UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAUREN TEUBER

RELAÇÕES ENTRE ENSINO, PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PESQUISA: PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Curitiba
2016

MAUREN TEUBER

RELAÇÕES ENTRE ENSINO, PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PESQUISA: PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Tese apresentada ao curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia

CURITIBA
2016

Catalogação na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Teuber, Mauren
Relações entre Ensino, Práticas Artísticas e Pesquisa: Princípios Didáticos para a Formação do Professor de Artes Visuais. / Mauren Teuber. – Curitiba, 2016.
140 f.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia.
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Licenciatura – Artes Visuais. 2. Formação de Professor. 3. Didática da Arte. I.Título.

CDD 371.3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

PARECER

Defesa de Tese de Mauren Teuber para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Prof.ª Dr.ª Marilda Oliveira de Oliveira, Prof.ª Dr.ª Sonia Tramujas Vasconcellos, Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Baibich, Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "RELAÇÕES ENTRE ENSINO, PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PESQUISA: PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Marilda Oliveira de Oliveira		APROVADO
Prof.ª Dr.ª Sonia Tramujas Vasconcellos		APROVADA
Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Baibich		Aprovada
Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli		Aprovada

Curitiba, 22 de março de 2016.

Profª. Drª. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
M E C
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
1912
MESTRADO E DOUTORADO
SETOR DE EDUCAÇÃO

R. Gal Carneiro, 460, 1° Andar - Centro - CEP: 80.060-150
Curitiba PR - site: www.ppge.ufpr.br - e-mail: ppge.ufpr@gmail.com - Fone: (41) 3360-5117

AGRADECIMENTOS

sou grata ao **APOIO:**
da Faculdade de Artes do Paraná e do Colegiado de Artes Visuais, para a viabilização do meu afastamento integral das atividades docentes por um período de vinte e dois meses;
do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e do programa de doutoramento nos EUA, bolsa CAPES / FULBRIGHT, para a realização do estágio de nove meses no exterior;
da Comissão FULBRIGHT Brasil, pelo curso intensivo de inglês, realizado no Instituto de Línguas na Universidade Georgia Tech (Georgia Institute of Technology), por um período de cinco meses.

pela **PARTICIPAÇÃO**
sou grata aos participantes deste estudo pela oportunidade de aprender com vocês.

por todo o **ENSINO**
à Profa. Dra. Tânia Braga, pelo exemplo de força, determinação, grandeza intelectual e ética.
Aprendi com suas orientações e no convívio com seu trabalho o que são as relações indissociáveis entre a teoria e a prática.
Sou muito grata por sua confiança.
Agradeço imensamente tudo.

pelo exemplo de **RESISTÊNCIA**
esta tese não existiria sem o conjunto de professores que me mostraram um horizonte mais à frente. Em especial, agradeço a duas professoras:
à Profa. Dra. Maria Inês Hamann Peixoto pela oportunidade e exemplo de resistência, e à Profa. Dra. Consuelo Schlichta por persistir na luta por nossa qualificação no Ensino de Arte, e por sua amizade.

pelo espírito de **EQUIPE**
Joel, Samanta, Cissa, India, e João.
Eu jamais teria conseguido sozinha.

pela **AMIZADE**
minha prima Samanta, muito obrigada pelo aconchego.

pela **CUMPLICIDADE**
agradeço a minha irmã que esteve e está ao meu lado
e por não ter medido esforços em nos abrigar.

ao **ARCABOUÇO**
a mais sincera gratidão, aos meus pais que me deram a estrutura
para eu ser quem eu sou.

ao exemplo de **SUPERAÇÃO**
agradeço diariamente a meu filho.
Você lutou e se manteve tão lindamente diante de tudo.
Você foi o mais valente de todos os meus heróis.
Agradeço essa sua imensa força de se superar e persistir.

pelo **COMPANHERISMO**
te agradeço Joel por estar ao meu lado inseparavelmente.
Obrigada por cuidar tão bem do nosso amor.

RESUMO

Tem como tema as múltiplas dimensões que constituem o trabalho profissional do professor de Arte e os desafios para a formação docente. Apoia-se nos pressupostos teórico-metodológicos da etnografia educacional, com observação participante, mais particularmente na forma como compreendida por Rockwell (1987) e Garcia (2001). Foi desenvolvida em parte com a realização de um estágio sanduíche na *Florida State University,* onde foi realizado o trabalho empírico, entre agosto de 2014 e maio de 2015. Parte de pressuposições sobre o ensino de Artes Visuais na escola brasileira, marcada pela polivalência, e algumas problematizações relativas à desvalorização e à didatização da Arte como disciplina escolar, construídas a partir de autores como Chervel (1990), Honorato (2011), Loponte (2005), Schlichta (2009); em relação à possibilidade de examinar as experiências dos sujeitos na escola, destacam-se Forquin (1993) e Dominique Juliá (2001). Para o debate sobre a formação de professores no contexto contemporâneo, referencia-se em autores como Marcelo Garcia (2009) e Nóvoa (1992), e, em particular sobre professores de Artes Visuais, em Fonseca da Silva (2013). Apresenta os resultados a partir de categorias analíticas construídas no diálogo entre a teoria e a empiria, especialmente apoiadas na observação das situações didáticas organizadas e desenvolvidas por uma professora-artista-pesquisadora. Evidencia a necessidade de compreender o trabalho do professor de Arte constituído por três dimensões e que são o núcleo de sustentação de práticas de ensino entendidas como adequadas a uma efetiva aprendizagem nessa disciplina. Intenta evidenciar a importância e a necessidade de fazer aproximações entre a ação pedagógica, a produção artística e a dimensão investigativa na formação do professor de Artes Visuais e sistematiza princípios a serem considerados em uma Didática para formar professores de Artes Visuais.

Palavras-chave: Licenciatura em Artes Visuais. Formação do professor de Arte. Formação do formador de professores de Artes Visuais. Etnografia Educacional. Didática da Arte.

ABSTRACT

The theme is the multiple dimensions that constitute the professional work of the Art teacher and challenges for teacher education. It is based on the theoretical and methodological principles of educational ethnography, with participant observation, more particularly in the way understood by Rockwell (1987) and Garcia (2001). It was developed in part with a doctorate degree internship at Florida State University, where the empirical work was conducted between August 2014 and May 2015. Part of assumptions about the teaching of Visual Arts in Brazilian schools, marked by polyvalence, and some problematizations relating to the depreciation and the didactization of Art as a school subject, are based in the authors like Chervel (1990), Honorato (2011), Loponte (2005), Schlichta (2009). The possibility of examining the experiences of the subjects in school is based in the authors Forquin (1993) and Dominique Juliá (2001). For the debate on teacher education in the contemporary context, reference is to the authors Marcelo Garcia (2009), Novoa (1992) and – in particular about Visual Arts teachers – to Fonseca da Silva (2013). Results are presented from analytical categories built in the dialogue between theory and empiricism, especially supported in the observation of teaching situations organized and developed by a teacher-artist-researcher. The need to understand the Art teacher's work is evidenced as dwelling in three dimensions, which are the core of teaching practices considered appropriate for effective learning in this discipline. The importance and the need to make links between the pedagogical action, the artistic production and the investigative dimension in the formation of a teacher of Visual Arts are highlighted, and principles are presented and systematized to be considered in a didactic to the education of the teachers of Visual Arts.

Keywords: Art Education Degree. Art Teacher Education. Art Teacher Formation. Education of the professor of Visual Arts Teachers. Educational Ethnography. Art Didactics.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PLANEJAMENTO DE ENSINO DO CURSO, PÁGINA 1 166
FIGURA 2 – PLANEJAMENTO DE ENSINO DO CURSO, PÁGINA 2 167
FIGURA 3 – PLANEJAMENTO DE ENSINO DO CURSO, PÁGINA 3 168
FIGURA 4 – PLANEJAMENTO DE ENSINO DO CURSO, PÁGINA 4 169
FIGURA 5 – LADRILHO DE MADEIRA PINTADO PELOS ALUNOS EM ATIVIDADE PROPOSTA DURANTE APRESENTAÇÃO 174
FIGURA 6 – APRESENTAÇÃO INDIVIDUAL 175
FIGURA 7 – APRESENTAÇÃO PROJETO FINAL 178
FIGURA 8 – ELABORAÇÃO DIÁRIOS VISUAIS DOS ALUNOS 182
FIGURA 9 – TRABALHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS EM EXPOSIÇÃO EM UMA PAREDE DE VIDRO 188
FIGURA 10 – ALUNAS DESENVOLVENDO ATIVIDADES.....188
FIGURA 11 – POEMAS ACHADOS.....194
FIGURA 12 – APRESENTAÇÃO DOS POEMAS ACHADOS 196
FIGURA 13 – *SLIDE* PROJETADO EM SALA DE AULA 198
FIGURA 14 – PINTURA COLABORATIVA 200
FIGURA 15 – ÓCULOS DE PESQUISADORA.....208
FIGURA 16 – CARTAZ DO WORKSHOP.....211
FIGURA 17 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO 212
FIGURA 18 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO 213
FIGURA 19 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO 214
FIGURA 20 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO 214
FIGURA 21 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO 215
FIGURA 22 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO 215
FIGURA 23 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO 216

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 113
QUADRO 2 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/TESES 1 A 4 113
QUADRO 3 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/TESES 5 E 6 128
QUADRO 4 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/TESES 7 A 9 134
QUADRO 5 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/TESES 10 A 12 140
QUADRO 6 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/TESE 13 – PROJETO 14 151
QUADRO 7 – SEQUÊNCIA DE CONTEÚDOS DO CURSO 165
QUADRO 8 – PLANEJAMENTO AVALIATIVO DO CURSO 170
QUADRO 9 – UNIDADES DE ANÁLISE 172
QUADRO 10 – UNIDADE 1 173
QUADRO 11 – UNIDADE 2 177
QUADRO 12 – UNIDADE 3 182
QUADRO 13 – UNIDADE 4A 185
QUADRO 14 – UNIDADE 4B 187
QUADRO 15 – UNIDADE 5 188
QUADRO 16 – UNIDADE 6 197
QUADRO 17 – DINÂMICAS DE AULA 203
QUADRO 18 – AVALIAÇÕES REALIZADAS DURANTE O CURSO 205

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 1

2 ENSINO DE ARTE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR 9

2.1 ARTE COMO FORMA DE CONHECIMENTO 10

2.2 CONHECIMENTO ESCOLAR E OS SUJEITOS NO UNIVERSO DA ESCOLA 20

2.3 ARTE OU ARTES: EMBATES NA CONSTITUICÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR 24

2.3.1 A desvalorização e a didatização no Ensino de Arte 36

2.3.2 Os materiais didáticos para o Ensino de Arte 40

2.4 SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS 44

2.4.1 A formação do professor e o debate no contexto contemporâneo 44

2.4.2. Sobre as especificidades da formação do professor de Artes Visuais 57

2.4.3 A formação do formador do professor de Artes Visuais 69

2.4.4 O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR-FAP): um caso que estabelece referências específicas para a problemática da pesquisa 74

3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: DAS QUESTÕES INICIAIS À FOCALIZAÇÃO DO OBJETO 85

3.1 PONTOS DE PARTIDA E PRIMEIRAS ANÁLISES 86

3.2 AS QUESTÕES ORIENTADORAS 89

3.3 A ETNOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE PARA ESTUDAR A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS 90

3.4 CHEGANDO AO CAMPO EMPÍRICO: A UNIVERSIDADE, AS AULAS, AS PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES E APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS 95

3.4.1 Definição do foco e primeiras análises 103

3.5 BUSCANDO NOVOS REFERENCIAIS PARA A ANÁLISE ETNOGRÁFICA 110

3.5.1 As Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte 113

3.5.2 Pesquisas sobre a formação do professor de Artes Visuais 128

3.5.3 Pesquisas sobre a identidade do artista/professor 134
3.5.4 Pesquisas sobre o professor de Arte no Ensino Superior 140
3.5.5 Pesquisas sobre o Artista na Escola..... 151

4 AS AULAS DE UMA PROFESSORA - ARTISTA - PESQUISADORA: ANALISANDO SITUAÇÕES DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS 159

4.1 ENTRANDO NA SALA DE AULA DA PROFESSORA SARA 160
4.2 COMPREENDENDO CONTEÚDO E FORMA DO PLANEJAMENTO DO CURSO 164
4.3 DINÂMICAS DE AULA 172
4.3.1 Apresentações individuais 173
4.3.2 O projeto artístico..... 176
4.3.3 O diário visual 180
4.3.4 Leitura de artigos 186
4.3.5 Leitura de livro: Elliot Eisner..... 190
4.3.6 Leitura de livro: Maxine Greene 193
4.3.7 Sintetizando elementos presentes nas dinâmicas de aula 200
4.3.8 Processos reflexivo-avaliativos 205
4.4 ENSINO, PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PESQUISA: A PRESENÇA DAS TRÊS DIMENSÕES NAS DINÂMICAS OBSERVADAS..... 219
4.4.1 A presença da dimensão do ensino..... 219
4.4.2 A presença da dimensão artística..... 221
4.4.3 A presença da dimensão da pesquisa 225

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 227

REFERÊNCIAS..... 245

1 INTRODUÇÃO

A participação como autora e revisora de livros didáticos, logo após a conclusão do curso de mestrado, possibilitou uma aproximação nova e significativa da temática *manuais, textos escolares e materiais didáticos.* Tendo enfrentado o desafio de concretizar ideias e definir caminhos – e tendo vivenciado as inúmeras dúvidas deste percurso –, foi feita a opção por eleger os materiais didáticos para o ensino de Arte como um tema de estudo.

Este esforço sistemático na busca de compreender melhor essa temática teve sua primeira etapa na elaboração das questões iniciais que originaram esta pesquisa. Pretendia-se realizar investigação sobre a natureza da relação que os professores de Arte estabelecem com materiais didáticos no ambiente escolar. Com essa ideia, foi apresentado o anteprojeto para o desenvolvimento de tese na Linha de Pesquisa Cultura, Ensino e Escola, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), intitulado "Livros e materiais didáticos para o ensino de Arte: o que há para dizer?"

A proposta teve a aprovação, mesmo se sabendo que só recentemente a temática dos materiais para ensino de Arte tenha passado a ser valorizada pela pesquisa no campo científico e que, por consequência, poucos referenciais estariam disponíveis para sustentar a pesquisa. Na condição de professora formadora de professores de Arte[1], tive a oportunidade de lecionar a disciplina de Material Didático em Arte no curso de formação inicial e a disciplina de Produção Didático-Pedagógica: Pressupostos Metodológicos para um grupo de professores na formação continuada. Estas duas experiências possibilitaram, a partir dos contextos formativos organizados, compreender um pouco melhor as relações entre ensino e pesquisa e trazer subsídios para discutir a ideia de que os professores são produtores do conhecimento sobre o ensino.

Aceitar, no entanto, a tarefa de participar da escrita de uma coleção de livros didáticos de Arte para o Ensino Fundamental, na condição de autora iniciante,

[1] Trabalho desde 2009 como professora concursada da UNESPAR / Faculdade de Artes do Paraná (FAP), atuando no curso de Licenciatura em Artes Visuais, com as disciplinas de Pintura, Desenho, Laboratório de Materiais e Materiais Didáticos. Atuei como professora colaboradora na Escola de Música e Belas Artes do Paraná e da Universidade Federal do Paraná, durante um ano, no curso de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura. Antes de trabalhar no ensino universitário, atuava na Educação Básica, como professora de Arte, da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, desde 2003.

constituía-se num desafio que foi duplicado ao iniciar no mesmo período minha trajetória docente no ensino superior. Como professora formadora de professores, pesquisadora sobre o ensino de Arte e tendo me graduado no curso Superior de Pintura, meu percurso profissional sempre esteve circunscrito entre dois campos, o da Arte e o da Educação.

Meu aprendizado como artista, na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), entre 1995 a 2000, foi marcado por um discurso modernista, o que restringiu – ou configurou – minhas vivências e percepções sobre o que significa ser uma artista na contemporaneidade. Naquela escola, no período em que estudei, no final dos anos 1990, o ensino tinha uma tendência fortemente formalista, centrado na história da arte ocidental, principalmente eurocêntrica. Na EMBAP vivia-se um profundo momento de transição, quando inúmeros professores se aposentavam concomitantemente à entrada de jovens professores que inevitavelmente se deparavam com uma instituição ligada ao passado e à tradição. Os professores que estavam encerrando suas carreiras acadêmicas eram em sua grande maioria artistas consagrados no cenário cultural da cidade e ainda mantinham constantes suas produções artísticas. A docência era para eles a opção encontrada na busca de uma atividade remunerada mais compatível com a carreira artística. Eles tendiam a ver a si mesmos como artistas, antes e até mesmo mais do que professores.

Até o final da década de 1980, os professores de Arte eram artistas que ensinavam, mas as mudanças nas formas pelas quais as Universidades passaram a selecionar e admitir novos professores exigiram, por parte dos candidatos, uma titulação acadêmica, na maioria dos casos de doutorado. O próprio processo seletivo passou a definir a necessidade de uma trajetória profissional dedicada à pesquisa.

