



## **PROFESSORES ARTISTAS-REFLEXIVOS: O TRABALHO DOCENTE BASEADO NUMA ASSOCIAÇÃO DE COMPANHEIROS DE OFÍCIO**

### **TEACHER ARTIST-REFLEXIVE: THE TEACHER'S WORK BASED IN TRADE-MATE ASSOCIATION**

**Raphael Alves Feitosa<sup>1</sup>**  
**Raquel Crosara Maia Leite<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará/ Mestrado em Educação/ raphael.feitosa@ufc.br  
<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará/ Departamento de Biologia/ raquelcml@terra.com.br

#### **Resumo**

Este é um trabalho de cunho teórico, que mostra que a educação das Artes pode ser inspiradora para o magistério das Ciências, onde ponderaremos sobre o "aplicacionismo" que dicotomiza teoria e prática. Caminhamos na formação dos artistas dentro de corporações de ofício e de academias de arte e ofícios. Já no campo das Ciências, mostramos através de três exemplos de trabalho científico colaborativo: o Círculo Matemático de Palermo, a Estação Zoológica de Nápoles e o Instituto Pasteur de Paris que é possível se pensar na formação de artistas-reflexivos. Defendemos que a formação e o trabalho docente devem ser, assim como nos artistas, cooperativos, interdisciplinares, dialogicamente compartilhados entre os aprendizes-mestres através da teoria-prática, visando à construção e reconstrução de saberes parceiros.

**Palavras-chave:** formação de professores; artistas-reflexivos; companheiros de ofício.

#### **Abstract**

This is a theory presentation model, who presents that Educations and Art can be inspiration for the Science teacher, when we think about the "applicationism" who segregate theory and practice. We write about the educations of the artists within work corporations and art-work academes. On the other hand, in Science, we show three examples of some collaborative science work: The Palermo's Math Circle, the Napoli's Zoological Station and the Pasteur Institute of Paris, who is possible we think about the educations of the teacher artist-reflexive. We defend that the education and the teacher's work should be, like as the artists, cooperative, inter-disciplined, dialogically share between the appendices-masters in the theory-practice to build and rebuild the partner knowledge.

**Keywords:** teacher's education; artist-reflexive; trade-mate association.

#### **INTRODUÇÃO**

A docência, sendo uma profissão de interações humanas, é como um ato artístico. Tomando como plano de fundo essa aproximação entre Ciências e Arte, esboçaremos a

seguir alguns caminhos da formação inicial e dos saberes<sup>1</sup> dos professores<sup>2</sup>, procurando gerar subsídios para vislumbrar abordagens inspiradas no trabalho docente como artistas-reflexivos de ciências. Considerando esta comparação entre a educação das Artes e das Ciências inspiradora para o magistério, ponderaremos sobre o trabalho docente como Artista-Reflexivo. Fazendo, assim, da “Arte de Educar” algo mais do que uma metáfora inspiradora, e sim, uma proposta para a formação e de trabalho docente.

Com o referencial teórico inicial nas obras de Pérez-Gomes (1995), de Schön (2000), e de Tardif (2006), buscaremos a valorização da reflexão sobre os saberes docentes para o desenvolvimento profissional do professor que, assim, pode também formar alunos críticos e reflexivos, e não meros repetidores de informações.

Vale ressaltar que este é um trabalho de cunho teórico, que visa apontar alguns elementos epistemológicos para se pensar no trabalho docente através de uma Associação de Companheiros de Ofício. Em tais Associações o aprender ocorre na teoria-prática, pois não há uma separação entre estas dimensões.

Para tanto, iremos resgatar um pouco da discussão sobre as características sócio-históricas da formação de professores na atualidade; em seguida, apontaremos algumas características da formação de artistas; finalmente, iremos abordar da formação de professores artistas-reflexivos através de uma Associação de Companheiros de Ofício.

