

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GRADUANDOS DO CURSO DE  
ARTES CÊNICAS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE EM ARTE**

**TAYENE ELIZE MAÇÃO**

**MARINGÁ  
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GRADUANDOS DO CURSO DE ARTES  
CÊNICAS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE EM ARTE**

Dissertação apresentada por TAYENE ELIZE MAÇÃO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.: Solange Franci Raimundo Yaegashi

**MARINGÁ  
2022**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M296r      Mação, Tayene Elize  
             Representações sociais de graduandos do curso de Artes Cênicas sobre a profissão docente em Arte / Tayene Elize Mação. -- Maringá, PR, 2022.  
             128 f.: il. color., figs., tabs.

             Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.  
             Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

             1. Artes - Ensino superior. 2. Representações Sociais - Artes. 3. Artes Cênicas. 4. Docência. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 707

TAYENE ELIZE MAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GRADUANDOS DO CURSO DE ARTES  
CÊNICAS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE EM ARTE**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andreia Veber – UEM (titular interna)

Prof. Dr. Marcelo Adriano Colavitto – IFPR (titular externo)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM (suplente interna)

Prof. Dr. Wagner Rosa – egresso UEL (suplente externo)

Data de Aprovação: 27 de maio de 2022.

Dedico este trabalho a todos os professores-artistas que lutam e resistem pela Arte e Educação deste país.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à minha orientadora, professora Solange, que tanto me acolheu neste processo, me incentivou e acreditou no meu potencial. Muito obrigada!;

Aos meus pais, Nelson e Maria Luiza, por terem dedicado mais que a vida para que eu pudesse me tornar uma professora e pesquisadora. Obrigada por não me deixarem desistir e viverem este sonho junto comigo. Amo vocês!;

Aos meus irmãos, Tatielly e Talles, por serem meus companheiros de vida, e por compartilharem de todos os momentos bons e ruins;

Ao meu marido, Lucas, meu porto seguro, meu companheiro, que sempre esteve ao meu lado me incentivando em todo o processo de formação acadêmica, que sabe me confortar e me dar forças quando mais preciso;

Agradeço às/aos professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, que contribuíram para minha formação, em especial às professoras Terezinha Oliveira, Maria Luísa Furlan e Maria Terezinha Galluch. Ao colaborador Hugo Alex da Silva, meu muito obrigada por toda disponibilidade;

Aos membros da banca, professora Andreia Veber e professor Marcelo Adriano Colavitto, que com muita generosidade realizaram apontamentos importantes e necessários para que este trabalho ficasse de qualidade;

Aos acadêmicos participantes desta pesquisa, que contribuíram para o desenvolvimento do estudo;

Aos meus amigos, Estela e Fernando, com quem compartilho experiências e afeto na Arte e na vida, e por me incentivarem a concluir essa fase;

À minha amiga-irmã, Roberta, que nos meus momentos de desabafo, sempre acolheu minhas dores e ansiedade quanto à vida acadêmica. Mesmo longe, tem papel fundamental nessa escrita;

À Capes, que me proporcionou apoio financeiro e assim pude me dedicar mais à pesquisa.

*“Tenho sincero respeito por aqueles artistas que dedicam suas vidas exclusivamente à sua arte - é seu direito ou condição! -, mas prefiro aqueles que dedicam sua arte à vida”.*  
*Augusto Boal*



MAÇÃO, Tayene Elize. **Representações sociais de graduandos do curso de Artes Cênicas sobre a profissão docente em Arte**. 2022. 128f. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais dos graduandos de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM) sobre a profissão docente em Arte, a fim de compreender o que entendem sobre o campo profissional de atuação nas escolas, e as relações entre Teatro/Arte e Escola. Participaram do estudo 10 graduandos com idades entre 20 e 28 anos, sendo três deles do terceiro ano e sete do quarto ano do Curso de Artes Cênicas. O aporte teórico metodológico foi sustentado pela Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici e seus discípulos. Essa teoria permite investigar os grupos por meio da construção dos saberes comuns, enfatizando o poder das trocas sociais na formação e subjetividade do indivíduo. A investigação, de cunho qualitativo, ocorreu por meio da aplicação de um questionário sociodemográfico e de uma entrevista semiestruturada, ambos feitos de forma remota e gravada, em decorrência da pandemia de Covid-19 que impediu os encontros presenciais. Para a análise das entrevistas semiestruturadas foram elaboradas categorias de análise por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Foram elaboradas três categorias: 1) Atuação escolar e o desejo pela docência; 2) Formação escolar e acadêmica em Arte; 3) A Arte como espaço de contestação. Os resultados revelaram que os graduandos têm consciência do campo de atuação do professor de Arte na escola e as possibilidades de atuação com o Teatro na comunidade. Todavia, indicam a falta de estrutura física e curricular do curso em relação às áreas da Arte. Verificamos, ainda, que representações sociais apresentadas pelos sujeitos entrevistados a respeito da profissão docente, são construídas ao longo do processo de formação acadêmica e, conseqüentemente, se continuam mais próximas do universo reificado. As representações sobre a formação artística, por sua vez, que envolvem a função social da Arte como esse espaço de contestação e criticidade, são formadas a partir das vivências e referências adquiridas ao longo da vida, anterior à entrada na Universidade, e, portanto, próximas ao universo consensual. Concluímos que o curso de licenciatura em Teatro é o espaço no qual os graduandos se veem em conflito entre as escolhas pessoais, serem artistas, e a proposta de um curso que tem por objetivo formar professores. Embora esta formação se volte para o campo escolar, o curso apresenta lacunas em relação à preparação do profissional que atuará como professor de Arte, pois não abrange conteúdos derivados das áreas de Artes Visuais e Dança.

**Palavras-chave:** Acadêmicos; Representações Sociais; Artes Cênicas; Arte; Docência.

MAÇÃO, Tayene Elize. **Social Representations of Performing Arts undergraduates about the teaching profession in Arts.** 2022.128f. Supervisor: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá, Maringá, 2022.

## ABSTRACT

The present research aimed to identify and analyze the social representations of Scenic Arts undergraduates at the State University of Maringá (UEM) about the teaching profession in Art, in order to understand what they comprise about the professional field of action in schools, and the relations between Dramatics/Art and School. Ten undergraduates aged between 20 and 28 participated in the study, three of them from the third year and seven from the fourth year of the Performing Arts Course. The theoretical and methodological contribution was supported by the Social Representations Theory (SRT), developed by Serge Moscovici and his disciples. This theory makes it possible to investigate groups through the construction of common knowledge, emphasizing the power of social exchanges in the formation and subjectivity of the individual. The qualitative research took place through remote application of a social questionnaire and semi structured interviews, both done remotely and recorded due to the Covid-19 pandemic that prevented face-to-face meetings. For an analysis of the semi-structured interviews, categories of analysis were elaborated using the content analysis technique proposed by Bardin (2011). Three categories were elaborated: 1) Teaching performance and the desire for teaching; 2) School and academic training in Art; 3) Art as a space for contestation. The results revealed that the undergraduates are aware of the field of activity of the Art teacher at school and the possibilities of acting with the Performing Arts in the community. However, they indicate a lack of physical and curricular structure of the course in relation to the areas of Arts. We also verified that social representations presented by the interviewees regarding the teaching profession are built throughout the academic training process. and consequently, are constituted closer to the reified universe. In turn, the representations about artistic formation, that involve the social function of Art as this space of contestation and criticality, are formed from the experiences and references acquired throughout life, prior to entering the University, and, therefore, close to the consensual universe. We conclude that the degree course in Theater is the space in which undergraduates see themselves in conflict between personal choices, being artists, and the proposal of a course that aims to train teachers. Although this training is aimed at the school field, the course has gaps in relation to the preparation of the professional who will act as an Art teacher, as it does not cover content derived from the areas of Visual Arts and Dance.

Keywords: Academics; Social Representations; Performing Arts; Art; Teaching.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAC** - Centro de Ação Cultural

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**COPEP** - Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**EAB** - Escolinha de Arte do Brasil

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**FAEB** - Federação dos Arte-Educadores do Brasil

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**MEA** - MOVIMENTO DAS ESCOLAS DE ARTE

**MEC** - Ministério da Educação

**PAFT** - Programa de Ações Formativas em Teatro

**PCA** - Programa Multidisciplinar de estudos, pesquisa e defesa da criança e do adolescente

**PNE** - Plano Nacional de Educação – PNE

**RS** - Representações sociais

**SCIELO** - Scientific Electronic Library Online

**TALP** - Teste de Associação Livre de Palavras

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TNC** - Teoria do Núcleo Central

**TRS** - Teoria das Representações Sociais

**TUM** - Teatro Universitário de Maringá

**UEM** - Universidade Estadual de Maringá

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Relação entre ciência e senso comum.....	48
<b>Quadro 2:</b> Conceitos de ancoragem e objetivação.....	55
<b>Quadro 3:</b> Pesquisa relativa às representações sociais e o campo da Arte.....	60
<b>Quadro 4:</b> Artigo sobre representações sociais e Arte .....	62
<b>Quadro 5:</b> Dados referentes ao gênero, idade, local onde cursou o ensino médio e série em que os participantes cursam Artes Cênicas.....	78
<b>Quadro 6:</b> Dados sobre a experiência profissional e acadêmica dos participantes.....	79

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> PPG por áreas.....	34
--------------------------------------	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Formação superior em Teatro.....	33
<b>Figura 2:</b> Tríade Eu-Outro-Objeto.....	58
<b>Figura 3:</b> Fluxograma fundamentado na busca e seleção de publicações .....	63

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2. A PROFISSÃO DOCENTE EM ARTE.....</b>	<b>23</b>
2.1. A formação do professor de Arte.....	25
2.2. Histórico da disciplina de Arte no Brasil.....	29
2.3. A docência em Artes Cênicas.....	32
2.4. A perspectiva artística e acadêmica do docente de Teatro.....	35
2.4.1 O que é ser um professor-artista?.....	36
2.5. A relação Teatro e Escola .....	39
<b>3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....</b>	<b>43</b>
3.1. Um breve histórico sobre as representações sociais.....	44
3.2. A relação do senso comum com as representações sociais.....	45
3.3. Principais correntes de teóricos sobre as representações sociais .....	49
3.4. Processo de formação das Representações Sociais.....	50
3.4.1. Ancoragem x Objetivação.....	52
3.4.2. Universos Consensuais e Reificados.....	56
3.4.3. A tríade entre: EU - OUTRO - OBJETO.....	57
<b>4. PANORAMA GERAL DO LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE EM ARTE.....</b>	<b>59</b>
<b>5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>76</b>
5.1 Características da pesquisa.....	76
5.2 Campo da pesquisa.....	77
5.3 Participantes da pesquisa.....	77
5.3.1. Perfil dos participantes da pesquisa.....	77
5.4 Instrumentos utilizados para coleta de dados.....	80
5.5 Procedimentos para a coleta de dados.....	81
5.6 Procedimento para análise dos dados.....	82

<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	85
6.1 Atuação escolar e o desejo pela docência.....	85
6.2 Formação escolar e acadêmica em Arte.....	93
6.3 A Arte como espaço de contestação.....	99
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108
<b>APÊNDICES</b> .....	122



## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo da nossa trajetória acadêmica e profissional nos campos da Arte/Teatro e da Educação, nos deparamos com muitas inquietações. Essas inquietações ocorreram principalmente quando concluímos a graduação em Artes Cênicas e adentramos no mundo do trabalho. Sentimo-nos perplexas ao constatar que o Teatro, na escola, se limita à disciplina de Arte ou atividade extracurricular.

Aos poucos, fomos percebendo que ser docente de Arte nas escolas de ensino regular, em especial de Teatro, tem sido desafiador e desgastante para o professor. Porque necessita de assumir uma conduta polivalente e preparar os conteúdos não somente de sua formação, mas também das outras áreas artísticas como: Artes Visuais, Dança e Música.

A polivalência é conhecida e exercida pelos professores pedagogos do ensino básico, mais propriamente do Ensino Fundamental - anos iniciais. De acordo com Houaiss (2001, p. 2.259), o termo polivalente significa múltiplos valores ou que oferece várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional; que executa diferentes tarefas; ser versátil, que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente. Assim, consideramos como professor polivalente aquele que é capaz de transitar por diferentes áreas.

Isso acontece com a disciplina de Arte desde a implementação de sua obrigatoriedade até os dias atuais. Há um contrassenso sobre o que é estabelecido para a área da Arte em relação à formação específica de cada professor. Atualmente, nas escolas, os conteúdos a serem ministrados na disciplina de Arte englobam as quatro áreas de ensino e isso está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece que

[...] no Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017, p.193).

Os currículos escolares precisam de seguir a BNCC, que foi aprovada no ano de 2017 e implementada nas escolas oficialmente a partir de 2019. A BNCC já estava prevista

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), o qual também previa a seleção e organização de uma base comum curricular em todo o país, garantindo conhecimentos comuns para toda a nação.

Compreendemos que mesmo com a reformulação estrutural dos currículos escolares e especificações das formações, a polivalência do professor de Arte continua mantida.

Ensinar Arte é proporcionar aos educandos o valor da troca de culturas e experiências, além de esse ensino contribuir com a interação crítica, se atendo à complexidade do mundo por meio das expressões e manifestações artísticas.

Nesse sentido, é extremamente importante que o docente formado em qualquer área da Arte saiba reconhecer a relevância que a Arte tem, inclusive de sua especificidade enquanto disciplina e objeto crítico, para que esses pontos sejam ensinados aos alunos. Da mesma forma, é de suma relevância que os graduandos em Arte tenham vivências no campo da docência, a fim de desenvolver esse olhar crítico.

Em nossa trajetória acadêmica, constatamos que alguns graduandos conseguem empregos na área já durante os anos da graduação, contudo, muitos trabalham em outros campos apenas para se manter financeiramente. Isso suscitou-nos inúmeros questionamentos a respeito da inserção no mundo do trabalho, a saber: 1) Como os graduandos pensam sua inserção dentro do espaço de atuação pós universidade?; 2) De que forma constroem representações sobre sua realidade enquanto profissional educacional do campo artístico?; 3) Qual o cenário encontrado por estes profissionais em relação ao ensino do Teatro?; 4) Qual o espaço dado ao Teatro na escola?; 5) Como estes profissionais têm conseguido contribuir para ampliar este espaço?

Tais indagações revelam a necessidade da realização de estudos que permitam identificar o campo de atuação profissional do licenciado em Artes Cênicas e as representações sociais que nele se mantêm, com vistas a buscar as lacunas existentes tanto no processo de formação inicial, aproximação universidade e escola, quanto nos diálogos estabelecidos entre instituição formadora e profissionais já atuantes, no que se refere à instituição de políticas de apoio à atuação docente. Portanto, além de uma justificativa pessoal, as indagações da pesquisadora, esse

estudo tem ainda uma justificativa científica, a de que há poucos estudos sobre a temática, e social, uma vez que problematizamos o campo de atuação do docente em Arte.

Diante do exposto, a questão norteadora deste estudo pode ser assim descrita: Quais as representações sociais de acadêmicos do terceiro e quarto ano do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM) a respeito da profissão docente em Arte?

A escolha por entrevistar graduandos dos últimos anos do curso e não dos primeiros, é por acreditarmos que estes indivíduos já tenham passado por mais disciplinas que proporcionam experiências docentes ou tentativas dessas experiências na escola.

O estudo foi realizado com graduandos da Licenciatura em Artes Cênicas e, portanto, futuros professores das redes municipal e/ou estadual, pública ou privada. O intuito foi o de identificar a constituição do espaço de ensino da Arte na escola diante da ampliação do número de profissionais formados em Licenciatura em Artes Cênicas a partir da criação do curso no ano de 2011.

Isto posto, o presente estudo teve como objetivo geral identificar e analisar as representações sociais dos graduandos de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM) sobre a profissão docente em Arte, a fim de compreender o que entendem sobre o campo profissional de atuação nas escolas e as relações entre Teatro/Arte e Escola.

Esse objetivo geral desdobra-se em três objetivos específicos: 1) Identificar a relevância da Arte na construção histórica e social do indivíduo, destacando a importância da área no desenvolvimento de habilidades; 2) Investigar as representações sociais dos alunos de Artes Cênicas sobre os espaços e atuação docente com Teatro na escola, elencando as condições e desafios da área inserida no campo da Arte; 3) Discutir o desempenho profissional e artístico, enfatizando a história da Arte no Brasil, desde sua implementação como Educação Artística até o próprio Ensino de Arte.

Como subsídio teórico-metodológico, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Moscovici (1924 – 2014) e seus contemporâneos.

Apoiamo-nos, ainda, em pesquisadores que discutem a profissão docente de Arte, a formação de Artes Cênicas e o campo de atuação escolar, tais como Dewey

(1900), Japiassu (1998); Barbosa (1989; 2012), Koudela (2011), Boal (2013; 2015), Desgrandes (2006); Marques (1999; 2014), dentre outros.

No que se refere especificamente à escolha da TRS, adotamos essa perspectiva teórica por entender que ela possibilita a análise dos grupos por meio da construção dos saberes comuns, enfatizando o poder das trocas sociais na formação e subjetividade do indivíduo. Além disso, a TRS aponta para a interdependência entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum e se propõe a romper com a dicotomia entre esses dois tipos de conhecimento (CRUSOÉ, 2004).

Segundo Oliveira (2019, p. 77),

[...] as RS (representações sociais) se tornam senso comum por meio do compartilhamento das experiências culturais vivenciadas socialmente. Nesse processo, tomam formas de conhecimento prático para “desvendar o mundo”, e os sujeitos elaboram e socializam saberes, em menor proporção os acadêmicos, mas principalmente as experiências coletivas.

Compreendemos que as representações são constituídas por meio das experiências coletivas, suas funções e sua busca pela familiarização do grupo. Destacamos, também, que da mesma maneira que as representações sociais exprimem as relações sociais, contribuem para construí-las e com isso, é possível fazer um paralelo entre universidade e escola.

Segundo Moscovici (1990, apud ALVES-MAZOTTI, 2008), para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, é preciso adotar “um olhar psicossocial”, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social. Portanto, cabe a este estudo investigar os sistemas de referência para as representações sociais dos graduandos de Artes Cênicas, a fim de interpretar o contexto da realidade escolar e cotidiana.

Em relação à abordagem artística teatral, consideramos o ensino de Arte na escola, desde seu início, seus desafios, para então nos aproximarmos da realidade atual. Compreendemos que ter conhecimento do processo histórico da Arte no Brasil é, também, ter a percepção sobre o lugar que ocupa o ensino do Teatro na escola.

O fazer teatral esteve, ao longo da história, sempre relacionado com a técnica de atores e criações de dramaturgos, desde a Grécia Antiga (Século IV a.C), quando o homem contava suas histórias e louvava seus deuses, todavia, a prática teatral era

desvinculada de um caráter pedagógico, que visava o desenvolvimento do indivíduo. Mais tarde, o Teatro, quando inserido no contexto escolar, tinha apenas a função tradicional de preparar espetáculos.

O modo artístico tradicional é revolucionado no movimento Escola Nova (Século XIX), no qual pensadores da época acreditavam que a educação deve respeitar o desenvolvimento natural da criança. No caso do Teatro, instigar potencialidades dinâmicas, a fim de trabalhar com a livre expressão da imagem criativa (KOUDELA, 2011). Para Dewey (1900), as atividades espontâneas da criança, como jogos e mímica, são de possível utilização para fins educacionais, ou, ainda, constituem o fundamento de métodos educacionais.

Do final do século XIX ao começo do século XX, as propostas de ensino foram modificadas e atualizadas gradualmente de acordo com as demandas de cada contexto regional. As pedagogias foram e são cada vez mais pensadas e articuladas para que o desenvolvimento do indivíduo seja integral, considerando seu ambiente social e cultural.

Com o surgimento de novos desdobramentos e/ou transformações das novas pedagogias, o Teatro também passou a desenvolver seus métodos que não estão pautados em ensinar “como” fazer Teatro, por meio de técnicas, estratégias e conteúdo específico. Mas sim, com foco na percepção da complexidade da Arte e suas relações humanas a partir da imersão do aluno no contexto e na situação proposta pelo professor.

Este estudo, portanto, está pautado em relacionar o ensino de Arte com o campo do Teatro a partir das experiências dos sujeitos participantes e dos teóricos que elencamos para discutir essa temática.

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo, uma vez que fomos a campo a fim de colher os depoimentos dos atores sociais envolvidos, graduandos de Artes Cênicas, buscando dar significados aos seus discursos. Esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos componentes que os envolvem (VIEIRA; ZOUAIN, 2005).

De modo a explorar o objeto de estudo proposto, esta investigação está estruturada em seis seções, incluindo a introdução, na qual discorreremos brevemente sobre os desdobramentos teóricos que sustentam a problemática, a justificativa e os objetivos da dissertação.

Na segunda seção, destacamos o processo de formação do docente em Arte, considerando o curso de Artes Cênicas da UEM, o contexto escolar e o histórico curricular da disciplina de Arte a fim de expandir a discussão sobre a formação dos profissionais de Teatro, de forma que o leitor tenha uma visão geral do contexto educacional artístico.

Na terceira seção, discorremos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), com os autores moscovicianos, considerando que ao escolher pela TRS, estamos estudando a forma como um grupo constitui e elabora seus saberes socialmente partilhados.

Na quarta seção, apresentamos o panorama das pesquisas sobre as representações sociais em relação à profissão docente em Arte, na qual apontamos teses, dissertações e artigo já desenvolvidos com temáticas semelhantes ao presente estudo.

Na quinta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo qualitativo, com ênfase nos instrumentos de coleta de dados, forma de aplicação e de tratamento dos dados.

Na sexta seção, apresentamos os resultados e discussões dos dados da pesquisa, de acordo com as três categorias de análise definidas para o estudo.

Por fim, nas considerações finais, tecemos reflexões sobre os dados coletados e analisados, bem como as limitações e dificuldades para compor a pesquisa. Também enfatizamos as implicações educacionais e artísticas com a intenção de metodizar as contribuições presentes neste estudo.

## 2. A PROFISSÃO DOCENTE EM ARTE

A Arte, por si só, possui um aspecto cultural em seu desenvolvimento, pois além de envolver as linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como conhecimentos capazes de despertar a expressividade, criatividade e criticidade, ao mesmo tempo envolve a sensibilidade interior do indivíduo, ou subjetividade. Segundo a BNCC (p. 191), “a Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas”.

O ensino artístico no Brasil tem seu início no final da década de 1940 do século XX, com as Escolinhas de Arte do Brasil (EAB), espalhadas pelo país. Essas escolas ofertavam cursos particulares de artes para as crianças e adolescentes, além de oferecer cursos de arte-educação para professores e artistas. Foi por meio dos especialistas dessas escolas que a luta pela autoexpressão da criança e do adolescente se constituiu.

Para Vieira (2011, p. 66), o ensino de Artes no Brasil é “marcado pelas relevantes interferências sociais e culturais, tais como: os comprometimentos do ensino artístico visando a uma preparação para o trabalho”. A primeira lei a tornar obrigatório o ensino de Arte na escola, chamado de Educação Artística, foi efetivada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692/71, com um ensino voltado à uma educação tecnicista.

**Art. 7º** Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971, online).

Essa implementação da área de Educação Artística dificultou o acesso dos profissionais formados nas Escolinhas de Arte, pois para lecionar a partir do Fundamental II, antiga 5ª série, era necessário ter formação universitária em Artes e a grande maioria não possuía essa formação. Contudo, esse movimento fez com que a procura pela graduação em Educação Artística fosse suficiente para que a luta pela Arte nas escolas regulares crescesse rápido com os então formados, intitulados arte-educadores.

O currículo dos cursos de graduação em Educação Artística objetivava a formação completa em dois anos, chamada de licenciatura curta. Segundo Barbosa (1989, p. 170 e 171),

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau.

É importante lembrar que, neste período, a educação artística era entendida como atividade e não como uma área do conhecimento. A criação de licenciaturas curtas enfatizava a proposta de cursos polivalentes, o que gerou marcas até hoje no processo de implementação da disciplina, contribuindo para “[...] a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística” (BARBOSA, 2002, p. 162).

Contudo, a crescente problemática em relação à construção da identidade desse profissional diante da formação e atuação polivalente fomentou a união por parte dos professores da área e, com isso, foram criadas associações artísticas país com o objetivo de discutir o quadro.

Com o surgimento das primeiras associações de arte-educadores, em 1987, criou-se a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), a qual tornou-se uma representante da classe e que “[...] vem empreendendo um vigoroso movimento nacional em favor da presença da Arte na educação brasileira, mobilizando reflexões e debates em torno das políticas públicas da arte-educação e empreendendo ações concretas nas instâncias legisladoras do país” (FAEB, 2016).

Essa mobilização possibilitou a troca da nomenclatura de Educação Artística para Arte e de atividade para disciplina. Porém, mesmo com esse processo, a polivalência não parece superada, essa competência ainda está presente na educação básica devido à falta de professores de Arte para atuar na escola.