Diferentemente de algumas décadas atrás, o professor universitário necessita cumprir exigências relativas à produtividade acadêmica, ou seja, dele se espera produção de material científico, participação em pesquisas e projetos financiados; bolsas de produtividade em pesquisa; publicações em periódicos; participação em eventos; resumos e trabalhos completos em anais; docência; orientações; participação em comissões, congressos, entre outros. Afinal, o Lattes e suas pontuações são um dos elementos-chave na seleção de bolsas e editais de pesquisa, bem como para a ascensão na carreira docente.

Algumas pesquisas recentes indicam que, em decorrência desse contexto de privilégio da pesquisa, há em curso um processo de intensificação, precarização e descaracterização do trabalho do professor universitário, historicamente centrado na tríade ensino, pesquisa e extensão, gerando indicativos de um novo entendimento sobre a identidade docente. Não há dúvida de que esta nova forma de trabalho afeta o professor, tanto objetiva como subjetivamente.

Como pesquisadora e professora no curso de formação de professores em Artes Visuais, tenho vivenciado esta intensificação do trabalho docente. Em alguns momentos, a sensação é a de que não há tempo suficiente para cumprir todas as demandas. Essa realidade não é somente minha e compartilho-a com vários colegas de profissão que vivem a mesma ciranda. Mas, para além dessa demanda de produtivismo, das precárias condições objetivas de trabalho[2] dadas à universidade pública estadual na qual atuo, reflexivamente reconheço que houve um afastamento entre minha prática docente e minha prática artística: não tenho vislumbrado um espaço/tempo no meu cotidiano para integrar estas duas atividades. Muitas das questões desta pesquisa emergiram também deste conflito.

Como já explicado, a perspectiva inicial traçada para a elaboração da Tese de Doutoramento visava construir um percurso de análise que ampliasse o conhecimento sobre a relação entre materiais didáticos e a formação dos professores. No decorrer do segundo ano do curso do doutorado, fui selecionada pelo programa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América – FULBRIGHT – para uma bolsa de estágio sanduíche, com a duração de nove meses, em uma universidade nos Estados Unidos. A escolha da universidade se deu após o contato com o grupo de pesquisa da Dra.

[2] Como exemplo a que se referem as condições objetivas, cito a própria estrutura física da Universidade. As salas de aulas disponibilizadas para a disciplina de pintura e desenho não são como um *atelier* ou *studio*. Tratam-se de salas multifuncionais (utilizadas por outras disciplinas e por outros cursos) cujo mobiliário não é adequado à prática da pintura ou do desenho. No dia a dia, cavaletes de madeira ficam desmontados e encostados nos cantos das salas. Para utilizá-los, a cada início de aula é preciso afastar mesas e cadeiras, amontoá-las em um canto da sala para montar os cavaletes, nem sempre em número suficiente para todos os alunos. Não há armários adequados para o armazenamento de materiais, pinturas e desenhos. A luz e a ventilação não são apropriadas. Não há luzes artificiais próprias (luminárias ou *spots*) para aulas com modelos ou para atividades que necessitam de um direcionamento específico de luz. O curso de Artes Visuais oferta turmas no período noturno e estas são as mais prejudicadas devido às condições precárias de luz. Não há alternativas para os alunos pintarem em outros espaços livres dentro do prédio da instituição fora do horário da aula de pintura. Não há um espaço próprio para realização de exposições dos trabalhos dos alunos.

Anniina Suominen Guyas, professora do Programa de Pós-Graduação, no Departamento de Arte Educação, da Universidade Estadual da Flórida (Florida State University – FSU), que desenvolvia investigações similares, em alguns aspectos, à abordagem utilizada para pesquisas em outras disciplinas escolares no Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR), do qual faço parte.

O projeto proposto para o estágio nos EUA tinha o objetivo de realizar um estudo empírico entre professores brasileiros e norte-americanos, para compreender a ênfase dada pelos professores de Arte aos materiais didáticos, em uma perspectiva que privilegiasse a compreensão dos professores como produtores de conhecimento e, do ponto de vista didático, como produtores de materiais para o ensino de Arte.

O intercâmbio aprovado e realizado, no entanto, sofreu inúmeras mudanças e ajustes ao longo do processo. Nada mais verdadeiro – e, por que não dizer, brasileiro – do que o que nos diz Guimarães Rosa (1994): “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

A primeira alteração relevante foi a saída da Profa. Dra. Anniina Suominen Guyas da FSU. Isto significou a impossibilidade de contar com um orientador específico durante o estágio, uma vez que não havia um profissional disponível para substituí-la ou assumir a orientação.

A segunda questão, em relação à mudança dos planos iniciais, refere-se a dificuldades de ordem familiar que geraram a necessidade da interrupção temporária do estágio. Não foi possível cumprir a recomendação inicialmente dada pela CAPES/FULBRIGHT, segundo a qual a realização do estágio teria duração de nove meses. Em função disso, o estágio foi realizado no período de cinco meses, após um novo cronograma de trabalho ter sido estabelecido junto à coordenação do PPGE, com a concordância do coordenador do Departamento de Arte Educação da FSU e das agências financiadoras.

E a terceira, e não menos inquietante questão, refere-se ao fato de que os primeiros contatos e buscas, já na Florida State University, não foram bem-sucedidos na localização de materiais didáticos e/ou produções de materiais para o ensino de Arte por parte de professores norte-americanos.

Assim, diante destas mudanças, e da coragem que a vida exigiu, o projeto de doutoramento foi repensado. As condições disponíveis no campo empírico – Departamento de Arte Educação – apontaram a possibilidade de um percurso de pesquisa de natureza etnográfica, com observação participante, mais particularmente na forma como compreendida por Rockwell (1987) e Garcia (2001). Assim, para realizar a investigação, a escolha foi por um modo de aproximação com o cotidiano da sala de aula que me permitisse observar como a formação do professor de Arte acontece no curso de Licenciatura em Artes Visuais na FSU e buscar compreender as formas pelas quais os professores formadores de professor estruturam suas práticas educativas.

Nesse sentido, foram absolutamente relevantes o acompanhamento e as contribuições de uma professora colaboradora em particular, que possibilitaram a focalização da pesquisa em torno das dimensões que constituem a identidade profissional do professor de Arte e os desafios para a formação docente, temática que passou a dirigir a construção teórica e metodológica da tese, configurando uma nova focalização para o projeto inicial.

Portanto, esta pesquisa pretende contribuir com alguns elementos para o debate sobre o professor de Arte em suas múltiplas dimensões. Com mais vigor, esta pesquisa intenta situar a importância e a necessidade de fazer aproximações entre a ação pedagógica, a produção artística e a dimensão investigativa dos professores de Arte, considerando que estas três dimensões constituem o núcleo de sustentação de práticas de ensino entendidas hoje como adequadas a uma efetiva aprendizagem nessa disciplina.

Os resultados do processo da investigação realizada estão apresentados nesta tese, cujo texto está estruturado em cinco seções principais. A primeira é composta por esta introdução. A segunda parte – intitulada Ensino de Arte e Formação do Professor – apresenta pressuposições que contribuem tanto para problematizar a formação docente, o ensino e a didatização, como para indicar caminhos que têm sido propostos no campo da Educação e também no campo do Ensino de Arte.

Dessa forma, apresentam-se elementos para a discussão das relações entre arte e conhecimento (EISNER, 2004; VIADEL, 2013); elementos direcionadores de uma certa forma de olhar para a escola a partir principalmente da ideia de construção social da escola (FORQUIN, 1993; DOMINIQUE JULIÁ, 2001); e, ainda,

alguns apontamentos sobre o ensino de Artes Visuais na escola brasileira, em um breve panorama histórico dessa disciplina escolar marcada pela polivalência e algumas questões postas quanto à natureza da "pedagogização" do ensino de Arte (HONORATO, 2011; LOPONTE, 2005, 2014; SCHLICHTA, 2009).

Como debate central na segunda seção está a formação dos professores, incialmente abordada de forma mais ampla, no contexto contemporâneo (MARCELO GARCIA, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2011; NÓVOA, 1992), e encaminhada na direção de um debate sobre uma formação que se apoie na compreensão do professor pesquisador (GARCIA, 2010; PIMENTA, 2010). E, em particular, destaca-se a formação de professores nos cursos de licenciaturas em Artes Visuais (FONSECA DA SILVA, 2013, 2014; VASCONCELLOS, 2015) e o professor formador de professores nesses cursos (MIZUKAMI, 2006).

Finalizando a seção, apresentam-se algumas características e questões do curso de Licenciatura em Artes Visuais em que atuo, na função de formadora de professores. Essa experiência marca as pressuposições e também as decisões tomadas ao longo de toda a investigação. Constitui, portanto, um elemento relevante na construção da problemática da tese, como elemento gerador de questões.

A terceira seção relata as opções e os procedimentos metodológicos e apresenta os resultados da primeira fase da investigação etnográfica. Essa posição foi assumida a partir de autores como Ezpeleta e Rockwell (1989) e Garcia (2001), que analisam características dessa abordagem na pesquisa educacional.

Apresentam-se os pontos de partida que sustentaram o início do trabalho de campo, a chegada ao campo empírico, o processo de ajuste do foco da pesquisa, as questões orientadoras e alguns resultados das observações em campo. Para complementar as observações, foram produzidos dados a partir de outras estratégias, incluindo fotografias, entrevistas e conversas com colegas e professores. Essa seção cumpre a função de informar sobre o percurso realizado durante a observação participante, de forma a permitir que as opções e os resultados obtidos sejam avaliados, o que se constitui em uma das características da etnografia na forma de abordagem assumida na tese.

Ainda nesta seção, apresenta-se o resultado do levantamento bibliográfico realizado durante a primeira etapa do trabalho de campo, voltado especificamente à necessidade de aprofundamento teórico, na focalização das diferentes dimensões que se entrecruzam na constituição do profissional que ensina Arte. Minhas

anotações, feitas à mão, estão incluídas como elemento de leitura. Estas anotações dialogam com o texto em que sintetizo algumas conceituações de autores levadas como pressuposições para o trabalho empírico.

Destaco que o acesso a um referencial bibliográfico ainda pouco divulgado no Brasil permitiu ampliar o espectro de autores que discutem o tema e situar teoricamente a pesquisa em um patamar de maior complexidade, só possível com o acesso concedido pela biblioteca da FSU aos alunos e aos pesquisadores visitantes em formação, como eu.

A quarta seção apresenta os resultados da experiência no campo empírico descritos analiticamente – segunda fase da investigação realizada, que focalizou a atenção no trabalho de uma professora colaboradora. Das diferentes aulas acompanhadas, destacou-se a atuação desta professora cuja prática docente se aproximou de questões que orientaram o projeto de tese desde seu início. Assim, a partir de recorrências e evidências, o material de campo foi organizado e articulado em categorias analíticas, um esforço teórico com o objetivo de explicitar relações que ali estão objetivadas de determinadas formas.

Finalmente na última seção, na forma de considerações finais, realiza-se um esforço reflexivo para revisitar duas experiências que realizei como professora formadora de professores de Artes Visuais durante o doutorado, olhando-as de forma teoricamente mais complexa. Repetindo as ideias iniciais do primeiro parágrafo dessa introdução, continuo a enfrentar o desafio de concretizar ideias e definir caminhos – e a vivenciar as inúmeras dúvidas deste percurso. Ao finalizar esta tese, procuro evidenciar em que medida a experiência da etnografia transformou o meu olhar sobre essas situações de ensino que produzi, bem como esses resultados apontam possibilidades de debate e de proposições para a formação de professores de Arte.

A partir das evidências encontradas no trabalho empírico e das análises realizadas, enuncio na conclusão, com caráter de tese, a necessidade de ampliar e (re)construir as discussões no âmbito da formação inicial e continuada com a compreensão de que existe um campo denominado Didática da Arte, que pode tornar mais explícita a complexidade das relações entre teoria e prática. Da tese enunciada, derivei a possibilidade de sistematizar alguns princípios a serem considerados para formar professores de Artes Visuais, anunciados também nas Considerações Finais.

2 ENSINO DE ARTE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O desenvolvimento de um estudo etnográfico nos parâmetros escolhidos para esta tese supõe a explicitação de pressupostos que o pesquisador leva para o trabalho empírico, uma vez que se compreende que o olhar para a realidade não é isento de concepções a respeito dos processos que se deseja investigar. Esta condição necessária para apresentar um relato de pesquisa etnográfica permite que o trabalho empírico, embora guiado por tais concepções, seja avaliado como um percurso que necessitou e foi ajustado à medida que as análises foram realizadas, não apenas com base nas observações, entrevistas e exame de documentos, mas também no diálogo com a teoria.

Nessa direção, não se apresentará uma revisão bibliográfica no sentido mais usual, ou seja, como um conjunto fechado de conceitos e teorias que sustentará a análise dos resultados do trabalho empírico. A opção foi por apresentar ideias que deram suporte à construção de uma problemática a ser investigada e que, assim, justificam as decisões tomadas quanto aos objetivos, procedimentos e referenciais teóricos que foram incluídos – porque necessários – durante o processo de produção dos dados e das análises.

Dessa forma, duas questões fundamentais se entrelaçam na estruturação teórica inicial da pesquisa e serão apresentadas neste capítulo. A primeira diz respeito aos debates sobre a Arte como uma forma de conhecimento, tema clássico neste campo de estudos, mas nem por isso simples ou consensual; a segunda questão localiza e problematiza a didatização da Arte como disciplina escolar, na relação com os processos de desvalorização desse conhecimento na cultura escolar e da problemática da formação de professores para essa disciplina.

Os dois temas provocaram as reflexões iniciais que deram origem ao projeto de tese e que orientaram as decisões para o desenvolvimento teórico e empírico da pesquisa, focalizando campo das relações entre ensino, processos artísticos e pesquisa na formação do professor de Arte.

2.1 ARTE COMO FORMA DE CONHECIMENTO

Para a revista americana **The Art Newspaper**[3]*,* o apetite dos brasileiros para exposições de Arte é admirável, confirmado pelos recordes nos índices de frequência. O levantamento anual de 2012, realizado por essa publicação especializada em Artes, constatou que, das exposições de Arte mais vistas no planeta, o Brasil teve três das dez com a maior média diária de público. Pode-se pensar que – excluindo o público cativo e aficionado pelo assunto – a maioria das pessoas que visita grandes exposições, como, por exemplo, as exposições dos artistas Escher, Caravaggio, dos Impressionistas, que percorreram o país nos últimos anos, sente-se atraída pelo espetáculo, pela publicidade e está em busca de entretenimento, mesmo que seja necessário esperar horas e horas nas filas.

Se, por um lado, muito se tem que admirar desse avanço sobre a possibilidade de acesso a um determinado tipo de produção cultural nos últimos anos, no país, por outro lado é inegável o fato de que as aulas de Arte não ocupam o mesmo destaque notável no noticiário internacional, nem tampouco dentro da escola. Se a Arte ocupa hoje, como sempre, diversos espaços na vida da sociedade, de certa forma ela ainda é vista como um babado da cultura, um artigo de luxo, algo restrito a uma elite; que não pode ser ensinada, pois é algo inato ao indivíduo, um dom; ou ainda um simples fazer manual, desvinculado da reflexão intelectual[4].

As formas pelas quais esse conhecimento específico está presente na vida social sugerem, então, que não parece tão claro que as experiências que temos com Arte e que nos impulsionam para um encontro sensível, imaginativo, cognitivo, emocionante, possam proporcionar conhecimento válido da realidade. O trabalho e o conhecimento do artista são, muitas vezes, tidos como mera invencionice, fantasia, parte de um universo restrito, imaginário, ficcional, e, por isso, não muito confiável quando se quer compreender o mundo.

A questão não é fácil; afinal como é possível apreender verdades acerca de nosso mundo a partir de construções representacionais, metafóricas, narrativas,

---

[3] BBC Brasil. Brasil teve três das dez exposições com maior média de público no mundo em 2011, diz revista. **Estadão.** São Paulo. 23 mar 2012. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-teve-3-das-10-exposicoes-com-maior-media-de-publico-no-mundo-em-2011-diz-revista,852387 > Acesso em: 10 jun. 2013.

[4] No Estado do Paraná, apesar da legislação que exige formação do profissional licenciado na área de Artes, a partir do segundo segmento do ensino fundamental, professores de outras disciplinas continuam a ministrar aulas de Arte, com anuência da administração educacional.

ficcionais, da própria realidade? É possível considerar que as experiências e as interações com as obras de Arte podem produzir algum tipo de conhecimento? Será que podemos aprender com a Arte? O que é isso precisamente que a Arte pode ensinar?

Estas são algumas perguntas que permeiam o debate sobre se, e em que sentido, a Arte é uma forma de conhecimento. Perguntas nada atuais, antigas tanto quanto a própria filosofia: há muitos séculos Platão já havia expulsado os artistas da República. Na tradição filosófica clássica, Platão e Aristóteles demarcam duas posições antagônicas, uma na defesa, outra na negação, sobre a possibilidade de haver alguma contribuição cognitiva da Arte para a formação humana.