## 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Ghiraldelli-Júnior (2006), na segunda metade do século XX, a educação brasileira foi dominada por uma concepção tecnicista, associada ao modelo da racionalidade técnica, que estabelece uma clara hierarquia entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas na prática profissional. Este padrão baseia-se em três pressupostos básicos (Pérez-Gomes, 1995): primeiramente, na convicção de que a investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais docentes, ainda que, cada vez mais, ela se afaste da prática rotineira; em segundo lugar, que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação inicial de professores prepara o aprendiz para os problemas e exigências da prática real da sala de aula e, finalmente, que há uma ligação hierárquica e linear entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas.

Os currículos de formação inicial, apoiados nesse modelo, tendem a separar o universo “teórico” do universo da “prática”, como assinala Tardif (2006):

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos (p. 270).

Uma consequência dessa formação inicial é que quando começam a trabalhar, os novos professores vêm-se obrigados a trabalhar sem qualquer acolhimento institucional, aprendendo seu ofício na experiência prática, com decorrências imediatas. Neste período de transição, entre a vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho, há um confronto inicial marcado pelo encontro com a dura e complexa realidade do exercício profissional, com a desilusão e o desencantamento dos primeiros tempos de

<sup>1</sup> Saberes são abordados nesta obra de forma ampla, como um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades dos grupos informantes.

<sup>2</sup> Caro leitor, utilizaremos o termo genérico “professor” referindo-se a homens e a mulheres, para não deixar a leitura do texto enfadonha; ressaltamos que respeitamos as relações de igualdade entre os gêneros, e não queremos, de forma alguma, desrespeitar as mulheres.

profissão. Como consequência deste “aplicacionismo”, muitos professores novíços acabam desistindo do magistério nos primeiros anos da experiência profissional.

Já no campo dos artistas, a prática é realizada junto com a teoria<sup>3</sup>, onde ambas se influenciam mutuamente: não há prática sem teoria; não há teoria sem prática.

Acreditamos que esta é uma forma interessante para pensarmos o trabalho docente, incluindo-se a formação inicial dos futuros professores e a formação continuada dos professores das instituições educacionais.

Desta forma, podemos comparar a educação das ciências com a educação artística. Para tanto, será preciso notar que os fins da educação devem ser o desenvolvimento de artistas, como assinala Eisner (2008):

[...] o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Pelo termo artista [...] não queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as idéias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico (p.9).

Esta idéia do trabalho docente como um trabalho artístico é influenciado pelas idéias de Schön (2000). Para ele os professores lidam frequentemente com situações fora da rotina que surgem durante a prática. Estas ocasiões são indeterminadas e geram a incerteza, a singularidade e o conflito. O autor defende que o currículo normativo dos centros formadores de professores, bem como a separação entre pesquisa e prática não deixam espaço para a reflexão.

Por isso, Schön defende a idéia de formação docente baseada num *design* da aprendizagem, onde o *design* é como conjunto de atos projetados e efeitos desvendados, levando à reconstrução da coerência inicial, numa sinergia reflexiva com os materiais de uma situação. Para o autor:

Os artistas constroem coisas e são, em um certo sentido, *designers*. [...] Os profissionais atuantes também são construtores de artefatos. [...] Eles sistematizam problemas e moldam situações que sejam adequadas a seus métodos e concepções profissionais, constroem situações que sejam adequadas aos papéis que eles sistematizam e moldam os próprios mundos práticos de suas vidas profissionais (SCHÖN, 2000, p. 44).

Assim, a formação dos profissionais seria feita como num “ateliê” de arte, onde estes estão organizados em torno de projetos gerenciáveis de *design*, aprendendo através do fazer. O ateliê fornece um acesso privilegiado às reflexões dos designers (mestres e aprendizes) sobre o processo reflexivo.

Este autor expõe que para compreender o talento artístico com caráter de *design* de uma prática profissional, é preciso compreender que os aprendizes não podem aprender o *design* na seqüência de um currículo profissional aplicacionista, pois o *design* é uma habilidade holística e criativa. Assim, sendo o *design* um processo criativo no qual o *designer* passa a notar e a inventar episódios de um novo modo, onde nem uma descrição anterior deste pode tomar o espaço da aprendizagem prática.

