

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DE ARTES CÊNICAS SOBRE A DOCÊNCIA EM ARTE¹

Tayene Elize Mação²
Solange Franci Raimundo Yaegashi³
Luanna Freitas Johnson⁴
Sharmilla Tassiana de Souza⁵
Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves⁶

Resumo: No Brasil, o professor formado em Artes Cênicas – licenciatura em Teatro, ao adentrar a sala de aula, precisa exercer a polivalência. Ou seja, deve ensinar não somente conteúdos de sua formação como, também, de Artes Visuais, Música e Dança. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo, analisar as representações sociais de alunos do terceiro e quarto ano do curso de graduação em Artes Cênicas sobre a atuação docente em Arte. Participaram do estudo 10 acadêmicos do curso de Artes Cênicas - licenciatura em Teatro de uma universidade pública do Paraná. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário sociodemográfico para traçar um perfil dos participantes e um roteiro de entrevista semiestruturada. A análise dos dados indicou que os acadêmicos estão cientes dos enfrentamentos que os esperam como futuros professores da rede básica de ensino, seja ela privada, ou pública; e, parte dos entrevistados se prepara para a atuação polivalente. Observou-se ainda, a necessidade de estudos mais aprofundados que abordem possíveis dificuldades da formação, tendo em vista que o acadêmico é formado em uma especialidade e se vê diante de uma realidade de trabalho que exige a integração entre as linguagens artísticas que envolvem as Artes Visuais, o Teatro, a Dança e a Música. Faz-se

¹ Artigo extraído da dissertação de mestrado de Tayene Mação (2022), sob a orientação da Profa. Dra. Solange Yaegashi. As demais autoras contribuíram com as discussões teóricas e escrita do artigo.

² Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da rede privada de ensino no município de Maringá-PR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9940-6275>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4776701706067796>. E-mail: tayene.elize@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5273356754482937>. E-mail: solangeefry@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1985-7800>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1359462097029959>. E-mail: luannajohnson@unir.br

⁵ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua como professora no município de Maringá-PR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9832-4745>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3339103714613211>. E-mail: sharmilla.tsouza@gmail.com

⁶ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua como professora no município de Maringá-PR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2022-5923>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8313539183055486>. E-mail: kalyandradoy@gmail.com

necessário, também a criação de espaços que propiciem discussões sobre a formação do professor de Arte, as questões que envolvem as linguagens artísticas e a prática pedagógica.

Palavras-chave: Docência; Linguagens Artísticas; Formação Inicial; Representações Sociais.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF PERFORMING ARTS STUDENTS ABOUT ART TEACHING

Abstract: Teachers with a degree in Performing Arts (undergraduate degree in Theater) must be versatile when they enter the classroom in Brazil. In other words, they must teach not only content from their training, but also content from Visual Arts, Music, and Dance. In view of this, the present study aimed to analyze the social representations of third and fourth-year undergraduate students in Performing Arts about their role as teachers in Art. Ten undergraduate students in Performing Arts (undergraduate degree in Theater) from a public university in Paraná participated in the study. The research adopted a qualitative approach. A sociodemographic questionnaire was used to outline the profile of the participants and a semi-structured interview script was used to collect data. Data analysis indicated that the students are aware of the challenges that await them as future teachers in the basic education system, whether private or public; and that some of the interviewees are preparing for versatile work. It was also observed the need for more in-depth studies that address possible difficulties in training, considering that the academic is trained in a specialty and is faced with a work reality that requires integration between artistic languages that involve Visual Arts, Theater, Dance and Music. It is also necessary to create spaces that promote discussions about the training of Art teachers, the issues involving artistic languages and pedagogical practice.

Keywords: Teaching; Artistic Languages; Initial formation; Social Representations.

Introdução

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que implementou as Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) tornou a Arte um componente curricular obrigatório, reconhecendo-a como uma tarefa essencial na educação, pois engloba os fatores do conhecimento, da sensibilidade e da cultura (Brasil, 1996). Nessa perspectiva, no âmbito educacional brasileiro, o ensino da Arte deve abranger as diferentes linguagens: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Assim, o professor responsável em desenvolver tal componente curricular deve incluir em sua prática pedagógica cada uma dessas linguagens.

Ao refletir sobre tal conjuntura, surgem algumas inquietações acerca da formação docente para atuar com a disciplina de Artes. Em particular, pensamos sobre o professor formado em Artes Cênicas, cuja formação está atrelada à licenciatura em Teatro. No entanto, ao adentrar a sala de aula para ministrar Arte e suas diferentes linguagens, esse profissional precisa exercer a polivalência, o que significa ensinar além dos conteúdos de sua formação específica.

Com base em tais inquietações, buscamos compreender a preparação dos graduandos para o mundo do trabalho docente, após a universidade. Para tanto, apresentamos um recorte das reflexões da pesquisa de mestrado de uma das autoras, cuja temática envolve a formação docente em Arte e Representações Sociais, a partir da perspectiva psicossocial da Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici (1925-2014).