Com o movimento Escola Nova, no qual Darcy Ribeiro era um dos idealizadores, houve a criação da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), porém, essa lei demorou 10 anos para ser aprovada. Dessa forma, “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação



básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB, 1996, p. 16).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9394/96 possibilitou avanços juntamente com as associações de arte-educadores, no que se refere ao aumento da carga horária nos cursos de licenciatura em arte para quatro anos, e à criação das habilitações por linguagens específicas nos cursos de Educação Artística. Entretanto, foi a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que foram criados cursos específicos para cada linguagem artística, contribuindo para a ampliação e fortalecimento da área, “as DCNs de Música, Dança e Teatro foram aprovadas em 2004, e as DCNs de Artes Visuais foram aprovadas em 2009” (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1014).

A formação específica e atuação polivalente em Arte é um dos problemas que poderia ser solucionado pela Lei nº 13.278/16, pois esta lei especifica as linguagens artísticas e estabelece que deve haver a “[...] necessária e adequada formação de professores” (BRASIL, 2016). No tópico a seguir, analisaremos a formação docente em Arte.

## 2.1 A formação do professor de arte

As políticas públicas de cada período histórico influenciam o modo de ensinar e aprender arte e, de acordo com as perspectivas governamentais, o incentivo à profissão artística é maior ou menor. Também é possível destacar que a maioria dos estudos referentes às linhas de pesquisa em Arte ocorrem por meio do desenvolvimento das práticas em sala de aula e pouco se relata sobre a fusão entre as práticas e as legislações.

É importante saber identificar as políticas públicas deste âmbito e, ainda mais, valorizar as pesquisas da área, pois como salientam Alvarenga e Silva (2018), a legislação é resultado do processo de disputa entre sociedade e poder legislativo. Nas palavras das autoras:

É preciso conhecer tanto as políticas educacionais e como elas interferiram/interferem na formação dos professores de Arte e em seu ensino, quanto agir coletivamente através das associações dos profissionais da área, pesquisas conjuntas, intercâmbio de

informações entre as graduações e os programas de pós-graduação das diferentes linguagens artísticas para fortalecer, ainda mais, a área de Arte. Outro aspecto a ressaltar é a necessidade de uma análise acerca da realidade e de como os professores de Arte compreendem esse contexto, pois, de modo geral, a legislação é resultado do processo de disputa entre sociedade e poder legislativo. Igualmente, tanto na docência como na pesquisa, há uma relação intrínseca entre os percalços vigentes na área de Arte e nas demais licenciaturas, assim como uma relação intrínseca com o modelo de sociedade e, portanto, com a escola necessária ao capitalismo (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1012).

De acordo com Diniz-Pereira (2011), no final da década de 1970, houve uma expansão do sistema público de ensino, inclusive nas licenciaturas, a qual englobava também o curso de Educação Artística. Dessa forma, esta área se tornou obrigatória a partir da LDB (Lei nº 5692/71).

Com a aprovação da LDB (BRASIL, 1971), para lecionar a partir da 5ª série era necessário ter uma formação universitária, preferentemente uma graduação em Artes. Esse movimento fez com que a procura pela graduação em Educação Artística se ampliasse e o movimento de luta pela Arte crescesse rápido com os então formados, intitulados arte-educadores.

Os profissionais formados pelas Escolinhas<sup>1</sup> de arte iniciaram o processo de ensino artístico no Brasil e introduziram, também, a luta pela autoexpressão da criança e do adolescente por meio do ensino das artes. Consequentemente, com a expansão da área, precisaram de procurar e de cursar a graduação em Educação Artística, a fim de que pudessem manter os espaços educacionais que agora deveriam ser ocupados na escola.

O currículo da graduação em Educação Artística, aprovado em 1973, previu formar docentes em apenas dois anos, neste caso, abrangendo muitos conteúdos com pouco aprofundamento. Esse contexto revoltou os profissionais, os quais protestaram pelo aumento da carga horária, pois os conteúdos eram extensos para pouco tempo de curso.

Segundo Alvarenga e Silva (2018, p. 1013),

---

<sup>1</sup> A partir de movimentos educacionais e artísticos, essas escolinhas se tornaram, “MEA-Movimento das Escolas de Arte normalmente conduzidas pelo município, tinham uma formação inicial e continuada, envolvendo mais particularmente os professores que atuavam no I Grau” (BATISTA, 2014, p. 3).

[...] para atender à demanda de formação, foram criados cursos de duração, os chamados polivalentes, que possuíam, em média, dois anos. Essa estruturação das licenciaturas deixou marcas profundas no ensino de Arte na educação básica e nos cursos de ensino superior.

Diante do que foi exposto pelas autoras, a polivalência no ensino de Arte abriu espaço para uma concepção generalizada e com isso, contribuiu para um enfraquecimento da área e superficialidade na elaboração dos currículos escolares, condensando o conhecimento sistematizado, contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística.

[...] a polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71, e a Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa. [...] Formar um profissional que ministrasse com qualidade diferentes linguagens artísticas em uma ou duas horas semanais, essa era a proposta e esse sempre foi motivo de divergência entre licenciaturas, professores e gestores, dividindo opiniões e apontando as contradições entre o desejo dos professores de atender aos desafios da profissão e as condições objetivas de formação e atuação. Iniciou-se, assim, a formação de professores de Educação Artística para a educação básica no Brasil, marcada por um arremedo de formação polivalente (ALVARENGA; SILVA, 2018, P. 1013).

Em 1996, após a implantação da LDB, nº 9394, a disciplina de Arte passou a ter por objetivo a abrangência das quatro áreas: Artes Visuais, Música, Dança e Artes Cênicas. Entretanto, ainda que a legislação possua um caráter democrático, o ensino de Arte se manteve com os resquícios do século XX, ou mesmo os da educação formal desenvolvida no século XIX, e, no século XXI, as quatro áreas, com diferentes conteúdos, são incluídas em uma mesma disciplina.

A problemática em relação à formação desses profissionais é uma das maiores dificuldades enfrentadas nas escolas quanto à disciplina de Arte, principalmente as públicas. Em maio de 2016, foi aprovada a Lei nº 13.278, no Senado Federal, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da Arte. Um dos pontos alterados foi a implementação das quatro linguagens artísticas, “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, *online*).

Essa Lei prevê e determina que estados e municípios se adequem em cinco anos a partir da contratação de professores específicos de cada área, mantendo o caráter obrigatório nos ensinos Infantil, Fundamental e Médio (BRASIL, 2016). A demanda de contratação de professores específicos para cada área, é uma discussão antiga, iniciada desde a década de 1970, com as associações de área e profissionais de Arte.

A partir da discussão proposta pela Lei nº 13.278/16, “[...] o tema da polivalência foi revisto através da definição das quatro linguagens artísticas que compõem o ensino da arte nas escolas e pela exigência de formação docente específica” (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1010). Contudo, apesar da existência dessa Lei, observamos um cenário diferente quanto à sua aplicabilidade nas escolas.

É importante ressaltar que a Lei nº 13.278/16 é consequência do esforço conjunto dos professores de Arte. Os professores que, ao longo dos anos, a partir das associações da área, pesquisas, publicações de trabalhos, livros e artigos, organização de eventos em todo o Brasil, e mobilizações constantes junto ao governodiante de reorganizações de políticas públicas educacionais, lutaram e ainda lutam pela continuidade e preservação do ensino de Arte, almejando sempre uma melhoria educacional.

No contexto atual, contamos com uma formação docente com licenciaturas específicas em todas as áreas. No entanto, a realidade nas escolas públicas, especificamente, envolve a presença de um professor formado em música, teatro, dança ou artes visuais, ministrando aulas de conteúdos que não condizem com a sua formação.

Neste contexto, as instituições escolares precisam seguir o que define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi criada a partir do que preconizava a LDB/96 a fim de que o ensino no país fosse o mesmo para todos. A BNCC prevê o fim da polivalência ao abordar a obrigatoriedade da inclusão das linguagens artísticas, de modo a enfatizar a importância de cada uma na construção do conhecimento. Alvarenga e Silva (2018, p. 1015) destacam que

[...] na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), processo que, no Brasil, vem ocorrendo desde 2015, também é reiterada a necessidade do fim da polivalência na formação de professores e, por consequência, no ensino de Arte na escola, gerando-se a necessidade de contratação de professores por área

(Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Nesse documento, é destacado o papel da Arte como conhecimento, como processo de expressão, como forma de ler o mundo e também como meio de transformação crítica da realidade a partir do papel do artista e do processo criador envolvido de forma mais amalgamada nas produções artísticas.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que mudanças educacionais aconteceram ao longo dos anos, porém, a polivalência ainda é controversa, uma vez que foi resolvido o problema da formação específica dos profissionais de Arte, contudo, ao se inserirem no mundo do trabalho, precisam de se tornar professores multifuncionais e ensinar todas as áreas da Arte.

## 2.2 Histórico da disciplina de Arte no Brasil

O ensino de Arte no Brasil está ligado à vinda da Missão Francesa no ano de 1816. Seus integrantes possuíam um referencial artístico vinculado ao neoclássico<sup>2</sup>, tendência que teria influenciado os ensinamentos e atividades da Corte.

Quando chegaram ao Brasil, a Missão Francesa encontrou uma Arte diferente dos modelos portugueses, já que a maioria dos artistas era de origem popular, humilde e mestiça, considerados apenas artesãos. Suas obras possuíam traços originais, que se diferenciavam da arte europeia, portanto, foram definidas como o ‘barroco brasileiro’.

Segundo Costa (2016, p. 76, destaque do autor), “[...] no Brasil, o barroco e a paisagem barroca – a arte religiosa e traços do urbanismo barroco, respectivamente – fazem-se elementos cruciais de uma *memória estética nacional*”. Este movimento artístico é parte importante da memória estética da identidade nacional, pois registra um momento histórico e artístico em que a própria arte não se constituía como uma disciplina curricular, mas era responsável por elaborar uma representação imagética do brasileiro, de suas crenças religiosas e de sua cultura.

Durante o reinado de D. João VI, houve um importante processo de criação e centralização das profissões técnicas e científicas no Brasil. Com a intenção de

---

<sup>2</sup> Neoclassicismo: baseado nos ideais clássicos, cujos ideais de beleza estavam firmemente concentrados na figura humana (GOMES JUNIOR, 2014, p. 83), esse movimento se opôs ao exagero, rebuscamento e complexidades proposto pelo Barroco.

valorizar as profissões dos artífices, foi criada a primeira instituição voltada à arte e à ciência, a Academia Imperial de Belas Artes (1816).

Segundo Barbosa (1989), a Academia Imperial de Belas Artes tinha por finalidade estabelecer bases de uma política cultural mais pragmática, porém, ao longo dos anos, este estabelecimento se tornou um veículo com outras perspectivas.

Ainda que a Academia não tenha obtido tanto êxito, foi a responsável por propagar a importância da Arte no Império por meio da inclusão das artes na educação dessa parte da população. Instituiu-se, então, a pintura e o desenho “[...] no currículo do Colégio do Padre Felisberto Antonio Figueredo de Moura<sup>3</sup>, fundado no Rio de Janeiro em 1811, destinado apenas a rapazes” (BARBOSA, 2012, p. 26).

A valorização do ensino de Arte no Brasil pode ser demarcada por dois momentos. O primeiro se dá pela fundação do partido republicano, por volta de 1870 e, com a disseminação de ideias contestadoras em relação à organização do Império. O segundo foi o incentivo ao desenvolvimento de um sistema educacional, em nível nacional, no qual se propunha a modalidade do desenho, além da alfabetização e da preparação para o trabalho para as classes populares e escravizados já libertos: “A necessidade de um ensino de desenho apropriado era referida como um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial” (BARBOSA, 2015, p. 150).

Fundamentado nas ideias propostas pelo século XIX, o início do século XX foi marcado pela expansão das ideias filosóficas, pedagógicas, estéticas e políticas que influenciaram e embasaram o movimento republicano e, conseqüentemente, houve uma mudança nos objetivos do ensino de Arte. É possível destacar que, a partir deste período, começa a ser aprimorada a ideia de arte curricular, a fim de ser trabalhada em forma de disciplina, com a intenção de expandir o processo criativo da criança e do adolescente nas escolas, especialmente as públicas.

Segundo Barbosa (2012, p. 32),

[...] a metodologia da Escola de Belas-Artes influenciou grandemente o ensino da Arte a nível primário e, principalmente, secundário, durante os vinte e dois primeiros anos de nosso século; mas outras influências dominaram durante este período: os processos resultantes do impacto do encontro efetivo entre as artes e a indústria e o processo de cientificação da Arte.

---

<sup>3</sup> Neste colégio, ensinava-se Gramática, Português, Latim, Francês, Inglês, Retórica, Aritmética e Desenho.

Com base no que foi exposto, é possível observar que o processo histórico de transformação para a arte-educação<sup>4</sup> vinha, de fato, acontecendo desde seu início com a Escola de Belas-Artes e que, portanto, teve sua ascensão no século XX, quando foi colocada em pauta a importância da disciplina como obrigatória no currículo escolar.

O processo de transformação do ensino de arte, juntamente com implementação da disciplina nos currículos, passa também pela transição dos modelos escolares, tal como a escola tradicional. O desenvolvimento de metodologias pedagógicas voltadas à reprodução de conteúdo altera a forma de se ensinar e objetivar a arte, conseqüentemente esses foram alguns dos fatores que influenciaram e retardaram a construção do conhecimento em relação à área e abordagem escolar.

Como já foi mencionado nas subseções anteriores, a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692, de 1971, foi considerada, pela área artística, como um retrocesso no processo de pensar o ensino da Arte na escola, já que previa a formação polivalente e uma educação voltada à produção de mão de obra, algo que estava vinculado à educação profissionalizante da época.

A preparação do educando se orientava exclusivamente para o mercado de trabalho, o conteúdo era de desenho geométrico, direcionado ao processo de Arte Industrial. Seguido desse processo de arte ligada às atividades industriais, o governo cria as licenciaturas curtas, que de acordo com o Parecer 1.284/73 e a Indicação 23/73, eram intituladas Licenciatura em Educação Artística, ofertadas em dois anos, exigindo das instituições formadoras que ensinassem todos os conteúdos de Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Desenho Geométrico em 24 meses.

Mais uma vez, essa decisão provocou rejeição e resistência por parte dos profissionais da educação, pois estas graduações seriam superficiais em relação a todos os conteúdos que deveriam ser expostos e aprendidos. De qualquer forma, foram estes profissionais, que primeiro se formavam em Educação Artística e depois nas outras linguagens específicas da Arte, que lutaram (e ainda lutam) diariamente pelo reconhecimento da Arte como disciplina curricular, não apenas como mera

---

<sup>4</sup> Arte-educação é o termo criado pela professora Ana Mae Barbosa na década de 1980 para designar a categoria de profissionais licenciados em Arte, juntamente com o trabalho que desenvolvem. “A interação entre a concepção de arte e a concepção de educação encaminha-se na confluência do que conhecemos como arte-educação, conceito este que aponta para o entendimento de uma questão mais ampla que é a arte no espaço educativo: um projeto pedagógico com uma prática em arte” (LEÃO, 2006, p. 3 e 4).

atividade, mas também como conhecimento científico passível de ensinar a refletir sobre muitos contextos.

A mudança de lei educacional advinda deste século está centrada na criação e implementação da BNCC (BRASIL, 2017), a qual prevê práticas artísticas e investigativas da Arte, evidenciando o respeito e a pluralidade cultural. Todavia, esse documento ainda exige do professor a polivalência, já que não determina o ensino das áreas específicas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) com professores específicos, mas as áreas específicas abordadas por um único professor, formado em uma única área.

Apesar de termos, enquanto área artística, ao menos 25 anos de projetos políticos, leis, planos, conferências, relatórios, todos que embasam e visam uma educação de qualidade, enfrentamos um declínio no ensino de Arte, juntamente com as problemáticas da escola pública, que precisam ser revistas e reavaliadas. O ensino de Arte como recurso de emancipação cultural e criativa percorre o modelo de escola em que vivemos ou queremos construir.

### 2.3 A docência em Artes Cênicas no Brasil

De acordo com a tabela de Áreas do Conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>5</sup>, atualizada em 2017, as Artes estão organizadas na grande área *Linguística, Letras e Artes*, da qual Teatro e seus complementos fazem parte, como Interpretação Teatral, Dramaturgia, Cenografia, Direção Teatral, dentre outras subáreas referentes à Arte como um todo.

Os cursos de graduação em Artes Cênicas, no Brasil, estão divididos entre Bacharelado e Licenciatura, sendo o último dedicado à formação de professores. A duração média desses cursos é de 4 anos (mínimo). Por se tratar de uma área acadêmica estritamente nova, a quantidade de cursos, formandos e produções científicas, ainda é escassa no Brasil.

Este fator é compreensível pois, segundo dados do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC) de 2013, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2014, o número de professores

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/documentos/avaliacao/20122017\\_artes\\_relatoriodeavaliacao\\_quadrienal2017\\_final.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/documentos/avaliacao/20122017_artes_relatoriodeavaliacao_quadrienal2017_final.pdf)> Acesso em: 20 mar. 2021.

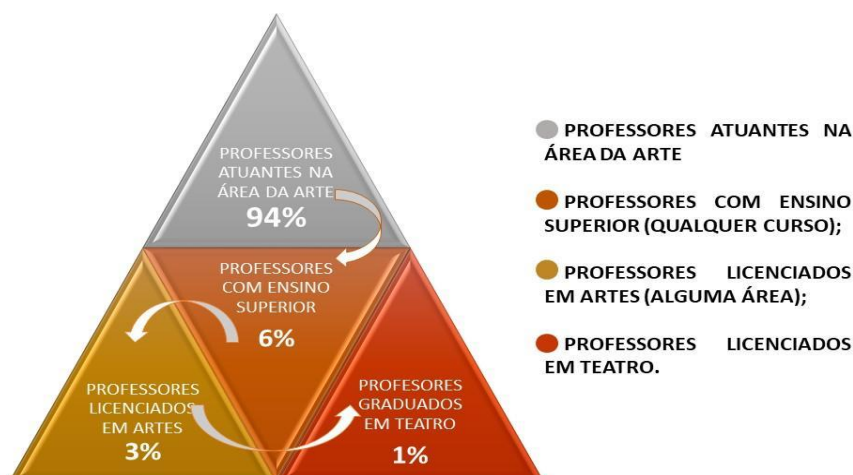


da Educação Básica que atuam na área de Artes e que possuem formação superior é de apenas 6% do total de docentes que atuam nessa disciplina nas escolas de educação básica do Brasil. Destes 6%, somente 3% possuem licenciatura em Artes. Se os números fossem tomados fazendo referência às licenciaturas por área, somente 1% têm formação específica em teatro (FERREIRA, 2020).

O relatório final do Censo (INEP, 2014) apresenta um total de apenas 505 professores com formação em Teatro no país todo, abrangendo escolas públicas e privadas, na qual define maior incidência de professores de Artes Cênicas nos estados das regiões Sul e Sudeste. Segue abaixo uma figura explicativa:

**Figura 1** - Formação superior em teatro

*CENSO ESCOLAR (INEP, 2014) – PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA*



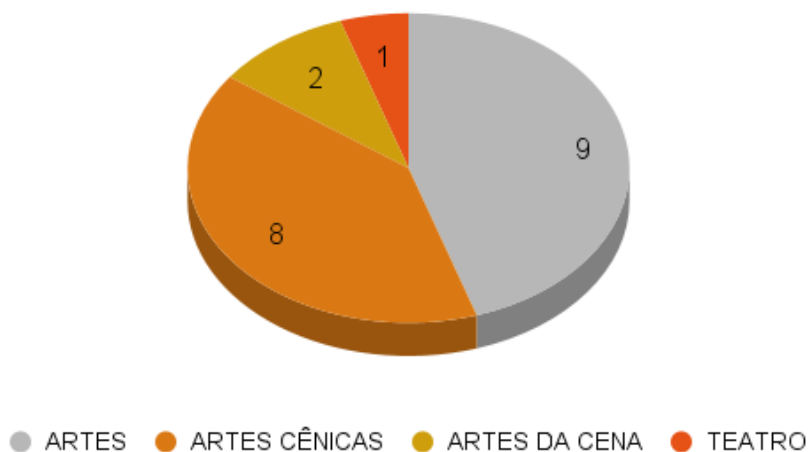
**Fonte:** Elaborado pela autora com base no relatório do Censo (INEP, 2014).

Em relação à formação docente continuada de Artes Cênicas na Pós-Graduação e em concordância com a Avaliação do Quadriênio 2013-2016, dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da Área de Artes, o Brasil possui hoje 9 programas em Artes, 8 em Artes Cênicas, 2 em Artes da Cena e 1 em Teatro<sup>6</sup>. Para visualizar melhor a dimensão que isso traz, segue o gráfico abaixo:

<sup>6</sup> É importante ressaltar que são nomes variados, mas todos têm como base o estudo do teatro, seja ele em cena ou na área educacional.

**Gráfico 1:** PPG por áreas**PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E QUANTIDADE**

Quadriênio 2013-2016, dos Programas de Pós-Graduação (PPG)



**Fonte:** Elaborado pela autora com base na Avaliação do Quadriênio 2013-2016.

Diante dessa avaliação e levando em consideração os fatores históricos e a quantidade de PPG específicos, entende-se que a formação de profissionais para atuar também nas graduações é limitada. Como os programas são poucos, os egressos formados em Artes Cênicas acabam por procurar mestrados e doutorados que se enquadrem na Arte, porém não especificamente na área do Teatro.

O curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá, por exemplo, foi criado em 2011 sob a necessidade de expandir a área do Teatro na cidade e, também, visando ampliar a formação dos profissionais de Arte na região. Segundo o projeto político pedagógico do curso, “a história da atividade teatral em Maringá está estreitamente imbricada e comprometida com a história da atividade teatral na Universidade Estadual de Maringá” (UEM, 2012, p.3).

O Teatro Universitário de Maringá (TUM) foi criado pelo Prof. Dr. Eduardo Fernando Montagnari, que também criou a Oficina de Teatro e reorganizou a estrutura do teatro na universidade, a fim de ofertar cursos para a comunidade.

Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo TUM no espaço universitário fizeram com que a atividade teatral se expandisse e que o curso de Artes Cênicas fosse criado com o objetivo de formar profissionais capazes de atender as escolas e comunidade.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes Cênicas (UEM, 2012, p. 10),

Ao concluir o curso de graduação em Artes Cênicas, habilitação Licenciatura em Teatro, o egresso deverá estar apto a atuar como um agente da área de teatro na sociedade, promovendo a consolidação do conhecimento teatral junto à rede escolar, às instituições culturais, projetos sociais, órgãos públicos e grupos artísticos, além de poder se dedicar à pesquisa. O profissional estará apto para prestar exame para a capacitação como ator profissional no órgão oficial que regulamenta a profissão, a saber, SATED – Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos e Diversões do Estado do Paraná.

O objetivo das graduações em Artes Cênicas, especificamente em licenciatura, é formar indivíduos capazes de desenvolver atividades pedagógicas, intelectuais, sociais e políticas inerentes à formação do professor. Conseqüentemente, professores qualificados para aplicar seu conhecimento em teatro à serviço da construção da autonomia e cidadania de seus alunos e alunas, a fim de fomentar a discussão acerca da importância da Arte para o progresso da sociedade.

#### 2.4 A perspectiva artística e acadêmica do docente de Teatro

A atividade teatral não se limita apenas ao fazer prático ou teórico, mas à união que acontece entre duas perspectivas: artística e pedagógica. Para Pupo (2006), o ato de fazer e fruir o teatro são complementares,

Apreciar teatro e experimentar a atividade teatral constitui a via de mão dupla que delimita o terreno de nossa atuação com pessoas de diferentes faixas etárias em instituições escolares as mais diversas, organizações não-governamentais, centros culturais e espaços similares (PUPO, 2006, p.11 e 12).

Nesse sentido, o Teatro pode ser exercido em diversos âmbitos e todos possuem sua importância para o desenvolvimento da sociedade. Desgrandes (2020) ressalta que um dos aspectos marcantes do pensamento em relação ao valor pedagógico da Arte está no desafio de tentar esclarecer em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa.

Nesse caso, o Teatro explora a experiência e provoca alguns elementos de significação: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos etc. Esses elementos auxiliam na tomada de consciência que se efetiva como leitura de mundo (DESGRANDES, 2020, p.23), ou seja, conhecer, apreciar e experienciar as atividades artísticas. Fazer e ensinar Teatro é propor aos alunos o conhecimento do todo.

Para Figueiredo (2015, p. 145),

[...] o professor de teatro atua nas esferas de aprendizagem tanto artística quanto pedagógica e que, passando pela docência e criação cênica, conquiste habilidades nessas áreas para que, quando inserido no processo teatral escolar, tenha embasamento para construir, junto dos educandos, propostas significativas no espaço escolar, ampliando o repertório cultural e o conhecimento teatral dos educandos.

Ser docente de Teatro é justamente proporcionar aos alunos as referências teóricas e práticas artísticas que, por vezes, ainda não conhecem, ou que precisam aprimorar. É também oportunizar que o aluno tenha espaço para expressar seu discurso teatral.

O professor é aquele que, ao mesmo tempo que ensina, explora as capacidades artísticas, portanto, um professor de Teatro que também seja artista, e que preconize o diálogo entre ensino e capacidades artísticas, torna-se um professor-artista.

#### 2.4.1 O que é ser um professor-artista?

O termo “professor-artista” ou “artista/docente” tem se expandido no campo artístico porque um professor de arte/teatro precisa levar para suas condutas na escola objetos, símbolos e práticas artísticas para que os alunos, ainda que tenham pouco acesso, consigam entender e valorizar a Arte.