Compartilhamos das idéias de Profissional Reflexivo de Schön (2000). Este autor, ao valorizar a experiência e a reflexão (reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação), propõe uma formação profissional baseada num prático reflexivo, ou seja, a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento implícito, presente nas soluções que os profissionais

---

<sup>3</sup>Conjunto de tradições e de saberes que são passados de mestres para os aprendizes.

encontram em ação. Nesta visão, os professores têm de se assumir como produtores críticos e reflexivos da sua profissão.

Nesta perspectiva, a prática passa a ser percebida como um campo de produção de saberes próprios, onde somente o sujeito pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos.

Como comentam Tardif & Lessard (2007),

Ensinar torna-se uma atividade de improvisação mais ou menos regulada, de certa forma parecida como o *free jazz*<sup>4</sup>(...) A docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência (p. 46; grifo dos autores).

Os professores e professoras no geral possuem, em seu trabalho cotidiano, várias semelhanças com artistas. Pois no que se refere a uma prática docente na qual a racionalidade técnica foi superada e a reflexão é concebida como um dos principais meios de produzir aquela prática, o professor pode ser, metaforicamente, comparado a um artista (Tardif, 2006).

Um ser humano que é capaz de elaborar um projeto possui os meios de produção para concretizá-lo, age intencionalmente, proclama, por meio de várias linguagens, em sua obra valores éticos e estéticos. Por apresentar uma obra que sempre será única, optamos pela metáfora do professor como artista - o próprio construtor de sua obra:

Constata-se mais uma vez como a docência assemelha-se aqui a um *trabalho artesanal*, a meio caminho entre o trabalho dos operários substituíveis da cadeia de montagem e a atividade dos artistas insubstituíveis na criação da obra (Tardif e Lessard, 2007, p. 190; grifo dos autores).

Esta referência procede, por sua vez, de novas abordagens reflexivas do trabalho docente e põem o acento sobre a autonomia dos docentes que compartilham a racionalidade prática, as abordagens colaborativas, a partilha dos saberes empíricos e a descentralização do poder. Ela favorece uma visão mais colaborativa e consensual do trabalho.

Inclusive, o trabalho curricular pode ser observado como um trabalho artístico. Pois, como os manuais, os livros de exercício, e outros materiais, os programas também são transformados pelos trabalhadores. Para os docentes não basta utilizá-los como instrumentos objetivos e independentes, mas os tomam e os alteram segundo a utilização que farão (Tardif & Lessard, 2007). Assim como um artista dá seu “toque” pessoal a uma obra.

O ofício do professor assemelha-se um pouco como um artista, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício (Tardif, 2006).

Como as diferentes ferramentas de um artesão, eles [os professores] fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar delas no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é pragmática. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação (p. 264).

Considera-se estes exemplos metafóricos (professores como artistas-reflexivos) interessantes para se pensar a formação do docente artista-reflexivo, detentor de um saber docente traduzido por um repertório que agrega técnica e estética, sendo a primeira caracterizada principalmente pelo uso de modelos pedagógicos, e a segunda guiada pelo princípio da sensibilidade, traduzido por uma série de ações que não encontram sustentação no modelo da racionalidade técnica. Nesta perspectiva estética,

---

<sup>4</sup> Tipo de estilo musical de Jazz cuja principal característica é a improvisação, onde é claramente um dos elementos essenciais que permitem, e exigem, o abandono de acordes, escalas, e métrica rítmica.

uma vez que estimulam emoções de ordem cognitiva e interpessoal, mostrando que estas não são um privilégio exclusivo das Artes (Queiroz, 2001; Schön, 2000).