Platão aponta na **República** (2004) que é possível fazer uma representação de algo sem ter conhecimento verdadeiro da coisa representada. Os pintores representam sapateiros mesmo não sabendo fazer sapatos, e poetas escrevem sobre beleza e coragem sem necessariamente ter nenhum conhecimento claro dessas virtudes. Assim, segundo Platão, os artistas enganam seu público ao fazê-lo pensar que o objeto representado é algo real. A preocupação platônica se estende às artes literárias, em particular, criadas com o objetivo expresso de mover-nos emocionalmente de tal forma que poderia acarretar a corrupção do caráter dos cidadãos.

Na concepção platônica, a *mimese* é a essência de toda obra de Arte: simulacros, meras aparências, imitações. Assim, a obra de Arte, entendida como imitação, imita as coisas do mundo sensível, e este, por sua vez, é mera imitação das formas do mundo das ideias; logo a Arte é “aparência da aparência”, duplamente afastada da realidade. Para o filósofo, não haveria nenhum potencial de aprendizado nas criações poéticas, pois é impossível aprender o que quer que seja a partir de uma fonte de conhecimento baseada em cópias e falsidades.

Para Platão, um dos aspectos essenciais da teoria da *mimese* destaca a diferença entre aquilo que é imitado e a realidade e, na busca da verdade, os artistas só atrapalham, pois apenas imaginam e projetam coisas que não são verdadeiras, confundem-se e confundem a todos com as aparências e, desse modo, não se pode apreender nada de verdadeiro a partir da representação artística.

Em contrapartida, a estética aristotélica argumenta sobre a capacidade de as formas miméticas beneficiarem o caráter da pessoa, acreditando assim que os indivíduos consigam distinguir entre a vida real e a ficção. A concepção de Arte de

Aristóteles, assim como a de Platão, tem como elemento central a noção de *mimesis*. Contudo, Aristóteles considera a Arte, e sobretudo a poesia, um produto das faculdades intelectuais, um saber-fazer.

Na **Poética**, obra dedicada ao estudo da poesia, Aristóteles defende que a Poesia é imitação (*mimese*), mas não simples cópia ou transcrição, pois ao imitar o artista realiza uma ação criadora (*poíesis*). Trata-se de uma produção deliberada e calculada, seguindo uma lógica própria e visando a um fim específico: o prazer e o conhecer. Na tese aristotélica, a experiência vivenciada na/pela *poíesis* admite que há um conhecimento e que este conhecimento nasce da relação com a obra.

De maneira geral, a maioria dos autores gregos – e, a rigor, até o início da época moderna – ressalta que a Arte imita de algum modo a Natureza, sendo "comum considerar a Natureza como 'o real', enquanto a arte era sempre o artificial e artificioso, embora de um artifício 'racional' no sentido amplo do termo" (MORA, 1994, p. 200, destaques do original).

As Artes Visuais, na Idade Média, eram associadas às oficinas de artes manuais e travaram, a partir do Renascimento, uma luta para atingir e manter seu status de produção digno de um exercício liberal do espírito. Assim, desenvolveu-se uma base teórica visando alçá-las, na classificação medieval, da condição de artes mecânicas (trabalhos exercidos com o corpo) à de artes liberais (vistas, sobretudo, como atividades mentais). Esta distinção entre artes "liberais" e as chamadas artes "vulgares", segundo o **Dicionário Oxford de Arte**, remonta à Antiguidade clássica e permanece viva, de uma ou outra forma, até o Renascimento, tendo formado a base de toda cultura secular ao longo de toda a Idade Média (2007, p. 307).

Por volta de 1500, a pintura e a escultura já eram aceitas como artes liberais pelos humanistas italianos e no restante da Europa a aceitação desse conceito veio mais tarde. Leonardo Da Vinci foi quem afirmou que "a Arte é coisa mental", significando, para a época, elevá-la a um novo patamar, do plano dos artífices para o plano dos grandes criadores e pensadores. A consagração do conceito do artista como um pensador criativo é atribuída, na origem, à Da Vinci, considerando-se que um dos aspectos mais marcantes de sua carreira foi a ênfase dada por ele aos aspectos intelectuais da Pintura (DICIONÁRIO OXFORD DE ARTE, 2007). Conceber a Arte como atividade mental – e a Pintura, em particular – equivaleu trazer para o debate a Arte como forma privilegiada de conhecimento.

Um dos principais propulsores do modernismo foi o sonho de uma obra de

arte livre do referente exterior – idealmente reconhecido desde o Renascimento como natureza. Ao discorrer sobre o modernismo, Charles Harrison afirma que "é comum associar o moderno na arte com um colapso do decoro tradicional na cultura ocidental, que previamente conectava a aparência das obras de arte à aparência do mundo natural" (HARRISON, 2000, p.8).

Da mesma maneira, Alberto Tassinari, em seu livro **O espaço moderno**, é taxativo em afirmar que a arte moderna surge da arte naturalista[5] e, ao mesmo tempo, em oposição a ela.

> Havia uma grande e bem sedimentada tradição naturalista a ser destruída pela arte moderna. Modernismo e antinaturalismo andaram juntos. Diferentemente da renascentista, porém, não havia para a arte moderna modelos a seguir ou a reavivar. Se ela olhou tantas vezes para o Oriente e para a África, não foi para buscar modelos inteiriços, mas apoio para investigações que de outro modo se fariam às cegas. Destruir – destruir o naturalismo – era a principal tarefa da arte moderna, e acabou por consolidá-la (TASSINARI, 2001, p. 21).

Este debate entre duas concepções atravessa as mais antigas tradições teóricas e veio a gerar concepções e posições diferenciadas nas sociedades. Assim, entende-se que são várias as teorias da Arte e, entre elas, estão as teorias anticognitivistas, não que necessariamente neguem que a Arte seja capaz de proporcionar conhecimento sobre a realidade, mas que esse é um conhecimento de trivialidades ou que, mesmo não sendo sobre trivialidades, o seu papel é secundário ou até nulo. Pode-se dizer, em termos gerais, tal qual Platão, que negava que a poesia proporcionasse conhecimento, mas somente uma mera aparência do conhecimento. Em oposição, estão aquelas que defendem a possibilidade da Arte proporcionar algum tipo de ganho cognitivo.

Uma das teorias anticognitivistas mais importantes defende o valor intrínseco das obras de arte. Para os filósofos que defendem esta abordagem, este valor é independente de qualquer aspecto além do valor da obra em si mesma e que, ainda que consiga eventualmente representar algo exterior a si, isso em nada contribui para o seu valor estético. Representar ou exprimir algo é, nesta perspectiva chamada formalista, quase sempre um defeito que prejudica o valor estético de qualquer obra de arte.

---

[5] Termo referente a uma abordagem artistíca em que o artista procura representar os objetos tais como empiricamente observados e não segundo um estilo condicionado por preconceitos intelectuais ou outros fatores. (NATURALISMO. In: DICIONÁRIO Oxford de Arte. Editado por Ian Chilvres. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 372).

Controvérsias à parte, é importante chamar a atenção para o fato de que, ao falarmos da possibilidade de se obter conhecimento por meio da arte, precisamos especificar qual é a noção de conhecimento que se tem em mente.

Para Zagzebski (2008, p. 153), o conhecimento é um estado no qual o sujeito encontra-se em contato privilegiado com a realidade. Trata-se, portanto, de uma relação. De um lado, está o sujeito, do outro lado está uma parte da realidade (o que é conhecida) à qual o sujeito está direta ou indiretamente relacionado.

Pode-se pensar em conhecimento de coisas como uma forma direta de conhecimento, em comparação ao conhecimento sobre as coisas, que é, por sua vez, indireto. Portanto, há tipos de conhecimento: o conhecimento proposicional (saber que) e conhecimento não-proposicional (saber como) (ZAGZEBSKI, 2008, p. 153).

O conhecimento proposicional é a variedade mais comum de conhecimento. Trata-se de um *saber que*, um tipo de conhecimento que relaciona um sujeito a uma proposição. Praticamente tudo que aprendemos na escola é do tipo *saber que*. Aprendemos *que* Curitiba é uma cidade; *que* a Lua gira em torno do Sol; *que* a semana tem sete dias, por exemplo.

Praticamente todo o conhecimento científico é deste tipo, proposicional, e, portanto, não é de estranhar que filósofos e epistemólogos tenham amplamente examinado essa noção de conhecimento. Entretanto, há outro tipo de conhecimento, o conhecimento não-proposicional, no qual o sujeito está diretamente em contato, por meio da experiência, com a porção da realidade conhecida. Tenha-se em mente que esta distinção é a chave para a compreensão do que está em jogo quando se fala da possibilidade de aprendizagem por meio da Arte.

Há dois tipos principais de conhecimento não-proposicional: conhecimento prático (também nominado *saber como*) e o conhecimento por contato. O conhecimento prático consiste na capacidade de um sujeito saber como fazer determinada ação, relacionando-se com o mundo por meio dela (COSTA JUNIOR, 2011). A relevância deste conhecimento é defendida pelos filósofos Gilbert Ryle e John Dewey, que ressaltam uma íntima conexão entre o plano do pensamento e o plano da ação, de forma que não exista a dissociação suposta pelo cartesianismo.

Como dito, nem todo o conhecimento não-proposicional se restringe a um *saber-como*, relacionando um sujeito com uma ação. Há um tipo de conhecimento direto e não referencial, que exige relação entre o sujeito e certos tipos de

conhecimento ou experiência – o conhecimento não-proposicional por contato (COSTA JUNIOR, 2011, p. 171).

A maioria das posições cognitivistas que defendem que a Arte oferece um tipo de conhecimento referem-se a um tipo de conhecimento próximo ao que chamamos de conhecimento por contato (GOODMAN, 2006; NUSSBAUM, 1990). Trata-se de certa empatia, um envolvimento, uma comunicação que se dá somente por meio da fruição com a obra de Arte, e isto nos faz compreender algo novo que não poderíamos vir a conhecer de outra maneira. Esta especificidade vai além da simples descrição, é um sentido que não pode ser captado em fórmulas e descrições, sejam elas científicas ou filosóficas.

Numa abordagem diferente, o filósofo Nelson Goodman (2006) afirma que a Arte possui uma função claramente cognitiva e sua existência está condicionada aos símbolos. Para o autor, é o funcionamento simbólico – estabelecido por convenção de um grupo, de uma cultura – que dá o estatuto de Arte aos objetos. Assim, conforme a convenção, ou seja, a aplicação dos símbolos em variados contextos, a legitimação do que é Arte muda. Desse modo, o sistema simbólico deve ser interpretado por todo aquele que entra em contato com ele, e este esforço de perceber, reconhecer, classificar e elaborar os elementos simbólicos expostos, no caso particular das obras de Arte, é uma ação que demanda um esforço cognitivo, proporcionando assim certo tipo de conhecimento.

Goodman afirma que a criatividade, tanto na Arte como na ciência, consiste no desenvolvimento ou na modificação de elementos interiores de um sistema simbólico. Ele defende a ideia de que não se deve associar apenas a ciência aos processos cognitivos e restringir a Arte à expressão de sentimentos. Por isso, defende que “as artes devem ser vistas com a mesma seriedade que a ciência como modo de descoberta, criação e alargamento da experiência, no sentido amplo de avanço da compreensão” (1995, p. 102).

Os atos de criação, tanto em Arte quanto em ciência, exigem daquele que cria a capacidade de imaginar e explorar novas possibilidades de realidade. Assim, concordando com Viadel (2013), entende-se a Arte como uma forma possível de investigação da realidade e meio para a aquisição de conhecimento, sendo necessário superar a (falsa) dicotomia entre – de um lado – as ciências como produtoras de conhecimentos, mas incapazes de provocar emoções, e, de outro, as Artes, produtoras de emoções, mas incapazes de produzir conhecimento.

Para Boaventura Santos (2004), desde o século XVI as sociedades ocidentais têm privilegiado epistemológica e sociologicamente a forma de conhecimento designada como ciência moderna, desenvolvida basicamente no domínio das ciências naturais e distinta de outras duas formas de conhecimento não científico, o senso comum e as humanidades ou estudos humanísticos (os estudos históricos, jurídicos, literários, filosóficos, teológicos e artísticos). A característica fundamental desse modelo de ciência, segundo esse autor, é a negação do carácter racional de todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

O positivismo lógico, por exemplo, visto como o apogeu deste modelo científico, elegeu como critério único da verdade aquilo que pode ser verificável empiricamente, dos fatos visíveis e positivos. O conhecimento científico tornou-se um conhecimento confiável por ser comprovado objetivamente, regido por um rigoroso determinismo, no qual a realidade é escrutinada por meio de provas que devem ser mensuráveis, concretas, objetivas, claras. Conhecer passou a ser compreendido como quantificar, dividir e classificar. Para esse modelo, “o rigor científico afere-se ao rigor das medições. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 2004, p. 27-28).

Para Santos (2004), sucede que, desde o surgimento das ciências sociais no século XIX e com o avanço do conhecimento das ciências naturais – em conjunto com a reflexão epistemológica que tem suscitado –, tem sido compreendido que os obstáculos ao conhecimento científico da sociedade e da cultura são condições do conhecimento tanto científico-social como científico-natural, ou seja, do conhecimento em geral. Ainda, para o autor, a transcendência das divergências entre as ciências – a superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais – não ocorrerá sem que as humanidades, elas também, sejam profundamente transformadas.

Segundo Lopes, a supervalorização do método científico, no qual há apenas uma razão capaz de dar conta do real, sofre seu primeiro grande abalo com o estabelecimento da hipótese quântica no começo dos anos 1900 (LOPES, 1999). Pode-se afirmar, em linhas gerais, que desde então, lentamente, o estatuto de cientificidade das ciências físicas começou a mudar, e novas formas de racionalidade não restritas à evidência e ao cálculo ficaram livres para construírem seus próprios pressupostos. Diante de inúmeras novas condições e inovações

teóricas como, por exemplo, enfoques descontínuos e pluralistas da razão, vem acontecendo nas últimas décadas uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, fazendo-se necessário reconsiderar a crença de que o conhecimento só se produz a partir do raciocínio indutivo ou dedutivo, relacionado a uma base empírica.

Diante dessas questões apresentadas, abrem-se possibilidades para novos modos de pensar as formas de conhecimento, de ciência e de pesquisa. O entendimento sobre os critérios de investigação tem sido ampliado, “especialmente quando se trata de investigar fenômenos relacionados ao comportamento humano, às representações sociais ou simbólicas” (HERNÁNDEZ, 2008, p. 90).

Novas formulações se abrem à procura de diversidade, com proposições de modelos alternativos de pesquisa, de análise, de ampliação de modos de acesso, construção e apresentação de conhecimentos. E como essas transformações vêm afetando a compreensão da Arte como conhecimento?

Desde a década de 1970, o debate iniciado pelo norte-americano Elliot Eisner apresenta elementos constitutivos da Pesquisa Baseada em Arte, um tipo de investigação que utiliza métodos artísticos para realizar práticas de experiência, apontando diferenças nas abordagens científicas e artísticas da pesquisa qualitativa. Pesquisadores têm procurado compreender, valorar e conceber a produção em Arte como uma modalidade de pesquisa acadêmica e, nos últimos quinze anos, essa problemática vem ganhando destaque, em particular nas universidades norte-americanas, canadenses e espanholas (EISNER, 2004, 2008; IRWIN, 2008; CAHNMANN-TAYLOR; SIEGESMUND, 2008; HERNÁNDEZ, 2008; EISNER; BARONE, 2012).

As discussões sobre novas estratégias e usos de práticas artísticas de investigação nos espaços educativos e os modos próprios de compreensão da realidade estão vinculadas às abordagens denominadas Pesquisa Baseada em Arte e Pesquisa Educacional Baseada em Arte. Entretanto, é preciso distinguir entre a Pesquisa em Arte, Pesquisa Baseada em Arte e Pesquisa Baseada em Arte na Educação.

A primeira – Pesquisa em Arte – trata dos processos de criação do artista em relação à criação de uma obra; a segunda – Pesquisa Baseada em Arte – entende a Arte como método de pesquisa e se utiliza da prática artística (performance, exposição visual, ensaios literários, dança, música, teatro, filmes e outras práticas

culturais) como evidência dos processos e do resultado da pesquisa para investigar determinado tema no campo de estudo das ciências sociais e das ciências humanas; e a terceira – Pesquisa Baseada em Arte na Educação – refere-se às possibilidades de uso de procedimentos artísticos nas investigações educacionais.

Portanto, essas novas abordagens apontam para a defesa das atividades artísticas e das obras de Arte discutidas em suas próprias áreas de conhecimento não somente como objeto de estudo, mas como método de pesquisa, como uma parte estruturante do processo de produção do conhecimento – de um conhecimento que tem suas especificidades quanto aos conteúdos e processos.