Para Marques (1999), o artista/docente é aquele que não abandona as possibilidades de criar, interpretar, dirigir e tem como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Isto é, está sempre aberto para oportunidades de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também educacionais. Para complementar, Icle (2012) salienta que o

professor-artista não seria uma soma de professor mais artista, mas 100% artista e 100% professor.

As reflexões que os autores nos trazem é de que a vivência seja intensa em ambas modalidades, pois a Arte tem muito a aprender com a Educação e vice-versa. Uma não pode e não deve estar distante da outra, ser professor não desvaloriza o ser artista, assim como ser artista não desvaloriza o ser professor. As possibilidades de estudo e ampliação do campo auxiliam as práticas e expandem o conhecimento da área.

Para Dias e Martins (2019, p. 120),

[...] o termo 'professor-artista' mais do que uma palavra composta é um conceito híbrido que caracteriza uma ideia de profissionais que assumem um duplo papel funcional na interface entre o fazer arte e o fazer pedagógico ou, ainda, entre o saber artístico e o saber ensinar.

A partir de reflexões sobre a forma e o campo de atuação profissional, pode-se afirmar que a ponte que interliga a instituição escolar e o mundo da arte é o professor.

Por isso, é explorando as capacidades criativas, mostrando, experimentando, visitando e assistindo os campos artísticos que o docente proporciona a contextualização da Arte e do conhecimento de mundo. Para Marques (1999), o papel do professor de dança (substitui-se por teatro ou arte) não seria, portanto, somente o de um intermediário entre estes mundos – a arte, a escola, a sociedade – o professor seria também uma das fontes vivas para experimentarmos de maneira direta esta relação.

Segundo Aguirre (2011), os saberes e fazeres do professor-artista estão imbricados numa espécie de trânsito entre a dimensão cultural e a experiência subjetiva. Proporcionar experiências artísticas na escola, além de explorar o conhecimento científico, é oferecer reflexões até mesmo para as equipes pedagógicas e outros profissionais atuantes em sala de aula.

O professor-artista Carlos Roberto Mödinger (2020) discute em sua tese de doutorado essa relação que deve existir entre ser professor e ser artista.

[...] é preciso uma constante reflexão sobre o papel da docência e suas possibilidades. Porque o perigo é nos apegarmos a apenas um dos nomes desse binômio: professor ou artista. Assim, corremos o risco de uma certa acomodação, como o de ser um artista que dá aulas para

pagar as contas, mas que não se assume plenamente no ofício de ser professor (MÖDINGER, 2020, p.17).

Esse enfoque pode estar relacionado à crença de alguns artistas de que ao conectar sua Arte à educação, estão diminuindo-a, ou que apenas expandem o recurso educacional ao ministrar aulas como uma alternativa financeira que bloqueia o fazer artístico.

Também existe a concepção de que quando se é muito bom artista, muito bom ator/atriz, deve-se cursar um curso bacharel, quando não se é tão bom, o caminho será uma licenciatura. “Essas ações carregam o preconceito socialmente constituído de que ser professor é mais fácil, uma carreira com exigências menores, portanto, para artistas também ‘menores’” (MARQUES, 2014, p. 233).

Entendemos que, em ambos os casos, é necessário possuir conhecimento científico e muito treinamento. Não é possível, de fato, um professor de Arte atuar numa escola formal sem ao menos ter experiência apresentando-se, ou ainda, sem nunca ter visitado um museu, galeria de arte, frequentado espetáculos de dança e música, ou seja, nunca ter vivenciado uma ou mais áreas do campo artístico.

O modelo de escola básica ao qual estamos inseridos tem dificuldades de receber o professor/artista, porque esse docente não é bem-vindo em um sistema fechado e retrógrado. Figueiredo (2015, p. 140) salienta que “o ambiente escolar não foi pensado, desde a sua origem, para abrigar o teatro e seu caráter dionisíaco, transgressor, que já de antemão necessita de alunos protagonistas que fazem uso do próprio corpo e do espaço da sala de aula”.

Ana Mae Barbosa, na proposta triangular criada nos anos 1980 e desenvolvida até os dias atuais, aponta a urgência de que estudantes e professores acompanhem, visitem e participem de atividades artísticas. Barbosa (1980) estabelece, ainda, a necessidade de uma interação efetiva entre a Arte produzida na escola e a Arte produzida socialmente.

Diante desse fato, Marques (2014, p. 235) afirma em seus estudos relativos à dança e docência que,

[...] o artista/docente, tal qual proponho, não se configura como um professor que dança, ou que mantém uma carreira artística paralela às suas atividades docentes. O artista/docente é, tampouco, um artista que ensina nas horas vagas de seu trabalho artístico. Em minha proposta e carreira profissional, o artista/docente constitui-se no

hibridismo, assim como a dança e a educação. O artista/docente é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce.

Portanto, essa perspectiva nos faz refletir sobre a importância de um docente-artista na escola. Visto que expande o contato artístico dos alunos e profissionais da instituição como um interlocutor, formando uma tríade do diálogo entre arte-escola-sociedade.

Marques (2014) constatou em suas práticas cotidianas, enquanto docente-artista, o quanto sua atuação na área de educação modificou também sua percepção e atuação artística em cena e vice-versa. Possibilitar o conhecimento artístico na escola, é expandir as formas de leitura do mundo, é propor uma educação problematizadora, consciente, ativa e transformadora, bem como refletia Freire (2016), para além de uma “educação bancária”.

Que seja possível, portanto, a partir de pesquisas como essa, refletir sobre as condições e incentivos vivenciados pelos professores-artistas. Segundo Marques (2014, p. 238), “muitas e infinitas têm sido as contribuições do sistema da arte, dos artistas e de suas proposições para reformular, repensar e ressignificar um sistema educacional retrógrado e anacrônico que aparta o artista do docente e a arte da educação”. A Educação precisa da Arte e a Arte necessita da Educação.

## 2.5. A relação Teatro e Educação

Discutiremos nesta subseção sobre as potencialidades do Teatro trabalhado na escola e sua capacidade de desenvolver habilidades essenciais na construção do integral do aluno, sejam elas emocionais, físicas ou sociais.

Japiassu (1998) e Koudela (2005; 2011) defendem a aplicação de jogos teatrais no contexto escolar. Para os autores, o Teatro na escola tem papel fundamental em promover sentimentos de pertencimento ao aluno, além de ampliar o universo artístico e cultural, suscitando o trabalho reflexivo, a consciência estética e a formação humana.

Diferentemente do teatro profissional, o Teatro na escola atribui mais importância ao processo do que ao final. Enquanto o teatro profissional vive do e para o público, o teatro na escola tem como objetivo desenvolver as habilidades dos alunos

e o professor age como um coordenador deste processo.

Spolin (2010) defende a importância do jogo no desenvolvimento das habilidades e técnicas pessoais. Para a autora, “[...] o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência” (SPOLIN, 2010, p. 4).

Spolin (2010), ao criar o termo *theater game* (jogo teatral) e desenvolver seu método de trabalho como Spolin Games, estabelece uma diferença entre o jogo dramático (simbólico - “faz de conta”) e o jogo de regras (teatral).

Para Spolin (2010), *Jogos Teatrais* são a designação dos jogos a partir da improvisação, a fim de preparar atores profissionais ou na utilização do teatro para iniciantes e, também, no ambiente escolar. A autora relata que, “as oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais”. (SPOLIN, 2010, p. 29).

O jogo dramático é definido por Slade (1987) como o jogo que é equacionado pelas experiências pessoais e emocionais dos jogadores. É experienciado pelo drama infantil quando a criança dramatiza por meio da imitação, do fantasiar. Já o jogo teatral passa pelo processo de aprendizagem de uma representação corporal consciente (KOUDELA, 2005). Atualmente, o jogo teatral passou a ser um recurso educativo muito utilizado pelos professores que trabalham com crianças e adolescentes.

Para Japiassu (1998), os jogos teatrais partem de uma metodologia lúdica com regras explícitas e afirma,

No jogo dramático entre sujeitos (faz-de-conta) todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são atores. Nos jogos teatrais o grupo de sujeitos que joga pode-se dividir em “times” que se alternam nas funções de “atores” e “público”. [...] Na ontogênese, o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral (JAPIASSU, 1998, p.85 e 86).

O jogo teatral auxilia na perspectiva de que o Teatro enquanto prática pedagógica é fundamentalmente coletivo, ou seja, aprecia o respeito entre os integrantes. Koudela (2005, p. 149) afirma que,

No jogo teatral, pelo processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho em que a fonte da imaginação criadora - o jogo simbólico - é combinada com a prática e a consciência da regra de jogo, a qual interfere no exercício artístico e coletivo.



Dessa forma, o jogo teatral acontece pela formação de acordo de grupo, por meio das regras que são consentidas pelos sujeitos participantes. A partir dessa experiência, o jogo teatral passa a ser um jogo de construção da linguagem artística e um grande aliado da educação.

Existem dois termos possíveis ao abordar o Teatro na escola, porém com conceitos diferentes, são eles: Teatro-pedagógico e Teatro-educação. O primeiro visa trabalhar com o Teatro como uma ferramenta pedagógica em sala de aula, objetivando fixar os conteúdos. Portanto, pode ser usado por professores de disciplinas distintas à área da Arte.

O Teatro-Pedagógico pode proporcionar experiências criativas com a turma e ainda “alia formas dramáticas ao âmbito educacional” (VIDOR, 2010, p.27). Trabalhar diferentes formas de encenações a partir de um texto de literatura, ou algum caso referente a um acontecimento histórico, é um dispositivo usado por este tipo de abordagem.

Em relação ao Teatro-Educação, há um compromisso maior com o desenvolvimento das habilidades inter e intrapessoais. Este movimento busca unir a apreciação estética à criação, a fim de desenvolver as competências e capacidades do grupo que encena, além de promover uma interação entre comunidade escolar e comunidade externa, na medida em que toda peça teatral tem uma plateia como seu terceiro elemento (COELHO, 2014)

De acordo com Santiago (2004, p. 103),

O teatro-educação também caminha em outra direção em relação ao teatro-pedagógico, que consiste numa forma de instrumento ou ferramenta pedagógica na educação. Mas o teatro-educação vai além dessa abordagem *contextualista* ou *instrumental* que difere da perspectiva *essencialista* ou *estética* que defende a presença do teatro em situações de aprendizagens, seja na escola ou em outros espaços educacionais.

O Teatro, portanto, e as artes no geral, são concebidos como um conjunto de linguagens da representação, especificamente humanas, capazes de proporcionar aprendizagens sobre a estética, mas também sobre o social.

O professor pode e deve explorar materiais de apoio educativo para transformar, por exemplo, a ida ao teatro, numa experiência significativa em relação

ao processo de apropriação e criação dos alunos. Sobre o desempenho do professor de Arte nas escolas, Larrosa (2003, p. 51-52) relata que o “professor é alguém que conduz alguém a si mesmo [...] alguém que sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser”.

Embora o Teatro ainda seja pouco explorado na educação, é inegável que é uma ferramenta pedagógica que promove não só a diversidade, mas também a socialização dos alunos de forma produtiva e criativa. O Teatro é potente ao envolver e motivar toda a comunidade, aproximando professores, educandos, funcionários e gestores.

A atividade artística e teatral promove a ampliação cultural e, conseqüentemente, um aperfeiçoamento pessoal, pois estimula a troca de experiências, amplia a tolerância nos relacionamentos visto que trabalha com o coletivo e colaborativo e desenvolve as habilidades interpretativas. Espera-se que esses princípios do Teatro-Educação sejam difundidos pelos ambientes educacionais e que as Artes Cênicas tenham também mais efetividade nos currículos escolares.

### 3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria aqui apresentada busca explicar um fenômeno ou um conjunto de fenômenos, a fim de delimitar o problema a ser investigado nesta pesquisa. Oliveira (2019) destaca que o fenômeno educativo ocorre no processo de interação social na escola e fora dela e que o conhecimento consolidado a partir daí é o produto e o processo sociocultural compartilhado em grande escala, especialmente pelo senso comum.

De acordo com essa concepção, abordaremos a Teoria das Representações Sociais (TRS), a qual utilizamos como suporte teórico-metodológico, a fim de compreender as representações sociais (RS) dos participantes da pesquisa, alunos de graduação do curso de Artes Cênicas.

A presente seção está organizada a partir dos estudos bibliográficos da TRS, com o objetivo de subsidiar nosso estudo, o qual visa identificar o pensamento e comportamento social dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a docência em Arte.

Realizamos um levantamento bibliográfico com o intuito de visualizar uma perspectiva das pesquisas que utilizam e discutem a TRS, visando explorar os recursos teóricos e metodológicos e suas implicações acerca da teoria juntamente com o campo da Arte.

Dentre os autores que abordam as representações sociais, selecionamos Moscovici (2001; 2012; 2015) e seus adeptos, dentre os quais Jodelet (1989; 1993; 2001; 2005), Abric (1998; 2000), Jovchelovitch (2000; 2004; 2011; 2014), Sá (1993; 1996; 1998; 2002), Alves-Mazzoti (1998; 2008) e Arruda (2002). Em relação ao campo artístico e as RS, apesar de termos encontrado alguns trabalhos sobre o assunto, verificamos que este é um tema ainda pouco estudado, principalmente pela área do Teatro/Artes Cênicas.

Todavia, nosso interesse pela TRS se justifica por acreditarmos que compõe um campo de estudos que reúne diversas áreas do conhecimento, visando compreender a dinâmica psicossocial entre as relações humanas. Sejam essas relações humanas desenvolvidas pelas instituições sociais, pela cultura, ou a partir do pensamento individual e coletivo.

Nesse sentido, com o propósito de identificar o pensamento social referente ao campo de atuação escolar artístico, produzido pelos integrantes desta pesquisa,

consideramos que a TRS será uma teoria importante e de base para compreender nossa problemática.

### 3.1 Um breve histórico sobre as Representações Sociais

As representações sociais apresentam-se como uma tendência da Psicologia Social a partir dos estudos de Moscovici (1978 apud CARVALHO; ARRUDA, 2008) sobre a forma como a Psicanálise foi introduzida e adequada historicamente pela sociedade francesa. Todavia, esta vertente das RS se opunha ao modelo do individualismo da tradição behaviorista e da cognição social, uma reação ao positivismo.

De acordo com Moscovici (2001), Durkheim foi pioneiro imediato pelo uso do conceito de representação social. Nas palavras do autor,

[...] o verdadeiro inventor do conceito é Durkheim, na medida em que fixa os contornos e lhe reconhece o direito de explicar os fenômenos mais variados na sociedade. Ele o define por [...] uma ampla classe de formas mentais (ciências, religiões, mitos, espaço, tempo), de opiniões e saberes sem distinção (MOSCOVICI, 2001, p. 47).

Para Durkheim, o conceito procurava suprir os fenômenos que constituem a vida em sociedade e sua prioridade se mantinha na manutenção das instituições. Contudo, o autor fez grande esforço para estabelecer a Sociologia como ciência autônoma, além de defender uma separação radical entre representações individuais e coletivas, para o autor, as primeiras seriam do campo da Psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da Sociologia (DUVEEN, 2015).

Por outro lado, ao escolher as representações sociais como fonte de seus estudos, Moscovici (1925-2014) desenvolveu uma teoria que favorece a mudança. O conceito de mudança é constantemente orientado por aqueles processos sociais em que a conservação e a preservação se tornam parte da vida social. Como destaca Abric (1998, p. 35), isso “acontece quando os atores sociais são levados a desenvolver práticas sociais em contradição com seu sistema de representação”.

Segundo Duveen (2015, p.15),

[...] enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas.

Para tanto, a representação não se limita à expressão simbólica da realidade como uma via de acesso, mas deriva da atividade humana que a direciona, como produto e processo. Dessa forma, é estabelecida uma transformação do que não é familiar, ou conhecido, em familiar, quando o novo é incorporado a categorias preexistentes e se torna, portanto, senso comum (CARVALHO; ARRUDA, 2008).

A TRS proposta por Moscovici, portanto, visa explicar o conhecimento reificado a partir do senso comum, ou seja, se preocupa em compreender como este conhecimento advindo e certificado pela ciência é transformado fora dela através do consenso. Dessa maneira, “[...] Moscovici rompe com a visão individualista do sujeito, proposta pela teoria cognitivista, e a tece na relação sujeito-objeto, mediada pelos grupos sociais” (OLIVEIRA, 2019, p. 62).

Nesse sentido, a Psicologia Social é uma manifestação do pensamento científico que estuda o sistema cognitivo, logo, “[...] nós percebemos o mundo tal como é e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos” (MOSCOVICI, 2015, p. 30).

### 3.2. A relação do senso comum com as Representações Sociais

Falar sobre a Teoria das Representações Sociais e não abordar os conhecimentos do senso comum é ignorar todo o princípio dessa perspectiva, visto que essa teoria possui os conhecimentos do cotidiano como proposta de abordagem. É importante destacar, nesse ponto, que o senso comum faz parte do dia a dia de todo tipo de sociedade, porém há variações na forma de organização dessas sociedades.

Quando reproduzimos, por exemplo, que um determinado chá é benéfico para algum tipo de dor ou doença, ou ainda que, misturar dois alimentos na mesma refeição traz malefícios para os órgãos/corpo, estamos utilizando o conhecimento próprio do senso comum. Isso quer dizer que essas informações nem sempre estão pautadas na

ciência, porém são formadas a partir das experiências e conhecimento prático de cada um.

Jovchelovitch (2011) elucida que os seres humanos nascem em meio a um fenômeno simbólico e cultural e nada é inventado por eles mesmos em suas experiências individuais. Isto é, a cultura em que fomos inseridos desde o nascimento, independente do lugar, “apresenta pensamentos, cerimônias coletivas, práticas sociais e determinada linguagem, os quais são transmitidos de geração em geração a partir das experiências diárias de comunicação”, seja pela memória coletiva, ou pelas instituições (COUTINHO, 2017, p. 79).

É a partir do conhecimento do senso comum que construímos concepções culturais sobre coisas diversas, tais como o padrão estético de beleza, o que é bonito e o que é feio, formando os estereótipos e o que é moral e imoral na sociedade, partindo do princípio religioso. Como consequência, por meio do conhecimento do senso comum, nos enquadrados em determinado grupo social.

Isto posto, o senso comum é um conhecimento hegemônico que nos proporciona as relações e interações sociais, a conversa com pessoas desconhecidas, os saberes e as formas de comunicação. O senso comum está diretamente ancorado na história, na tradição e cultura de um povo, pois auxilia na capacidade de posicionar acontecimentos e experiências.

À medida que as transformações sociais vão surgindo e somos bombardeados de informações rápidas e instantâneas, essas mudanças nos afetam e exigem que nos adaptemos. Por isso, uma das formas que utilizamos para enfrentar as mudanças, é recorrer aos conhecimentos e referências do senso comum que já tínhamos adquirido para conseguir explicar tais avanços e nos conformar, ou não.

Segundo Alves-Mazzoti (1994), é nas conversas diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, que somos solicitados, instigados a nos manifestar a respeito de vários assuntos, procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. É a partir dessas interações sociais que vão se criando “universos consensuais” e as novas representações são produzidas e comunicadas, “passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas” (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 21, grifo da

autora). Dessa forma, essas teorias contribuem para a construção da identidade grupal e do sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

A TRS, portanto, é definida, segundo Spink (1995), como forma desse conhecimento que é prático, pois se aprofunda no pensamento do senso comum. Essa formação teórica pressupõe a ruptura dos modos e vertentes clássicas de estudos que abordam o conhecimento como saber formalizado, ou seja, “[...] focalizam o saber que já transpôs o limiar epistemológico, sendo constituídas por conjuntos de enunciados que definem normas de verificação e coerência” (REIS; BELLINI, 2011, p.151).

A esse respeito, Jodelet (2001, p.5) explica que,

[...] igualmente designado como “saber do senso comum” ou ainda “saber ingênuo”, “natural”, esta forma de conhecimento distingue-se, dentre outros, do conhecimento científico. Mas ela é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto aquele, por sua importância na vida social, pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais.

Ainda que o saber do senso comum se diferencie do conhecimento científico, não deixa de ter seu mérito em relação à formação de conhecimentos que são práticos e por isso devem e podem ser estudados. De acordo com a concepção de Jovchelovitch (2014), as RS e a ciência são formas diferentes de saber, mas ao se tornar representação social, o conhecimento reificado não perde a sua racionalidade, que funciona segundo regras próprias.

Nesse caso, Marková (2006) ressalta que o conhecimento do senso comum tem auxiliado de forma ativa no desenvolvimento do conhecimento científico, durante todo progresso de construção da história social da humanidade. Segue abaixo um quadro explicativo desenvolvido a partir dos estudos de Marková (2017), relacionando senso comum e ciência durante o processo histórico.

**Quadro 1:** Relação entre ciência e senso comum.

SENSO COMUM	CIÊNCIA
Assistemático, baseado nas emoções e imaginação.	Sistemático, neutra e objetiva.
Influencia a formação e complementação de conceitos científicos.	Estilo e estrutura frios e abstratos.
Ancorado na história, tradição e cultura.	Retratação da realidade independente da consciência.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nesse sentido, Moscovici (2015) ressalta que o senso comum é algo compartilhado por todos os indivíduos de uma maneira mais igualitária que qualquer outro fator, ainda segundo o autor, respeitar o senso comum é respeitar qualquer teoria em que implicitamente aceitamos. Todavia, é necessário desconfiar dos “saberes populares”, pois ainda que estejamos de acordo, o senso comum não prova nada além do consenso existente entre um determinado grupo.

Para Oliveira (2019, p. 77), “[...] as RS se tornam senso comum por meio do compartilhamento das experiências culturais vivenciadas socialmente”. Nesse sentido, os indivíduos concebem formas de conhecimento prático para “desvendar o mundo”, elaboram e socializam saberes. Se no passado a ciência era baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum, agora, segundo Moscovici (2015), o senso comum é a ciência tornada comum.

Portanto, com base nos estudos moscovicianos, Arruda (2002, p. 131) pontua que, “[...] a realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social”, e que, desta forma, Moscovici (2015) propõe um conhecimento “psicossocial”, o qual se apoia nos conceitos sociológicos, contudo, não ignora os processos subjetivos e cognitivos.

Compreendemos que não é possível teorizar o senso comum sem introduzir, mesmo que de maneira não aprofundada, a conceituação sobre representações sociais como forma de conhecimentos práticos. O saber do senso comum parte do princípio da consciência coletiva, pois é acessível a todos, bem como às representações sociais.



Na próxima subseção, discutiremos a definição e o processo de formação das RS, a fim de complementar e ampliar a discussão sobre tal temática.

### 3.3. Principais correntes de teóricos sobre as Representações Sociais

Como pudemos observar anteriormente, Moscovici (2015) já afirmava que o termo de representações sociais não partiu dele, mas sim de Durkheim. Todavia, ambos possuíam perspectivas diferentes para teorizar o mesmo conteúdo. De fato, desde seu início, a TRS foi influenciada e muito discutida por vários teóricos, os quais auxiliaram na compreensão e propagação da teoria.

Alguns destes teóricos aprimoraram-se na composição estrutural, outros em processos investigativos e outros priorizaram o papel da sociedade e da comunicação na formação e funcionalidade da representação. Durante este percurso de cinco décadas de existência, a teoria se organizou de acordo com algumas abordagens metodológicas, a serem descritas a seguir.

A partir dos estudos de Denise Jodelet (1993), nos foi apresentada a abordagem sociogenética, a qual busca a compreensão dos processos geradores das representações sociais, do lugar e do grupo analisado, a fim de entender o papel regulador do conteúdo das RS. Em relação à abordagem teórico-metodológica proposta por Moscovici, Jodelet foi quem deu continuidade à proposta que enfatiza os processos de ancoragem e objetivação, que serão apresentados e discutidos nesta dissertação na subseção 3.4.1.

Abric (2000, 2001) apresenta sua perspectiva por meio da abordagem estrutural em que enfatiza as análises na dinâmica representacional das RS com base em suas propriedades cognitivas estruturais relacionadas às práticas sociais. Para isso, ampara-se na teoria do núcleo central e sistema periférico.

Para Willem Doise (2001, 2002), a abordagem fica a cargo de uma análise sociológica, ou seja, o autor parte do princípio da abordagem sociodinâmica em que as RS são determinadas pela posição social que o sujeito ocupa no grupo de pertença. Portanto, é justificável que os fatos fundamentados no poder e na dominação social influenciam diretamente o pensamento do senso comum.

Marková (2006, 2015) e Jovchelovitch (2000, 2011) respondem por uma abordagem dialógica, na qual enfatizam a função da linguagem e da comunicação no

processo de formação das RS. Também evidenciam as relações entre o Eu e o Outro e como essas ligações influenciam as RS, formadas pela triangulação entre sujeito-objeto, interação concebida por meio da dialogicidade.

Todos os autores citados anteriormente são essenciais para a compreensão e escrita deste trabalho, entretanto é a partir dos estudos de Alves-Mazzoti (2008) que podemos associar as RS ao campo educacional, pois a autora aborda as contribuições e viabilidades de uso da TRS nas pesquisas em Educação, afirmando que devido às,

[...] relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 21).