A teoria desenvolvida por Moscovici (2001; 2012; 2015), busca explicar como o conhecimento reificado se origina a partir do senso comum. Desse modo, a teoria se dedica a entender de que forma esse conhecimento, que é validado pela ciência, é transformado fora de seu contexto científico por meio do consenso.

Cabe salientar que, para as discussões acerca da docência em Arte, por sua vez, utilizamos as obras de Paulo Freire (2016), Ana Mae Barbosa (2005) e Alves-Mazzoti (2008).

A fim de alcançar o objetivo proposto, o presente artigo foi subdividido em três partes. Na primeira parte, abordamos a Teoria das Representações Sociais.

Na segunda, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados. Na terceira, apresentamos os resultados e as discussões dos dados analisados. Nas considerações finais, trazemos as reflexões sobre os dados coletados e analisados, de forma a discutir as implicações educacionais do estudo.

Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais foi proposta por Serge Moscovici em 1961, na França, quando da publicação da obra intitulada *A psicanálise, sua imagem e seu público*, resultado de sua tese de doutorado. Nela, Moscovici usou pela primeira vez o termo “representação social”.

As representações sociais apresentam-se como uma abordagem da Psicologia Social. Moscovici (2001), explica que Durkheim foi o precursor na utilização 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 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. Isto é, quando o novo é incorporado a categorias preexistentes e se torna, portanto, senso comum (Carvalho; Arruda, 2008).

Como supramencionado, o conceito de representações sociais chegou até Moscovici por meio de Durkheim, como representações coletivas. Porém, a Sociologia e a Psicologia, 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 se preocupava 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).

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” (*Ibidem*, p. 46). Diante

disso, as representações sociais 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 ficou a cargo de Denise Jodelet, importante colaboradora de Moscovici. Para Jodelet (2001), as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Jodelet (2001) explica que a representação social é sempre uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). 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.

Com o intuito de esclarecer e, portanto, compreender como as representações sociais são concebidas, a maneira como se manifestam, Moscovici (2015) identifica dois processos que estão interligados à sua teoria: ancoragem e objetivação. A ancoragem é a integração das novas informações dentro das representações que já estão definidas, estas juntam-se assim às anteriores, criando novos conceitos. A objetivação, por sua vez, permite que a nova informação, os novos conceitos, outrora abstratos passem a ser uma realidade adquirida dentro do grupo social.

Para Oliveira (2019), a passagem de um objeto de conhecimento do universo reificado, 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 representações sociais.

Nesse sentido, a TRS, ao atuar na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, oferece amplas possibilidades de investigação sobre a realidade educacional, numa perspectiva que contempla a compreensão do individual/social, enquanto elementos que só podem existir em sua inter-relação (Crusoé, 2004).

Metodologia

O presente estudo é fundamentado na abordagem qualitativa. Vieira e Zouain (2005) explicam que a pesquisa qualitativa confere importância imprescindível às falas dos atores sociais envolvidos e aos significados difundidos por eles. Dessa forma, esse tipo de pesquisa preza pela valorização do detalhamento preciso dos fenômenos e dos elementos que os envolvem.

Nessa mesma linha, Triviños (2008) apresenta que esse tipo de pesquisa expõe, de forma criteriosa e detalhada, os fatos e fenômenos de determinado contexto, de maneira a adquirir informações acerca do problema a ser analisado.

Ademais, a abordagem do estudo é classificada como teórico-empírica. Esse tipo de pesquisa se dedica “[...] ao tratamento da face empírica, e fatual da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatual” (Demo, 2000, p. 21).

Com o levantamento bibliográfico foi possível um processo de rastreio, análise, caracterização e familiarização com o conhecimento que vem sendo produzido a respeito da temática, de maneira a oportunizar o encontro das prováveis lacunas que precisam ser preenchidas em novos estudos (Alves-Mazzotti, 2008; Mainardes, 2018).

Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Participaram do estudo, 10 acadêmicos do curso de Artes Cênicas, licenciatura em Teatro, de uma universidade pública brasileira, localizada no estado do Paraná, sendo três do terceiro ano e sete do quarto ano.

A partir da aplicação das entrevistas, seguida pela transcrição, fizemos um levantamento dos fatos comuns abordados pelos participantes. Na sequência, por meio 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; 3) A Arte como espaço de contestação.

Assim, para este artigo, abordamos os dados encontrados na primeira categoria: atuação escolar e o desejo pela docência. É importante salientar que, por envolver seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Copep), sendo aprovada por meio do parecer n. 4.443.612 e CAEE n. 40004920.6.0000.0104.

Resultados e discussão

Para a análise da categoria intitulada *Atuação escolar e o desejo pela docência* agrupamos as respostas dos entrevistados em relação ao que esperam e acreditam ser a profissão após concluírem a graduação em Artes Cênicas.

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 haviam construído e outros estavam no processo de construção da identidade sobre a profissão docente e a maneira de atuação em sala de aula.