Na entrevista do pesquisador espanhol Ricardo Marín Viadel concedida a Mirian Celeste Martins (2013), a entrevistadora comenta a diferença entre textos acadêmicos nos quais as imagens fazem parte apenas de anexos e os modos de investigação das metodologias de Pesquisa Baseadas em Arte, nos quais há uma "pluralidade de linguagens de (re)presentação, para além da linguagem verbal e da análise estatística de dados quantitativos". Assim, destaca e esclarece, em sua pergunta ao entrevistado, dois pontos importantes: 1) a adoção de variadas linguagens artísticas – o espaço que se abre para a manifestação da *poíesis* no mundo acadêmico –, 2) o conceito de (re)presentação – porque não se trata "apenas de representar/ilustrar o texto, mas trazer a presença do objeto pesquisado" (VIADEL, 2013, p. 14).

Por sua vez, Viadel esclarece a diferença entre as investigações baseadas em imagens das investigações baseadas em Arte. A primeira, muito aplicada em disciplinas acadêmicas como a antropologia visual e a sociologia visual, tratam as fotografias e obras de cinema com o objetivo basicamente documental. Em contrapartida, a segunda, a investigação Baseada em Arte, "explora os usos não somente documentais das imagens visuais e sonoras, mas também as funções artísticas para interpretar e para explicar os fenômenos culturais e humanos que estudam" (VIADEL, 2013).

Essas metodologias são apontadas tanto pela entrevistadora como pelo entrevistado como uma alternativa de resgate, valorização e maior aproximação do professor/pesquisador com os processos artísticos, indicando, portanto, uma forma de compreensão específica da Arte como conhecimento que, assim, tem suas próprias formas de produção, pode ser investigado e pode ser ensinado. Para Mirian Celeste, "no esforço de jornadas de trabalho docente e acadêmico, muitos

professores no Brasil colocam em segundo plano a produção artística e mesmo a apreciação gratuita e prazerosa da Arte" (VIADEL, 2013, p. 19).

Viadel, em sua resposta, chama a atenção para o fato de que o professor de Arte, para desenvolver uma pesquisa acadêmica, precisa desenvolver uma identidade dissociada, algo como uma dupla personalidade: de um lado, artista; de outro, investigador. Para ele a investigação baseada em Arte possibilita a criação artística e a investigação científica de uma maneira mais conexa, intensa e homogênea.

Esta relação entre a criação e a investigação no âmbito acadêmico tem repercussões nos debates sobre a Arte como objeto de ensino, em qualquer nível de escolarização. Sonia Vasconcellos (2015) defende a tese da inserção de práticas artísticas como processo e como produto da investigação, em particular nos cursos de formação de professores de Arte, possibilitando assim uma posse mais autoral e crítica de discursos visuais. Para a autora, atualmente são diversas as pesquisas realizadas, tanto na graduação como em cursos de pós-graduação em Universidades brasileiras, baseadas em fotografia, pintura, instalações, web arte, performances e filmes, entre outras formas artísticas.

Uma das modalidades metodológicas da Pesquisa Baseada em Arte é a a/r/tografia, denominação que cria um acróstico que tem sentido na língua inglesa, porque as iniciais *art* coincidem com a palavra Arte: a letra A de *artist*/artista, R de *researcher*/pesquisador e T de *teacher*/professor (IRWIN, 2008). Trata-se de uma proposta em que a investigação é definida a partir do exercício simultâneo de três funções: artista/pesquisador/professor – perspectiva esta que se aproxima, em alguns aspectos, da abordagem utilizada em investigações em outras disciplinas escolares no Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR), espaço no qual foi desenvolvida esta pesquisa.

A a/r/tografia e as outras formas de pesquisa que buscam o reconhecimento e a sistematização do potencial da Arte como uma forma de conhecimento foram o ponto de encontro com a perspectiva que privilegia a ideia dos professores como produtores de conhecimento sobre o ensino. No âmbito da Linha Cultura, Escola e Ensino, ao qual esta tese se filia, têm sido realizadas experiências de formação de professores estruturadas em torno de atividades investigativas.

Nessa direção, como defendido por Garcia (2010), é preciso entender que o professor – e, no caso em estudo, especificamente o professor de Arte – não

poderia ser alguém que apenas transmite conhecimentos, reproduzindo-os; é necessário compreendê-lo como um investigador que pode e deve analisar de forma sistemática e intencional o ensino, a aprendizagem e a escola, o que exige dele formas específicas de obter informações, documentá-las e registrá-las, como consequência de uma ação planejada.

Assim, o que se coloca em destaque, aqui, como uma pressuposição que conduziu a elaboração da pesquisa para a tese, é a perspectiva cuja centralidade está na compreensão da Arte como um conhecimento específico, e das relações indissociáveis entre pesquisa e ensino como um elemento que deve ser levado em conta quando se analisa o ensino desse conhecimento no âmbito escolar.

2.2 CONHECIMENTO ESCOLAR E OS SUJEITOS NO UNIVERSO DA ESCOLA

Em razão do (re)conhecimento e da sistematização do potencial da Arte como uma forma de conhecimento, e tendo em vista a discussão sobre a produção do conhecimento escolar no que se refere ao trabalho profissional dos professores de Arte, é preciso buscar caminhos e construções teóricas que auxiliem a compreensão da realidade escolar e, em particular, o modo próprio do conhecimento nas aulas de Arte.

A preocupação com a problemática da cultura – e em particular com a cultura própria da escola – tornou-se um dos tópicos centrais nas discussões no campo educacional brasileiro nos últimos trinta anos. A emergência desse debate nos anos 1970 teve como influência os Estudos Culturais e, principalmente, as obras de Raymond Williams e Edward Palmer Thompson, diante das preocupações cada vez maiores sobre as práticas culturais como constitutivas da sociedade – intimamente ligadas com as relações sociais e formadoras da produção de assimetrias e lutas sociais.

No que se refere ao debate e à pesquisa sobre a cultura escolar e a cultura da escola a partir da década de 1990, pode-se dizer que foram bastante significativos, principalmente quanto à noção de como a instituição escolar é capaz de produzir um saber específico cujos efeitos se estendem sobre a sociedade e a cultura.

O conceito de cultura escolar aqui assumido afirma a ideia da existência de

regras e normas que se materializam e são definidas no interior das escolas. Dominique Juliá (2001) descreve a sua compreensão da dimensão histórica da cultura escolar ao afirmar que ela tanto se apropria das circunstâncias sociais quanto interfere na sociedade. Para o autor, cultura escolar é entendida como

> um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (DOMINIQUE JULIÁ, 2001, p. 10. Grifos do autor).

Nesse sentido, Dominique Juliá defendeu a necessidade de aproximação dos estudos com as práticas cotidianas, para compreender o funcionamento interno da escola, e enfatizou uma concepção de cultura escolar como inventiva.

Para Forquin (1993), há um "mundo social" que é o da escola, ou seja, um conjunto de "características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (FORQUIN, 1993, p. 167).

Nessa perspectiva, o autor afirma que não se pode pensar a relação entre educação e cultura sem compreender que "a educação não transmite jamais *a* cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente" (FORQUIN, 1993, p. 15). Para tornar possível o ensino, construir o ensinável, a escola intencionalmente seleciona, organiza, normatiza, coloca dentro de uma rotina e didatiza um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos.

Assim, para o autor, é preciso caracterizar a cultura escolar como seletiva porque há no processo educativo um trabalho de reinterpretação e reavaliação contínua do que deve ser conservado, ao lado de um movimento que relega ao esquecimento, por diferentes motivos, parcelas significativas da experiência humana. A escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva – a cultura humanamente construída.

A análise de Forquin (1993) a este respeito revela ainda que essa seleção dos conteúdos incorporados nos currículos escolares, tidos como imprescindíveis à educação do homem, é decorrente de fatores sociais, políticos, ideológicos, definidos a partir de relações de poder envolvidas e, sobretudo, se efetivam na trama das ações institucionais (que constituem o currículo oficial), docentes (o

currículo real) e discentes (o currículo aprendido).

Essas conceituações são relevantes para se compreender a presença/ausência de determinados conhecimentos nos currículos escolares em diferentes momentos da escolarização, bem como em diferentes sociedades. Também contribuem para explicar o grau de importância que cada um deles tem, os espaços e tempos a eles destinados, entre outros elementos. A história da constituição de uma disciplina escolar pode revelar essas escolhas sociais, o que deve ser aqui considerado com especial atenção no caso da Arte e sua presença nos currículos escolares.

A discussão sobre cultura escolar e cultura da escola se constituiu em temática fundamental para o fortalecimento e o aprofundamento de estudos voltados para a compreensão do que ocorre no interior das instituições de ensino, principalmente nos anos 2000. Essa perspectiva de aproximação com o universo escolar contribuiu para dar relevância ao papel desempenhado na constituição dos processos escolares pelos sujeitos da educação e suas ações cotidianas.

Ao se pensar no espaço escolar e nos sujeitos que o constituem, usa-se como uma outra pressuposição, nesta pesquisa, a ideia defendida por Ezpeleta e Rockwell (1989) de “construção social” da escola. Suas pesquisas, desenvolvidas sobre questões dos processos educativos e escolares mexicanos, buscaram uma conceituação de escola que ultrapassasse as perspectivas homogeneizantes e sustentasse a compreensão de que cada escola, mesmo que “imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento”.

Para Ezpeleta e Rockwell, há a história documentada e a história não documentada da escola. A primeira, geralmente escrita a partir do poder estatal, atribui à escola a função de inculcar valores, mas também realizar direitos civis e de justiça social (na versão da sociologia clássica) ou reproduzir a ideologia dominante (na versão reprodutivista). Ambas coexistem, contudo, é por meio da história não documentada que a escola constrói sua existência. Para as autoras, é preciso reconhecer essas relações que se dão simultaneamente, pois se trata do “ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 11).

Assim, conhecer a “trama real” em que a educação se realiza implica conhecê-la no seu cotidiano e apreender analiticamente o que ela reúne. Desse

modo, a atribuição de vida cotidiana à escola se dá por aquilo que pode ser constitutivo histórico de sua realidade cotidiana, e não por meio de uma concepção oficial da escola, de forma que "a realidade cotidiana escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo" (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 25).

As múltiplas dimensões do processo escolar constituem uma realidade mutável e variável. Para Rockwell (1997), a análise da transformação histórica da escola obriga a descartar a imagem de uma instituição resistente a mudanças, explicadas pelas múltiplas determinações sociais que sofrem as escolas. A autora afirma que o contexto social e político impõe limites e, às vezes, abre possibilidades de influir nas escolas e de orientar direções ou modificações.

Certos conteúdos programáticos transmitidos nas escolas correspondem a estruturas da sociedade e a sucessivas conjunturas políticas, mas é sobretudo na construção cotidiana que se expressam os nexos mais fortes entre a experiência escolar e os processos sociais. É importante se ter em conta, sem dúvida, que na escola não somente se dão processos de reprodução de relações sociais de poder; se dão, para além disso, processos de resistência e de luta, assim como de apropriação da cultura, que são parte essencial da trama social cotidiana.

O conceito de vida cotidiana utilizado por Ezpeleta e Rockwell (1989), apoiado em Agnes Heller, conserva o conjunto de atividades heterogêneas, divergentes, contraditórias, características das escolas, empreendidas e articuladas por sujeitos individuais, e que contribuem para processos específicos de produção e reprodução social. Nessa perspectiva de se compreender a constituição do sujeito no âmbito escolar, considera-se a identidade multifacetada dos sujeitos e que os sujeitos são heterogêneos entre si, ainda que pertençam ao mesmo grupo social e se considere que estão determinados pelas mesmas estruturas.

Ao assumir o conceito de cotidiano escolar, nessa perspectiva de análise, aceita-se a ideia de que as normas educacionais oficiais não se incorporam à escola de acordo com sua formulação original, mas que são recebidas e interpretadas dentro de uma ordem institucional existente no espaço escolar. Essa forma de explicar a realidade escolar, portanto, abre espaço para que a investigação educativa tome a ação dos sujeitos escolares como foco e objeto de pesquisa, sem desconsiderar as relações que constituem determinações na produção da vida social

– e, portanto, na vida escolar.

A década de 1990 trouxe contribuições importantes derivadas da presença, na literatura e nas práticas de pesquisa no Brasil, das abordagens etnográficas e da pesquisa no cotidiano escolar. A etnografia, introduzida sistematicamente na investigação educativa na década de 1960 na Inglaterra e na década de 1970 nos Estados Unidos, se difundiu no Brasil a partir dos anos de 1980, marco no país da ideia de "passar de uma pesquisa **sobre** a escola para uma pesquisa **na** escola" (TONUCCI, 1982, p. 66. Grifos do autor)[6].

Considera-se, portanto, que as conceituações apresentadas permitem à pesquisa ir ao encontro dos professores de Arte que atuam nas escolas e, desse modo, possibilitam incluir o ponto de vista desses sujeitos nas análises. A pressuposição assumida em relação à construção social da escola permite reconhecer a presença de estruturas que atuam nesse espaço social e determinam em parte sua existência, mas também reconhecer a existência e a relevância de suas ações enquanto sujeitos – o que justifica a decisão de aproximar-se da escola para conhecer o que ali ocorre e, a partir da experiência etnográfica, construir relações mais complexas sobre os processos escolares em estudo.

2.3 ARTE OU ARTES: EMBATES NA CONSTITUICÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR

Como já referido, a existência de uma disciplina escolar deve ser analisada social e historicamente, como sugerido por Chervel (1990). Sua presença e seu papel no espaço curricular resultam de sucessivos processos de seleção que determinados grupos realizam sobre o material cultural disponível e que se deseja transmitir às novas gerações.

Arte é uma matéria nova entre disciplinas escolares do Brasil e, segundo Rossi (2014), talvez seja das disciplinas a que tem a mais peculiar trajetória de inserção na educação formal. Foi somente com a reforma educacional de 1971, Lei nº 5.692/71, que aconteceu a inclusão da Educação Artística nos currículos escolares, mas como uma atividade educativa e não como disciplina, em concordância com o modelo curricular adotado naquele momento.

[6] Uma análise detalhada das origens e das questões relacionadas à etnografia educacional no Brasil pode ser encontrada em Garcia (2001).

Desde sua origem, portanto, a disciplina está associada à ideia de polivalência, já que os cursos de licenciatura criados para a formação de professores, na década de 1970, incluíam nos currículos as disciplinas de Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº 9.394/96, seguida das legislações complementares e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), trouxe o reconhecimento da disciplina de Arte como uma área de conhecimento específico, o que constituiu um avanço em relação ao entendimento vigente até então. Contudo, durante décadas, nas escolas brasileiras, professores de Arte atuaram em várias linguagens e, apesar de todos os avanços, esta é uma realidade em vários estados brasileiros ainda hoje.

Desde a década de 1980, o ensino de Arte vem buscando afirmar-se como um campo de conhecimento, ou seja, enquanto uma disciplina que é produzida no âmbito de um campo científico[7] no qual os agentes produzem e fazem circular conhecimento. Esta questão tem enorme visibilidade nos textos de Ana Mae Barbosa quando defende a ideia de que Arte é cognição e conteúdo (BARBOSA, 2004, p. 04). Tal argumento foi traçado estrategicamente durante a década de 1990, tendo como objetivo fazer frente à ameaça de não ser mais obrigatória a oferta da disciplina de Arte no currículo escolar e a favor da legitimação da disciplina perante o Estado e as demais áreas do conhecimento.

O texto final da nova LDB, além de manter a obrigatoriedade, ampliou o seu ensino a todas as séries do ensino fundamental e modificou a nomenclatura da área de "Educação Artística" para "Ensino de Arte". Assim, estabelecida como disciplina obrigatória no ano de 1996, o componente curricular Arte congrega, no ensino fundamental, as linguagens artísticas das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A terminologia "Arte" ou "Ensino de Arte" passa a figurar nos documentos oficiais, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tratam da grande área de Arte. Mais que uma mudança na nomenclatura, trata-se de um embate semântico, epistemológico e político, por serem denominações que carregam em si abordagens, encaminhamentos metodológicos, e diferentes concepções de conhecimento e de ensino.

[7] Quanto ao conceito de campo científico, Bourdieu (1983, p. 122-155) o define como o lugar de disputas pela autoridade científica, o que significa o poder de impor uma definição de ciência. O campo pode ser considerado tanto um "campo de forças", pois constrange os agentes nele inseridos, quanto um "campo de lutas", no qual os agentes atuam conforme suas posições, mantendo ou modificando sua estrutura (BOURDIEU, 1999).

Para Belidson Dias (2011), com relação à questão das nomenclaturas, os conceitos Belas-Artes, Artes Plásticas, Artes Visuais e Cultura Visual encontram-se em uma “durável confusão”, assim como o uso das terminologias Educação Artística, Arte-Educação, Ensino de Arte, Arte Educação Multicultural, Arte/Educação e Educação da Cultura Visual, muitas vezes utilizados justapostos e como se significassem as mesmas coisas (DIAS, 2011, p. 51-55).