Dessa forma, a TRS se é uma teoria que vem sendo reconhecida ao longo de sua existência e “[...] tem-se validado como multidisciplinar, ampla e aberta a distintas abordagens e subteorias que possibilitem o estudo das representações sociais de objetos diversos, atendendo a distintos campos de conhecimento” (VEBER, 2020, p. 105)

### 3.4. Processo de formação das Representações Sociais

Como foi exposto na subseção 3.1, o conceito de representações sociais chegou até Moscovici por meio de Durkheim, como representações coletivas. Porém, a Sociologia e a Psicologia, áreas pelas quais os autores seguiam, possuem perspectivas diferentes em relação ao conceito.

Moscovici (2015) relata que, para a Sociologia, as representações sociais são como artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior. Sabia-se que as representações sociais existiam nas sociedades, mas sua estrutura e dinâmica social não eram consideradas relevantes. Já a Psicologia Social estaria e deveria estar preocupada somente com a estrutura e a dinâmica das representações. Portanto, o autor explica que houve certa dificuldade em penetrar o interior para descobrir os mecanismos internos e a vitalidade das representações sociais o mais

detalhadamente possível, isto é, em “cindir as representações, exatamente como os átomos e os genes foram divididos” (MOSCOVICI, 2015, p. 45).

O teórico a dar o primeiro passo nessa direção foi Piaget quando estudou a representação do universo da criança. Foi a partir do conhecimento e das leituras propostas por este autor que Moscovici aprofundou e desenvolveu sua teoria por meio da Psicologia Social.

Moscovici (2015) explica que as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. A representação é igual a imagem/significação; ou seja, “a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (p.46). Diante disso, as RS surgem por meio de mediações sociais, com o intuito de expressar o espaço do indivíduo e sua singularidade, procurando interpretar, compreender e desenvolver o mundo à sua volta.

O papel de sistematizar as representações sociais dentro do campo das RS, ficou à cargo de Denise Jodelet (1989), importante colaboradora de Moscovici, a qual conceitua que, as RS são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorrem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

É possível conceber que, ao estudar e abordar as pesquisas as representações sociais, estamos investigando a forma como um grupo constrói seus saberes socialmente compartilhados. A presente pesquisa, por exemplo, traz o grupo de graduandos e futuros professores como grupo social da temática, a fim de compreender os saberes e os comportamentos que permeiam suas vidas.

Para Jodelet (1989), a representação social é sempre uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto terão uma incidência sobre o que é. Para Moscovici (2012), a estrutura da representação apresenta duas faces tão pouco dissociáveis como as de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. “Nós escrevemos que: Representação *figura/significação*, entendendo por isso que ela faz compreender em toda figura um sentido e em todo sentido uma figura” (MOSCOVICI, 2012, p. 60).

Com o intuito de esclarecer e, portanto, compreender como as RS são concebidas, a maneira como se manifestam, Moscovici (2015) identifica dois processos que estão interligados à sua teoria: ancoragem e objetivação. Para Oliveira

(2019), a passagem de um objeto de conhecimento do universo reificado<sup>7</sup>, portanto científico, à visão de senso comum se dá por meio da ancoragem e objetivação, indissociáveis e imprescindíveis para assimilar como se produzem e se propagam as RS, ou seja, como acontece o processo de familiarização dos conteúdos sociais baseados na memória coletiva dos grupos sociais.

Para compreender tais afirmações esses dois processos são conectados para gerarem as RS e promoverem, então, a sustentação das práticas sociais. Veremos de forma mais aprofundado na subseção a seguir.

### 3.4.1. Ancoragem x Objetivação

Os processos constitutivos de ancoragem e objetivação dão origem à formação e funcionamento das representações sociais. Com o intuito de esclarecer sobre RS para a população parisiense, Moscovici utiliza da Psicanálise para explicar os processos de ancoragem (tornar inteligível) e objetivação (dar materialidade).

Ainda que em determinado momento esses processos aconteçam e se desenvolvam de maneira conjunta, é necessário explicar metodologicamente um a um para que o leitor compreenda suas características.

Segundo Moscovici (2015), ancoragem é o processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada, em algo que é familiar. Isto é, “ancorar é, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

De outra maneira, “[...] a ancoragem tem como função dar um sentido inteligível a um objeto, dentro de um contexto” (BERNARDINO, 2015, p. 65). Jodelet (2005, p. 48), por sua vez, define a ancoragem como:

[...] enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de sentido, instrumentalização do saber, explica a maneira pela qual informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real, e depois são nela reincorporados, na qualidade de categorias que servem de guia de compreensão e de ação.

---

<sup>7</sup> Falaremos especificamente sobre universo reificado e consensual nas próximas subseções.

É possível avaliar que a ancoragem remete a uma inserção natural no pensamento, apresentando ao que é estranho como algo conhecido. Em suma, a ancoragem torna familiar aquilo que não é familiar. Alves-Mazzoti (2004) define esse processo como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais.

A objetivação, por sua vez, é um processo, segundo Moscovici (2015), mais atuante que a ancoragem, pois une a ideia de não familiaridade com a de realidade, tornando o verdadeiro fundamento da realidade. Objetivar é uma atividade mental formadora de imagens, e à medida que a ancoragem se situa no campo das ideias, a objetivação lhe dá forma e concretude. Oliveira (2019) pontua que os processos de objetivação e ancoragem são complementares e interdependentes; enquanto o primeiro cria a realidade em si, o segundo atribui significação.

Jovchelovitch (2011) argumenta que em cada objeto existe uma realidade a ser revelada que é feita de saberes, comunidades e práticas que nos antecederam e que, aos poucos, foram se consolidando na estrutura e na realidade do objeto. Logo, esse é o processo intitulado como objetivação.

Moscovici (2012, p. 101) ressalta que,

[...] objetivar significa resolver o excesso de significações pela materialização (e assim guardar distância em relação a elas). Também significa transplantar, no plano da observação, o que era de inferência ou símbolo.

A esse respeito, Jodelet (1989) define a objetivação como uma operação formadora de imagens e estruturante e, assim como outros autores moscovicianos, estabelece a decomposição da objetivação em três fases. A primeira é a *construção seletiva*, na qual o indivíduo apropria-se das informações e saberes sobre determinado objeto, ou seja, o sujeito avalia o que é oportuno em determinado momento. A segunda fase é o processo de *esquematização*, nesse o conceito é transformado em algo concreto. Alves-Mazzoti (1994) descreve o resultado dessa organização como núcleo ou esquema figurativo. Para Moscovici (2015), no núcleo figurativo (também chamado de núcleo central), as imagens que foram selecionadas, se mesclam a outras imagens reproduzindo um complexo de ideias. Por fim, na terceira fase, de *naturalização*, o valor é direcionado a uma realidade concreta à

representação, que permite utilizá-la na ação sobre o mundo e os outros. Jodelet (1989, p. 19) afirma que, “[...] a estrutura imaginante da representação torna-se guia de leitura e, por ‘generalização funcional’, teoria de referência para compreender a realidade”.

As três fases citadas acima são processos geradores e funcionais socialmente determinados, os quais permitem a abordagem das representações em diferentes níveis de complexidade.

Nesse sentido, enquanto o processo de ancoragem consiste na assimilação dos saberes sociais novos que precisam ser definidos cognitivamente pelo sujeito, a objetivação é o processo que materializa de fato os elementos até então abstratos. Isto significa que, na objetivação, as ideias e os conceitos abstratos são concretizados de forma que o material seja difundido, se tornando então, natural para o meio social.

Moscovici (2015, p. 78) explica que,

[...] ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los, no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Os processos de ancoragem e objetivação criam, então, possibilidades de novas representações e/ou modificação das já efetivas e existentes, compreendidas como atividades sócio-históricas. Para melhor visualização da teoria aqui apresentada, segue abaixo o Quadro 2 em que há a comparação entre ancoragem e objetivação.

**Quadro 2:** Conceitos de ancoragem e objetivação.

ANCORAGEM	OBJETIVAÇÃO
Classifica e dá nome as coisas.	Formadora de imagens.
Realidade social vivida.	Noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase palpável.
Torna familiar o que não é familiar.	Soluciona o excesso de significações pela materialização.
Refere-se à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído.	Processos: construção coletiva – esquematização – naturalização.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nesta pesquisa, entendemos que a ancoragem e objetivação estão presentes na relação entre ideia e materialização, envolvendo os elementos docência em Arte, formação escolar, formação acadêmica e o campo artístico. A identificação dos processos de ancoragem e objetivação partem da compreensão sobre o modo como os graduandos, sujeitos participantes desta pesquisa, ancoram e objetivam as representações diante dos conhecimentos adquiridos na universidade, além de suas referências de vida e experiências coletivas.

Além dos processos de ancoragem e objetivação explicados acima, as RS também ocorrem no universo consensual. Tanto os saberes tidos como populares, quanto os eruditos, são determinados socialmente. Para tanto, na subseção a seguir, focaremos nossa discussão nos universos consensuais e reificados, a fim de compreender os espaços de RS e a intensidade em que o conhecimento se estabelece e se dissemina.

### 3.4.2. Universos Consensuais e Reificados

Segundo Moscovici (2015), os universos consensuais e reificados são próprios de nossa cultura, pois são categorias com diferentes modos de pensamento e propósitos diversos, porém orientam e ajustam nossas interações e comportamentos sociais.

Diante do princípio de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, conduzidas por objetivos diferentes e formas que são voláteis, Arruda (2002) enuncia que o universo consensual é constituído principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Para a autora, no universo consensual não há fronteiras para se expressar, todos podem falar de tudo, ao passo que no reificado só falam os especialistas.

Para Marková (2015), o universo consensual se preocupa com as formas de como a sociedade organiza sua visibilidade por meio das ações e interações de seus membros, à medida que o reificado se preocupa com o mundo externo. Reflete ainda que no debate entre esses dois tipos de conhecimentos, aproximando-os a uma escala de valor, o consensual é tido como inferior, visto que é ligado às sensações, percepções e imaginação. Por outro lado, o reificado é compreendido como superior, pois é caracterizado como formas de raciocínio e intuição.

Neste caso, as RS integram o universo consensual, na medida em que são carregados de crenças, opiniões, saberes populares e outros do senso comum que “[...] circulam socialmente, enquanto o universo reificado se ocupa dos saberes cientificamente estudados e comprovados pela ciência e pelo pensamento erudito” (OLIVEIRA, 2019, p. 82).

Por outro lado, Sá (1998) argumenta que a formação e o uso das RS nos universos consensuais são apenas proveitosos quando estudados a partir de sua construção como objeto de pesquisa no universo reificado e na prática científica. Isto é, para o autor, o pensamento do senso comum, só pode ser útil caso o saber científico queira tratá-lo como tal.

Ao idealizar a TRS, Moscovici elucida que essas duas formas de conhecimento são diferentes, e afirma que

[...] no universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. [...] No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2015, p. 49-50).



O autor faz, ainda, uma complementação em relação à divergência entre os universos:

[...] o contraste entre os dois universos possui um impacto psicológico. Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física, em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual (MOSCOVICI, 2015, p. 52).

Desse modo, as classes dos universos consensuais e reificados são formadas a partir do sistema de pensamentos. Em suma, os universos consensuais utilizam das atividades do senso comum para responder aos problemas estabelecidos, ao passo que os indivíduos elaboram a construção do real com base no que vivem. Nos universos reificados, manifestam-se os saberes científicos, com objetividade e rigor metodológico e lógico. De acordo com as citações e informações mostradas nesta subseção, ainda que distintos, os universos se relacionam e interagem entre si, atribuindo forma a nossa realidade.

Na presente pesquisa, o universo consensual é manifestado a partir das referências e experiências dos sujeitos entrevistados com o conhecimento popular em Arte, por meio de atividades extracurriculares, trabalhos em grupos e como espectadores de Teatro. Quanto ao universo reificado, é desenvolvido a partir dos conhecimentos que os graduandos adquirem no curso de licenciatura sobre os conceitos pertencentes a Educação e ao mundo artístico.

### 3.4.3. A tríade entre: Eu - Outro - Objeto

A relação entre o Eu - Outro - Objeto é fundamental para explicar e compreender as representações sociais. Essa tríade é o ponto chave para a discussão, pois, segundo Moscovici (2015), é o único esquema capaz de explicar e sistematizar os processos de interação.

Jovchelovitch (2004) alega que a representação é um sistema que está sempre em construção e se estrutura a partir de um trabalho de ação comunicativa que liga sujeitos a outros sujeitos e ao objeto-mundo. Isto porque a representação está concentrada na ação comunicativa, a qual envolve a linguagem e, também, uma ação

de tipo não-discursivo. A representação se manifesta nas práticas do cotidiano, nas instituições sociais e/ou nas estruturas informais das vivências pessoais.

Este trabalho comunicativo exercido pelas representações produz símbolos em que sua força consiste na capacidade de dar sentido e atribuir significados. Portanto, a representação é a matéria e a substância do saber, uma vez que “[...] fornece a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, a comunidades e mundos da vida” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 21).

Quando esta tríade, Eu-Outro-Objeto, é colocada em uma imagem triangular, podemos afirmar que essas relações acontecem no interior do triângulo, ou seja, “[...] a representação não está localizada em nenhum dos cantos do triângulo de mediação; seu espaço é o ‘entre’ do triângulo e os elementos constituintes que o formam” (JOVICHELOVTCH, 2004, p. 23).

A fim de melhor compreendermos este processo, com base no esquema desenvolvido pela pesquisadora Jovchelovitch (2004; 2011), segue abaixo a figura explicativa:

**Figura 2:** Tríade Eu-Outro-Objeto



**Fonte:** Jovchelovitch (2004; 2011).

Na figura acima, é possível, portanto, observar claramente que é dentro do triângulo que acontecem as inter-relações, de maneira dialógica, se desenvolvendo a partir da ação comunicativa que conecta um sujeito a outro e ao objeto-mundo. Isto quer dizer que, enquanto nos relacionamos, nos comunicamos, estamos formando novas representações sobre algo ou alguém.

#### 4. PANORAMA GERAL DO LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE EM ARTE

Toda pesquisa requer uma revisão de literatura a fim de que se possa realizar um processo de rastreamento, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de respostas a uma pergunta específica. Assim, de acordo com Alves-Mazzoti (1998), por meio da revisão de literatura é possível identificar, analisar e interpretar todas as evidências disponíveis a respeito de uma questão de pesquisa particular.

Luna (2011), por sua vez, ressalta que uma revisão de literatura requer uma pergunta clara, a definição de uma estratégia de busca, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos materiais (dissertações, teses, artigos), e, acima de tudo, uma análise criteriosa da qualidade da literatura selecionada. De acordo com o autor, para realizar essa revisão é preciso caracterizar cada pesquisa selecionada, avaliar a sua qualidade, identificar conceitos importantes, comparar as análises estatísticas apresentadas e concluir sobre o que a literatura informa em relação a determinada intervenção, apontando ainda problemas/questões que necessitam de novos estudos.

Nesse sentido, a revisão de literatura se deu a partir das seguintes etapas: elaboração da questão norteadora, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, identificação e análise dos estudos relacionados, juntamente com a interpretação dos resultados.

A pergunta orientadora da pesquisa escolhida foi a seguinte: “Quais as representações sociais dos acadêmicos de Artes Cênicas sobre a profissão docente em Arte?”

Iniciamos a busca fazendo um levantamento de estudos com o objeto de pesquisa semelhante ao nosso. Optamos por abordar o estado do conhecimento por meio da utilização de quatro bases de dados: 1) Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>8</sup>; 2) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>9</sup>; 3) Portal de Periódicos da CAPES<sup>10</sup>; e 4) Scientific Electronic Library Online (SCIELO)<sup>11</sup>.

Optamos por fazer um recorte de 20 anos, portanto, de 2000 a 2020. Realizamos diferentes combinações com os seguintes descritores: “Representações

---

<sup>8</sup> <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

<sup>9</sup> <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

<sup>10</sup> [www.periodicos.capes.gov.br/](http://www.periodicos.capes.gov.br/)

<sup>11</sup> <https://www.scielo.org/>

Sociais”; “Arte” e/ou “Teatro”; “Professores”; “Graduandos”; “Docência”. Após a primeira pesquisa, decidimos ampliar os descritores para outros campos da Arte também, incluindo: “Dança”; “Artes Visuais”; “Docentes”. Os descritores foram introduzidos na busca pelo operador AND.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a busca foi definida para “todos os campos”, sem especificar o campo, título ou assunto.

Os critérios de inclusão de dissertações e teses foram: estudos publicados em língua portuguesa que continham temáticas semelhantes/correlatas ao nosso objeto de estudo em relação às representações sociais e ao campo da Arte. Os critérios de exclusão, por sua vez, foram: repetição de trabalhos nas bases de dados, não responder à questão objetiva da pesquisa e não contemplar nenhum campo da Arte, docência ou representações sociais nas pesquisas.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram encontrados 10 (dez) estudos na BDTD e 20 (vinte) no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Contudo, depois de uma leitura mais criteriosa dos títulos e resumos, excluímos 19 pesquisas que não condiziam com nossa temática. Deste modo, analisamos 11 trabalhos, 7 dissertações e 3 teses.

No quadro 3 apresentamos os estudos *stricto sensu* selecionados para compor o corpus de análise da pesquisa.

**Quadro 3:** Pesquisa relativa às representações sociais e o campo da Arte

Tipo de material	Autor	Ano	Área de concentração	Banco de dados	Região de Brasil em que a pesquisa foi realizada	IES à qual a pesquisa está vinculada
Dissertação	Franco, K. C. de M.	2006	Psicologia da Educação	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Sudeste	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Dissertação	Valle, L. D.	2008	Educação	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Sul	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Dissertação	Flausino, R. da S.	2008	Educação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Sul	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Tese	Anjos, F. V. dos S.	2014	Educação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Norte	Universidade Federal do Pará - UFP
Dissertação	Santos, R.	2014	Educação	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Dissertação	Carvalho, C. A. da S.	2015	Educação	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Tese	Lima, N. M. de L.	2015	Educação	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Nordeste	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Dissertação	Ribeiro, C. M. F. M.	2016	Educação	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Sudeste	Universidade Católica de Petrópolis - UCP
Dissertação	Ferreira, M. C.	2016	Educação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Centro-oeste	Universidade Federal de Goiás - UFG
Dissertação	Oliveira, M. F. de.	2016	Artes e Educação	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Sudeste	Universidade Estadual Paulista - UNESP
Tese	Carvalho, C. A. da S.	2017	Educação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser visualizado no quadro 3, de um total de 11 trabalhos encontrados, 6 (54,5%) são da região Sudeste, 2 (18,1) da região Sul, 1 (9%) da região Centro-Oeste, 1 (9%) da região Norte e 1 (9%) da região Nordeste.

O fato de 8 (72,3%) estudos concentrarem-se nas regiões Sudeste e Sul tem íntima relação com a maior quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* nessas duas regiões. De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2020<sup>12</sup>, houve um crescimento do número de pós-graduandos no Brasil na última década, os quais estão matriculados, em maioria, nos programas de pós-graduação das regiões Sudeste e Sul.

<sup>12</sup>Dados divulgados em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>. Acesso: 12 de abr. 2022.

Outro dado relevante é que dos 11 estudos encontrados, 9 (81,8%) foram produzidos em universidades públicas e 2 (18,2%) são de universidades privadas.

Quanto à busca de artigos no Portal da Capes e no Scielo, não fizemos recorte temporal e utilizamos os descritores: “Representações Sociais”; “Arte” e/ou “Teatro”; “Professores”; “Graduandos”; “Docência”; “Dança”; “Artes Visuais”, variando as combinações.

Os critérios de inclusão basearam-se nos artigos de formato original, escritos em Língua Portuguesa, revisados por pares e disponibilizados nos meios eletrônicos gratuitos. Já os critérios de exclusão consistiram em: repetição de artigos, temática não condizente com a proposta da pesquisa norteadora e por não contemplar representações sociais e as áreas da Arte.

Foram encontrados 78 artigos, 65 do Portal de Periódicos da Capes e 13 do Scielo. Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos encontrados, foram descartados 77 trabalhos, pois não contemplavam os critérios de inclusão. Apenas 1 continha uma temática semelhante a essa pesquisa.

No quadro 4 apresentamos o artigo selecionado para compor o corpus de análise da pesquisa.

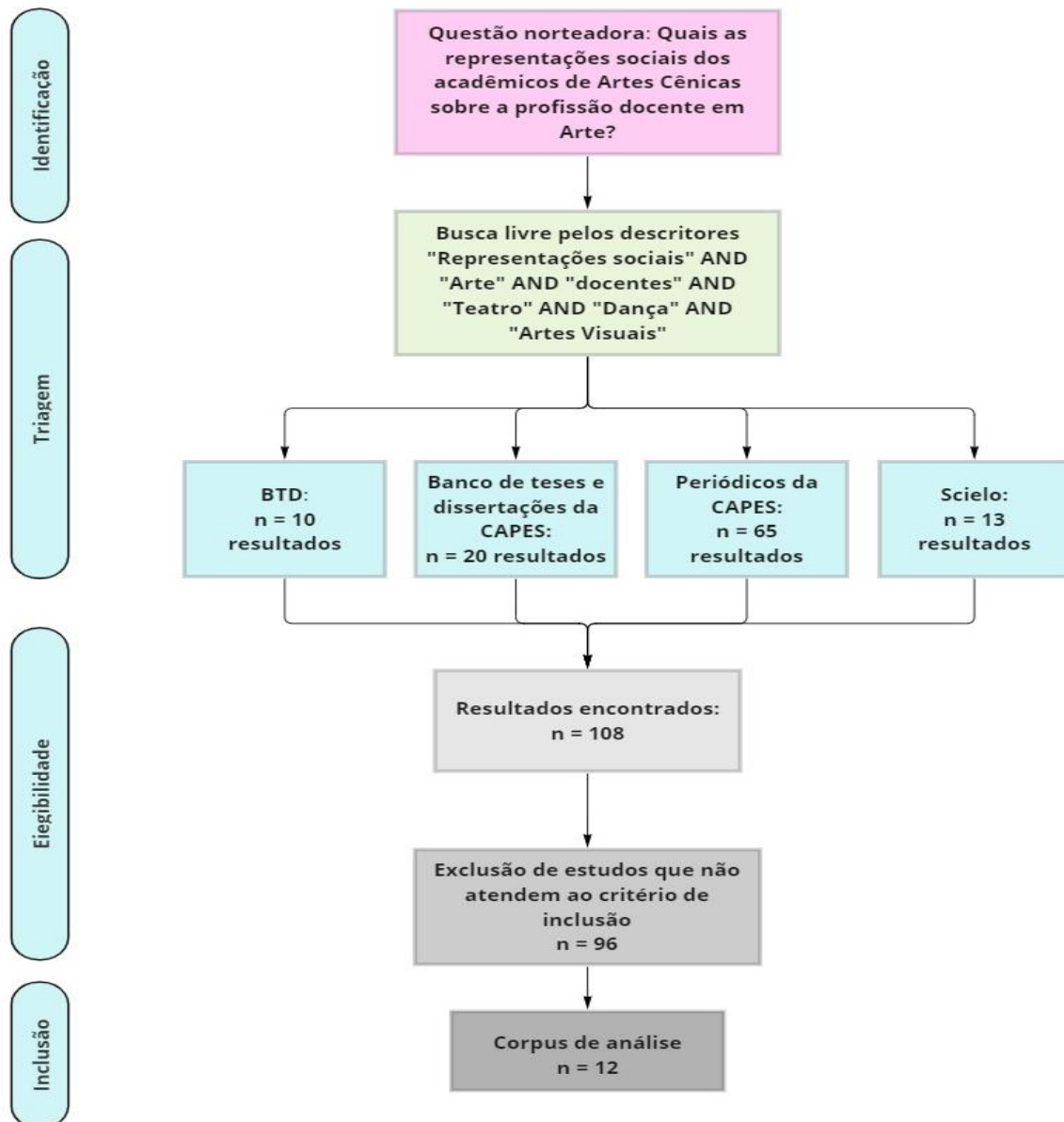
**Quadro 4.** Artigo sobre representações sociais e Arte.

<b>Tipo de material</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Área de concentração</b>	<b>Banco de dados</b>	<b>Periódico no qual foi publicado</b>
ARTIGO	Subtil, M. J. <i>et al</i>	2012	Educação	Portal de Periódicos da Capes	Revista Contrapontos - Eletrônica

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Portanto, restaram 12 estudos para análise, 7 dissertações, 3 teses e 1 artigo científico, conforme visualizado na Figura 3.

**Figura 3:** Fluxograma fundamentado na busca e seleção de publicações.



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Após a explanação sobre os critérios e levantamento de estudos, apresentaremos a análise dos materiais selecionados, que serão descritos por ordem cronológica. Primeiramente, é preciso destacar que todas as pesquisas analisadas validam a relevância do presente estudo e acrescentam questões pertinentes sobre as representações sociais e a profissão docente em Arte.

O primeiro estudo selecionado, de autoria Franco (2006), trata-se da dissertação intitulada “A imagem da escola pelos olhos dos futuros professores de

Arte”, cujo objetivo é compreender por meio das representações sociais a imagem de escola de um grupo de alunos de Artes.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas de uma universidade privada do município da grande São Paulo. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário que combinou o uso da escrita e do desenho.

