foi o que mais me direcionou assim pra aquilo que eu queria ser...

Quando a Docente D relata o encanto pelo conhecimento da sua professora *“a paixão que se propunha a trabalhar e*

sua responsabilidade”, também dialoga com o viés do trabalho como realização (MARX, 1994). Nessa perspectiva de trabalho como transformação - pensando no magistério - interessa a nós ver o potencial sinérgico docente, pois ao mesmo tempo em que ele produz a si no trabalho, através desse também modifica/afeta a vida de seus alunos.

Segundo Tardif (2008) parte do que os professores sabem sobre ensino provém de sua trajetória pré-profissional onde recordam enquanto alunos o papel dos seus professores. Ao longo de sua história de vida supõe o mesmo autor que o futuro professor interiorizará conhecimentos, crenças, valores onde os saberes experienciais são heranças valiosas de sua socialização enquanto estudante.

Estas considerações demonstram que os professores levam um pouco de cada professor que marcou sua trajetória para a vida profissional. Essa temporalidade do saber docente é demarcada pelo aprendizado de cada professor que não está confinada apenas à formação acadêmica e profissional, mas também a sua pessoa que conforme sua experiência formadora também vai transformando.

CONCLUSÃO

Através desta pesquisa com entrevistas aos professores de arte, foi possível perceber como os saberes docentes articulam-se às suas práticas. É perceptível assim reconhecer o docente da área de arte como um profissional, porém, ainda, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, necessita-se uma maior valorização dos saberes profissionais dos professores de arte, haja vista noção de polivalência neste ensino muito evidente e não superada. Os docentes colaboradores da pesquisa mobilizam seus saberes nas suas práticas pedagógicas para aproximar a arte do contexto de vida sócio-cultural dos estudantes. Os professores também privilegiam relacionar o ensino de arte com o mundo do trabalho. Em relação à docência em arte e a forma como cada professor constitui-se, os docentes demonstram valorizar os saberes advindo da experiência e do local de trabalho. Dialoga-se assim com o que autores como Gauthier (1998) e Tardif (2008) sinalizam sobre a importância da experiência para a produção dos saberes docentes.

Em suma, o contexto de trabalho em que atuam os professores de arte é o da Educação Profissional e tecnológica. Ainda necessitam, segundo os relatos dos colaboradores de maiores espaços e visibilidade para a arte neste local. Se os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia hoje valorizam a integração curricular, faz-se necessário uma valorização da arte como conhecimento cultural, criativo, estético que também faz parte

para a formação do estudante para o mundo do trabalho e para a vida.

REFERÊNCIAS

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

BARDIN, Laurence. **A Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e Lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP; Junqueira&Marin; Brasília – DF; CAPES/CNPq, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

GAUTHIER, Clemon. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. Editora Unijuí. 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A., 1994.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/Setec, v. 1, n. 1, p. 23-37.

Jun, 2008.

NOVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa. 2009.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado à formação profissional**. Seminário sobre Ensino Médio, Natal, SEE-RN, 2008.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. In: **Revista Pro-Posições**. V.1 n.5, julho, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

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

CURRÍCULOS

* Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria Municipal de Educação, Uruguaiana, RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3812280266713021>

** Doutor em Educação. Instituto Federal Farroupilha. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3260077562370842>

*** Doutora em Educação, Licenciatura em Ciências Biológicas. Instituto Federal Farroupilha. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7119419910632854>