Educação Artística, por exemplo, está associada à época da ditadura militar brasileira e ao período de implementação do ensino formal de licenciaturas curtas nas universidades, a partir de 1971 até meados dos anos 1980. Parte de alguns movimentos acadêmicos repudia a expressão por relacionar o termo à polivalência e ao espontaneísmo – baseado na livre-expressão ou *laissez-faire* –, ambos derivados da implementação da Lei nº 5.692/71 (LOPONTE, 2005).

A expressão Arte-Educação, por sua vez, está associada à influência da abordagem *Discipline-Based Art Education* norte-americana, a partir dos anos 1980. Na década seguinte, surge a expressão Arte-Educação Multicultural, entendida como um processo educacional interdisciplinar focado no desenvolvimento da empatia e nas relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas e subculturas. Também a partir dos anos 1990, o Ensino da Arte centra-se nas imagens e questões relacionadas à democratização do acesso à arte e à cultura (DIAS, 2011).

A inserção da Arte nas escolas tem enfrentado historicamente inúmeros problemas, e pode-se tomar como exemplo a polivalência e a unidocência. Para Rossi (2014), oficialmente essa questão está extinta. Em seu artigo, a autora esclarece que o Parágrafo 4º do Artigo 3º do Decreto nº 3.276/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, afirma que “a formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica”. Esclarece assim que o trecho explicita que a atuação do professor é “no ensino de sua especificidade”.

Contudo, há muita controvérsia sobre se esta seria a base legal para entender que o professor habilitado em uma das licenciaturas em Arte só poderia atuar no ensino de sua especificidade. O embate se dá uma vez que a disciplina denominada Arte é única e não existe na LDB a indicação por apenas uma das

áreas artísticas. Consequentemente, o que se passa no âmbito das escolas é um dilema real e uma escolha para o que se quer para as aulas de arte.

Não é novidade de que há um consenso entre professores, pesquisadores e instituições do ensino superior da área de Artes sobre a impossibilidade de um professor ser capaz de atuar adequadamente em todas as áreas artísticas. Para descrever esse professor impossível de existir, Rossi (2014, p. 92) relata a situação de contratação de professores de Arte de determinada Secretaria de Educação: os critérios de seleção exigidos eram tantos que se tornavam impossíveis de serem contemplados por um único profissional, entre saber ensinar música, teatro de bonecos, danças folclóricas, circo, balé clássico, história da arte, arte pós-moderna e contemporânea e, se possível, arte-terapia para acalmar os alunos. Segundo a autora,

> Afora situações hilárias como essa, a realidade é que os professores de Arte se deparam frequentemente com tais exigências, tanto nos concursos, quanto no trabalho na escola, onde são intimados a atuar em várias linguagens da arte, como visuais, música, dança e teatro (ROSSI, 2014, p. 93).

Mesmo que este seja um exemplo caricato, a autora chama a atenção para a crença na possibilidade de um professor habilitado em uma dada área artística ser efetivado para atuar em outra área artística. Esse é ponto-chave: a forte ideia ainda em vigor de que a disciplina de Arte – em suas mais variadas linguagens – pode ser ensinada por um único profissional.

Muito se tem argumentado contra a persistência da polivalência, principalmente por parte das entidades profissionais, como, por exemplo, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Desde sua criação, em 1987, a FAEB se posiciona contra a polivalência. As pressões exercidas tanto individual como coletivamente se direcionam a políticas públicas que contemplem cada área artística nas leis e no currículo escolar. Contudo, no quadro geral o que se mostra é a polivalência imposta à gestão das escolas pelas instâncias governamentais, o que parece ser explicado em parte pela falta de professores qualificados em número suficiente para atender as demandas da educação escolar e, junto a isso, o elevado número de profissionais sem formação na área de Arte.

Em particular, destaca-se também a manutenção da polivalência pelo professor de Arte que, na maior parte dos casos, é formado em uma das linguagens

artísticas e, em decorrência das solicitações da administração educacional, equipes pedagógicas e/ou direção de escolas, deve se responsabilizar também pelo ensino das demais linguagens, mesmo que isso se traduza inevitavelmente na simplificação e na inadequação dos conhecimentos artísticos apresentados aos alunos.

Acrescenta-se outro elemento a este impasse com a aprovação da Lei nº 11.769/2008 – que altera a Lei nº 9.394/1996 – e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música[8]. A revisão da legislação vigente para inclusão da Música de forma inequívoca no currículo fez parte de um movimento de mobilização nacional deflagrado por entidades de músicos e educadores musicais com o objetivo de corrigir a forma ambígua do texto da LDB que, na forma estabelecida no artigo 26, permite diversas interpretações.

De fato, considerando-se a legislação, o ensino de Arte e o ensino de Música são obrigatórios e ambos fazem parte da mesma disciplina, ocupando não necessariamente, mas provavelmente, o mesmo tempo/espaço escolar dentro do currículo. Concretamente, a lei representa um avanço para a educação musical no Brasil, já que estabelece a presença da Música no currículo escolar de forma indiscutível. Entretanto, resta saber como as escolas e as secretarias estão interpretando essa lei e colocando-a em vigor. E, além disso, resta perguntar-se, mais uma vez, o que é a Arte que se deve ensinar, quando a Música já ocupa, ao menos no nível da proposição legal, seu lugar específico.

Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei do Senado nº 337, de 2006, já aprovado pelo Senado Federal. O projeto encaminhado à Câmara dos Deputados prevê a alteração dos parágrafos 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

---

[8] A esse respeito, conferir Lei nº 11.769, 18 de agosto de 2008: Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: Art. 26. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Art. 2º Vetado. Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos 1º e 2º desta Lei. (BRASIL, 2008b).
E ainda a este respeito conferir o Projeto de Lei nº 7.032, de 2010, já com a redação final aprovada pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, do Senado Federal. A proposta altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que não é explícita quanto às disciplinas relacionadas às artes. Apenas define que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica". Como mencionado, o ensino de música é obrigatório desde 2012. O projeto inclui artes plásticas e artes cênicas, conforme diz a ementa: "Altera os §§2º e 6º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino das Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas".

Ao fazê-lo, o projeto determina que o ensino de Artes compreenderia obrigatoriamente a Música, as Artes Plásticas e as Artes Cênicas, que constituiriam componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica. Além disso, estabelece que a Música, as Artes Plásticas e as Artes Cênicas constituiriam conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular referente às Artes.

Na Câmara dos Deputados, entretanto, onde tramitou pela Comissão de Educação e pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, o projeto sofreu substanciais alterações em relação ao texto encaminhado pelo Senado.

A modificação realizada inclui as Artes Visuais (em substituição às "Artes Plásticas") e a Dança (além da Música e do Teatro, já previstos anteriormente) entre as linguagens que constituirão o componente curricular referente ao ensino de Arte. Tais modificações foram aprovadas pelas Comissões, em 23/02/2016, prontas assim para deliberação do plenário. Ao ser aprovada, prevê ainda que o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças, incluída a formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica, seja de cinco anos.

Ao se falar do ensino de Artes Visuais, no Brasil, é imprescindível destacar os o final dos anos de 1980, quando professores passam a trabalhar estimulando a produção da criança e do jovem, a leitura de imagem e a sua contextualização histórica, a partir de uma nova base conceitual denominada Metodologia/ Proposta/Abordagem Triangular[9] (BARBOSA, 1998, 2004). Esta proposta, que não foi inicialmente aceita por diversos professores preocupados com a redução da criatividade e expressão pessoal do aluno/criança, é considerada um marco para o ensino de Arte e responsável por produzir transformações significativas relativas ao fazer pedagógico e à inclusão da imagem nas aulas de Artes Visuais.

Sistematizada por Ana Mae Barbosa, foi difundida no país no início dos anos 90, tendo como premissa básica a integração entre o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização artística[10]. Ana Mae foi uma das principais autoras, talvez a primeira, a partir do início dos anos 90, a tratar a problemática da leitura de imagem no ensino da Arte. A notoriedade alcançada da proposta confronta-se com

[9] O termo Metodologia Triangular, cunhado por Ana Mae Barbosa, foi divulgado no livro de sua autoria intitulado **A imagem do ensino de Arte** (1991), conhecida também como Proposta Triangular e alterado para Abordagem Triangular no seu livro **Tópicos Utópicos** (1998).

[10] Sobre os pressupostos teórico-metodológicos da Proposta Triangular ver: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da Arte.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

diferentes polêmicas[11], como a crítica tão onerosa a Ana Mae, que se refere à disseminação da prática chamada de releitura – prática que marcou de tal modo a proposta a ponto de estigmatizá-la, levando a equívocos, como o de considerá-la e resumi-la a um exercício de cópia e a um fazer artístico.

Esse período marca, sem dúvida, o início das discussões que têm ocupado lugar nos debates teórico-metodológicos suscitados pela leitura de imagens no ensino de Arte. De modo geral, pode-se dizer que as imagens são representações e, enquanto sistemas simbólicos, são interpretações. Uma imagem representa, torna presente qualquer coisa ausente, é um modo de (re)apresentação do ausente, esta é a sua transparência e, nesse sentido, sua função é "tornar presente uma ausência" (CHARTIER, 2002, p. 165). Mas, tomando-se sua segunda função – a opacidade –, a imagem pode também exibir sua própria presença enquanto imagem. Nesse sentido, a imagem é o representante, o substituto de qualquer coisa que ela não é e que não está presente.

Nesse sentido, entende-se aqui que o processo de aprendizagem de leitura da imagem não deve se manter preso à identificação ou à descrição do que é dado a ver de imediato na imagem, pois pode não só impedir que o leitor penetre nos seus significados como também velar, obscurecer e dificultar o seu acesso à sua opacidade. É necessário, assim, ao professor de Arte conhecer a imagem, além da sua simples descrição, apreendendo suas duas facetas: a transparência – aquilo que se quer mostrar – e a opacidade – o que não se vê (SCHLICHTA; TEUBER, 2012, p. 10).

Bourdieu analisa o modo possível de apropriação desses significados:

> Considerada enquanto bem simbólico (e não em sua qualidade de bem econômico, o que ela também é) [a obra de arte] só existe enquanto tal para aquele que detém os meios para que dela se aproprie pela decifração, ou seja, para o detentor do código historicamente constituído e socialmente reconhecido como a condição da apropriação simbólica das obras de arte oferecidas a uma dada sociedade em um dado momento do tempo (BOURDIEU, 1999, p. 283).

De fato, sem a apropriação das convenções fixadas em cada modelo social, econômico, político, que determinam quais objetos reúnem qualidades estéticas e

[11] Sobre o tema, ver: TEUBER, M. **Reflexos e reflexões sobre a proposta triangular no ensino de Arte nas escolas municipais de Curitiba de 5ª a 8ª séries**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

quais não, o exame do conteúdo dessas representações é precário. O que significa que a posse desse imaginário como um sistema de representações, crenças, pensamentos, imagens de mundo requer um aprendizado.

Em verdade, muitas vezes, é preciso ressaltar que a imagem também é um discurso por meio do qual alguém tende a impor e legitimar uma visão e como tal carrega conhecimentos e desconhecimentos ao mesmo tempo. Por isso, é preciso ver uma imagem na sua complexidade já que, embora aspire à universalidade, o imaginário é marcado pelos interesses daqueles que o produzem (SCHLICHTA; TEUBER, 2012, p. 12)

Partindo da premissa de que a sensibilidade estética não é um atributo inerente ao sujeito, nem o senso estético é uma qualidade natural do objeto, a leitura de imagens requer um campo de conhecimentos interdisciplinares, tanto históricos e antropológicos quanto estéticos, que consubstanciem o ensino-aprendizagem de estratégias de interpretação das imagens (SCHLICHTA; TEUBER, 2012, p. 9).

As primeiras aproximações a uma obra de Arte resultam de uma percepção mais ingênua, por serem mais descritivas, e fixam-se, por exemplo, na identificação do assunto ou do seu tema, de suas cores, formas, linhas, e assim por diante. Nesse sentido, diferencia-se de uma leitura de imagem, que exige do aluno uma "percepção propriamente estética", conforme argumenta Bourdieu (1999), uma competência, que passa por um processo educativo de formação dos sentidos, em especial da percepção estética, que

> distingue-se da percepção ingênua e, portanto, não-específica da obra de arte, não pela lógica de seu funcionamento mas pelo tipo de traços que a primeira retém como pertinentes em função de um princípio de seleção que não é senão a disposição estética. Enquanto que a percepção ingênua, fundada no domínio prévio da divisão em classes complementares do universo dos significantes e do universo dos significados, trata os elementos da representação, folhas ou nuvens, como índices ou sinais investidos de uma função de pura denotação ("é um álamo", "é uma tempestade"), a percepção propriamente estética enfatiza os únicos traços esteticamente pertinentes, a saber, tendo em vista o universo das possibilidades estilísticas os que caracterizam uma *maneira particular de tratar* as folhas ou as nuvens, isto é, um *estilo* como modo de representação onde se exprime o modo de percepção, de pensamento e de captação próprio de uma época, de uma classe, de uma fração de classe ou de um agrupamento artístico (BOURDIEU, 1999, p. 283. Grifos do autor).

Na visão desse autor, a percepção é uma "aptidão para receber e decifrar as características propriamente estilísticas", uma competência

> propriamente artística que se traduz em conhecimento prático (adquirido pelo convívio com as obras ou por intermédio de uma aprendizagem explícita) de sistemas de classificação que permitem situar cada elemento de um universo de representações artísticas em uma classe necessariamente definida em relação à classe complementar (constituída por todas as representações artísticas consciente ou inconscientemente excluídas) (BOURDIEU, 1999, p. 283).

Depreende-se daí a importância da escola e do professor de Arte na elevação do nível de sensibilidade e conhecimento/cognição. Imbricado neste trabalho, está o processo de criação artística, inseparável do processo de formação dos sentidos ou da percepção propriamente estética. A produção artística não se efetiva num processo isolado, somente no âmbito da criação, mas se constrói simultaneamente com a percepção estética e com os conhecimentos artísticos.

Além da questão relativa à problemática da leitura de imagem na sala de aula, o debate sobre a multiculturalidade inicia-se no final dos anos 90, na busca do reconhecimento de diferentes códigos culturais, de diferentes necessidades culturais, da necessidade de convivência entre culturas (BARBOSA, 2002). As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, publicadas em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC), são um exemplo de como o tema da diversidade cultural entra na pauta de discussões e das normas oficiais.

O item 1.6 do documento, intitulado “diversidade e pluralidade cultural”, afirma que o ideário sobre o Ensino de Arte contempla as “diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e um olhar mais sistemático sobre outras culturas”, denunciando a ausência das mulheres na história da Arte, e destaca, ainda, a educação especial, tomando o aluno de necessidades educacionais especiais como detentor de uma cultura de minoria no espaço escolar (BRASIL, 2006).

Na esteira das mudanças legais, a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e dos povos indígenas brasileiros em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. No texto da lei se lê: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008a). Destaca-se o erro de redação

que mantém o nome Educação Artística[12], antiga nomenclatura da disciplina, mas também a responsabilidade da disciplina em atender às novas determinações legais.

Em 2004, o MEC divulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais fornecendo, assim, subsídios a gestores, diretores e professores, com o intuito de auxiliar a aplicação da lei. A lei, aprovada desde março de 2003, fomentou a discussão nas salas de aula e a mudança nos materiais didáticos[13], mas o ensino para a Educação das Relações Étnico-Raciais ainda se restringe a ações individuais de alguns professores, ou, ainda, a uma questão trabalhada somente nas comemorações do Dia da Consciência Negra ou no Dia do Índio.

Sobre o tema, há um consenso entre especialistas de que, mais do que fornecer conteúdos dentro das escolas, a aplicação da lei esbarra em dois pontos: a necessidade de formação de qualidade para os professores, assegurando assim que os docentes não caiam na repetição de velhos estereótipos já internalizados; e a necessidade da institucionalização do compromisso, ou seja, é preciso que gestores, diretores e coordenadores definam como a escola vai inserir a educação multicultural no seu dia a dia, não ficando restrita à ação isolada de um ou outro professor.

Jair Santana (2010) analisa a implementação da obrigatoriedade legal do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, especificamente ao ensino de Arte em Escolas Públicas de um Município do Estado do Paraná. A tese defendida por Santana é a de que a implementação da Lei nº 10.639/03, na disciplina de Arte das séries iniciais da Educação Básica, como tem se dado, produz, paradoxalmente, o fenômeno denominado por Baibich e Santana[14] como “folclorização racista”, cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas (SANTANA, 2010, p. 11).

Ainda de acordo com Santana, a implementação da lei produz esse fenômeno cujas causas derivam de múltiplas determinações, tais como: o mito da democracia racial; a naturalização do privilégio; o não discernimento entre diversidade e

[12] Nomenclatura substituída por Ensino de Arte a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação. (CNE/CEB 22/2005).