Franco (2006) discute em sua pesquisa sobre a formação docente em Arte. A autora aborda as Representações Sociais na perspectiva de Moscovici para explicar a diferença entre imagem e RS. O termo “imagem” é utilizado para os resultados das representações sociais que os sujeitos, neste caso, os estudantes, constroem no contato com os objetos, pessoas e/ou as situações vivenciadas pelo mundo.

De acordo com autora, o desenho é apresentado como forma de expressão para além da escrita e isso complementou o pensamento dos participantes acerca da imagem no ambiente escolar. As representações que o grupo tem da escola e que, portanto, formam a imagem da escola para esses sujeitos, vem de suas vivências nesta escola no papel de aluno e, para alguns, no papel de professor.

Franco (2006) concluiu, a partir da pesquisa, que os sujeitos entrevistados possuem duas dimensões da escola, uma imagem idealizada, na qual o espaço do aprender e o ser feliz estão presentes, e outra, a realidade escolar de fato, mais difícil, porém, sem perder a esperança da transformação. A imagem que se forma sobre a escola e que se estabelece uma ancoragem, se revela num conjunto entre o simbólico e o afetivo que permeia a relação com o cotidiano representado pela sala de aula.

O segundo estudo selecionado, realizado por Valle (2008), trata-se da dissertação intitulada “As representações sociais do professor de Artes Visuais no Ensino Médio e sua relação com a construção do conhecimento artístico do aluno”. A pesquisa teve como objetivo analisar como se configuram as representações sociais do professor de Artes Visuais no Ensino Médio e sua relação com a construção do conhecimento artístico do aluno.

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas públicas e três privadas e os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin. O estudo se baseia na Teoria das Representações Sociais pela perspectiva de Moscovici e seus adeptos.



Os resultados da pesquisa revelam que as representações atribuídas ao professor de Artes Visuais, por si mesmo e por seus alunos, apresentam algumas divergências e compreendem aspectos estereotipados em sua constituição. De acordo com de Valle (2008), as representações sociais e sua capacidade de influência nas relações de aprendizagem, tornam-se evidentes pela ação docente, a qual rege-se por critérios e modelos sociais, questões valorativas e de poderes de aquisição dos saberes.

Valle (2008) concluiu que as representações que os professores têm a respeito do Ensino de Artes Visuais, é de que são batalhadores e não desistem do trabalho apesar do cansaço diário e da desmotivação dos alunos. Porém, trabalham com a sensibilidade dos seus alunos a partir da “expressão dos sentimentos”, portanto, são responsáveis pelo senso estético da escola. Em relação às representações dos adolescentes do Ensino Médio, os estudantes percebem o Ensino de Arte como algo menos importante que os demais componentes curriculares, como uma atividade em que desenvolvem habilidades motoras, atividades em que se aprende a construir objetos que o professor seleciona para ensinar e aulas repetitivas e dispensáveis, porém, é uma atividade recreativa.

O terceiro estudo selecionado, realizado por Flausino (2008), trata-se da dissertação intitulada “Representações Sociais sobre o ensino de Arte Contemporânea: discurso de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis”, cujo objetivo é compreender como estes professores representam socialmente o ensino da produção plástica de nossos dias nas escolas em que atuam, considerando também as condições institucionais, materiais e de ambiente físico fornecidas pela rede mantenedora.

A pesquisa utilizou como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais formulada por Serge Moscovici para discussão, além de abordar a teoria processualista, de Norbert Elias, e o construcionismo social proposto por Peter L. Berger e Thomas Luckmann.

Os dados da pesquisa foram coletados a partir de anotações do ambiente escolar e entrevista semiestruturada com professores de Artes que atuavam em escolas municipais de Florianópolis em 2007 como professores efetivos. Dos 37 professores efetivos, 17 possuíam Licenciatura em Artes Visuais, 7 Licenciatura em Música e 13 Licenciatura em Artes Cênicas. Estes professores estavam distribuídos

por toda rede municipal de ensino, que totalizavam 37 unidades de ensino fundamental.

Todavia, como o foco do trabalho se restringiu apenas aos profissionais que atuavam como professores de artes visuais, a pesquisa foi filtrada a partir deste direcionamento, o que reduziu o número de participantes para 17. Para o tratamento dos dados foi utilizada a técnica de construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), elaborada por Fernando Lefèvre e Ana Maria Lefèvre.

Os resultados da pesquisa de Flausino (2008, p. 6) revelam que, em relação à atuação dos professores participantes da pesquisa, “o ensino de arte, [...], passa por um momento difícil em sua realização plena, sofrendo com o pouco apoio de meios materiais e físicos, assim como o baixo apoio no âmbito institucional”.

Flausino (2008) concluiu que a arte contemporânea é representada como algo difícil de ser caracterizada e ensinada. Nesse sentido, o trabalho auxilia na compreensão da situação do docente de Arte desde o início deste século. As representações manifestadas pelos entrevistados levam a conclusões e indicações de que a arte contemporânea é representada como rompimento dos modos tradicionais de representação que possibilitam compreender o processo de autoconstrução humana como algo que não é linear e que, nem sempre, caminha no sentido de avanços e de melhorias das condições e modos de vida.

O quarto estudo selecionado, realizado por Anjos (2014), trata-se da tese de doutorado intitulada “O entre-lugar e o não lugar da docência: representações sociais de professores de dança”, cujo objetivo foi analisar como se constituem as representações sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA) sobre sua formação docente e as implicações dessas representações para o ensino da dança na Educação Básica.

Para abordar o campo teórico sobre representações sociais, Anjos (2014) utilizou Moscovici e Jodelet como principais referências. Em relação à Formação Docente, tomou como base Contreras, Gatti, Giroux e Nóvoa. Sobre Dança e Ensino de Dança, foram utilizados os estudos de Barbosa, Marques e Strazzacappa.

O estudo, de cunho qualitativo, foi aplicado a partir de um questionário sociodemográfico e da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

Os resultados da pesquisa revelam que as RS dos professores

[...] se constituem no entre-lugar gerado do encontro entre arte, docência e pesquisa, envolto pelas experiências construídas antes, durante e depois do Curso de Graduação, atravessadas por contextos sociais variados que ainda reforçam o ensino da dança como uma necessidade secundária na vida do ser humano (ANJOS, 2014, p. 15 e 16).

Anjos (2014) concluiu que as representações se vislumbram pelo abalo do não lugar da dança na escola básica, porém os profissionais formados podem ser percebidos como um campo de força em construção. As implicações do ensino da dança na Educação Básica, em termos de desafios a serem vencidos, estão muito mais condicionadas ao modo como as linguagens artísticas são concebidas, tanto nas políticas curriculares quanto no modo como esse currículo é praticado na escola. Portanto, as implicações suscitam muito mais a ressignificação das representações sociais cultivadas no currículo e, por conseguinte, na escola, já que o processo de formação dos professores de dança revela ressignificação entre as representações antes e depois da entrada no Curso de Licenciatura em Dança da UFPA.

O quinto estudo selecionado, realizado por Santos (2014), trata-se da dissertação intitulada “Um olhar sobre a formação continuada em Teatro para professores das primeiras séries do Ensino Básico: acontecimento e experiência no Projeto *Conexão Galpão/ BH*”. A pesquisa teve como objetivo investigar como se organizam os saberes sobre Teatro dos professores das séries iniciais do ensino básico, antes e depois de participarem do PAFT (Projeto *Conexão Galpão BH/MG*).

A dissertação, escrita de uma forma poética e dividida em três artigos, traz reflexões acerca da experiência e vivência de professores com o Teatro, antes e depois de conhecer o Programa de Ações Formativas em Teatro (PAFT) do Projeto *Conexão Galpão BH/MG*.

Santos (2014) utilizou do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) com quatro grupos de professores, dois destes grupos fizeram o teste antes de participarem do PAFT e os outros dois, após a participação. Foram analisados, também, registros em vídeos e textos armazenados pelo Projeto *Conexão Galpão* desde o seu início.

Como aporte teórico foram utilizados os conceitos de emancipação, de acontecimento, de experiência e, também, a Teoria das Representações Sociais.

Os resultados da pesquisa revelam que

[...] as significações sobre teatro dos professores participantes, sofrem uma alteração após sua participação no PAFT, uma vez que suas explicações, seus conceitos, suas posições e comunicações passam a valorizar mais a experiência vivida do aluno no teatro, em relação ao olhar exteriorizado das associações anteriores à participação no PAFT” (SANTOS, 2014, p. 8).

Santos (2014) concluiu que o PAFT é efetivo no processo de formação, porém, em relação à cada participante, os dados mostram um alargamento da subjetividade. Ressalta-se, ainda, a importância do *acontecimento teatral* (ida ao teatro) como *experiência* e como acesso a um bem cultural, visto que, ao sair de seu espaço cotidiano escolar, o estudante tem a possibilidade de alterar seu olhar em relação ao acontecimento, e despertar, assim, para novas possibilidades imagéticas.

O sexto estudo selecionado, realizado por Carvalho (2015), trata-se da dissertação intitulada “Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais”. O objetivo da pesquisa foi estudar as práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG). Buscou compreender, ainda, como ocorreu o processo de construção das representações sociais dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre as suas práticas artísticas. A autora se baseou nos estudos de Moscovici, Jodelet e Antunes-Rocha.

O estudo realiza uma discussão sobre o erudito e o popular frente às práticas artísticas, trazendo como sujeitos da pesquisa 22 estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, pertencentes à turma com habilitação em LAL, Línguas, Artes e Literatura.

A pesquisa foi caracterizada como qualitativa e de caráter exploratório. Portanto, foram aplicados questionários semiestruturados e realizadas vinte e duas entrevistas narrativas.

Os resultados revelam que os sujeitos do campo adentravam no curso com as práticas artísticas já ancoradas em referências populares e ao chegarem no curso, compreendiam os conhecimentos eruditos e com isso gerava o tensionamento e a tomada de decisão pela dicotomia entre popular e erudito. Todavia, durante as entrevistas, foi constatado que

[...] dos vinte e dois sujeitos pesquisados, apenas seis adentraram ao curso com referências populares. Sendo que nove sujeitos relataram partir de referências eruditas e sete declararam não possuir referências artísticas elaboradas (CARVALHO, 2015, p. 155).

Carvalho (2015) concluiu que as representações sociais sobre as práticas artísticas, estavam em constante movimento para o grupo de entrevistados e que essas práticas artísticas são dotadas pela subjetividade de cada indivíduo. A autora ainda ressalta que o processo formativo do LeCampo (Licenciatura em Educação do Campo) está contribuindo para a produção de mudanças e que pensar nessas mudanças em um sentido menos dicotômico seria o caminho mais transformador desejado pela Escola do Campo.

O sétimo estudo selecionado, realizado por Lima (2015), trata-se da tese de doutorado intitulada “Representações Sociais dos professores das creches das Universidades Paraibanas sobre Arte na Educação Infantil”. A pesquisa foi realizada com a Unidade de Educação Infantil (UEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Escola de Educação Básica (EEbas) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com o objetivo de identificar práticas e habilidades artísticas desenvolvidas nas instituições pesquisadas como intuito de refletir sobre a importância da Arte na formação integral da criança.

A base teórico-metodológica deste estudo consiste no referencial da TRS pela perspectiva moscoviciana.

Os dados da pesquisa foram apresentados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com 11 professores das escolas/creches, triangulados a partir da mesclagem de pesquisa quantitativa e qualitativa.

Os resultados apresentados evidenciam que as representações sociais dos professores das Unidades de Educação Infantil sobre o trabalho com a Arte na infância e suas contribuições para o desenvolvimento expressivo das crianças se referem a suas formas de pensar e de agir em seu fazer educativo, considerando a Arte como linguagem, comunicação e expressão.

Lima (2015) concluiu que as representações encontradas a partir deste estudo estão alocadas na posição da Arte na sociedade, a Arte como comunicação e expressão humana separada por diferentes linguagens; Arte como ação educativa, mediadora e facilitadora no processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas; e ainda, Arte como recurso importante no desenvolvimento da criança ao explorar a

criatividade, autonomia e valorização da livre expressão. Esta tese contribuiu, segundo a autora, para a discussão da Arte da educação infantil e, conseqüentemente, para a formação integral do indivíduo.

O oitavo estudo selecionado, realizado por Ribeiro (2016), trata-se da dissertação intitulada “Ensino da Arte: um estudo de representações sociais de seus professores na Rede Municipal de Petrópolis – RJ”. A pesquisa teve como objetivo analisar a construção dos sistemas de valores e ideias que professores de arte do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Petrópolis possuem a respeito de sua disciplina.

Ribeiro (2016) utiliza da Teoria das Representações Sociais de Moscovici para discutir as contribuições da teoria ao conceber o senso comum observado como passível de estudo, conferindo racionalidade à crença coletiva e sua significação. Também se apoiou em uma investigação bibliográfica acerca da trajetória histórica e cultural do ensino da Arte no Brasil e por aspectos contextuais da própria Arte.

Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com 9 professores que estavam em sala de aula lecionando a disciplina de Artes no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Petrópolis. A formação dos professores entrevistados mostrou-se variada: 3 professores possuem graduação em Pedagogia, 2 licenciados em Artes Visuais, 1 é com bacharel e licenciado em Artes Visuais, 1 é graduado em Educação Artística, 1 possui formação em Educação Artística e especialização em Música e o último é licenciado em Música.

Nos resultados apresentados, a autora disserta que,

[...] com a observância das representações dos professores refletidas em suas falas, foi possível suscitar algumas diferenciações entre as representações daqueles que possuem formação específica na área com os que não a possuem, sugerindo um possível entendimento de como se apresenta a disciplina de artes no contexto escolar (RIBEIRO, 2016, p. 6).

Ribeiro (2016) concluiu que as representações que se apresentam no contexto escolar, são manifestadas a partir do senso comum, portanto, não decorrem de puro acaso, pois têm suas origens no próprio caminho percorrido pela disciplina de artes no contexto escolar. Tais representações e práticas são, oportunamente, facilitadoras em um contexto no qual as dificuldades materiais e o pequeno tempo destinado à disciplina são constantes na realidade pesquisada.

O nono estudo selecionado, realizado por Ferreira (2016), trata-se da dissertação intitulada “Arte: um estudo em representações sociais”, cujo objetivo foi localizar e compreender como os professores que estão atuando na disciplina de Arte e também aqueles que estão no processo de formação inicial no curso de Pedagogia representam a Arte e seu processo educativo. A pesquisa foi realizada com professores e graduandos do município de Jataí-Goiás.

A pesquisa permeia o contexto do ensino de Arte no Brasil, desde sua obrigatoriedade a partir da Lei nº 5692/71 até os dias atuais e aborda a Teoria das Representações Sociais para justificar a análise.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa quantiquantitativa realizada com 28 professores que estavam em atuação. Para a coleta de dados foi usada a Técnica de Associações Livres de Palavras (TALP) aliada a uma entrevista semidireta, objetivando identificar as possíveis representações sociais dos professores.

Os resultados apresentados pela pesquisa revelam que “a representação social professoral sobre a arte e seu ensino, é constituída por elementos ancorados em atribuições de juízo estético e explicações que expressam o ato de fruir e praticar a arte na escola” (FERREIRA, 2016, p. 11). Dessa forma, apontam para a necessidade do ensino centrado em desenvolver as habilidades criativas, imaginação, socialização e pensamento crítico.

Ferreira (2016) concluiu que a imagem do ensino de Arte apresentada pelos sujeitos participantes da pesquisa é uma representação idealizada, a qual evidencia o aprender e o ser feliz no mesmo espaço. Com relação aos dados sobre os professores em exercício na segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, refletem que ainda existe uma distância entre o que é esperado por aqueles que se dedicam a estudar e pesquisar a área da Arte sobre o que é vivido e representado na rotina das escolas, adequado ao ensino de Arte e proposto pelas instâncias superiores educacionais.

O décimo estudo selecionado, realizado por Oliveira (2016), trata-se da dissertação intitulada “Representações sociais e concepções dos professores sobre Arte na infância e implicações na Educação Infantil”. O estudo teve como objetivo investigar a Arte na Infância como objeto a ser desvelado na questão proposta para a pesquisa, portanto, buscou investigar quais as representações sociais e concepções

dos professores sobre Arte na infância e as implicações destas sobre a Educação Infantil.

A autora aborda as teorias de Bordieu e Passeron (2011) para defender o caráter simbólico da arte enquanto bem cultural, bem como a Teoria das Representações Sociais, tendo como principais teóricos Moscovici (1978) e Jodelet (1989).

A metodologia usada pela autora teve enfoque qualiquantitativo e a análise feita a partir de grupo focal. A pesquisa foi realizada com 15 professoras do Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo, formadas em Pedagogia e algumas com formação de Magistério Curso Normal de nível médio.

Os resultados da pesquisa de Oliveira (2016) revelam que as professoras participantes possuem pouca ou nenhuma formação em Arte. Contudo, a pesquisa trouxe resultados contundentes ao relatar que as professoras reconhecem a importância da Arte na Infância, porém, têm dúvidas em relação à condução das atividades com bebês e crianças. Salientam que a “Arte compõe o repertório teórico dos documentos oficiais e suas concepções e representações relacionam-se aos materiais; às manifestações culturais; às atitudes e às potencialidades das crianças” (OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Oliveira (2015) concluiu que, além dos desafios indicados pelas professoras quanto à apropriação de conhecimentos específicos da área de Arte, há desafios inerentes à contemporaneidade, o que requer a promoção do acesso ao conhecimento e às informações, a fim de garantir que as crianças possam estabelecer relações de convívio e tolerância em contextos de diversidade cultural.

O décimo primeiro estudo *stricto sensu* selecionado, realizado por Carvalho (2017), trata-se da tese de doutorado intitulada “Representações Sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo”. A pesquisa teve como objetivo analisar os processos de construção e reelaboração das representações sociais dos professores do campo, egressos do curso de Licenciatura da FAE/UFMG, sobre as práticas artísticas presentes em suas práticas pedagógicas.

O referencial teórico se baseou na Teoria das Representações Sociais e no Materialismo Histórico Dialético. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas narrativas e observação das práticas pedagógicas de dois professores do campo.



A análise dos dados foi realizada a partir de categorias criadas por meio das entrevistas, além do *software Iramuteq*, usado para a compreensão das objetivações e ancoragens e do conteúdo léxico das representações sociais.

Os resultados evidenciaram que o processo de reelaboração das representações sociais dos sujeitos tem ocorrido a partir da inserção na docência, momento causador de mudanças que movimentam as suas representações sobre as práticas artísticas, as quais passam a ser vistas como mecanismos pedagógicos de luta por uma Educação transformadora e pelo fortalecimento da identidade campesina.

Carvalho (2017) concluiu que as práticas artísticas dos professores do campo tinham como característica a tentativa de estabelecer um diálogo entre o conteúdo acadêmico de sua formação e a afirmação de sua identidade do campo, incorporando elementos de reflexão, fruição e construção artística.

Foi constatado, também, que a reelaboração das representações sociais dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo é realizada a partir do movimento de mudança diante das novas exigências e pressões das instituições escolares em diálogo com os conteúdos, métodos e epistemologias já apreendidas durante a formação na licenciatura.

Por fim, o último estudo selecionado trata-se do artigo intitulado “Representações sociais e o ensino de Arte”, de autoria de Subtil *et al* (2012). O estudo buscou analisar as representações sociais de dois grupos distintos sobre os sentidos atribuídos à arte, a relação entre Arte e sociedade e o trabalho com a Arte na escola.

Os participantes do estudo foram acadêmicos de licenciatura em Música, acadêmicos de licenciatura em Artes Visuais e professores sem formação específica em arte que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados foram coletados a partir da aplicação de questionário com questões abertas. As respostas foram processadas pela análise de conteúdo feita por meio do *software* ALCESTE. As análises foram elaboradas a partir de três representações sociais: “*pretexto*, arte utilizada para; *fruição*, ligada aos sentidos e ao exercício da sensibilidade; *conhecimento artístico*, relacionado ao cotidiano e ao contexto social” (SUBTIL *et al*, 2012, p. 350).

Os resultados revelaram que as representações sociais dos professores sobre Arte, apontam que as aulas de Artes são consideradas como atividades do desenvolvimento sensório-motor, da experimentação e do viver que são atribuídas à

livre expressão, abordando uma visão “terapêutica” da arte. Já os licenciandos revelaram uma representação mais formada da arte, ligada ao caráter humanitário das práticas. Compreendem a Arte em seu sentido histórico, social e como campo instituído da produção humana.

Subtil *et al* (2012) concluíram que a construção das representações sociais se dá na relação entre a experiência e o conhecimento. Com relação à Arte, a representação social considerada desejável pode ser desenvolvida por meio da experiência e do conhecimento artístico vivenciados nos cursos de formação específicos da área.

Após a descrição das pesquisas que compuseram o *corpus* de análise deste estudo (teses, dissertações e artigo científico), verificou-se que a temática do *Ensino de Arte* e a *Formação de Professores* da área tem sido objeto de investigação de diversos estudos, visto que a área da Arte é singular no sentido de abordar diversas áreas em uma mesma disciplina.

Pudemos destacar aqui estudos não apenas de Artes Cênicas, mas também da área de Artes Visuais e da Dança, todos dialogando com as representações sociais, sejam por análises feitas com egressos ou com professores. Os estudos trouxeram ainda apanhados históricos relevantes para a compreensão do que é Arte e a relação do Ensino de Arte na escola, ou fora dela.

As pesquisas apresentadas reforçam a condição do professor de Arte como um sujeito *polivalente*, que ocupa essa posição por necessidade, afinal, sua formação é específica, porém a atuação se dá em diversas áreas. Percebemos que, em grande parte dos estudos, a Arte é colocada no lugar de construção do conhecimento científico, contudo, a parte expressiva, criativa e reflexiva é destacada pelos autores e participantes das pesquisas.

Enfatizamos que as análises desta seção foram válidas para a compreensão e elaboração desta pesquisa, uma vez que expandem o campo de discussão e aproximam opiniões, vertentes e teorias, sejam da Psicologia Social, da Arte/Teatro ou da Educação.

A partir desta revisão de literatura, foi possível elencar as lacunas existentes no campo de pesquisa, visto que o campo específico de Teatro/Artes Cênicas e Representações Sociais é pouco explorado. Dos estudos encontrados, apenas a dissertação do Santos (2014) aborda uma temática voltada ao Teatro, porém a partir

da experiência com um grupo de professores que objetivava a vivência da ida ao teatro como um propósito de trabalhar a formação continuada.

Acreditamos que a originalidade do presente estudo se deve ao fato de que pretendemos disponibilizar mais referências para o campo artístico, concedendo ao leitor algumas considerações sobre ser professor de Arte no Brasil, a história do ensino de Arte e, ainda, as considerações a respeito das Representações Sociais destes profissionais.

Portanto, esta pesquisa se diferencia das demais elencadas pelo fato de trazer para a discussão reflexões dos graduandos do curso de Artes Cênicas – licenciatura em Teatro, sobre a escola, o ensino e o futuro de atuação docente. Destacamos a importância de dialogar com os conceitos de Teatro e Arte-educação, temática pouco explorada no campo das representações sociais.

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa seção descreve os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, quanto ao seu campo, contexto, participantes e bases epistemológicas para a análise dos dados.

### 5.1 Características da pesquisa

O presente estudo é fundamentado na abordagem qualitativa. Segundo Triviños (1987), neste tipo de pesquisa destaca-se a investigação do tipo fenomenológico, de natureza histórico-estrutural e dialética. O autor destaca cinco características da pesquisa qualitativa:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Triviños (1987) destaca, em seus estudos, que a pesquisa qualitativa também se classifica como descritiva. Nesta pesquisa, o objetivo foi descrever os acontecimentos, as circunstâncias, os impedimentos e as reflexões acerca das questões apresentadas pelos sujeitos participantes. O autor explica que uma característica deste tipo de classificação é ter o pesquisador como chave; preocupar-se com o processo e não somente com os resultados e o produto; valorizar o significado e obtê-lo a partir da percepção do fenômeno visto num contexto.

No que se refere à abordagem, essa pesquisa é classificada como teórico-empírica, o que possibilita a produção e análise dos dados acerca dos autores envolvidos, relacionando a importância dos dados com o impacto que isso causa ao campo da pesquisa e sociedade (DEMO, 2000). Assim, por meio destes estudos bibliográficos pretendeu-se levantar, analisar e agrupar informações relevantes, envolvendo as representações sociais dos graduandos de Artes Cênicas – UEM sobre a profissão docente em Arte, utilizando da TRS como recurso teórico-metodológico.

Podemos considerar que ao estudar as RS, considera-se a forma como um grupo constitui e elabora seus saberes socialmente partilhados. Nesta pesquisa, a TRS foi fundamental na construção e elaboração da reflexão em relação à visão dos acadêmicos de Artes Cênicas sobre o seu futuro com a profissão docente em arte.

## 5.2 Campo da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com graduandos do terceiro e quarto ano do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá, cujo *campus* está localizado em Maringá. O curso é uma licenciatura em Teatro com duração mínima de 4 anos e, segundo informações da coordenação, possui ao todo 74 alunos matriculados nas turmas de terceiro e quarto ano.