## 2. FORMANDO ARTISTAS

Durante a Idade Média, nos países europeus, com o aumento de encomendas de obras de arte na Renascença provoca a ascensão do artista do nível de artesão pequeno burguês para o de trabalhador intelectual livre, grupo que nunca antes tivera quaisquer raízes, mas que agora começa a desenvolver-se como classe econômica e socialmente consolidada, apesar de não ser um grupo uniforme.

Assim, formaram-se as primeiras guildas: corporações medievais de ofício<sup>5</sup>, compostas por artesãos de um mesmo ramo, com pessoas que desenvolviam a mesma atividade e procuravam garantir os interesses de classe e regulamentar a profissão. Elas foram criadas a partir da crença de que as escolas profissionalizantes existentes não podiam ensinar a cadência e o ritmo dos ateliers nos quais os aprendizes iriam trabalhar no futuro.

Segundo Hauser (1972), a sua educação baseava-se não em escolas formais, mas em oficinas, nas quais a instrução era prática e não livresca. Depois de haverem adquirido rudimentos de escrita e aritmética, vão ainda crianças, para junto de um mestre e passam muitos anos com ele.

Além da formação do profissional, durante convivência entre os membros das corporações era possível partilhar o ânimo pela nova profissão, com vínculos múltiplos entre os indivíduos que as compõem, dando unidade e possibilitando a construção de uma identidade profissional da corporação (Queiroz, 2001).

Apesar destas características educacionais positivas que havia nas corporações medievais, existiam aspectos negativos, como por exemplo, o assédio moral entre mestres e aprendizes. Além disso, a jornada de trabalho dos companheiros e aprendizes era muito longa, chegando até a 18 horas diárias no verão.

As corporações de ofício foram suprimidas pelo ideal da Revolução Francesa que consagrou a liberdade individual. O novo regime Francês, que pregava a liberdade para o exercício de profissão, arte ou ofícios, determinou o fim das corporações de ofício, através do Editto de Turgot de 1776.

Vale ressaltar que o modelo de profissionalização das guildas foi dominante até o século XVIII, apesar de que paralelamente a estas corporações, existiam as Academias de arte e de ofícios. É exatamente sobre estas últimas que nos deteremos a seguir.

A emancipação da arte, do espírito de puro artesanato, tinha que começar com a alteração do velho sistema de aprendizagem e a abolição do monopólio do ensino das guildas, e encontram sua expressão máxima expressão na idéia de Academia:

[...] a educação artística da geração seguinte tinha de se transferir da oficina para a escola, e na prática de ceder parte da instrução teórica, a fim de renovar obstáculos como que o velho sistema juncava o caminho dos jovens talentos... Os mestres organizavam cursos nas suas oficinas e esta instituição deu origem, por um lado às academias privadas, combinando a instrução prática e teórica, e, por outro, às academias públicas em que a velha oficina da comunidade e a tradição de artesanato são abolidos e substituídos pelas relações puramente intelectuais entre o mestre e o discípulo (Hauser, 1972, p. 427).

As primeiras instituições semelhantes às academias foram criadas no final do séc. XVI representavam, na sua maioria, simples improvisações que iniciavam sem qualquer currículo sistemático, e eram limitadas a séries de cursos noturnos desconexos.

<sup>5</sup> Tentamos fazer um paralelismo com as idéias das corporações de ofício, a fim de adequá-las aos interesses desta investigação, sem, propriamente, manter uma fidedignidade *ipsis verbis* com elas.

A troca de saberes entre os companheiros de arte e ofícios era constante. Para os artistas, isto era uma forma de tecer novas teias de relações entre a prática e a teoria:

Em 1664, iniciaram-se na Academia Royale de Peiture et de Sculpture, as famosas *conférences*, que haviam de continuar ainda por dez anos. Estas conferências acadêmicas começavam sempre pela análise de um quadro ou uma peça de escultura, e o conferente resumia, numa proposição dogmática, a sua opinião acerca do trabalho a criticar. Seguia-se uma discussão, destinada a determinar a formulação de uma regra geralmente válida (Hauser, 1972, p. 587).