[13] Para o tema dos materiais produzidos no âmbito do MEC para orientar professores para a Educação das relações étnico-raciais, ver a dissertação de Lucilene Soares (2013) desenvolvida no âmbito do NPPD/UFPR.

[14] Dra. Tânia Maria Baibich, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR; Dr. Jair Santana, professor e coordenador da Educação Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (PR).

desigualdade; o preconceito do próprio sujeito professor; a não compreensão do que sejam Políticas Afirmativas; a não contextualização da Lei como uma política afirmativa; o não-lugar de responsabilidade para a implementação da Lei nas próprias escolas; a total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro. Além disso, o autor chama a atenção para o fato de a disciplina de Arte não constituir campo epistemológico definido – visto que "professores formados em outras especialidades são responsáveis por ministrar as aulas, sem que isto pareça constituir um problema para as escolas, sendo esta uma realidade nas séries iniciais" (2010, p. 232).

Santana conclui, a partir dos resultados de sua pesquisa, que, efetivamente com a implementação da Lei e perante a possível constituição de uma Pedagogia Antirracista é, contraditoriamente, "uma Pedagogia que, em um movimento consciente ou não, deliberado ou não, difunde ao domínio cultural, com a aceitação e a dinâmica popular, o estigma, o preconceito, o racismo" (2010, p. 233).

Como dito, no final dos anos 90 inicia-se o debate sobre a multiculturalidade. Múltiplas proposições são trazidas ao debate educacional brasileiro referentes à inclusão, à diversidade e à multiculturalidade, acompanhando *pari passu* as políticas educacionais norte-americanas e europeias que tentam abarcar as questões relativas aos fluxos migratórios vindos de suas ex-colônias, dos êxodos de guerra e do processo de globalização. No contexto desses países, as políticas relativas à democratização social estão mais diretamente voltadas para as questões das desigualdades culturais, a partir dos movimentos de imigração, o que não é exatamente o caso do Brasil com sua configuração populacional e identidades étnicas e culturais.

No ensino de Arte, apesar das discussões nas últimas décadas, ressalta-se uma atenção, de modo geral, às manifestações e obras legitimadas e consagradas pela história da Arte Ocidental. Apresenta-se ainda em vigor o padrão eurocêntrico da história da Arte, uma narrativa única e universal, expressa na arte "branca", masculina e moderna, contemplada pelas escolas artísticas do final do século XIX. Segundo Mirian Celeste Martins, trata-se do "olhar de missão francesa, preso a valores acadêmicos da arte, ainda presente nas escolas como a melhor e verdadeira arte" (2011, p. 312).

No entanto, em oposição, propõe-se o ensino das Artes não eruditas e, conforme aponta Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, cresce nas escolas o

ensino com uma multiplicidade de abordagens, seja com relação à introdução de conteúdos como, por exemplo, a "estética do cotidiano[15], as imagens publicitárias, a produção de grupos locais, a Arte de diferentes povos e de diferentes regiões do País", bem como a imensa diversidade da cultura visual[16] (FONSECA DA SILVA, 2010, p. 7).

Para compreender o significado de opções didáticas em relação aos elementos levantados por Fonseca da Silva – a estética do cotidiano, a cultura visual –, e colocar essas opções em andamento nos seus planos de ensino, um professor de Arte precisa ser também um profundo conhecedor dos elementos que sustentam essas opções. Trata-se não somente de uma multiplicidade de abordagens, como apontado por Fonseca da Silva, mas é preciso considerar também um conjunto de novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas e aos professores, nos últimos vinte anos.

Assim, no contexto de debates mais amplos sobre a Arte como disciplina escolar, essas considerações feitas por Fonseca da Silva colocam em pauta uma discussão que, embora já tenha tradição na literatura educacional, revela-se um campo de embates teóricos e de proposições diferenciadas quanto às práticas escolares e, principalmente, às práticas de formação docente. Trata-se da questão das relações entre ensino e pesquisa, que encontra sua expressão mais frequente no(s) conceito(s) de professor pesquisador (TEUBER; GARCIA, 2015).

As pressuposições sobre a constituição de uma disciplina escolar especificamente voltada ao ensino da Arte, ou das Artes, levadas para o trabalho empírico, constituem, portanto, um conjunto de tensões e embates que foram aqui apresentados e que revelam as dificuldades que são inerentes ao processo histórico de constituição de uma disciplina escolar, como apontado por Chervel.

---

[15] Por estética do cotidiano subentendem-se objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuidores de valor estético por determinada cultura. Para trabalhar com a estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais, é necessário ampliar o conceito de Arte usualmente utilizado na escola para um sentido mais amplo de experiência estética, incluindo, desta forma, as chamadas "artes menores" (RICHTER, 2000).

[16] A cultura visual é inclusiva e, ao contrário de concepções modernistas com ênfase excessiva nas belas artes, trabalha com imagens do cotidiano – fílmicas, de publicidade, ficção, informação etc. As tecnologias fazem proliferar depoimentos, versões e formas abertas de interação, impactando a produção de subjetividades de alunos e professores. Na educação da cultura visual, imagens e artefatos são abordados como táticas de poder utilizadas por diferentes grupos – sociais, acadêmicos, pedagógicos – para legitimar concepções, valores e práticas pedagógicas (MARTINS, R., 2015).

As condições histórico-sociais que modelam esses processos precisam ser reconhecidas e analisadas, como condição necessária para a compreensão dos processos de definição de conteúdos, métodos e recursos que passam a compor a especificidade de cada disciplina.

Para a estruturação da problemática de pesquisa, dois elementos relacionados à didatização da Arte foram fundamentais e serão apresentados ainda nesta seção: as justificativas para sua inclusão nos currículos e os recursos para seu ensino.

2.3.1 A desvalorização e a didatização no Ensino de Arte

A presença da Arte na escola é, muitas vezes, justificada por contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da coordenação motora, limitando o ensino a uma prática pedagógica centrada em técnicas “apropriadas” para a destreza manual, confundindo-se conteúdo com o desenvolvimento da habilidade (SCHLICHTA, 2009). Do mesmo modo, afirma a autora, há lugar para a livre expressão, uma prática que privilegia a espontaneidade, a sensibilidade imediata, o acaso. Contudo, Schlichta explica que

> não existe uma espontaneidade natural nem liberdade por si só criativa; muitas vezes ela é confundida com invenção. Longe de ser uma atitude natural (inata), a invenção é um aspecto inseparável do fazer denominado artístico, indispensável inclusive para a efetiva autoexpressão; consequentemente, ela exige domínio, conhecimento da arte, inclusive dos artistas (2009, p. 32).

Para além destas visões, há lugar também para o entendimento redutor e predominante da Arte como puro entretenimento. Nota-se, por exemplo, ainda em algumas escolas, a participação dos professores de Arte nas festividades, comemorações cívicas e culturais da escola, quando lhes é delegada a tarefa da confecção de adereços específicos para os eventos, muitas vezes desprovidos de sentido tanto para o aluno como para o professor (TEUBER, 2004, p. 49).

Mesmo considerando-se uma atividade aparentemente ultrapassada, a insistência em confundir Arte com a elaboração de decorações festivas ou presentes para as datas comemorativas, para Loponte, “continua existindo nas escolas (principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental),

muitas vezes com algumas variações mais ‘modernas’, ou alguns disfarces sutis” (LOPONTE, 2005, p. 237).

A Arte é muitas vezes entendida como um fazer restrito aos talentosos que possuem o dom de criar, expressão correlata à ideia de inspiração e genialidade como qualidades atribuídas ao artista. Assim, ao ensino só cabe a função de expandir algo que já vem constituído na bagagem hereditária, com base em uma epistemologia apriorista (BECKER, 1993). A adoção desse modelo de ensino – seja ele consciente ou não – implica a legitimação dos principais preconceitos que a Arte e seu ensino sofrem com a crença social de que a sensibilidade artística é um dom inato e uma inspiração gratuita; a Arte é entendida como um acessório da cultura; a Arte é um puro fazer restrito à técnica, à experimentação, a um procedimento numa visão que prioriza a forma e é descolada do conteúdo (TEUBER, 2007).

Merecem destaque, ainda, sem dúvida, as visões preconceituosas sobre a Arte e sobre o seu ensino, evidenciadas na permanente desvalorização e desprestígio da disciplina materializados no pouco tempo destinado às aulas, na falta de definição dos currículos, na falta de recursos e condições materiais adequadas para o ensino (LOPONTE, 2005; SCHLICHTA, 2009).

Algumas pesquisas recentes, como as realizadas por Honorato (2011) e Loponte (2005), afirmam que, desde sua institucionalização, a Arte na escola tem sido pedagogizada de várias formas. Há indícios de que ao chegar à escola, às salas de aula, nas práticas pedagógicas dos professores, o ensino de Arte se separa, ou, ainda, se esquece da Arte. Nesse processo de ensinar Arte no espaço escolar, para esses autores, a Arte perde sua força, sua singularidade, seu caráter transgressor, subversivo, inventivo, criativo, ou, ainda, perde seu caráter de inconformidade.

Loponte, diante da “arte escolar”, da “arte pedagogizada” da escola, afirma: “Talvez essa ‘arte’ que vemos na escola não seja nada mais do que uma fumaça, uma emanação, um vapor que um dia desprendeu-se de algo a que chamamos ou alguém um dia chamou de arte” (2005, p. 25).

Estas pesquisas referem-se a um tipo de ensino com práticas que reproduzem duvidosos exercícios escolares – ainda presentes nas escolas – como, por exemplo, desenhos estereotipados prontos para colorir ou o estudo da biografia e reprodução dos trabalhos dos grandes mestres – práticas que frequentemente destacam apenas traços superficiais de um princípio formal, um conteúdo, um

procedimento artístico.

Não se pode generalizar que, no âmbito escolar, o ensino de Arte desconsidere o saber da Arte, mas pode-se afirmar, com esses autores, "que teorias e práticas educacionais em nome da Arte parecem se desenvolver sem necessariamente tomar as práticas artísticas como seu objeto" (HONORATO, 2011, p. 52). A história da inclusão da Arte nos currículos e a história da formação docente no Brasil ajudam a justificar essas afirmações, para além de uma visão pessimista da escola ou da crítica desconstrutiva à atuação dos professores.

O percurso da história do ensino de Arte mostra uma multiplicidade de "teorias e práticas educacionais" para as quais os elementos constitutivos dessa área de conhecimento convergem. Durante anos a orientação predominante nas escolas era o ensino do desenho, numa perspectiva de aplicação à indústria e de preparação ao mundo do trabalho. Depois da Segunda Guerra Mundial, esta perspectiva foi questionada por aqueles que sustentavam a importância dada à criança e a sua expressão criativa por meio da arte. O desenho expressivo, com o mínimo de interferências externas possíveis, passou a ser visto, desta forma, como um poderoso instrumento pedagógico. Já nos anos 1970, as ideias sobre as relações entre o currículo e a estrutura das disciplinas, principalmente nos Estados Unidos, ganham força e, no campo do ensino de Arte, é criado o *Disciplined Based Art Education* (DBAE).

Nessa perspectiva, o ensino de Arte baseado em disciplinas busca integrar quatro disciplinas básicas, ou quatro componentes principais: a produção artística, a crítica, a estética e a História da Arte. Segundo seus defensores, este enfoque é mais completo que os outros porque aborda as quatro ações que as pessoas fazem em relação à Arte: criar, apreciar suas qualidades, encontrar seu lugar na cultura e no tempo, e expor e justificar seus juízos sobre a sua natureza, seus méritos e sua importância. Nos anos noventa, o DBAE foi o modelo dominante nos Estados Unidos para o desenvolvimento de currículos para o ensino de Arte, em particular, em Artes Visuais (EISNER, 2004, p. 48).

No Brasil, a Abordagem Triangular foi proposta por Ana Mae Barbosa em 1987, sistematizada a partir de suas pesquisas e influenciada, sobretudo, pela perspectiva norte-americana. Esta abordagem marcou profundamente o ensino de Arte, mudando de maneira significativa a maneira de ensinar Arte na escola e é, ainda, uma forte influência, provocando importantes discussões que giram em torno

de questões de natureza epistemológica e metodológica da disciplina do ensino de Arte.

Este percurso por algumas das ideias relacionadas à estruturação do ensino de Arte como disciplina não tem a pretensão, de modo algum, de recompor a história, mas sim de apresentar de forma sintética elementos que contribuam para situar algumas questões postas quanto à natureza da “pedagogização” do ensino de Arte.

Um ponto de debate sobre a questão de não privilegiar o conhecimento artístico relacionando-o com a prática artística ou com a Arte, como informam Honorato (2011) e Loponte (2005), pode ser essa maneira de construir o ensinar baseado na especificidade dos temas e abordagens da disciplina, que talvez priorizem mais conteúdos, contextos e teorias, provocando, de certa maneira, a separação entre as formas de ensinar sobre a Arte, das formas de ensinar sobre, com e a partir da Arte.

Não se trata de entender que a produção artística se efetive num processo isolado, somente no âmbito da criação, pois sabe-se que ela se constrói simultaneamente com um campo de conhecimentos artísticos e culturais. E disso decorre pensar que um dos objetivos do ensino de Arte é possibilitar ao aluno o domínio desses conhecimentos artísticos e, além disso, formar ou ampliar os sentidos necessários para a interpretação dos significados dos objetos que constituem a produção artística e cultural. Seria uma supersimplificação pensar que conteúdos, contextos e teorias seriam elementos desnecessários ou supérfluos, ou, ainda, reduzir perigosamente o entendimento da prática artistíca.

Conforme já apontado por Honorato (2011), não se pode generalizar que o ensino de Arte desconsidere o saber sobre Arte, mas pode-se dizer que a Arte como disciplina escolar se organiza sem necessariamente tomar as práticas artísticas como seu objeto, produzindo então o saber com Arte.

Resultados apreendidos na bibliografia pesquisada indicam determinada forma de ensinar Arte na escola, e também uma maneira peculiar de não se propor condições e meios para este ensino. Talvez, as formas pelas quais os conhecimentos artísticos sejam apresentados em sala de aula adquiram um cunho mais instrutivo do que propriamente de desenvolvimento das práticas artísticas e, por sua vez, do pensamento artístico.

É possível que a didatização – nessa forma pela qual o conteúdo é ensinado

–, leve os alunos a aprenderem a Arte fragmentadamente e como algo pronto, dado. O conhecimento artístico quando é aprendido passivamente, sem a possibilidade de o aluno aprender na relação com o objeto, não promove a habilidade de dar sentido à Arte e nem tampouco fazer com que o aluno passe a considerar a experiência artística e o conhecimento artístico significativamente.

Assim, é provável que essa maneira de organizar o ensino provoque a separação entre as formas de aprender a pensar e as formas de pensar com e a partir da Arte.

2.3.2 Os materiais didáticos para o Ensino de Arte

Um tema que se relaciona à questão da pedagogização da Arte – e, portanto, ao seu estatuto como disciplina escolar – diz respeito aos materiais didáticos usados para ensinar. As investigações no conjunto das pesquisas educacionais que identificam ou verificam as funções desses materiais de Arte ainda são pouco frequentes [17] . Contudo, constata-se a existência de uma crescente produção paradidática; trata-se de uma quantidade significativa de materiais didáticos – que não trazem em si características de livro – disponibilizados por instituições públicas ou privadas, como museus, centros culturais e bienais direcionados a professores de Arte.

Como exemplo destas instituições brasileiras formadas por grupos financeiros privados, pode-se citar: Santander Cultural em Porto Alegre, Itaú Cultural em São Paulo e o Centro de Arte Contemporânea em Inhotim, na região metropolitana de Belo Horizonte. Instituições ligadas ao setor público, no mesmo sentido, vêm ampliando e investindo em espaços expositivos, como exemplo das regiões sul e sudeste: Centro Cultural Banco do Brasil (RJ), Caixa Cultural (SP, RJ, PR), Instituto Tomie Ohtake (SP), Museu de Arte Contemporânea de Niterói (RJ), Museu Oscar Niemeyer (PR), Pinacoteca de São Paulo (SP), Fundação Iberê Camargo (RS), Fundação Bienal MERCOSUL (RS), Bienal de São Paulo (SP) e Bienal Internacional de Curitiba (PR), entre outros.

[17] Em um levantamento no banco de dados da CAPES de teses, dissertações e periódicos e nos sites de pesquisa da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) e ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), realizado no ano de 2013, foram localizados cinco dissertações; quatro artigos e uma monografia de especialização. As palavras-chave utilizadas para busca foram: arte; arte educação; ensino da arte; material didático em arte; material educativo em arte; livro didático em arte. Os textos localizados datam de 2001 a 2011.

As condições favoráveis que propiciaram o surgimento desse volume de materiais nos últimos vinte anos decorrem de um significativo interesse pela realização e pela promoção de exposições de Arte, marcado por uma redefinição do estatuto da mediação educacional dos espaços museológicos. Assim, evidenciam-se investimentos nos setores de ações educativas, constituídos de equipes de mediadores culturais, que recebem grupos distintos de visitantes, principalmente vindos de escolas e, mais especificamente, investimentos na elaboração de materiais didáticos, disponibilizados aos visitantes e professores de Arte, com objetivo de orientá-los nas reflexões iniciadas nos espaços museológicos e na continuidade dos trabalhos posteriores em sala de aula.