## 5.3 Participantes da pesquisa

Para este estudo, optamos por abranger apenas terceiro e quarto ano da graduação em Artes Cênicas, pois, acreditamos que esses alunos possuem mais vivência em relação ao curso e a profissão docente. Portanto, participaram desta pesquisa 10 alunos, 3 graduandos do terceiro ano e 7 graduandos do quarto ano, com idades entre 20 e 28 anos.

A princípio, fizemos um convite via coordenação para que fosse disponibilizado um e-mail para os alunos que tivessem interesse em participar da pesquisa e apenas 3 responderam manifestando o desejo de participar do estudo. Depois, falamos sobre a proposta da pesquisa em algumas aulas das turmas, disponibilizadas por algumas professoras e obtivemos o restante dos entrevistados.

### 5.3.1. Perfil dos participantes da pesquisa

O perfil dos participantes da pesquisa foi obtido por meio da aplicação do questionário sociodemográfico. Foram investigadas informações sobre idade,

escolaridade, experiência profissional e acadêmica. É importante salientar que esses participantes são acadêmicos do curso de Artes Cênicas e, portanto, dentro do campo das TRS, aqui delimitamos a representação dos graduandos do curso.

Os dados referentes ao perfil dos participantes encontram-se nos Quadros 5 e 6.

**Quadro 5:** Dados referentes ao gênero, idade, local onde cursou o ensino médio e série em que os participantes cursam Artes Cênicas

GÊNERO	FEMININO	MASCULINO
Participantes	9	1
IDADES	ENTRE 20 – 24 ANOS	ENTRE 25 – 28 ANOS
Participantes	7	3
ESCOLARIDADE CURSADA – ENSINO MÉDIO	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
Participantes	7	3
SÉRIE DO CURSO	3º ANO	4º ANO
Participantes	3	7

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Conforme pode ser observado no quadro 4, de um total de 10 graduandos entrevistados, 9 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Sete sujeitos possuem entre 20 e 24 anos, e 3 entre 25 e 28 anos, caracterizando um público bem jovem.

No que se refere à escola onde cursaram o ensino médio, verificamos que a maioria (7) cursou em escola pública e apenas 3 alunos cursaram na rede privada de ensino. Três estudantes estavam cursando o terceiro ano e 7 o quarto ano do Curso de Artes Cênicas.

No quadro 6, apresentamos a atuação profissional e acadêmica dos participantes.

**Quadro 6:** Dados sobre a experiência profissional e acadêmica dos participantes

JÁ MINISTROU AULA DE TEATRO?	SIM	NÃO	ESCOLA	CURSO LIVRE
Respostas	10	0	9	4
TEM VONTADE DE MINISTRAR AULA DE TEATRO NAS ESCOLAS?	SIM	NÃO	-	-
Respostas	10	0	-	-
FAIXA ETÁRIA QUE PRETENDE TRABALHAR	ED. INFANTIL	ENS. FUND. ANOS INICIAIS	ENS. FUND. ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO/EJA
Respostas	1	1	3	8
PARTICIPOU DE PROJETOS QUE INCENTIVAM A DOCÊNCIA?	SIM	NÃO	PIBID	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Respostas	1	9	0	1
EXERCE OUTRAS OCUPAÇÕES	SIM	NÃO	-	-
Respostas	9	1		

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O quadro 6 mostra que todos os entrevistados já ministraram aula de teatro, seja em escolas e/ou curso livre. Essa resposta foi igual para todos visto que ambas as turmas já passaram ou estão passando pelo estágio escolar. Diante disso, os 10 participantes também demonstraram interesse pela docência, muito provavelmente por terem gostado da experiência de estarem na escola a partir do estágio curricular.

Em relação à faixa etária com a qual se pretende trabalhar, alguns responderam o interesse por mais de um período escolar. O desejo de trabalho com a Educação Infantil é o menor, com apenas 1 resposta, e com o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) houve um maior número de respostas, chegando a 8 respondentes. O Ensino Fundamental - anos iniciais e o Ensino Fundamental - anos finais, ficaram entre 1 e 3 respostas respectivamente.

Dos 10 participantes da pesquisa, apenas 1 já participou de projetos que incentivam a docência, neste caso, a Residência Pedagógica, isto é, 9 acadêmicos não tiveram a oportunidade de estarem na escola durante o período de graduação, q não ser pela experiência com o estágio curricular.

Por fim, ao serem questionados se exercem funções fora da área do teatro, 9 responderam que sim, enfatizando a necessidade de se manter no curso. Realizam atividades de *freelancer* em hamburguerias, bares, animação de festa, cabeleireira, dentre outras. Apenas 1 participante assinalou que não precisa exercer outras ocupações, pois os pais auxiliam na estrutura financeira.

#### 5.4 Instrumentos utilizados para coleta de dados

Os instrumentos usados para a coleta dos dados foram: a) Questionário sociodemográfico (Apêndice A); e b) Roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B). Como já explicado, todo o processo da coleta de dados precisou de ocorrer de forma remota e, por isso, as entrevistas semiestruturadas individuais e os questionários, foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra pela pesquisadora. Contudo, conforme Belei *et al* (2008), ao final da transcrição, foram feitas adaptações de expressões próprias da língua falada para a escrita.

Os questionários sociodemográficos, segundo Rocha (2009), são compostos por questões que tem como objetivo conhecer a opinião, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Nesta pesquisa, esse instrumento teve a finalidade de traçar um perfil sociodemográfico dos participantes, indagando idade, sexo, escolaridade e demais informações que permitiram identificar o contexto sociocultural comunitário dos graduandos. Além disso, neste questionário foram colhidas informações sobre a formação e experiência com a docência e arte. O questionário era composto por 10 questões de respostas simples.

A entrevista semiestruturada é um instrumento bastante usado na coleta de dados de pesquisas qualitativas. Nesse sentido, Gil (1999, p. 17) relata esse instrumento como uma “[...] técnica em que o entrevistador se apresenta ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à pesquisa.” De acordo com Silva e Ferreira (2012), nas pesquisas em representações sociais, a entrevista semiestruturada é considerada uma técnica eficaz de construção dos dados, visto que a conversação está no centro do universo consensual, moldando assim, as RS e atribuindo vida própria.

O uso de entrevistas em uma pesquisa qualitativa é, de acordo com Gaskell (2002), versátil e demonstra valores que são evidenciados no seu emprego abrangente em muitas disciplinas sociais científicas, o que justifica a escolha deste tipo de vertente para compor o quadro da coleta de dados referente à temática aqui escolhida e desenvolvida. Para Abric (2000), é nas entrevistas que as RS se expressam livremente.



Nesta pesquisa, o roteiro da entrevista foi previamente estabelecido com 15 questões abertas e subjetivas, a fim de compreender o contexto, a opinião e visão dos acadêmicos em relação ao campo profissional artístico e docente.

As perguntas seguiram uma organização elaborada pela pesquisadora que possuía uma lógica a partir das temáticas, “docência”, “ensino de arte” e o “curso de Artes Cênicas – UEM”. Os questionamentos abrangem questões a respeito do que é ser professor, qual a responsabilidade do professor de teatro/arte, o desejo pela docência, a formação escolar em Arte, as abrangências do curso de Artes Cênicas, o conteúdo curricular do curso, questões as quais contribuiram para mapear o lugar de fala e espaço desses graduandos.

Convém ressaltar que, em consequência da pandemia do Covid-19 que se agravou nos anos de 2020 e 2021, as aulas presenciais foram suspensas e os encontros passaram a ser de forma virtual. Por isso, o questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada foram aplicados e gravados de maneira remota pelo aplicativo *ZOOM*.

## 5.5 Procedimentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados, inicialmente entramos em contato com a coordenação do curso de Artes Cênicas, a fim de apresentarmos a pesquisa e solicitar auxílio na divulgação via e-mail para conseguirmos voluntários na composição da nossa amostra.

Além disso, enviamos o projeto de pesquisa para a Diretoria de Ensino de Graduação (DEG), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PEN), a fim de solicitar a carta de anuência necessária para submissão do projeto à Plataforma Brasil.

Após autorização formal da Diretora de Ensino de Graduação por meio de carta de anuência (Apêndice C), o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, por meio do processo nº 40004920.6.0000.0104, parecer consubstanciado nº 4.443.612.

Após a aprovação legal do projeto em todos os meios, fomos em busca de contatar os acadêmicos que tinham demonstrado interesse em participar. Assim, agendamos um horário com cada participante.

O encontro com cada participante aconteceu de forma virtual devido à pandemia do Covid-19, e, portanto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice D) e os demais instrumentos foram lidos em voz alta e gravados. Cada participante recebeu uma cópia do TCLE, conforme orientações do COPEP.

Com o intuito de mantermos a fidelidade das informações coletadas, as entrevistas foram gravadas pela ferramenta de reunião ZOOM e foram salvas em formato de vídeo e áudio em HD externo a fim de evitar vazamento dos dados.

As entrevistas duraram em média 30 a 40 minutos e ocorreram nos meses de janeiro a março do ano de 2021. Mesmo que tenham sido poucos entrevistados, os intervalos entre uma entrevista e outra foram de alguns dias, visto que, neste período, os alunos estavam retornando às aulas. Por essa razão, houve uma dificuldade em contatá-los e passamos por períodos de feriados e recessos que prolongaram este tempo de coleta de dados.

Além de todas as questões, é importante ressaltar que o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida. O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu em um momento agravado pela pandemia de Covid-19, em que muitas pessoas passaram dificuldades e perdas em decorrência do vírus. Isso também prejudicou o andamento da pesquisa, visto que a própria pesquisadora e sua família contraíram o vírus e passaram por algumas complicações durante e pós doença. Todavia, depois da melhora, a pesquisa foi efetuada e as entrevistas puderam ser concluídas.

## 5.6 Procedimento para a análise dos dados

Para a análise das entrevistas utilizamos da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Trata-se de uma técnica que permite a sistematização, leitura e análise das informações coletadas. De forma geral, os chamados “dados brutos”, que representam as informações em sua íntegra, são organizados por meio da criação de categorias, que são agregadas e enumeradas permitindo a posterior representação dos conteúdos presentes no texto. Assim, em um primeiro momento foi

feita transcrição na íntegra, a partir da qual a pesquisadora conseguiu se atentar a fatos comuns. Seguimos o padrão sugerido por Bardin (2011, p. 74), a qual explica que “[...] a transcrição tendo por fim uma análise da enunciação deve conservar o máximo de informação tanto linguística (registro da totalidade dos significantes) como paralinguística (anotação dos silêncios, onomatopeias, perturbações de palavra e de aspectos emocionais tais como o riso, o tom irônico etc)”.

Segundo Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo compreende três etapas fundamentais: a) Pré-análise; b) Exploração do material; c) Tratamento dos resultados - a inferência e interpretação. A primeira se refere à organização dos dados propriamente ditos e leituras preparatórias, chamadas pelo autor de “leituras flutuantes”. A segunda é uma fase longa, a qual consiste essencialmente em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas, ou seja, recorte, enumeração, categorização/classificação. A terceira e última fase explana a caracterização dos resultados brutos em que são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação.

Convém ressaltar que a análise de conteúdo, envolve a exploração do material de forma minuciosa, consiste em um momento longo e trabalhoso da pesquisa, porém essencial para a codificação, decomposição ou enumeração das informações obtidas durante a aplicação do questionário sociodemográfico e entrevistas.

Esta forma de análise é uma prática muito usada nas pesquisas da TRS, como delinea os autores Carmo, Leite e Magalhães Júnior (2017), por ser um processo que percorre vários momentos possibilitando a construção de categorias que auxiliam na elaboração de discussões acerca dos resultados alcançados.

As categorias foram criadas a partir de leituras minuciosas e frequentes do documento transcrito, na qual pudemos classificar conteúdos semelhantes nos discursos dos graduandos por meio das questões abordadas pela pesquisadora. Constatamos que esses conteúdos representam nesta pesquisa, a ancoragem dos graduandos sobre a temática apresentada, e a partir de seus discursos, são expostos à objetivação.

Na fase de exploração do material, organizamos os conteúdos em formato de tópicos e elencamos as constâncias nas respostas. Para melhor visualização, utilizamos a ferramenta *Miro*<sup>13</sup> como recurso prático de *design* a fim de organizar os

---

<sup>13</sup> Acesso em: <<https://miro.com/pt/>>

padrões de respostas e comunicações entre os participantes. Esta ferramenta auxiliou, portanto, o processo de organização dessas falas em suas respectivas categorias, visto que é uma plataforma de lousa digital, na qual é possível criar *templates* que facilitam a visualização da temática.

Após seguirmos essas etapas, a partir das falas e assuntos recorrentes levantados pelos participantes, foram elaboradas três categorias de análise: 1) Atuação escolar e o desejo pela docência; 2) Formação escolar e acadêmica em Arte; e 3) A Arte como espaço de contestação. A análise e discussão dessas categorias serão descritas na próxima seção.

Salientamos que os nomes usados nas citações de algumas falas são fictícios, pois prezamos pelo anonimato dos participantes, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse termo, os sujeitos expressaram a sua concordância em participar de maneira espontânea com seus depoimentos.

Com os dados coletados e organizados, iniciamos, portanto, o processo de análise, que será apresentado na próxima seção. Nesse processo, buscamos autores que nos auxiliaram na interpretação dos dados e a entrelaçarmos Arte, Educação e Representações Sociais.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, analisamos os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas, que foram feitas por meio de videochamadas gravadas e, em seguida, transcritas na íntegra.

Conforme explicado anteriormente, a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), foram elaboradas três categorias de análise: 1) Atuação escolar e o desejo pela docência; 2) Formação escolar e acadêmica em Arte; e 3) A Arte como espaço de contestação.

### 6.1 Atuação escolar e o desejo pela docência

Essa categoria de análise foi desenvolvida por meio das respostas dos entrevistados em relação ao que esperam da profissão após concluírem a graduação e até mesmo as contribuições que surgiram ainda neste período de experiência com estágios e projetos.

Dos sujeitos participantes, três são graduandos do terceiro ano e sete do quarto ano, todos já passaram por algum tipo de experiência com ensino do Teatro. Com isso, alguns já haviam construído e outros estão no processo de construção da identidade sobre a profissão docente e a maneira de atuação em sala de aula.

Ao perguntar sobre “o que é ser professor(a)”, surgiram algumas frases nas quais a profissão é definida como aquela em o profissional está sujeito a mediar a trocar conhecimento, a dialogar com os alunos. A graduanda Ana, define a profissão da seguinte maneira:

Ser professor é, eu gosto muito da palavra de mediador. [...] como essa pessoa que está ali para entrar, para aprender e para compartilhar também da bagagem que ele ou ela tem. Então acho que ser professor é isso, é mediar um conhecimento, é mediar conversa, é mediar relações (ANA).

A acadêmica Beatriz, por sua vez, diz que ser professor “é o ato de trocar com quem você está ensinando e, também, aprendendo, você vai descobrindo o que é ser professor”.

Nesta mesma perspectiva, Pedro expressa que,

É o lugar da pesquisa que você vai buscar conhecimento e para aprender também porque ensinando a gente aprende, então é tanto o lugar do aprendizado quanto o lugar de ensino, quanto esses dois lugares ao mesmo tempo. Eles se interseccionam. [...] Acho que ser professor é troca (PEDRO).

A partir desses apontamentos, é possível associar essas definições com o pensamento de Paulo Freire (2016, p. 120), o qual expõe que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O autor defende a educação como esse processo dialógico, em que a práxis está relacionada à ação - reflexão da ação, isso quer dizer que o professor deixa de ser o detentor do conhecimento, em referência à educação bancária, e passa a ser aquele que ao mesmo tempo que ensina, reflete e aprende com seus alunos. Sobre isso, Freire (2016, p. 135) afirma:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Ao relacionarmos a TRS com o ensino, é possível perceber que é neste ambiente escolar que acontece “[...] tanto o compartilhamento do conhecimento do senso comum quanto o científico, que ao se conectarem, formam representações sociais” (MAGALHÃES JÚNIOR; TOMANIK, 2012, p. 2013). Isto posto, o diálogo entre professor e aluno desenvolve, portanto, as representações do campo.

Costa (2017) ressalta que é na sala de aula que o professor coloca em andamento os conhecimentos que são construídos e constituídos de soluções e respostas, os quais são adquiridos no processo de reflexão sobre sua prática, além de aprender a refazer os erros e elencar os acertos para então formar sua grade de experiência. Destaca, ainda, que “[...] é nessas interações que a prática docente toma forma e o professor se faz perceber por seus alunos” (COSTA, 2017, p.54).

Nessa mesma perspectiva docente, porém, enfatizando a área artística, os participantes levantaram questões importantes a respeito da posição do professor de

Teatro nas escolas. A acadêmica Júlia, expôs que a atuação deste docente nas instituições escolares,

[...] é uma coisa muito, muito complicada, a gente é obrigada a dar aulas de conteúdos que a gente não teve, não aprende na faculdade e é exigido da gente. [...] É injusto, injusto a gente tentar recriar a vida assim em uma horinha, é tanto conteúdo para uma horinha, que a responsabilidade é muito grande e não se é medida a responsabilidade do professor porque talvez as pessoas que definam isso não saibam desse lugar (JÚLIA).

Júlia se refere, nesta fala, à polivalência do professor de Arte nas escolas, como já foi comentado na seção 2, e subseção 2.1. O professor de Teatro nas escolas, é esse mesmo profissional que atua como professor de Arte, visto que as 4 áreas da Arte (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) são compactadas em uma única disciplina.

No mesmo excerto, Júlia também pondera sobre a responsabilidade daqueles que criam as leis educacionais. Isso nos faz refletir acerca das políticas públicas para a educação, em que muitas vezes são criadas por pessoas que não conhecem a área ou nunca estiveram dentro de uma sala de aula, no ambiente escolar/acadêmico, e muito menos, entendem de Arte.

Sobre isso, concordamos com o que afirma Barbosa (2005, p. 14):

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis, tampouco, garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

A acadêmica Beatriz apontou suas vivências enquanto estudante do ensino básico e o que observa atualmente a respeito do professor de Arte nas escolas. Em suas palavras: “[...] nas escolas, é comum encontrar um professor com formação voltada às Artes Visuais. É muito difícil você ir à escola e ter um professor de artes com formação em teatro ou em música” (BEATRIZ).

Como o início da formação deste profissional de Arte era a graduação em Educação Artística, ainda é recente as graduações nas áreas específicas, o que

dificulta o acesso dos alunos às possibilidades de estudarem as diversas áreas e vivenciar a Arte como um todo, não somente as Artes Visuais. Na subseção 2.3, está em destaque a Figura 1, em que foi possível observar que dos 94% de professores atuantes na área de arte, somente 1% deles é licenciado em Teatro. Isso corrobora com a fala da acadêmica Beatriz, em que relata a falta desses profissionais na educação básica.

Apesar de todos esses percalços enfrentados na atuação escolar, o desejo em se tornarem professor domina a opinião de 100% dos sujeitos entrevistados<sup>14</sup>. Inclusive, é evidente a importância atribuída ao curso de Artes Cênicas na formação desses graduandos sobre a licenciatura.

A esse respeito, a graduanda Joana relata:

Olha, eu tenho que falar que a licenciatura me pegou de jeito [...] porque quando eu entrei, eu sabia que era um curso de licenciatura, mas a gente sempre acha que vai dar um 'olé' na licenciatura e continuar como se fosse um bacharel, né? Mas eu fui me apaixonando pela licenciatura. [...] eu não consigo mais fugir de dar aula, porque eu acho que para além do ser professor dentro de uma sala de aula, você começa a ter posturas assim, de pensar mais didaticamente (JOANA).

Nesse excerto, Joana afirma que a licenciatura despertou nela também uma mudança de comportamento, de postura, afirmando, que a partir do conhecimento educacional, ela começou a pensar e agir didaticamente com tudo, desde explicar uma história para algum membro da família e ser compreendida, até mesmo o conteúdo de trabalho para seus alunos.

A acadêmica Maria diz que entrou no curso “[...] querendo ser atriz de teatro, mas eu me apaixonei pela docência (risos). Eu adoro estar na sala de aula. [...] eu levarei a docência por paixão [...] talvez seja uma coisa que me faça me sentir viva”.

Nesses dois relatos, é possível perceber que ambas as participantes entraram no curso sem a perspectiva de atuar na docência, mas que ao experienciarem e vivenciarem esta formação na licenciatura, acabaram se encantando com a profissão docente.

Rebolo (2012, p. 24-25) considera o trabalho docente como uma atividade específica de trabalho que,

---

<sup>14</sup> Todavia, não podemos generalizar esses dados para todos os alunos do curso porque nossa amostra é formada por um número pequeno de sujeitos.



[...] como atividade humana, [...] permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se, proporciona os recursos necessários para a sua sobrevivência e se constitui em um dos meios utilizados para manter o equilíbrio pessoal e a adaptação satisfatória ao ambiente e à sociedade, e teve, ao longo da história, significações múltiplas e ambíguas que podem ser sintetizadas em dois extremos: um, no qual é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos e adoecimentos; e outro que o coloca como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial do trabalhador.

Nas narrativas que foram apresentadas pelas graduandas, a docência é posta de uma forma que causa satisfação e, para Rebolo (2012), o bem-estar docente é definido como a vivência, com maior frequência e intensidade de estados cognitivos e emocionais positivos. Portanto, é um contexto que estimula sentimentos de satisfação e contentamento, o que desencadeia boa disposição de ânimo e incentiva a alcançar objetivos e ideais.

A graduanda Júlia ressalta que o curso de Artes Cênicas explorou o campo da docência que ainda era algo desconhecido para ela, e completa:

Eu fiquei muito grata de conhecer essa profissão e tenho muito orgulho, orgulho mesmo, de conhecer, de me formar como professora artista de cênicas, porque é um privilégio de saber tanto conteúdo. É um privilégio saber como a gente pode transformar o dia, a emoção de uma pessoa. [...] Eu tenho muito orgulho de ser professora-artista (JÚLIA).

Por meio desses relatos percebe-se, portanto, que a grade curricular do curso em relação às disciplinas de licenciatura, atrelada às experiências, é muito efetiva, o que faz com que os graduandos se interessem pela docência. A aluna Bruna também relata que por estar no terceiro ano já conseguiu elaborar muitos planos de aula e planos de estágio, ou seja, existe essa preparação inicial, anterior à prática ativa na escola de fato.

Para Alves-Mazzoti (2008, p.40), a formação dos sistemas de significações que são constituídos pelas representações sociais, é proveitoso à compreensão do que se passa nesse processo de interação educativa, em sala de aula, “tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado, quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional”. Isto é, a formação de professor acontece por meio das representações advindas do ensino científico, ou seja, do

universo reificado, mas também das interações sociais oportunizadas pelo contexto universitário.

Ainda nesse prisma, a graduanda Camila ressalta a relevância de participar de projetos que incentivem à docência, seja como educação formal ou não-formal.

Eu entrei no curso de Artes Cênicas tendo essa noção que eu tinha entrado numa licenciatura e algumas pessoas não tinham, mas eu sabia que teria um diploma de licenciada, mas ainda assim, entrei pensando, 'vou entrar no curso, não tenho essa vontade aflorada, essa grande vontade de ser professora, mas eu gosto dessa área então talvez eu possa sim ser uma professora de teatro'. Isso foi se modificando e acho que fui adquirindo e entendendo como funcionava, como funcionaria a licenciatura em Arte, em Teatro. Acho que eu adquiri esse gosto mais por ter entrado no projeto brincadeiras que entrei desde o primeiro ano (CAMILA).

Dessa forma, vale ressaltar a necessidade de se manter esses projetos dentro das universidades e de que os alunos sejam incentivados a participar. Na aplicação do questionário sociodemográfico, por exemplo, pudemos perceber que dos 10 participantes, apenas 1 (ou 10%) participou de um projeto de incentivo à docência, que foi a residência pedagógica.

A participante Camila, no entanto, fala sobre o “Projeto Brincadeiras”, vinculado do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da UEM<sup>15</sup> que, trabalha com a docência, entretanto, com a educação social, que possui seu caráter pedagógico voltado a realidades sociais menos favorecidas.

Outro ponto em comum apresentado nas respostas dos participantes foi que, embora alguns já tenham sofrido, ou ainda sofrem preconceitos por terem escolhido as Artes Cênicas, por curso ser uma licenciatura, a perspectiva de serem professores é algo que ameniza as reações, visto que a profissão de professor já está consolidada na sociedade.

Sobre isso, a acadêmica Bruna diz: “[...] eu acho que a licenciatura me protege. Porque para minha mãe, o sonho dela era que eu fizesse Pedagogia, mas como eu fiz licenciatura em Artes, vou ser professora e aí está tudo bem!”

---

<sup>15</sup> Para mais informações, acesse: <<http://www.pec.uem.br/programas-sociais/pcauem/projeto-brincadeiras>>

Ana, por sua vez, relata que o apoio da família aconteceu após a informação de que o curso seria de licenciatura:

De início eu não recebi nenhum apoio, só que aí quando eu disse que era uma licenciatura e eu expliquei que a minha formação seria como professora, isso foi uma forma que os meus familiares encontraram de mascarar a ideia da Ana artista. Então é mais fácil, é mais fácil você dizer 'minha filha vai ser professora de artes', do que dizer 'minha filha é artista' (ANA).