Com esta breve caminhada sobre a história, nota-se que na produção artesanal o artesão possuía todo o conhecimento do processo produtivo. Porém com o advento da Revolução Industrial o processo produtivo tornou-se fragmentado. O trabalhador não conhecia mais o processo produtivo, pois os seus saberes baseavam-se somente no setor da linha de montagem em que estava inserido.

A separação entre teoria e prática no mundo do trabalho foi esgarçada ao máximo durante muitos séculos e, no final do século XIX, o desenvolvimento do processo de industrialização havia aberto um debate em torno da Arte, contrapondo o mundo das idéias ao mundo material. Dois momentos principais eram então considerados separados no processo produtivo de um material manufaturado: o da idealização e o da realização. No primeiro se concentrava a parte criativa e, no segundo, a simples execução técnica, pelo artesão, aos desígnios do artista criador.

No início do século XX, a Europa viu florescer dois exemplos de reaproximação das figuras do artista e do artesão, tendo sua importância reconhecida até hoje no mundo artístico: na Áustria, a cooperativa de artes e ofícios Wiener Werkstätte (início em 1903); na Alemanha, a Escola de Artes e Ofícios Bauhaus (início em 1919).

A idéia principal deste era a de ir contra a separação entre teoria e prática nas artes. Na Wiener Werkstätte, destacava-se o clima participativo, a co-responsabilidade nos resultados e nas decisões, a convivência harmônica, a cordialidade, onde “é melhor trabalhar dez dias na confecção de um objeto do que produzir dez objetos por dia: esta é a significativa regra fundamental da Wiener Werkstätte” (De Masi, 2007, p. 171).

Já na República de Weimar (Alemanha), a Bauhaus tinha como objetivo quebrar as barreiras entre o artista e o artesão praticando uma sociedade de todo o formato de trabalho criativo e a interdependência entre ambos, artistas e artesãos. Assim, buscava conferir ao artista um *status* que fora perdido no século passado (Carmel-Arthur, 2001).

Para tanto, cada estudante da Bauhaus tinha de trabalhar, no curso de sua formação, em uma oficina por ele escolhida. Em seguida, nesta oficina, ele estudava ao mesmo tempo com dois mestres, um de artesanato e outro de desenho industrial (*designer*).

### **3. O TRABALHO DOCENTE COMO UMA ASSOCIAÇÃO DE COMPANHEIROS DE OFÍCIO: FORMANDO PROFESSORES ARTISTAS-REFLEXIVOS**

Apreciamos estes exemplos, como uma forma interessante para se pensar a formação do docente artista-reflexivo, detentor de saberes docentes traduzidos por um repertório que mistura técnica, ética e estética: que estimulam emoções de ordem cognitiva e interpessoal.

Adotando como plano de fundo essa aproximação entre Ciência e Arte, debatida nos parágrafos anteriores, mostraremos a seguir alguns caminhos do trabalho docente, buscando contribuir com abordagens inspiradas na formação artística para a formação de profissionais artistas-reflexivos de Ciências.

Para ressaltar esta possibilidade, mostraremos indícios de como é possível vislumbrar o trabalho nas Ciências como uma educação artística de corporações de trabalho colaborativo. Tentaremos ilustrar esta possibilidade, através de três exemplos de trabalho científico colaborativo: o Círculo Matemático de Palermo, a Estação Zoológica de Nápoles e o Instituto Pasteur de Paris.

Em dois de março de 1884, começou a funcionar na cidade italiana de Palermo o Círculo Matemático, composto por estudiosos do tema, que se reuniam quinzenalmente. Seu fundador e principal líder foi Giovan Battista Guccia. Esta sociedade de cientistas tinha por finalidade o desenvolvimento e a difusão das ciências matemáticas na Itália, onde o Círculo publicava a revista *Rendiconti*. Segundo De Masi (2007), esta corporação reuniu o maior número de cientistas e estudiosos no tema.