A incorporação da educação nas exposições artísticas – denominada internacionalmente "virada educacional" – é para Honorato (2011, p. 114), por extensão, política. As crescentes quantidades de projetos educativos ou programas de mediação tornam-se números contabilizados em relatórios em favor da responsabilidade social de patrocinadores e fundações, compondo muitos dos requisitos para a obtenção de subsídios proporcionados pelas leis de incentivo à cultura, números que assumiram um lugar de destaque na economia das exposições de Arte. Sintetizando, Honorato (2011) chama a atenção para o sentido dessa mudança, ou seja, para o uso desses programas educativos como instrumento de *marketing* da lógica coorporativa privada ou governamental, que objetiva benefícios fiscais, da mídia e eleitoreiros.

Por outro lado, deve-se destacar a primeira edição, em 2015, de livros didáticos de Arte no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O processo de aquisição de obras didáticas, do edital de 2015, foi destinado aos estudantes e professores do Ensino Médio das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, participantes do PNLD. O edital de 2016 prevê a aquisição de livros didáticos de Arte para o 4º e 5º anos de escolaridade e o edital de 2017 para o 6º, 7º, 8º e 9º anos. As obras selecionadas pelo PNLD incluem o livro impresso e conteúdos multimídia, contendo Objetos Educacionais Digitais que se apresentam em diversas modalidades, tais como jogos eletrônicos, simuladores, vídeos ou infográficos. É necessário afirmar que os livros selecionados pelo PNLD mantêm a polivalência, com algumas exceções.

Independentemente de questões e críticas que possam ser feitas, é preciso destacar a importância desse programa, uma vez que avalia, compra e distribui

livros, gratuitamente, para todos os alunos das escolas públicas brasileiras, exceto em sistemas municipais ou estaduais que optem por não participar do Programa e proponham oferecer outros livros aos alunos. No caso brasileiro, segundo Tânia Braga Garcia (2013), esse programa constitui-se em determinação para a pesquisa sobre livros e materiais didáticos, uma vez que as ações governamentais afetam toda a produção e a circulação de obras didáticas no país.

Vale a pena relembrar os números significativos quando se trata deste programa: 140,6 milhões de livros didáticos foram distribuídos em 2015 (ano letivo) pelo PNLD, para atender o total de 28,9 milhões de alunos da educação básica de todo o país. O valor total pago na aquisição das obras pelo MEC gira em torno de R$ 1 bilhão e 300 milhões, conforme os dados divulgados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação[18], o que evidencia aspectos da economia política na análise de livros escolares (APPLE, 1995) e anuncia debates necessários no campo educacional e, em particular, do ensino de Arte.

Embora a pesquisa sobre livros didáticos e outros materiais, no Brasil, já tenha tradição e resultados significativos em algumas áreas do conhecimento, a temática dos materiais para ensino de Arte muito recentemente passou a ser valorizada pela pesquisa no campo científico. Um dos trabalhos que deve ser referenciado foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, coordenado pela Prof.ª Dra. Mirian Celeste Martins. Nele apresenta-se resultado de pesquisa desenvolvida sobre os Cadernos do Aluno – material didático de Arte, oferecido para as escolas públicas do Estado de São Paulo. Segundo os autores, o vasto material empírico obtido e a complexidade do tema apontam para a necessidade de ampliação da discussão sobre mediação cultural, processos de ensino, materiais educativos e formação de educadores.

Além dessa produção, há no mercado editorial aquelas editoras que batem nas portas das escolas. Em sua tese de doutorado, Loponte (2005) analisa algumas publicações que circulam nas escolas, mas não se encontram em livrarias. Para a autora, “os docentes tornam-se de certa forma alvos fáceis destas publicações que

[18] Para obter maiores informações, consultar o site do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 10 jun. 2015.

estão repletas de receitas e desenhos para colorir", estampando expressões como: "de acordo com os PCNs", "projetos", "construtivismo", entre outras. Isto se dá, em sua análise, devido à precária formação dos professores de Arte, à atuação docente leiga na área e à falta de formação continuada por parte das universidades ou secretarias de educação.

> Enquanto a maioria dos livros de história da arte exalta a genialidade artística masculina (discurso que também ressoa nos livros didáticos), o discurso pasteurizado e pedagogizado sobre a arte define a criatividade feminina como algo a ser controlado por receitas e prescrições de "como fazer", escapando de qualquer nível de excelência, ou mesmo de qualquer semelhança e visibilidade da chamada "grande arte". Estes discursos, de alguma forma cruzados e complementados um pelo outro, são consumidos e incorporados pelas docentes que atuam no Ensino Fundamental, principalmente aquelas sem uma formação mais consistente na área de arte (LOPONTE, 2005, p. 52).

Decorre que os saberes definidos oficialmente e traduzidos nos livros e materiais didáticos possuem em parte uma linguagem mais acessível do que os textos acadêmicos originados em pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação ou outras publicações da área e por isso têm uma aceitação maior nas escolas. Vários autores destacam como fundamental repensar os processos de análise e seleção de livros e materiais didáticos porque modificam a prática de ensino dos professores, por serem elementos essenciais do cotidiano escolar e, sem dúvida, da formação docente (TEIXEIRA; BUFREM; GARCIA, 2012).

Deste modo o que se quer evidenciar aqui é a relevância destes materiais enquanto elementos que contribuem para a constituição de uma disciplina escolar e, portanto, a necessidade da compreensão das relações entre professores de Arte e materiais didáticos, tanto nos processos de formação inicial, como nos de formação continuada. Para além da dimensão instrumental de uso dos livros e outros materiais, a questão remete também às relações entre ensino e pesquisa, uma vez que a produção desses materiais parece ser feita na direção de fornecer caminhos para o ensino na expectativa de que os professores os reproduzam – em parte porque não sabem o que fazer. Têm-se, aqui, novamente, as dicotomias entre pensar e fazer, entre pesquisar e ensinar, que caracterizam e hierarquizam as relações de produção do conhecimento e resultam no que pode ser entendido como um "preconceito de inteligência", expressão utilizada por Bourdieu e apropriada por Garcia para o caso da relação entre a academia e a escola básica (GARCIA, 2010).

Uma das problemáticas ao se olhar os materiais didáticos com a concepção do professor/pesquisador é que ela orienta questões sobre os próprios processos de formação dos professores. É muito frequente que os cursos destinem pouco tempo a lidar com a questão dos livros didáticos, e ainda que não proponham investigações com os professores sobre os livros e sobre outros materiais didáticos ou paradidáticos existentes.

2.4 SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

A construção da problemática de pesquisa incluiu um conjunto de questões relacionadas à formação do professor de Artes Visuais. Entendendo-se, como exposto até aqui, que existe um conhecimento específico que se transformou em disciplina escolar, o desafio de formar profissionais para atuar nas escolas básicas também ocupa um lugar central na minha experiência como pesquisadora, seja como formadora de professores, seja como investigadora em formação.

Assim, tomando-se como ponto de referência inicial temas mais amplamente discutidos no campo educacional sobre formação de professores, como a própria terminologia “desenvolvimento profissional docente”, em substituição à de formação inicial e continuada, questões relativas à identidade docente e o conceito de professor pesquisador, apresenta-se o debate central desta seção, a formação dos professores e dos formadores de professores de Artes Visuais.

2.4.1 A formação do professor e o debate no contexto contemporâneo

O conceito de formação de professores tem sido amplamente discutido no campo educacional e, sem dúvida, existem diferentes orientações sobre a questão. Marcelo Garcia define, de modo bastante abrangente, que os processos de formação inicial ou continuada “possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente”, e que constituem um elemento fundamental para assegurar a qualidade de aprendizagem dos alunos (1999, p. 26).

Não existe um único e imutável conceito que defina o que significa formação docente, portanto, diante de múltiplas perspectivas, seu significado é suscetível a

modificações, debates, controvérsias e polêmicas. Contudo, recentemente, existe um consenso nas publicações da área em pensar a formação de professores como um processo de aprendizado profissional contínuo e de longo prazo, marcado desde as primeiras experiências escolares do professor e durante sua vida.

Cabe destacar vários temas que compõem – ou deveriam – as discussões sobre formação, tais como: as condições de trabalho docente, planos de carreira e organização sindical dos docentes; a dimensão política na formação do professor, assim como a formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural (ANDRÉ, 2010).

Marli André, ao discutir o campo de estudo sobre formação de professores, aponta que tem encontrado, em anos mais recentes, o termo *desenvolvimento profissional docente*, em substituição ao de formação inicial e continuada, e que este tem recebido múltiplas definições (2010, p. 175). Por exemplo, Marcelo Garcia (2009) justifica a preferência pelo uso do termo devido aos novos entendimentos de como ocorrem os processos de aprender a ensinar; para marcar mais claramente a concepção de profissional do ensino; e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. Nessa atualização do conceito o desenvolvimento profissional docente é entendido como um *processo*, e destaca-se nele o caráter intencional e a importância do planejamento.

Nesta perspectiva, Marcelo Garcia (2009) chama a atenção para as seguintes caraterísticas do desenvolvimento profissional docente: 1) baseia-se no construtivismo, e não nos modelos baseados na transmissão; 2) trata-se de um processo a longo prazo; 3) ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores; 4) está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar; 5) o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando entra na profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de reflexões acerca da sua experiência; 6) trata-se de um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado; 7) não existe um e só um modelo de

desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes trará maiores benefícios (MARCELO GARCIA, 2009).

Ainda de acordo com Marcelo Garcia (2009), nesses processos de desenvolvimento profissional deve-se dar grande atenção às representações, crenças e preconceitos dos docentes porque estes elementos tendem a afetar a aprendizagem dos professores e possibilitar ou dificultar as mudanças. A identidade profissional, entendida assim como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional, é definida pela forma como os professores se percebem e como querem ser percebidos. Para o autor, a identidade profissional pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos e "inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional" (2009, p. 2).

Para Selma Pimenta e Léa Anastasiou (2011, p. 76), "a identidade não é um dado imutável, nem externo que se possa ser adquirido", mas se dá em processo, na construção do sujeito historicamente contextualizado. Assim sendo, a profissão de professor precisa ser situada em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme necessidades dadas socialmente.

Do ponto de vista desses processos, para as autoras, o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar é fundamental:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 77).

A identidade profissional não deve ser entendida como uma entidade estável

ou fixa – algo que as pessoas possuem –, mas um lugar a partir do qual as pessoas se justificam, explicam e dão sentido a si mesmas em relação a outras pessoas e aos contextos em que trabalham, ou seja, “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

São três processos indispensáveis para a construção da identidade docente, para Nóvoa (1992): o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento organizacional, que se refere aos investimentos educacionais no projeto de escola onde a autonomia dos professores se pode concretizar.

As ideias centrais da definição da identidade profissional docente aqui apontadas sustentam que se trata de um processo contínuo, dinâmico e que nada tem de estável ou fixo; envolve a pessoa e o contexto; integra um conjunto de subidentidades; e inclui a agência do professor enquanto sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento profissional.

Em síntese, a identidade profissional dos professores é construída paulatinamente ao longo da carreira docente, em resultado de sucessivas interações estabelecidas entre os sujeitos e as diversas relações sociais, culturais e profissionais cotidianas nas quais se inserem. Tais interações, sem dúvida, permitem a construção de identidades docentes diferenciadas, segundo as respectivas apropriações dessas experiências feitas pelos sujeitos ao longo de suas vidas. Pode-se afirmar, assim, que as identidades são continuamente construídas e (re)construídas (MARCELO GARCIA, 2009; PIMENTA, ANASTASIOU, 2011).

Embora nesta tese não se tenha tomado o conceito de identidade profissional como uma categoria para análise dos dados produzidos, essa perspectiva de análise contribuiu para compreender a existência de dimensões que se entrelaçam em torno de um conjunto de conhecimentos específicos, os quais sustentam a ação do professor – não necessariamente de forma igualitária e homogênea, nem com a mesma intensidade. Essas dimensões devem ser levadas em conta na formação docente e no trabalho dos formadores de professores, no sentido de apoiar melhor os alunos em formação, na compreensão das contradições entre o que são as expectativas institucionais e sociais para o que se deve fazer e o que os professores podem efetivamente realizar no cotidiano escolar.

No contexto de debates mais amplos sobre as relações de trabalho no mundo

contemporâneo, chama a atenção o significado dado à formação docente e às formas pelas quais essa formação pode ser desenvolvida. A discussão sobre o conjunto de mudanças sociais e educacionais ocorrido nos últimos vinte anos traz à luz um conjunto de novas e complexas necessidades colocadas às escolas e aos professores, tais como: o aumento de exigências em relação às atividades desenvolvidas pelos professores; o enfraquecimento das ações de outros agentes de socialização, como a família; o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; a ruptura do consenso social sobre o papel da educação; o aumento das contradições no exercício da docência; as mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; a menor valorização social do professor; as mudanças nos conteúdos escolares; a escassez de recursos materiais e condições de trabalho deficientes; a mudança nas relações professor e aluno e a fragmentação do trabalho do professor (ESTEVE, 1995).

Nessa direção, ao tratar do “futuro presente”, Nóvoa (2009) se refere ao conceito de escola transbordante, traduzido por uma escola que, originalmente orientada pela missão de instruir, acumulou com o tempo múltiplas funções, assumindo o papel de reparadora da sociedade. Nela, a aprendizagem não é mais o centro das preocupações, ocupado agora por missões sociais e assistenciais, como a prevenção da delinquência juvenil, combate aos maus-tratos e à violência doméstica, toxicodependência, educação sexual, proteção ao meio ambiente, educação para o consumo, educação para a cidadania, entre outras.

Essas considerações feitas por Esteve e Nóvoa colocam em pauta uma discussão que, embora já tenha muito mais do que uma década na literatura educacional, revela-se um campo de embate atual para a construção da identidade docente.

Ainda sobre o debate na formação do professor no contexto contemporâneo, no caso do Brasil – como em outros países também – as perspectivas críticas de análise da escola ganharam força nas últimas décadas, evidenciando-se a força de reprodução social no sistema escolar, mas, em contraponto, abrindo-se o debate sobre o papel dos sujeitos na constituição das dinâmicas que configuram os processos de escolarização e sua força de transformação. A adoção de tal perspectiva teórica, a partir de autores como Bourdieu (1998) e Giddens (1999), por exemplo, ajuda a compreender, ao mesmo tempo, as ações dos sujeitos na relação com a cultura e a sociedade, na busca de uma articulação dos níveis macro e micro

na análise social, derivada da dialética entre estrutura e ação.

Nesse sentido, as novas concepções e práticas de formação, segundo Schmidt e Garcia, colocaram em questão as ações que os professores devem desenvolver, próprias e específicas de seu campo profissional, bem como o grau de responsabilidade que lhes cabe sobre as “tarefas” educativas. Desse modo, as discussões sobre a formação de professores trazem para o centro do debate o “problema da dicotimização entre as práticas docentes (ensino) e as relações dos professores com a investigação educativa (pesquisa), que encontra sua expressão mais frequente no(s) conceito(s) de professor pesquisador” (SCHMIDT; GARCIA, 2011, p. 29).

Aqui interessa destacar que, em função dessas demandas, as propostas curriculares recolocam, a cada momento, novas exigências ao trabalho docente, esperando como resposta as aprendizagens necessárias para que crianças e jovens se tornem adultos e possam se inserir na vida social, em especial, no mundo do trabalho. A leitura atenta das propostas curriculares nacionais, inclusive as de Arte, revela o quanto se espera dos alunos e, por consequência, o quão complexo é o trabalho do professor (TEUBER; GARCIA, 2015).

Ainda que muitas vezes, nos próprios documentos oficiais, sejam tratadas como tarefas, na verdade são ações didáticas de alta complexidade, que exigem, para além de um conhecimento dos conteúdos a ensinar e de outros elementos didáticos e pedagógicos, uma formação para a solução de problemas epistemológicos que dizem respeito à especificidade dos temas e abordagens de cada disciplina escolar (TEUBER; GARCIA, 2015).

No contexto das reformas curriculares em diferentes países, assim como no Brasil, nos últimos anos, os professores que atuam na escola fundamental vêm enfrentando novos desafios que exigem debates e reflexões sistemáticas, em outras palavras, atividades de natureza investigativa (SCHMIDT; GARCIA, 2011). Perante as reformas, a formação de professores foi questionada e viu-se a necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas.

Além disso, segundo Selma Pimenta, também se indagava sobre o papel dos professores nas reformas curriculares.

> Seriam estes meros executores das decisões tomadas em outras

> instâncias? Pesquisas já vinham apontando a importância da participação destes e da incorporação de suas ideias, seus conhecimentos, suas representações, na elaboração das propostas a serem implantadas. O reconhecimento destes como sujeitos participantes das propostas se constituía em requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças. E o conceito de *professor reflexivo* apontava possibilidades nessa direção (PIMENTA, 2010, p. 21, destaques da autora).