Em 1878, o então diretor da Escola Normal de São Paulo referiu-se aos professores como “mendigos do funcionalismo”, enfatizando a “falta de reconhecimento social e de compensação material para o trabalho docente” (CATANI, 1989, p. 19). Diante dessa afirmação, questionamos: como uma profissão que já foi tão desmerecida, ainda pode ter a aprovação dos familiares?

A argumentação proposta pela autora, se trazida para a atualidade, estende-se para além da questão salarial, ou reconhecimento social, engloba também as transformações na sociedade em que a Educação faz parte. Para Rebolo (2012, p.118), essas mudanças “atingem-na, como instituição social que é, esvaziando-a de sentido e significado”.

Professores e alunos são os que sentem mais diretamente as consequências dessa perda de sentido: habitam escolas cheias de normas, de regras, de conteúdos, de contradições, que exigem novas formas de ser e de fazer; escolas mais lotadas, mais superpovoadas e, paradoxalmente, cada vez mais vazias (REBOLO, 2012, p. 118).

As dificuldades enfrentadas pelos profissionais, principalmente no início de carreira, são minimizadas pelo encantamento e entusiasmo com a profissão, mas para além disso, pela segurança que a docência oferece. Ainda que transformações sociais e educacionais aconteçam, a forma como este trabalho está organizado e os modos de realizá-lo, contribuem para o bem-estar, “pois geram, além da segurança, a sensação de conforto, de controle e domínio do ‘jogo’” (REBOLO, 2012, p. 5).

Em relação à profissão de artista e à concepção de Arte, estão sempre ligadas ao subjetivo, ao sentir, ao comunicar e experienciar sentimentos. Penna e Alves (2001) enfatizam que essa percepção remonta ao final do século XVIII e início do XIX, a partir do movimento artístico Romantismo.

Marcando uma reação ao classicismo e ao neoclassicismo na Europa, o romantismo caracteriza-se pelo abandono dos ideais clássicos da razão, ordem, simetria e harmonia, em favor da emoção, imaginação e assimetria, valorizando a hegemonia da sensibilidade, ou seja, postulando que antes de compreender é preciso sentir (PENNA; ALVES, 2001, p. 62).

A própria BNCC (2018, p. 191) aborda que, “a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte”. Este material é universal quanto à obrigatoriedade do ensino de Arte para todo o país, ou seja, é o tipo de formação artística que se deve promover na escola.

Desse modo, a profissão do artista também está atrelada ao subjetivo, a algum produto que não necessariamente será acabado, terá um fim. Existem profissões de prestígio que seguem uma hierarquia e são valorizadas, reconhecidas, mas existem aquelas que não são legitimadas socialmente. Ou ainda, “trabalhadores cujas atividades não resultam em produtos visíveis, mensuráveis, funcionais e comparáveis – caso característico do fazer artístico –” esses indivíduos tendem a enfrentar obstáculos quanto à dinâmica do próprio reconhecimento (NASCIMENTO *et al*, 2018, p. 66).

Se no mundo do trabalho formal há certa flexibilidade na contratação de funções que são fáceis de substituir, nas artes, essa flexibilidade ocorre também em atividades que exigem qualificação. Segundo Benhamou (2007), a atividade artística acarreta, na administração dos riscos envolvidos por descontinuidade de trabalhos, perspectivas incertas e remunerações variáveis. Essa descontinuidade enfatizada pelo autor é derivada tanto dos salários quanto do sucesso do artista, em que ambos possuem uma perspectiva instável.

De acordo com Menger (2005), a incerteza do sucesso e de remuneração, simultaneamente contribui para o prestígio social das profissões artísticas, porém, gera disparidades entre aqueles que conquistam reconhecimento e os que são ignorados aos mais baixos níveis de notoriedade.

Nesse sentido, refletimos que a aceitação familiar pela escolha da profissão docente e não somente ao ser artista, como relataram os sujeitos da pesquisa, baseia-se na segurança e estabilidade financeira que um ofício tem mais garantido que o outro.

Para Crusoé (2004, p. 114), “[...] os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação”. Portanto, essa aceitação profissional como algo que parte do senso comum, permite-nos compreender as representações sociais dos graduandos em relação à docência como algo cultural, em virtude da estabilidade profissional.

Entrevistar e compreender as representações sociais desses graduandos foi uma experiência de grande valor, visto que, aparentemente, esta pesquisa influenciou, ainda que minimamente, o interesse pela investigação e exploração da temática nos sujeitos participantes.

A acadêmica Maria, fez o seguinte comentário: “[...] estou respondendo sua pesquisa e pensando que eu preciso ir atrás de uma pesquisa”. A graduanda Júlia finalizou sua participação com a seguinte contribuição: “Olha eu gostei bastante da entrevista, é uma coisa que a gente fica pensando no futuro, no passado, nossas próprias ações como professora e como artista. [...] eu sempre vou ser uma artista, professora, sempre vou ser.”

Costa (2017, p. 52) relata que as questões objetivas de uma entrevista acabam trazendo à tona questões subjetivas dos entrevistados, contribuindo para a riqueza da pesquisa: “[...] trazer as diferentes visões, os diferentes planos nos quais são concebidas as representações e vividas em sua franca plenitude na vida cotidiana”. Acreditamos que, dessa forma, pudemos contribuir ainda que minimamente com a reflexão acerca da vida acadêmica e as possibilidades de pesquisa para com esses graduandos.

## 6.2 A formação escolar e acadêmica em Arte

Nessa categoria, abordaremos se o interesse dos graduandos pela Arte aconteceu no período escolar ou nos espaços fora da escola, além de trazermos os complementos e contribuições do curso de Artes Cênicas para a compreensão do ensino de Arte no geral.

Perguntados sobre como havia sido o ensino de Arte ainda no período escolar, propusemos questões referentes à carência da disciplina e constatamos que esta carência aparece com frequência. A graduanda Joana relatou que “[...] ter teatro na

aula de artes, para mim, é um sonho que não tive. Muito menos música, muito menos dança e outras modalidades”.

Nesta mesma linha, a acadêmica Beatriz ressalta:

A minha formação em Arte [...] não teve muito. Quando eu estava no processo de formação, foram tiradas algumas aulas de Artes, então no meu ensino fundamental eu não tive Artes. Eu tive mais no ensino médio e era voltada para as Artes Visuais, eu gostava bastante, sempre gostei (BEATRIZ).

Nestes dois relatos é possível perceber a carência e a escassez em relação à disciplina de Arte, que abrange todas as áreas. O graduando Pedro enfatiza que, durante o ensino fundamental, teve muita repetição de técnicas:

Na verdade, nesse sentido me ajudou um pouco porque me estimulou artisticamente na escola, porque como eu gostava de pintar, desenhar, então sempre ficava ali no meu cantinho, só que era sempre isso, era a reprodução de uma técnica, na quinta série, na sexta série, na sétima série, na oitava série... no primeiro ano nós não tivemos Artes. Arte no segundo ano a gente retoma com essa disciplina e aí quando você pensa que vão vir coisas diferentes, fazer coisas diferentes para Ensino Médio, continua a mesma coisa. Por ser maçante e técnico demais eu acho que foi prejudicial e não agregou muito na minha formação (PEDRO).

Entendemos que as experiências citadas acima convergem com as legislações sobre a Educação Artística, posteriormente chamada de Ensino de Arte, a qual tinha as Artes Visuais como primeira formação dos professores de Arte. É somente a partir da aprovação da Lei nº 13.278/2016 que passa a valer a contratação de professores das quatro linguagens para lecionar na disciplina de Arte.

A partir dessas contratações, as escolas e os alunos passam a ter professores de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais e, conseqüentemente, experiências para além do desenho e repetições de técnicas, todavia mantendo a relação de polivalência deste profissional de Arte.

Alguns participantes relataram uma experiência prática e criativa com a Arte que surgiu na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois há essa possibilidade de trabalhar mais com atividades manuais. Assim, em sua fala, a graduanda Liz afirma que teve o privilégio de uma aula de artes com uma professora que “[...] tentava englobar um pouco de tudo, a gente mexia com argila, pintava, mexia

com tinta, buscava pesquisar e explorar diferentes formas de se manifestar artisticamente”. Quando Liz relata essa vivência, é possível perceber que possui uma lembrança afetiva positiva sobre esse momento de formação.

A acadêmica Beta, também relembra sua infância ao falar sobre sua formação em Arte:

Eu creio que, quando eu era pequena, eu tive acesso a uma professora, minha escola era freireana, então era tudo mais aberto e eu tinha uma professora específica que eu conseguia prestar muita atenção nas coisas que ela falava. [...] eu tive esse acesso com ela e eu lembro de ter gostado muito da forma como ela conduzia a aula, da didática dela, de lembrar que todo mundo participava (BETA).

Koudela (2011, p. 29) ressalta que “a atividade artística é periférica ao sistema escolar e lhe é atribuída a característica de ‘recreação’, quando não é submetida a exercícios de coordenação motora”. O que a autora pondera nesse caso é que se considerarmos o símbolo desenvolvido pela criança/indivíduo, pensando nessa educação mais primária, a partir da imitação, do jogo, do desenho, da construção sensorial e emocional, é possível que a atividade artística não seja apenas recreativa, mas a essência do processo educacional artístico.

Para Reverbel (1997, p. 34),

[...] as atividades de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno. O objetivo básico dessas atividades é desenvolver a auto-expressão do aluno, isto é, oferecer-lhe oportunidades de atuar efetivamente no mundo: opinar, criticar e sugerir.

As memórias dessa educação artística primária, relatadas pelos participantes, enfatizam a importância da experiência no processo de aprendizagem. Os instrumentos utilizados para a aprendizagem quando se tem um objetivo sério, uma organização, são capazes de desenvolver habilidades desde o pensamento racional até o emocional.

Algo importante a se destacar, é que o interesse pelas atividades artísticas, no geral, surgia a partir de atividades extracurriculares, que estes alunos precisavam de pesquisar fora da grade curricular. Ana relata,

[...] eu tive a minha carreira escolar toda com um professor que era formado em visuais, nunca tive nenhum outro contato. O que eu tive foi a aula extracurricular, que foi oferecida pela escola, pago, que era aula de Teatro e foi aí que eu tive o primeiro contato com teatro, de fato, como uma aula de teatro (ANA).

Júlia contribui da mesma forma, alegando que: “Eu sempre fui com as minhas duas pernas atrás de coisas assim, eu fiz curso do CAC (Centro de Ação Cultural) e foi muito importante”.

Joana também divide sua experiência dizendo:

Eu realmente só vi Artes Visuais, não tive outros contatos com outras artes, nem música e nem dança. [...] O que para mim mudou foi que eu comecei a fazer Teatro na escola, então foi um projeto da prefeitura que a minha professora tinha passado e ela começou a dar aula por um preço, uma ‘taxinha’ de R\$10,00 - R\$15,00 e a partir daí eu fui para o teatro profissional e depois comecei a trabalhar com Teatro e depois me levou até às Artes Cênicas. Mas enquanto aula de artes na escola mesmo não saiu da técnica de pintar a Monalisa de um jeito diferente (JOANA).

As atividades artísticas e culturais ofertadas em contra turno na escola, como atividades extracurriculares, podem ser apropriadas pelas relações estabelecidas entre escola e sociedade, ou universidade e sociedade. Para Desgrandes (2020, p. 21), “um dos aspectos marcantes do pensamento acerca do valor pedagógico da arte está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa”.

Desgrandes (2020) argumenta sobre a experiência ao assistir e se colocar na posição de espectador, ou ainda atuante ativo da cena (ator ou atriz), como algo valioso para a experiência pedagógica. Os alunos que possuem a oportunidade de vivenciar uma atividade extracurricular, neste caso uma atividade artística, com certeza adquirem mais conhecimento em relação a outros que não passaram por essa experiência. Quando a aluna Joana relatou que se profissionalizou em Teatro a partir de cursos livres, é visível a influência dessa atividade na própria escolha acadêmica.

A graduanda Camila levantou uma questão importante em relação ao uso das artes para auxiliar também outras disciplinas, o que foi necessário para que pudesse compreender o que gostaria de estudar:



Eu tive algumas experiências de teatro, de cenas, de jogos em outras disciplinas, que não Arte, então tive em Filosofia no ensino médio, depois em História, hoje a professora me pareceu englobar muito mais a Arte que a própria professora da área, então eu tive essas experiências em outras disciplinas que deram entender para mim que eu queria fazer um pouquinho daquilo ali, mas em arte infelizmente não (CAMILA).

O Teatro utilizado com fins pedagógicos (teatro-pedagógico) tem o seu valor dentro da escola, todavia volta-se mais para o estudo do texto e da estética, do que propriamente das habilidades socioemocionais e culturais. O objetivo é auxiliar em algum tipo de atividade de outra disciplina que não a de Arte/Teatro e, portanto, não tem obrigação para além da estética.

Os princípios pedagógicos do Teatro concebem relações com a educação, visto que:

[...] o teatro como conhecimento que é, busca respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens nas teorias contemporâneas do conhecimento que propõem novos paradigmas para a ciência [...] (CAVASSIN, 2008, p.42).

Desta forma, por meio dos jogos dramáticos e teatrais propostos em sala, é possível que os alunos se descubram com potenciais criativos, os quais expõem suas bagagens emocionais e históricas nos momentos de consciência e ação.

Questionados sobre a formação do curso de Artes Cênicas em relação à atuação escolar em Arte, a acadêmica Joana explica que: “Não prepara realmente para disciplina de Artes dentro da escola e isso é complicado porque a gente acaba tendo que suprir isso de outra forma”, se referindo à formação continuada que deverá ser voltada aos outros campos da Arte que o curso não abrange. Relata ainda, que “o relacionamento entre os cursos de Artes Visuais e Artes Cênicas não é tão próximo, então acho que isso também dificulta bastante”, insinuando que se houvesse uma integração maior entre os cursos, talvez o contato com outras artes seria facilitado.

Neste sentido, Maria faz o seguinte questionamento: “[...] eu acho até que deveria existir uma integração com outros cursos de artes”. Ana também enfatiza:

É uma formação, afinal de contas o que a gente vai ter lá no Diploma é licenciatura em Teatro, só que a gente pode atuar na escola como professor de Arte. Não faz sentido. Então eu acredito que precisaria

ter uma matéria de cada uma das outras linguagens artísticas. E aí teórico, um conteúdo histórico, história da dança, história do cinema, história [...]. Nem que fosse para promover seminários, promover congressos, promover um congresso que une esses cursos, eu não vi isso acontecer nesse tempo aí que estou na graduação.

É esperado que um curso de graduação, ainda mais voltado para as Artes Cênicas especificamente, não abranja todas as áreas com propriedade, essa era a antiga proposta de licenciatura em Educação Artística, que também não resolvia o problema da polivalência na disciplina. Todavia, essas falas fazem parte de questionamentos dos alunos que estão vivenciando de fato o curso e possuem a noção do que os espera fora da universidade.

A acadêmica Ana, sugere que, “por mais que seja um dos cursos com a maior carga horária, faltam conteúdos, a gente não tem uma História da Arte, por exemplo”. Em complemento à fala anterior, Maria reflete: “Eu acho que a gente não tem muito [...] uma História da Arte profunda, a questão estética”.

Entretanto, Bruna aborda um ponto importante na formação ofertada pelo curso:

O curso de Artes Cênicas aqui na UEM contempla bastante a teoria musical, em relação à música não tem questionamento. Mas em relação às outras duas vertentes não têm, e eu acho muito difícil uma graduação conseguir abarcar quatro vertentes, ‘super’ enormes e ‘super’ importantes, cada uma tem o seu quadrado, sua explicação. E aí que está! Que lugar injusto que está a disciplina de Arte na escola!

Mais uma vez, levantamos a questão da posição que está alocada a disciplina de Arte na escola, pois as universidades formam profissionais específicos de cada área, contudo a realidade escolar é outra, exigindo um professor polivalente. Sobre isso, a acadêmica Camila sugere a importância de “[...] de entender mesmo amplamente essas outras áreas para não sair tão defasada. Acho que seria interessante uma disciplina nesse contexto”.

As reflexões trazidas pelos participantes nesta categoria nos fazem compreender que as representações sociais neste campo da docência ancoram-se nas vivências dos graduandos com a prática docente e em suas percepções sobre as lacunas deixadas pelo curso. Neste caso, a objetivação acontece quando os sujeitos apresentam soluções para a problemática.

Nas palavras de Jodelet (2017, p. 44),

[...] os processos de objetivação e de naturalização, como projeções reificantes, da incorporação do pensamento ao real, da ancoragem como integração de novos dados em sistemas de pensamento e de valores preexistentes e como modalidade de orientação de juízos e de ações posteriores, são conquistas importantes para a análise dos conhecimentos sociais espontâneos.

Para a autora, o esforço para relacionar as representações sociais a partir das características da sociedade em que vivemos contribui para as formas de organização do pensamento social. No campo desta pesquisa e concomitante com o que foi abordado pelos participantes, a formação do pensamento social está diretamente ligada às dimensões culturais e temporais sobre a atividade artística e docente a partir da associação com o coletivo.

### 6.3 A Arte como espaço de contestação

A presente categoria visa discorrer sobre as representações dos sujeitos participantes em relação à Arte como um espaço de contestação.

Para iniciar com as questões temáticas voltadas para o campo artístico, foi questionado em princípio sobre “o que é Teatro”, e algumas respostas chamaram a atenção pela semelhança sobre o que os acadêmicos entendem pela área e, ao mesmo tempo, acreditam sobre o potencial da Arte.

A acadêmica Maria destaca que o Teatro “[...] é um pensamento crítico e de autoconhecimento”. A graduanda Bruna, por sua vez, define Teatro como “[...] uma manifestação sincera de algo que você queira falar ou expor, que não seja de uma maneira totalmente academicista ou quadrada”.

Augusto Boal (2015, p.13), grande teatrólogo brasileiro, defende a ideia de que todos somos atores e atuamos o tempo todo. Para o autor, “todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam”, formando os chamados “espect-atores”. Dessa forma, o Teatro existe como uma forma de manifestação podendo ser praticada individualmente ou coletivamente.

Nesse sentido, Boal (2015, p. 13) afirma que:

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, atores fazem exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana, a toda hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, exprimem ideias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas no corriqueiro do dia a dia. A única diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estarem usando a linguagem, tornando-se, com isso, mais aptos a utilizá-la.

Alguns acadêmicos levantaram um ponto em comum, em que colocam o teatro como um lugar de troca, da mesma forma que podemos relembrar o que foi dito na primeira categoria (Atuação escolar e o desejo pela docência) em relação à educação ser esse espaço de troca, de diálogo. Pedro enfatiza que: “Teatro para mim também tem a ver com essa troca, mas é uma troca de forma diferente, porque é uma troca pelo encantamento das pessoas que aprendem se encantando”.

Nesta perspectiva, Beatriz faz o seguinte comentário:

[...] eu imagino que o Teatro seja o lugar da troca também, o lugar que você vai e você recebe, você dá. Não necessariamente o espetáculo, não é apresentação, é também ensaio, é também você levar em outros lugares o que é a estética, então tudo o que envolve o Teatro é Teatro. O Teatro é estar presente, é estar lá (BEATRIZ).

Do mesmo modo, Camila aborda o Teatro e a Arte, como “[...] essa relação de comunicação com o outro, de estar com os outros, para mim a Arte é, senão a única, mas enfim, a que vai trabalhar essa questão mesmo de estar no mundo com outro e entender essas relações”.

Em complemento disso, Bruna acredita que “[...] o Teatro, traz uma das coisas mais puras e deliciosas que é questionar. Às vezes não está na resposta e a Arte do questionamento é essencial, porque é graças a esses questionamentos que a gente está andando”.

As palavras “troca”, “relações” e “questionamento” estiveram muito presentes nas representações dos graduandos, visto que acreditam de fato que o Teatro esteja neste lugar que estabelece vínculos por meio da expressão, da criatividade, do pensamento crítico e do encantamento.

Spolin (2010) acredita que o Teatro seja uma atividade artística que exige o talento<sup>16</sup> e esforço/energia de muitas pessoas, desde a primeira ideia sobre uma peça ou cena, até os aplausos finais. Nas palavras da autora: “sem esta interação não há lugar para o ator individualmente, pois sem o funcionamento do grupo, para quem ele iria representar, que materiais usaria e que efeitos poderia produzir”? (SPOLIN, 2010, p.8).

Dessa maneira, o teatro requer sempre um relacionamento de grupo muito intenso, pois é por meio das conversas, trocas e acordos, que são desenvolvidos os materiais para as cenas e peças, mas também para a própria experiência criativa. Aproximando essa questão para o contexto escolar, para um aluno que está iniciando sua experiência teatral, o trabalho desenvolvido em grupo possibilita uma certa segurança e proteção, pois, ao se exhibir, o medo de se expor é compartilhado por todos e um auxilia o outro nessa relação de superação.

A esse respeito, Spolin (2010, p. 251) enfatiza que “[...] a experiência teatral, como a brincadeira, é uma experiência grupal que permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividades individuais”.

A acadêmica Liz questiona a existência da Arte em todo estilo de vida, em todos os momentos comuns aos seres humanos. Em suas palavras:

Você não precisa ser especialista em música para saber cantar, para saber tocar alguma coisa. Você não precisa dominar todas as técnicas de dança, para saber dançar. Para mim, a arte tem isso, é uma coisa primordial.

Nesta acepção, o papel do professor-artista dentro da escola, portanto, é apresentar o vasto campo artístico e experimentar com os alunos as possibilidades de criação.

Fischer (1987) ressalta que a função social do artista é ser um representante da sociedade, uma espécie de porta-voz. Para o autor, “[...] a tarefa do artista é expor ao seu público a significação profunda dos acontecimentos, fazendo-o compreender

---

<sup>16</sup> Cabe ressaltar que, para Spolin (2010), devemos reconsiderar o que significa “talento”, pois é muito provável que o que chamamos de comportamento talentoso seja simplesmente uma capacidade maior e individual para experienciar. Ainda destaca que, “é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada”. (SPOLIN, 2010, p.3).

claramente a necessidade e as relações essenciais entre o homem e a natureza e entre o homem e a sociedade” (FISCHER, 1987, p. 51-52).

Por este ângulo, o acadêmico Pedro argumenta:

Acho que ser professor-artista é também contrariar esse sistema imposto na escola. [...] eu acho que o lugar da arte na escola é questionar essas estruturas que já estão colocadas e postas como corretas ou como padrão. [...] é criar rachaduras, fissuras, chacoalhar esse lugar que se estabeleceu e vem se estabelecendo cada vez mais (PEDRO).

Liz menciona o descaso que há com a disciplina de Arte na escola como algo que é colocado para cumprir os “papéis festivos”, todavia, destaca que o teatro possibilita uma relação com outras disciplinas, um trabalho interdisciplinar. Completa dizendo:

O professor de Arte tem a responsabilidade de modificar. [...] mas a responsabilidade do professor de Arte é mostrar essas maneiras, trazer o conteúdo e aproveitar as oportunidades, então se tem que cumprir com papel festivo então que se cumpra da maneira mais construtiva possível (LIZ).

Júlia salienta que “o Teatro é revolucionário por si, e a gente estudar isso é lindo, é uma coisa que a gente estuda desde criança [...]”, destacando que todas as pessoas deveriam passar pela experiência de fazer o curso de Artes Cênicas e aprimorar os conhecimentos artísticos e políticos. Como parte desse processo, a graduanda Beta ressalta que “[...] o preconceito é muito forte, acho que tem uma frase que diz ‘onde sobra intolerância, falta arte’”, referindo-se à falta de conhecimento das pessoas em relação à Arte.

A este respeito, Boal (2013, p. 124) afirma: “eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução”. Para o autor, o Teatro é uma arma e quem deve manuseá-la é o povo.

Quando Boal decide trabalhar com os oprimidos a partir do reconhecimento das opressões vividas por eles, o autor almeja justamente dar voz e reconhecimento para as pessoas distantes do campo da Arte, principalmente do Teatro, já que, para o autor, qualquer um pode atuar. Sobre o Teatro do Oprimido, Boal (2013, p. 26) afirma:

O Teatro do Oprimido jamais foi um teatro equidistante que se recuse a tomar partido - é teatro de luta! É teatro DOS oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos e PELOS oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles que se impõe o silêncio e de quem se reitera o direito à existência plena.

Como forma de propagar os conhecimentos artísticos e experimentar as possibilidades cênicas com todos, alguns participantes sugerem o uso dos espaços públicos como forma de ensinar Arte. Beatriz se expressa dizendo: “[...] acredito muito na transformação do Teatro na comunidade principalmente, eu gosto muito de trabalhar com isso, trabalhar com parceria entre escolas”.

A esse respeito, Liz enfatiza:

Eu penso que dá para fazer muitos projetos na rua, que levem esse acesso a outros pontos, que não o central, mas também ele. Trabalhar em lugares como terminais de ônibus, em alguns lugares onde tem passagem para pessoas da cidade inteira e além da possibilidade de trabalhar temas específicos, como o feminismo, como o capacitismo, esses assuntos que ainda são tabus e que ainda podem ser trabalhados com o teatro em diferentes formas e lugares da cidade (LIZ).