Como características organizativas marcantes, o referido autor destaca: a interdisciplinaridade; o inter-classismo, ou seja, compartilhando o mesmo *status* de direito. Dentro do Círculo estavam os maiores matemáticos da Europa, juntamente com professores da escola básica, bem como os mais experientes encorajavam os mais novatos a se dedicarem aos estudos. O Círculo adquiriu um forte gosto estético (visto nos móveis e no estandarte da associação), onde o “belo e o bem-feito foram um binômio inseparável na concepção estética de Guccia, assim como a ciência e a organização foram um binômio da mesma forma inseparável na sua concepção prática” (De Masi, 2007, p. 101).

Já no campo das Ciências Naturais, o biólogo alemão Anton Dohrn, escolheu a cidade de Nápoles como sede de seu instituto biológico. Neste, cientistas de todo o mundo poderiam desenvolver suas próprias investigações livremente, usando as instalações e aparelhagem do instituto. Para seu fundador, a concepção e a estrutura da Estação foi interpretada como uma obra de arte. Fundada em 1875, a Estação serviu como referência para as demais associações de cientistas no mundo inteiro. Em seu clima de conferência e intercâmbio permanente geraram 18 prêmios Nobel.

Se por um lado, na Itália destacava-se a Zoologia, na França, era fundado um “novo” campo de estudos, a emergente microbiologia. O cientista francês Louis Pasteur ficou famoso na Europa por realizar pesquisas com os micróbios. Com seu reconhecimento perante a comunidade científica mundial, ele realiza o Instituto Pasteur de Paris, projetado em 1885, fundado oficialmente em 1888, e funcionou até 1938, onde três prêmios Nobel foram entregues aos seus membros.

O objetivo do instituto era melhor atender aos numerosos pedidos de vacinações e, sobretudo para criar uma organização idônea capaz de reunir um intenso grupo interdisciplinar de cientistas e técnicos e uma instituição capaz de legitimar suas atividades de pesquisa (De Masi, 2007).

O Instituto Pasteur de Paris era organizado em forma de cooperativa, que formava uma verdadeira “cooperativa científica”, onde uma característica importante era o trabalho interdisciplinar, que gerava uma intensa interação com a comunidade externa (indústrias, hospitais, comunidade científica). Além de conciliar a inovação com a tradição, sabendo reconstruir o presente cultivando a herança científica pretérita.

Neste modelo, o(a) profissional competente refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, inventando e reconstruindo através do diálogo que estabelecia com essa mesma realidade. Assim, a prática deve adquirir um relatório importante na formação e no trabalho docente em ação - ela não é mais encarada como uma “aplicação” de teorias criadas por especialistas - onde, esta prática influencia e é influenciada pela teoria, abandonando-se a dicotomia entre Teoria/Prática, como afirma Pérez-Gómez (1995):

No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar da

aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. A prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação: por um lado deve representar a realidade da aula, com as suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger o aluno-mestre das pressões e risco da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reacção (p. 110).

Em especial, esta metáfora parece ser de grande aproveitamento no campo da formação inicial de professores. Uma vez que ressalta a importância de compartilhar saberes, entre os profissionais mais experientes e os iniciantes (licenciandos). Nos centros de formação de professores, o momento que é tradicionalmente marcante neste sentido é o Estágio Supervisionado. Defendemos que nele existe uma interação entre os professores aprendizes-mestres (os estagiários) e os professores mestres mais experientes (professores colaboradores nas escolas, que recebem os licenciandos durante o período de estágio).

Vale ressaltar que ao encarar o Estágio Supervisionado como um processo de formação de professores Artistas-Reflexivos é basilar abandonar a ideia “aplicacionista” de separação teoria-prática. Ademais, o Estágio não deve acontecer apenas no final do curso de formação, ao contrário ele carece permear toda a formação inicial docente.