Questionados sobre “o que é ser professor(a)”, surgiram frases nas quais a profissão é definida como aquela em que o profissional está sujeito a mediar, a trocar conhecimento, a dialogar com os alunos. A graduanda Ana⁷ 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. (Em depoimento para as autoras)

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” (em depoimento para as autoras).

Nesta mesma perspectiva, Pedro expressa que:

⁷ Os nomes dos participantes são fictícios, a fim de manter em sigilo suas identidades.

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. (Em depoimento para as autoras).

A partir desses apontamentos, Freire (2016, p. 120), expõe que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Para o autor, a Educação é entendida como um processo dialógico, em que a práxis está relacionada à ação e à reflexão da ação. Isso quer dizer que o professor deixa de ser o detentor do conhecimento, em referência à Educação bancária. Desse modo, passa a se configurar como aquele que ao mesmo tempo que ensina, reflete e aprende com seus alunos

Ao relacionarmos a TRS com o ensino, percebemos que é nesse 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).

Ainda na perspectiva docente, evidenciando a área da Arte, os participantes levantaram questões importantes a respeito da posição do professor de Teatro nas escolas. Sobre a polivalência desse profissional, a graduanda 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. (Depoimento de Júlia para as autoras)

Júlia se refere, nesta fala, à polivalência do professor de Arte nas escolas. O professor de Teatro nas escolas, é o mesmo profissional que atua como professor de Arte, visto que as quatro 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. O que leva a refletir acerca das políticas públicas para a Educação, 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.

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.

Nessa vertente, Barbosa (2005) apresenta que:

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. (Barbosa, 2005, p. 14)

De acordo com Barbosa (2005), a atuação docente é essencial para apresentar os elementos da Arte aos estudantes. Nessa perspectiva, além de uma condição obrigatória, que consta na legislação, é por meio dos professores que o ensino da Arte pode ocorrer, em sua essência.

Com base nessas tessituras, a acadêmica Beatriz apontou suas vivências como 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” (em depoimento para as autoras).

Nesse contexto, é pertinente destacar que mesmo com os percalços enfrentados na atuação escolar, o desejo em se tornarem professores domina a opinião de todos os sujeitos entrevistados. Desse modo, é evidente a importância atribuída ao curso de Artes Cênicas na formação desses graduandos.

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. (Em depoimento para as autoras)

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

Complementando, a acadêmica Maria diz que entrou no curso querendo ser atriz de teatro, mas se apaixonou pela docência. Em suas palavras: "Eu adoro estar na sala de aula. [...] eu levarei à docência por paixão [...] talvez seja uma coisa que me faça me sentir viva (em depoimento para as autoras).

Nas falas das duas últimas participantes, é possível percebermos que ambas entraram no curso sem a perspectiva de atuar na docência. Porém, ao experienciarem e vivenciarem esta formação na licenciatura, se encantaram com a profissão docente.

Sobre esse aspecto, Rebolo (2012) considera o trabalho docente como uma atividade específica, em que:

[...] 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. (Rebolo, 2012, p. 24-25)

Nas narrativas apresentadas, a docência é vista como uma atividade prazerosa. Nesse sentido, 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. (Em depoimento para as autoras)

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 de estágio, ou seja, existe uma preparação inicial, anterior à prática ativa na escola, de fato.

Para Alves-Mazzotti (2008), a formação dos sistemas de significações que são constituídos pelas representações sociais, é conveniente à compreensão do que se passa no processo de interação educativa, em sala de aula. Portanto, a formação do professor acontece por meio das representações advindas do ensino científico e, também, das interações sociais.

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. Para Costa (2017), as questões objetivas de uma entrevista trazem à tona outras indagações subjetivas dos entrevistados e do próprio entrevistador, contribuindo para a riqueza da pesquisa, uma vez que abordam os diferentes planos nos quais são concebidas as representações sociais.

Conclusões

O presente estudo teve como objetivo analisar as representações sociais de alunos do terceiro e quarto ano do curso de graduação em Artes Cênicas sobre a atuação 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 entrevistados 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.

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. 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. À medida em 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).

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.

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”.

Para que essas reflexões fossem possíveis, a sustentação teórica da pesquisa se deu a partir da 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) utiliza 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.

Esperamos que esta pesquisa proporcione subsídios aos acadêmicos, professores e profissionais envolvidos no processo educacional, de maneira que possam refletir acerca de sua importância e responsabilidade para com a Arte e a Educação.

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.

ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. R. F. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4NXNjnyMHk8hcWSNmbHwBhF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ALVES-MAZZOTTI, 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. 2024.

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

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN. 9394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

CARVALHO, J. G. S.; ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n.41, p. 445-456, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/ZBKG85KCxmFwxqYgjV4SfMH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

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

CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n.2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065/2559>. Acesso em: 20 ago. 2024.

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

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7-12.

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

JODELET, D. **As representações sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

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

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/L4GSjqQfPYz4whXWwHYmYgv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cPJFbwqkvVHdm4k49whqMct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

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.

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

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

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

Recebido: 02/09/2023

Aceito: 22/08/2024