Nesta categoria, podemos destacar o viés político e social que o campo artístico tem segundo o olhar dos sujeitos entrevistados, que acreditam em uma mudança e no trabalho coletivo a partir do conhecimento em Teatro. As representações sociais deste campo, portanto, são formadas a partir das experiências com a Arte e as possibilidades de transformação que os indivíduos acreditam em ter.

É por meio da Arte que o ser humano se expressa desde os tempos primitivos. A expressão artística é um meio de representar o campo social. Nesse sentido, Buoro (2000, p. 25) considera a “[...] arte como produto do embate homem/mundo, [...] ela é vida. Por meio dela o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, figura e conhece”.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo identificar e analisar as representações sociais dos graduandos de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM) sobre a profissão docente em Arte, a fim de compreender o que entendem sobre o campo profissional de atuação nas escolas e as relações entre Teatro/Arte e Escola.

Por meio da pesquisa de campo, verificamos que os participantes entram no curso de Artes Cênicas sem perspectiva de atuar com a docência, todavia ao experienciarem e vivenciarem esta formação na licenciatura, acabam se encantando com a profissão docente. Portanto, de acordo com os entrevistados, todos (100%) possuem interesse em se tornar professores.

Constatamos também que, o curso de licenciatura em Teatro é o espaço no qual os graduandos se veem em conflito entre as escolhas pessoais, de serem artistas, e a proposta de um curso que tem por objetivo formar professores. Esses enfrentamentos se propagam, por vezes, dentro da relação familiar, em que os pares do sujeito revelam que é melhor ser professor do que artista. Embora a profissão de professor também sofra pela desvalorização salarial, condições precárias de trabalho, é considerada mais reconhecida que a profissão de artista.

O curso de Artes Cênicas é uma graduação de licenciatura em Teatro e, portanto, cumpre com o seu papel de formar indivíduos capazes e que tenham vontade de atuar em sala de aula exercendo a docência com o Teatro. Na medida que esta formação se volta para o campo escolar, o curso apresenta lacunas em relação à preparação do profissional que atuará como professor de Arte, pois não abrange conteúdos referentes às quatro áreas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Evidenciamos que as falas dos acadêmicos, no que se refere à formação em Arte durante o período escolar, apresentam a disciplina de Arte como algo que foi perdido, ou, pouco aprofundado. Tendo em vista a formação que estão recebendo na graduação, ao chegarem na sala de aula, é possível que também deixem de falar de algum conteúdo artístico para os alunos, pois não terão o conhecimento do todo, visto que sua formação está no campo específico do teatro. Embora o curso tenha disciplinas muito efetivas com relação à música, as áreas de dança e artes visuais ficam à deriva.



É possível, a partir do que foi exposto, formar, portanto, profissionais capazes de promover o crescimento pessoal e artístico dos alunos em sala de aula, expondo as condições atuais, todavia abordando as questões estéticas dos períodos históricos da arte, ao passo que esses educandos sairão da escola com uma experiência artística melhor do que os formadores.

Em relação ao interesse pela Arte, parte dos sujeitos relataram que surgiu a partir das experiências práticas e criativas propostas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois havia essa possibilidade de mais trabalho com atividades manuais. Outro resultado a ser destacado é que o interesse pelas atividades artísticas, no geral, surgiu a partir de atividades extracurriculares, propostas ou pela própria instituição escola, ou por projetos culturais municipais.

“Modificar”, “problematizar” e “questionar”, são algumas das palavras em comum que os graduandos expuseram no que se refere às possibilidades que a Arte tem. Foi possível observar nas expressões e falas durante a entrevista o afeto e carinho dos sujeitos ao exporem suas opiniões e experiências artísticas.

Em consonância com os relatos dos participantes da pesquisa, Boal (2013, p. 15) afirma que “o teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. O teatro pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperar por ele”. É possível acreditar que as Artes no geral, mas em especial o Teatro, despertam o desejo de transformar e de transformar exatamente pelo encantamento e pelo empoderamento.

Concluimos que as representações sociais apresentadas pelo grupo de graduandos entrevistados a respeito da profissão docente, são construídas ao longo do processo de formação acadêmica e, portanto, mais próximas do universo reificado. As representações sociais são formadas a partir das relações entre professores e alunos na sala de aula e, também, nas interações sociais que a universidade proporciona. Do mesmo modo, as inserções desses graduandos na escola, como por exemplo, no estágio ou cursos livres de teatro, auxiliam no processo de formação das representações sociais.

É no universo reificado em que há certo distanciamento do cotidiano em função da produção do conhecimento científico, de rigor metodológico e lógico, que se produz o pensamento erudito. Como afirma Moscovici (2015, p. 49-50), “[...] a sociedade é

transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade”.

Quanto às representações sobre a formação artística, a função social da Arte como esse espaço de contestação e conscientização, são formadas a partir das vivências e referências adquiridas ao longo da vida, anterior à universidade, bem como nas atividades extracurriculares e experiências como espectadores. Dessa forma, essas representações estão mais próximas do universo consensual.

Entendemos que no universo consensual o conhecimento é formado a partir do senso comum, as pessoas são livres e convivem entre si, obedecendo regras que são estabelecidas pelo grupo. É neste universo que as teorias do senso comum são reconhecidas pela Psicologia Social como representações sociais.

Para que essas reflexões fossem possíveis, a sustentação teórica da pesquisa se deu a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), abordada por Moscovici, a qual nos proporcionou investigar os sujeitos participantes por meio da construção dos saberes comuns, enfatizando o poder das trocas sociais no processo de formação profissional.

Moscovici (2015) aborda a TRS como uma possibilidade de compreender como se constroem conceitos no seio de grupos sociais, baseados no cotidiano, denominados como universo consensual. Neste caso, as representações sociais apresentam uma função de convenção, ao dar forma, conforme a realidade, a um fenômeno que ajuda na interpretação em relação a outros. Para Ortiz e Magalhães Júnior (2018, p.32), “as representações são partilhadas por pessoas”, por isso, há influências entre gerações.

Nesse sentido, destacamos que as representações sociais dos participantes da pesquisa sobre o desempenho escolar e o desejo pela profissão docente, a formação escolar e acadêmica em Arte acumulada durante as experiências vividas, são atravessadas por contextos sociais variados, construídas antes e durante a graduação no Curso de Artes Cênicas. São constituídas também a partir da possibilidade política e provocadora, além do encantamento que campo artístico e teatral proporcionam ao indivíduo que o vivencia. Essas reflexões vão ao encontro do que se espera dos campos da Arte, Docência e Pesquisa.

Essa pesquisa não possui limitações pelo fato de ter sido realizada em apenas uma universidade e com um grupo reduzido de alunos. Nesse sentido, sugerimos que

outras pesquisas sejam realizadas envolvendo Teatro e Representações Sociais, pois ainda é um campo de investigação pouco explorado, no entanto que tem muito a oferecer para a comunidade acadêmica.

Acrescentamos que inserir os alunos do curso de graduação em Artes Cênicas cada vez mais na escola, nas disciplinas de Arte, sejam em escolas públicas ou privadas, proporcionaria experiências importantes para que pudessem atuar como regentes da sala de aula. A criação e manutenção de projetos que incentivem à docência também são necessárias para que os alunos se interessem pela educação.

Acreditamos que esta pesquisa, além de ser muito importante para a construção da formação de professores de Teatro, também é reflexo das dificuldades que são enfrentadas pelos profissionais da área.

Transcrever, analisar os dados e vivenciar todo esse processo de escrita da dissertação, contempla um desenvolvimento pessoal e acadêmico de muito valor. Mantemos o respeito e admiração pela profissão de professor de Arte e na qualidade de pessoas comuns, acreditamos no poder das relações e, principalmente, nas possibilidades que as Artes e o Teatro nos oferecem em relação ao encantamento, ao encontro e à conscientização política e social.

Desejamos com este trabalho externalizar a força dos professores-artistas e pesquisadores, que a partir das experiências com a Arte e a Educação, engendram reflexões sobre a importância do ser sensível e empático.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

AGUIRRE, I. Cultura Visual, Política da Estética e Educação Emancipadora. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 69-111.

ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. da R. F. da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

ALVES-MAZZOTI, A. J. Revisão da Bibliografia. In: ALVES-MAZZOTI, A. J.; In: GEWANDSZNAJDER, F. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. Cap. 8, p. 179-188.

ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2Ys4lwH>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ANJOS, F. V. dos S. **O entre-lugar e o não lugar da docência: Representações Sociais de Professores de Dança**. UFP, Tese (doutorado em educação), 2014, Belém – PA.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, novembro 2002.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.**, São Paulo, v.3, n.7, p.170-182, 1989.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: Leitura de subsolo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. 7ªed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, A. M. Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 143 – 159, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, F. M. R. C. Trajetória da disciplina de Arte e a Formação do Professor. **Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, Universidade Estadual de Londrina, 2014. ISSN 2177-8248.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso da entrevista, observação e vídeogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 187-199, 2008. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BENHAMOU, F. **A economia da cultura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

BERNARDINO. F. A. **Tecnologias e educação** – representações sociais na sociedade da informação. Curitiba: Appris, 2015.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

BRASIL. Lei Federal nº 5692. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 12 de agosto de 1971, Página 6377 (Publicação Original), 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 15 abril de 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 9394. **Diário Oficial da União** – 20 de dezembro de 1996, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 abril de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: 15 abril de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CAPES. Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 – Artes. Disponível em: <[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/20122017\\_artes\\_relatoriodeavaliacao\\_quadrienal2017\\_final.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/20122017_artes_relatoriodeavaliacao_quadrienal2017_final.pdf)> Acesso em: 20 mar. 2022.

CARVALHO, C. A. da S. **Práticas Artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Do Campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de mestrado, 2015, Belo Horizonte – MG.

CARVALHO, C. A. da S. **Representações Sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo**. UFMG, tese (doutorado em Educação). 2017, Belo Horizonte – MG.

CARVALHO, J. G. da S. ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. **Paidéia**, 2008, 18(41), 445-456. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia). Acesso em: 20 mar. 2022.

CARMO, T. LEIRE, J. de C; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O. Aspectos metodológicos em representações sociais: um olhar para as pesquisas no contexto educacional. Org: TRIANI, F. MAGALHÃES JÚNIOR, C. NOVIKOFF, C. In: **Representações Sociais e Educação: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2017, p. 77 – 112.

CATANI, D. B. **Educadores à Meia-Luz – um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo**. 1989. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CAVASSIN, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista científica/FAP**, Curitiba, v.3, p.39-52, 2008.

COSTA, E. B. A paisagem barroca como memória estética nacional. **Finisterra - Revista Portuguesa de Geografia**, Lisboa, n. 103, p. 68-87, 2016.

COSTA, A. V. de F. da. A representação do bom professor. Org: TRIANI, F. MAGALHÃES JÚNIOR, C. NOVIKOFF, C. In: **Representações Sociais e Educação: contextos e perspectivas**. Editora Autografia, Rio de Janeiro, 2017, p. 51 – 76.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUSOÉ, N. M. de C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em Educação. **Aprender - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**. Vitória da Conquista Ano II n. 2, 2004, p. 105-114.

COUTINHO, K. de A. **As Representações sociais de acadêmicos do curso de pedagogia acerca do *Bullying***. 2017. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá, 2017.

COUTINHO, K. YAEGASHI, S. F. R. JÚNIOR, I. B. de O. RUIZ, N. F. SAITO, H. T. I. BIANCHINI, L. G. B. VENTURA, L. M. Núcleo Central das Representações Sociais de acadêmicos de pedagogia sobre as características das vítimas de bullying. Org. JÚNIOR, Carlos Alberto de O. M. In: **Representações Sociais, Formação de Professores e Educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018, p. 120 – 143.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DESGRANDES, F. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 5ª edição – São Paulo: Hucitec, 2020.

DEWEY, J. **Education Principles**. The Elementary School. Junho 1900.

DIAS, R. F. MARTINS, Raimundo. Professor-artista: alguns conceitos e perspectivas baseadas em princípios da cultura visual. **Revista Digital do LAV – Santa Maria**, vol. 12, n. 2, p. 118, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/38068/pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O Ovo ou a Galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira Estudos da Pedagogia**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. (Org.). Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 187-203.



DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psi.: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-30, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

FAEB (Federação dos Arte Educadores do Brasil). **Histórico**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://faeb.com.br/historico-confaebs.html>> Acesso em: fevereiro de 2021.

FERREIRA, M. C. **Arte: um estudo em Representações Sociais**. UFG, Dissertação (mestrado em Educação). 2016, Jataí – GO.

FERREIRA, T. Artes da Cena e Educação: um comparativo entre Brasil e Itália. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FIGUEIREDO, R. C. de. Aprendizagem da docência em teatro através da participação em um projeto de Extensão Universitária. **Art Research Journal. Revista de Pesquisa em Arte** - ABRACE, ANPAP e ANPPON. Belo Horizonte, 2015. ISSN: 2357-9978.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FLAUSINO, R. da S. **Representações Sociais sobre o ensino de Arte Contemporânea: discurso de professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. UFSC, (dissertação de mestrado). 2008, Florianópolis – SC.

FONSECA DA SILVA, M. C. da R.; BUJÁN, F. Políticas Públicas de Formação Docente em Artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina Rosa; SANTOS, Vera Márcia Marques. **Formação Docente e Políticas Públicas: cenários de desafios**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2016. p. 11-31.

FRANCO, K. C. de M. **A imagem da escola pelos olhos dos futuros professores de Arte**. PUC, Dissertação (mestrado em Educação). 2006, PUC - São Paulo.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. - Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 64 – 89.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ICLE, G. O que é pedagogia da Arte? In: ICLE, G. **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**, V. 2. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. P. 11-22.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 20 abril de 2022.

JAPIASSU, R. Jogos teatrais na escola pública. **Revista Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, São Paulo jul/dez 1998.

JODELET, D. La Representation Social: Fenômenos, Concepto y Teoría. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psicologia Social**. Barcelona: Paidós, 1984. p. 469-494.

JODELET, D. (Org.). As representações sociais: um domínio em expansão. In: **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17-44.

JODELET, D. **Loucura e representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017, 554p.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia Social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, 16 (2): 20-31; maio/ago. 2004.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Trad. Pedrinho Guareschi. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. F. de S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais - 50 anos**. Brasília: TechnoPolitik Editora, 2014, p. 211-237.

GOMES JÚNIOR, G. S. Paisagem, graça e sentimento do belo: Winckelmann, Chateaubriand e Girodet. **Revista USP**, ano 12, nº 23, p. 80-103, 2014.

KOUDELA, I. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Revista Científica**, São Luís, V.3, n.2, dezembro de 2005.

KOUDELA, I. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LARA, A. M de B; MOLINA, A. A. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (orgs). **Metodologia e técnica de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011.

LEÃO, R. M. de. A Arte no espaço educativo. In: **Parágrafo Aberto**. Disponível em: [http://caracol.imaginario.com/paragrafo\\_aberto/rml\\_arteduca.html](http://caracol.imaginario.com/paragrafo_aberto/rml_arteduca.html). Acesso em Jan de 2021.

LIMA, N. M. de. **Representações Sociais dos professores das creches das Universidades Federais Paraibanas sobre a Arte na Educação Infantil**. UFPB, tese (Doutorado em Educação), 2015, João Pessoa – PB.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - USP, São Paulo, 2007.

LUNA, S. V. **O Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações Sociais e direcionamento para a educação ambiental na Reserva Biológica das Perobas, Paraná. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.17, n.1, p.227-248, 2012.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais**: as dinâmicas da mente. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

MARKOVÁ, I. Ética na teoria das representações sociais. In: JESUÍNO, J.C; MENDES, F. R. P; LOPES, M. J. (Orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 80-102.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica**: senso comum e ética. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, I. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação (3). **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014.

MENIN, M. S; SHIMIZU, A. M; LIMA, C. M. A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre Representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n 137, p. 549 – 576, maio/agosto, 2009.

MENGER, P- M. **Retrato do artista enquanto trabalhador**: metamorfose do Capitalismo. Lisboa: Editora Roma, 2005.

MÖDINGER, C. R. **Boca no mundo**: palavras de um professor-artista. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Tese de doutorado. Porto Alegre, 2020.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: Elementos para uma história. In D. JODELET (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, M. COELHO, M. DELLAGNELO, E. H. L. Reconhecimento do trabalho artístico na sociedade de consumo. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, 2018.

NUNES, A. L. R. O Ensino de Arte na Educação Básica. In: Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 17.; Colóquio sobre o Ensino de Arte, 6., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2007.

OLIVEIRA, L. V. de. **Leitura e escrita: representações sociais de professores, estudantes, pedagogas e diretoras da educação básica.** 291 f. Tese (Doutorado em Educação). Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2019.

OLIVEIRA, M. F. de. **Representações Sociais e concepções dos professores sobre Arte na infância e implicações na Educação Infantil.** UNESP, Dissertação (mestrado em Artes e Educação). 2016, São Paulo.

ORTIZ, A. J. MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O. Representações Sociais e Formação de Professores: reflexões. In: **Representações Sociais, Formação de Professores e Educação.** Rio de Janeiro: Bonecker, 2018.

PENNA, M.; ALVES, E. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura. (coord.). **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 57-80.

PUPPO, M. L. Formação de formadores em cena. In: *Lamparina: Revista de ensino de teatro.* v. 1, n.1. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2010. (p.43 – 49).

PUPPO, M. L. de S. B. **Abraçar e ser abraçado.** In: DESGRANDES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo.* 5ª ed – São Paulo: Hucitec, 2020.

RIBEIRO, C. M. F. M. **Ensino Da Arte: um estudo sobre as Representações Sociais de seus professores na Rede Municipal de Petrópolis – RJ.** UCP, Dissertação (mestrado em Educação), 2016, Petrópolis – RJ.

REIS, S. L. A. BELLINI M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences.** Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e PERRELLI, M. A. de S. (Org.) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23-60.

REBOLO, F. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 115-131, maio 2012.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

ROCHA, A. G. **Representações Sociais sobre novas tecnologias da informação e da comunicação**: novos alunos, outros olhares. 2009. 316f. Dissertação (Mestrado em Educação), Santos, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>> Acesso em: fev. de 2022.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de estudo em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTIAGO, A. Teatro-Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. **Revista científica/ Revista da Faced**, n.8, 2004.

SANTOS, E. C. da M. **Produção de conhecimento acadêmico em Artes Cênicas no Brasil**: um exame de teses disponíveis entre 2007-2009. 251f. 2013. Tese

(Doutorado em Artes Cênicas), Escola de Teatro e de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, R. **Um olhar sobre a formação continuada em Teatro para Professores das primeiras séries do Ensino Básico: acontecimento e experiência no projeto *Conexão Galpão/ BH***. Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de mestrado, 2014, Belo Horizonte – MG.

SILVA, R. C.; FERREIRA, M. A. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Esc. Anna Nery [online]**, vol. 16, n. 3, p. 607-612, set., 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2Zaple1>>. Acesso em: set de 2021.

SLADE, P. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1987.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995a. p. 85-108.

SOUSA, C. P. de. Estudos de Representações Sociais em Educação. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**, n.14/15, p.285 – 323, 2002. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32037>> Acesso em: Jan. de 2022.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SUBTIL, M. J. SEBEN, E. E. ROSSO, A. J. Representações Sociais sobre o Ensino de Arte. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 12 - n. 3 - p. 350-361 / 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM. Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes Cênicas. 2012.

VALLE, L. D. **As representações sociais do professor de Artes Visuais no Ensino Médio e sua relação com a construção do conhecimento artístico do aluno.** UFSM, Dissertação (Mestrado em Educação), 2008. Santa Maria – RS.

VEBER, A. **Educação Musical em contexto de internacionalização: representações sociais de professores sobre patrimônio cultural e culturas populares.** 2020, 289f. Tese (Doutorado em Educação). Maringá, 2020.

VIDOR, H. Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO PARA OS GRADUANDOS DO TERCEIRO E QUARTO ANO

1. Gênero:

a) Masc.  b) Fem.

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos completos

3. Escolaridade (*múltipla escolha*):

a) Ensino Médio cursado em Escola Pública

b) Ensino Médio cursado em Escola Privada

4. Qual série do curso de Artes Cênicas você está cursando?

a) 3º ano

b) 4º ano

5. Você já ministrou aulas de Teatro em alguma escola ou curso livre?

1. Sim. Explique \_\_\_\_\_.

2. Não.

6. Você tem vontade de ministrar aulas de Teatro na Escola? Gosta do que faz?

a) Não

b) Sim  Por quê? \_\_\_\_\_

7. Como você imagina ser a sua jornada de trabalho de um professor (a) de Arte em sala de aula:

a) 10 a 15 h/a semanais

b) 16 a 20 h/a semanais

c) 21 a 25 h/a semanais

d) Mais de 25 h/a semanais

8. Com qual faixa escolar você gostaria/pretende trabalhar ao se formar?

a) Educação Infantil (0 a 5 anos) - trabalha / já trabalhou

- b) Ensino Fundamental, séries iniciais - trabalha /já trabalhou
- c) Ensino Fundamental, séries finais - trabalha / já trabalhou
- d) Ensino médio - trabalha / já trabalhou
- e) Educação de Jovens e Adultos (EJA) - trabalha / já trabalhou

9. Exerce outras ocupações?

1- Não

2- Sim

Qual: \_\_\_\_\_

10. Você participa de algum projeto na Universidade que incentiva a docência?  
Exemplo: PIBID, Residência Pedagógica.

1- Não

2- Sim

Qual: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS GRADUANDOS**

1. O que é ser professor(a) para você?
2. E o que é Teatro?
3. Durante sua formação conquistada até aqui, o que você entende por Arte?
4. Como você vê a profissão docente de Teatro nas escolas?
5. Para você, qual é a responsabilidade do(a) professor(a) diante da formação dos alunos da disciplina de Arte?
6. O que é, para você, ser professor-artista?
7. Como foi a sua formação escolar em Arte? Você levaria algo que aprendeu na escola para a sua futura prática docente?
8. Você possui interesse em seguir a carreira de professor(a)? Se sim ou não, quais motivos te levaram a essa escolha?
9. O curso de Artes Cênicas contempla de forma satisfatória os conteúdos de Teatro e Arte no geral, para serem aplicados em sala de aula?
10. Na sua opinião, falta algum conteúdo curricular no curso de Artes Cênicas?
11. Na sua opinião, como o curso de Artes Cênicas lida com a formação docente em Arte?
12. Você tem medo de encarar uma sala de aula? Se sim, quais são seus medos em relação à prática docente?

13. Enquanto acadêmico(a) de Artes Cênicas, você já conseguiu escrever e publicar algum trabalho científico? Já participou de algum evento científico destinado a professores de Arte e/ou Teatro?

14. Você sente que sua formação em Teatro tem algo a contribuir para as práticas artísticas da cidade? Se sim, quais são seus projetos em relação a isso?

15. Seus familiares e amigos, apoiam sua escolha ao cursar uma graduação de Licenciatura em Teatro? Você já sofreu algum preconceito por ser professor-artista?

## APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA DA COORDENADORA DO CURSO DE ARTES CÊNICAS

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os espaços das salas de aula do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá para o desenvolvimento das atividades referentes à Pesquisa de Mestrado intitulada: **“Representações sociais de graduandos do curso de Artes Cênicas sobre a profissão docente em Arte”**, da mestranda Tayene Elize Mação, sob orientação da Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá. O período de execução previsto para a coleta de dados corresponde a dezembro de 2020 a abril de 2021, conforme cronograma do projeto apresentado.

Caso não seja possível realizar as entrevistas presencialmente a mestranda fará a pesquisa de forma remota via Google Meet ou qualquer outro aplicativo.

---

Diretora de Ensino de Graduação da UEM

CPF:

e-mail:

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ACADÊMICAS (OS) DO CURSO DE ARTES CÊNICAS

Gostaríamos de convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada “**Representações Sociais de graduandos do curso de Artes Cênicas sobre a profissão docente em Arte**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar as representações sociais dos graduandos de Artes Cênicas – UEM sobre a profissão docente em Arte, a fim de compreender o que entendem pelo campo profissional de atuação nas escolas, e as relações entre Teatro/Arte e Escola. Para isso, a sua participação é muito importante, e se daria por meio de um questionário sociodemográfico e de uma entrevista semiestruturada, sendo esta formulada por questões previamente estruturadas. Tanto o questionário quanto a entrevista semiestruturada dar-se-ão após aceite e serão realizados em sala de forma remota, via Google Meet. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Assinalamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, e após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados estes serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor das questões da entrevista semiestruturada, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Esperamos beneficiar sua formação acadêmica ao problematizar a questão da profissão docente em Arte, intencionando colaborar com a formação das (os) futuras (os) professoras (es). Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito pela pesquisadora e por você de forma a garantir acesso ao documento completo. Caso não seja possível a assinatura, a concordância será feita de forma verbal. Assim, a pesquisadora fará a leitura do TCLE ao participante, que deverá manifestar seu consentimento em voz alta. Essa concordância será gravada por meio do Google Meet.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Tayene Elize Mação, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
Assinatura da pesquisadora

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto às pesquisadoras responsáveis, nos seguintes endereços:

Mestranda: Tayene Elize Mação  
Telefone/e-mail: (44) 98801-9125 ou Tayene.elize@hotmail.com

Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi  
Telefone/e-mail: (44) 9973.9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM nesse endereço:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.  
Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- PR  
Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444  
E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)