Desta forma, ambos seriam beneficiados, formando uma associação mutualística<sup>6</sup> entre Universidade e Escola: os aprendizes-mestres (estagiários) podem se favorecer dos saberes experienciais construídos na interação humana com os docentes mestres (colaboradores); já os docentes mestres (colaboradores) dos saberes teórico-práticos que os novatos carregam da Universidade, onde estes saberes podem ser utilizados como uma formação continuada para os mestres. Como afirma Queiroz (2001), ao explicitar suas percepções sobre esta interação entre os companheiros de ofício:

A construção de um saber da experiência, evolutivo e histórico, pode ter início por meio da interação entre os futuros professores e os que já atuam. No convívio na escola delineiam-se brechas para lidar com o conservadorismo e experimentar inovações. A aproximação íntima entre alunos do ensino médio, licenciandos, recém-licenciados e professores, interagindo em escolas nas quais é possível um desenvolvimento profissional calcado na criatividade, mostrou-se estruturante para os professores pesquisados. Observando como os mais experientes conseguiram superar limitações, usando os espaços disponíveis para exercerem formas alternativas de ensino-aprendizagem, participando dos momentos de criação e aplicação das novidades e vivenciando as dificuldades, desânimos e reinvestidas bem sucedidas, os novatos deram início à sua formação como docentes artistas-reflexivos (p. 102).

Todas as reformas educacionais, que visam à melhoria da educação no Brasil e no mundo, passam pela formação de professores competentes e profissionais. Por isso a relevância de se estudar a formação inicial destes profissionais e gerar subsídios para a resolução dos conflitos que os estudantes - que estão no final de sua formação inicial na universidade e no início da vida profissional nas escolas – passam entre este intervalo.

Por outro lado, entendemos que o modelo do “professor artista-reflexivo” não é o bastante para superar todas as contradições do ensino brasileiro, mas parece ser um dos nossos fortes aliados. Para tanto, gostaríamos de ressaltar um pouco sobre as atividades formativas que brotam deste modelo.

Vale ressaltar que existem muitos críticos do pensamento do “professor reflexivo” de Schön, como por exemplo, os trabalhos de Pimenta (2006) e Arce (2001).

---

<sup>6</sup> Mutualismo é a interação entre duas espécies biológicas, onde ambas são beneficiadas reciprocamente. Ressaltamos que esta é uma visão idealizada, onde muitas vezes não corresponde ao real do Estágio Supervisionado.

Estas autoras afirmam que as idéias iniciais de Schön desvalorizam o conhecimento científico/teórico/acadêmico, pois se baseia numa pedagogia pragmática afinada com o neoliberalismo que desvaloriza o saber escolar. Como consequência deste processo há o aligeiramento da formação de professores, o detrimento da autonomia dos mesmos sobre seu exercício profissional. Ademais, afirmam que é preciso um engajamento social do coletivo de professores das instituições de ensino, visando a transformação social.

Concordamos com estas críticas ao conceito de “professor reflexivo”, pois nos permitem avançar em relação ao pensamento inicial de Schön.

Notamos, ainda, que os saberes dentre os pares de Artistas-Reflexivos são heterogêneos, temporais, plurais, personalizados e situados (Tardif, 2006). Assim, supomos que existem diferenças entre os níveis destes saberes entre os companheiros da associação: onde os companheiros mais experientes possuem uma série de saberes que são construídos na prática cotidiana (os chamados saberes experienciais); já os novíços, estão em busca do desenvolvimento deste saberes práticos.

Fazendo uma analogia do trabalho docente, como este plano de fundo com justaposição entre Ciência e Arte, entendemos que a interdisciplinaridade foi uma característica marcante entre os grupos de artistas, nos ateliers, e os grupos científicos, como o Instituto Pasteur de Paris. A interdisciplinaridade nestes grupos era tratada como uma abordagem epistemológica que questiona a visão disciplinar, fragmentada, dos saberes das associações de companheiros de ofício.

Em seguida, estes saberes devem ser compartilhados entre os mestres e aprendizes, através da ajuda mútua e da dialógica (Freire, 2005). Com isso, a associação de companheiros de ofício seria o ponto de partida para a (re)construção dos saberes experienciais da prática, e onde os artistas-reflexivos iriam construir e aprender em conjunto a sua própria profissão.

Ressaltamos que a reflexão dos membros das “associações” não pode ficar reduzida ao âmbito individual, mas sim deve expandir-se para o âmbito coletivo. Ademais, esta reflexão deve ser enriquecida pelas contribuições teóricas da profissionalidade docente. Para tanto, é preciso que a cooperação seja trabalhada na prática entre os mestres; entres mestres e aprendizes-mestres.

Thurler & Perrenoud (2006), ressaltam a importância da formação inicial de professores através da cooperação mútua entre os formadores, profissionais experientes e futuros profissionais, e ressaltam que é preciso:

[...] ter consciência de que a cooperação não é elemento dominante da profissionalização de professor; não confundir cooperação com afinidades eletivas; manter uma relação utilitarista e seletiva com a cooperação; apropriar-se dos instrumentos psicossociológicos, éticos e jurídicos pertinentes; aprender a enfrentar as crises, os conflitos, os não-ditos e a regular a ação coletiva; aprender pela prática a funcionar em vários registros (p. 367).

Ademais, os artistas-reflexivos mais experientes na profissão devem compartilhar horizontalmente seus saberes com os mais novos na associação, rejeitando o preconceito entre as diferentes formas do “saber”. Assim, ressaltamos a importância do professor supervisor e dos professores colaboradores na formação profissional dos futuros docentes, pois “os estudantes, os alunos, são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelo outros” (Tardif, 2006, p. 268).

Este aprendizado mútuo construído na associação de companheiros de ofício deve ter com base a formação de mentes críticas, rumo à libertação dos oprimidos e a transformação social libertadora (Freire, 2005).

## CONCLUSÃO

Como o objeto do trabalho do docente são seres humanos (alunos e alunas) e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. Não podemos “moldar” os nossos alunos, da mesma forma que um artesão afeiçoa um jarro de barro, ou pinta um quadro em branco. É preciso que os menos experientes tenham a certeza que seus futuros alunos carregam consigo concepções e conhecimentos prévios, onde muitas vezes estas concepções são diferentes dos saberes da escola formal.

Ressaltamos que os docentes (sejam os aprendizes ou mestres) são os reais protagonistas do trabalho e do currículo. Os docentes são vistos como executores do currículo dotados de certa autonomia de escolha, portanto, políticos em essência. Assim, acreditamos que a profissionalização docente se faz no dia-a-dia, na construção e reconstrução de novos de saberes parceiros.

O currículo de uma Associação de companheiros do ofício de mestre deve ser um convite à viagem, e não uma delimitação rígida de fronteiras. É preciso que ele busque priorizar programas como roteiros de viagem, mas deve viabilizar percursos pessoais, abrindo espaços para a descoberta de novos mundos.

Por entendermos que a atividade docente, numa sociedade desigual e injusta como a que vivemos, não pode se resumir, exclusivamente, à busca de uma eficiência conteudista ou disciplinar, defendemos que durante os processos de construção das identidades profissionais dos professores, é preciso buscar subsídios para a formação de professores artistas-reflexivos com engajamento. Para tanto, cabe aos cursos de formação docente criar estratégias e alternativas para a consolidação de um modelo, baseando-se na *práxis* e na emancipação pelo trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 251-283, 2001.
- CARMEL-ARTHUR, J. **Bauhaus**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- DE MASI, D. (org.). **A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
- EISNER, E.E. O que a educação pode aprender das artes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, Jul/Dez, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GHIRALDELLI-JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- HAUSER, A. **História Social da Literatura e da Arte** (Tomo I). 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. p. 93- 114. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1995.
- PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17- 52.
- QUEIROZ, G.R.P.C. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de Física. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 97- 119. 2001.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a**

aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2006.

\_\_\_\_\_. LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2007.

THURLER, M.G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago, p. 357- 375, 2006.