A ideia de que o professor deve ser um pesquisador não é nova. Já no início do século XX, a ideia da abordagem científica dos problemas educativos e da participação dos professores era defendida por Dewey e estava fortemente associada às discussões norte-americanas sobre a investigação-ação (MARCELO GARCIA, 1999).

Na década de 1970, merece destaque o trabalho pioneiro de Lawrence Stenhouse e John Elliott, no contexto das reformas curriculares do Reino Unido, enfatizando o entendimento do professor como um investigador de sua prática e na teorização dessa ação prática.

Na década de 1980, renova-se a força da investigação-ação, em particular, por meio de autores como Donald Schön e Kenneth Zeichner. A ideia, apontada principalmente nos artigos desses dois autores, é a de que o professor possa desenvolver sua capacidade reflexiva sobre sua própria prática.

Zeichner, em seu livro **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**, de 1993, apoia-se nas ideias de Dewey e desenvolve seus conceitos de professor reflexivo, situando o professor como “prático reflexivo”, entendendo que os professores também têm suas teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino.

De forma similar, Schön (2000) também se baseia nos estudos de Dewey focados na dinâmica “aprender fazendo” e na problematização da prática. Schön propõe uma formação profissional baseada na “epistemologia da prática”, ou seja, na valorização da prática profissional do professor como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. Nessa proposta, assume-se que o contato e a interação com a prática docente podem gerar conhecimento sobre o ensino, sempre que os professores estejam mobilizados pela reflexão e pelo diálogo com os problemas da prática.

As contribuições de Schön chamaram a atenção para a ideia de que o

conhecimento derivado da pesquisa experimental – forma de produção denominada de “racionalidade técnica” – não serve para o enfrentamento de problemas cotidianos do ensinar e do aprender. Para o autor, os problemas surgidos da prática são marcados por incertezas, instabilidades, singularidades e conflitos de valores, e, desta forma, resistem a serem enquadrados em esquemas rígidos e predeterminados.

O professor, no modelo da racionalidade técnica, deve ser formado para adquirir competências técnico-instrumentais, com o objetivo de executar a tarefa de transmitir aos alunos os conhecimentos. O enfoque principal, nesse modelo, restringe-se à “busca de métodos eficazes para garantir os resultados esperados, sem questionar a natureza e os interesses na determinação dos critérios desses resultados e sem se preocupar com a diversidade e a desigualdade das condições de aprendizagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 77).

No modelo da racionalidade técnica, baseado na crença do avanço tecnológico e científico, o ensino é compreendido como um campo meramente de aplicação de conhecimentos (científicos), e a tarefa do professor seria traduzi-los em um fazer técnico.

Nos anos de 1990, na literatura e na legislação educacional brasileira, tem origem um forte consenso em torno da necessidade de rever este modelo de racionalidade técnica que caracterizava até então a concepção de formação, de tal forma que a dimensão técnica perdesse a centralidade que tivera na década de 1970. Buscava-se superar o entendimento segundo o qual os professores seriam meros técnicos “que deveriam cumprir orientações ditadas por outros profissionais que conhecem melhor as necessidades do ensino, por sua qualificação e por sua inserção na investigação”, ou, ainda, que os professores seriam transmissores de conhecimento produzido por outros sujeitos (MARCELO GARCIA, 2010, p. 244).

> Trata-se da ideia de que para formar um professor é suficiente proporcionar-lhe o domínio de conhecimentos e técnicas produzidas em outros espaços e por outros profissionais, de forma que posteriormente possa aplicar ou ajustar o que aprendeu às diferentes situações em sala de aula. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 242).

Desse modo, a partir dos anos de 1990, a bibliografia produzida em países como Espanha, Portugal, Estados Unidos, França e Inglaterra sobre essa perspectiva conceitual do professor reflexivo foi amplamente difundida no Brasil,

especialmente com a obra de divulgação coordenada por António Nóvoa, **Os professores e sua formação**, 1992. O livro apresenta a visão de vários autores sobre o tema, cujo debate central é o ensino como atividade reflexiva. Entretanto, nesses países, especialmente na Espanha, se produzirá, nas universidades, importantes críticas às teorias de Schön e Stenhouse (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Em que pese os avanços trazidos por Schön, é possível anunciar uma série de limites em suas proposições e nas apropriações de suas ideias. Conforme atesta Pimenta:

> Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2010, p. 22).

Em outra análise, defendida Pimenta e Anastasiou (2011), o conceito de professor reflexivo poderia ter sido traduzido em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, o que não aconteceu à semelhança de outros países, como no caso específico de Espanha e Portugal:

> [...] que não apenas transformaram significativamente suas condições de *formação* dos professores, mas transformaram significativamente as condições de exercício profissional com *jornada e salários compatíveis a um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa*, contribuindo para a elevação do estatuto profissional docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 131. Destaque das autoras).

Segundo as autoras, nessa perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores, a transformação das práticas docentes só se efetiva à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, o que, por sua vez, não significa somente a revisão de suas práticas. Significa, assim, dotar os professores de perspectivas de análise crítica, que os ajudem a compreender os contextos

históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a atividade docente, mas, para além disso, afirmam Pimenta e Anastasiou, é preciso rever e modificar a precariedade da carreira docente (2011).

Ainda em relação aos limites sobre as proposições do professor reflexivo, Libâneo (2010, p. 76) considera que “a reflexão sobre a prática não resolve tudo”, porque são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral que ajude o professor nesta prática. Na perspectiva crítica do autor, o processo de reflexibilidade sobre a prática docente precisa compreender não apenas os processos de ensino-aprendizagem, mas as do contexto social em que ele acontece. Para ele, o trabalho do professor ocorre no espaço institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais.

Depreende-se aqui que há um conjunto forte de indicações no campo educacional brasileiro sobre a necessidade de formar o professor reflexivo; no entanto, como aponta a própria literatura, há questões nesta concepção que precisam ser problematizadas. A crítica que se faz à proposta do professor reflexivo – e que aqui se aceita como interessante e válida para os objetivos da tese – refere-se ao fato de que o exercício da reflexão pode incluir, mas não exige, necessariamente, uma compreensão da natureza do conhecimento a ser ensinado, incluindo suas formas de produção.

Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de o professor construir uma consciência epistemológica relativa à sua área de atuação, ao mesmo tempo em que se constitui como sujeito epistêmico, sujeito sabedor e construtor de conhecimento. Para tanto é necessário se apropriar do método de produção do conhecimento e uma via indicada é a pesquisa, porque ela exige, necessariamente, do pesquisador uma compreensão das formas de produção, das regras e dos procedimentos que constituem a epistemologia do conhecimento que deve ensinar.

Paralelamente à discussão da temática sobre a necessidade do desenvolvimento de uma formação de caráter reflexivo, na mesma década de 1990, vários teóricos do campo educacional passam a problematizar a definição dos saberes docentes que caracterizam a profissão docente. Esse campo de pesquisa vem apresentando, desde então, expressiva profusão e multiplicação na área e ocupado papel de destaque na formação de professores.

Mais especificamente, no final dos anos 1980, nos Estados Unidos e Canadá se deu início a um movimento de reforma, na formação inicial de professores da

Educação Básica. A intenção era a de iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Nesse sentido, diante da necessidade de transformação nas práticas formativas e na superação do modelo baseado na racionalidade técnica, muitos pesquisadores foram mobilizados a buscar uma genealogia da atividade docente, apoiados na premissa de que existe uma "base de conhecimento" para o ensino. Tal base de conhecimento (SHULMAN, 1987) é entendida como um *corpus* de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino, e sua convalidação permitiria estruturar a educação do professor e as práticas de formação.

Nessa perspectiva, um dos aspectos que pode ser destacado – além da compreensão do professor como um produtor de conhecimento sobre o ensino, produtor e mobilizador de saberes no exercício de sua prática; pleno de concepções sobre o mundo que o cerca, sobre seus alunos, os conteúdos que ensina, os currículos que segue –, é a valorização dos diferentes aspectos da história individual e profissional do docente, utilizando uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Destacam-se alguns dos autores de referência da área que influenciaram fortemente esse campo de pesquisas no Brasil, incialmente com a divulgação das obras de Maurice Tardif (2002) e, posteriormente, de Clermont Gauthier et al. (2006) e Lee Shulman (1987)[19]. No entanto, a temática vem sendo seguidamente abordada por autores como Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa e Keneth Zeichner. O conceito de "saberes docentes" e as tipologias construídas pelos diferentes autores ganhou espaço na pesquisa educacional sobre a formação de professores e também está presente nas normas que regulam essa formação.

Mesmo sem tomar como objeto a formação continuada, em particular, no que diz respeito aos professores de Artes Visuais, mas entendendo o espaço que ela vem ganhando, apresentam-se algumas contribuições de Gatti e Barreto (2009), em livro patrocinado pela UNESCO, redigido com o objetivo de analisar os estudos que abordam a formação de professores no Brasil.

[19] Nenhuma publicação do autor, em língua portuguesa, foi localizada. Mesmo assim, constataram-se inúmeras referências a seus artigos, na literatura do campo educacional.

Segundo as autoras, recentemente, novos conceitos de formação continuada conquistaram o lugar de propostas inspiradas no conceito de capacitação. Estes novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional, passando a valorizar espaços para os professores abordarem suas práticas, pensar sobre elas, contribuir com seus conhecimentos, suas concepções de mundo e de sujeito.

Assim, de acordo com Gatti e Barretto (2009), nesta nova concepção de formação como um contínuo ao longo da vida profissional, dois modelos são amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional da escola. Contudo, ambos os modelos supõem transformações que ultrapassam as questões de envolvimento dos professores e de formação continuada propriamente dita, dado que implicam em condições institucionais propícias, tais como ambientes adequados ao trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados.

Gatti e Barretto (2009) também revelam, a partir dos estudos que têm como foco iniciativas de formação continuada de professores nas redes de ensino, que, em geral, os professores valorizam o potencial presente nas oportunidades de formação continuada e apontam aspectos positivos, como a oportunidade de aprofundar conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os pares, o contato com os formadores.

Entretanto, ainda segundo as autoras, com frequência o entusiasmo convive com sentimento de rejeição, perante as situações que são vivenciadas. As queixas relacionadas são as seguintes: 1) pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; 2) os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; 3) os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; 4) os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; 5) mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; 6) a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos

avanços alcançados; 7) falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito à formação continuada.

Gatti e Barretto (2009) constatam que há um conjunto não desprezível de ideias sobre a formação continuada de professores e de alternativas já experimentadas nos sistemas de ensino, por iniciativa dos diversos níveis de governo, que podem subsidiar a formulação de políticas gerais ou locais de formação continuada; contudo, ressaltam a necessidade da demanda atual por uma unidade em torno de consensos.

Uma das perspectivas que desponta nesse cenário, talvez não como um consenso, mas com força no campo da formação continuada, é a formação de redes de colaboração. Como visto, nos anos de 1990, a literatura sobre a formação do professor estava centrada em aspectos metodológicos e curriculares e deslocou-se, então, na direção de uma formação docente que se apoia na compreensão do professor como um investigador que contribui para a produção do conhecimento no campo do ensino. Conforme Schmidt e Garcia,

> Ainda que se reconheça a importância da escola como um espaço formativo, o trabalho cotidiano dos professores não abre muitas possibilidades para a teorização sobre/das práticas. Desse ponto de vista, a formação de redes de colaboração permite institucionalizar o apoio da universidade em formas diferenciadas, criar horários específicos para a formação continuada e obter sustentação no próprio sistema educativo para atividades de longa duração que, de outra forma, seriam dificultadas (2011, p. 43).

Nessa direção, um dos trabalhos que deve ser referenciado é o projeto Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores, realizado em parceria entre a Faculdade de Educação da USP e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), durante os anos de 1996 a 2000 (PIMENTA, 2005).

Outro trabalho que merece referência é o projeto Recriando Histórias, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas e pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica na Universidade Federal do Paraná, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação de cinco municípios da Região Metropolitana de Curitiba, desenvolvido de 1997 a 2011 (SCHMIDT; GARCIA, 2011).

O processo colaborativo, descrito e analisado por Schmidt e Garcia em suas publicações sobre o Projeto Recriando Histórias, permitiu às autoras sistematizar princípios fundamentais para a formação continuada de professores, nessa perspectiva de colaboração entre grupos como escolas, sistemas de ensino e

universidades. São eles: a) a formação continuada deve estar articulada a processos de desenvolvimento curricular, no sentido de propor ações de maior duração, nas quais os professores possam trabalhar na construção conjunta de conteúdos e métodos, finalidades e estratégias de ensino; b) a centralidade das ações que os professores realizam para planejar, desenvolver e avaliar suas atividades de ensino, ou seja, defende-se a proposição de atividades nas quais os conhecimentos e formas de pensar dos professores sejam objeto de análise do grupo, de forma que suas ações sejam examinadas à luz das teorias; c) a articulação entre os conhecimentos originados na ciência de referência e os conhecimentos do campo da Didática; d) a existência de um projeto comum, elaborado de forma colaborativa e nos qual se articulam os interesses dos diferentes sujeitos; e) a investigação como estratégia privilegiada (SCHMIDT; GARCIA, 2011, p. 28-50).

Finalizando esta seção sobre formação de professores no contexto contemporâneo, busca-se o entendimento do ensino na direção de uma formação que se apoie na compreensão do professor pesquisador, frisando “o entendimento do ensino como *ação com e sobre o conhecimento*, o qual deve ser entendido como objeto, matéria e produto do trabalho do professor” (GARCIA, 2010, p. 246, grifo da autora).

Acredita-se assim que foram estabelecidas, até aqui, as condições iniciais a partir das quais se procurou compreender a formação docente, no Brasil, e mencionar a força de algumas contribuições teóricas (e práticas) das linhas de estudos apontadas, que, sem dúvida, vêm enriquecendo a teoria educacional e que sustentaram as primeiras aproximações teóricas com o campo empírico, nesta pesquisa de natureza etnográfica.

2.4.2. Sobre as especificidades da formação do professor de Artes Visuais

Os estudos que têm como foco de análise a formação de professores nas licenciaturas em Artes Visuais, e especialmente sobre o professor formador de professores nesses cursos, ainda são escassos.

Uma das iniciativas que deve ser referenciada é a de Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (2013), que tem trabalhado em conjunto com outros pesquisadores, a partir do projeto “Observatório da Formação dos Professores no âmbito do Ensino de Artes Visuais: estudos comparados entre Brasil e Argentina”,

cujo foco é sistematizar dados para sustentar um conjunto de pesquisas que objetivam conhecer e reconhecer a área de Ensino de Arte no tocante à formação de professores.

Como parte deste conjunto de pesquisas destaca-se a dissertação de Hillsheim (2013), na qual a autora mapeia 558 pesquisas de Mestrado e Doutorado no banco de dados da CAPES, considerando o tema formação de professores de Arte, apresentadas no período entre 2000 e 2012. Nessa análise, nove dissertações e quatro teses foram consideradas por apresentarem o foco buscado no projeto Observatório, ou seja, pesquisas sobre a formação inicial de professores de Arte.

Cabe destacar, na dissertação de Giovana Hillsheim, o que diz respeito ao lugar da formação dos professores pesquisadores de Artes Visuais: os programas de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) e os programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Suas análises indicam a pequena oferta de cursos de Mestrado e Doutorado na área de Artes Visuais, se comparada à Educação, sendo que uma parcela dos orientadores da área de Educação não possui nenhuma formação na área de Artes e, ainda, dos poucos programas da área de Artes, somente alguns oferecem linhas de pesquisa no Ensino das Artes Visuais.

A partir dos dados levantados na pesquisa de Hillsheim, nota-se que, dos 44 Programas de Pós-Graduação voltados para as diversas linguagens artísticas atualmente no Brasil, somente 20 programas de Pós-Graduação atendem a área de Artes Visuais. Os PPGs em Artes concentram-se, na sua grande maioria, nas universidades públicas, onde ainda o quadro de vagas é reduzido, sendo que no âmbito privado o número de PPGs na área de Artes é ainda mais diminuto.

Em sua análise, Hillsheim constata que é inegável o aumento no número de PPGAVs nos últimos dez anos, contudo, o número de espaços de pesquisa para o ensino de Arte ainda se mantém em defasagem frente à demanda de pesquisadores egressos das licenciaturas em Artes Visuais. Para a pesquisadora, “a restrição destes espaços acarreta, na melhor das hipóteses, dispersão de pesquisadores e, numa hipótese menos otimista, migração de pesquisadores para outras áreas do conhecimento” (HILLSHEIM, 2013, p. 118).

Este é o caso do Estado do Paraná, que não possui nenhum curso de Mestrado e Doutorado na área de Artes Visuais. Na falta de opção, muitos professores/artistas/pesquisadores enfrentam os processos seletivos (muitas vezes onerosos devido aos deslocamentos) dos PPGs nos estados vizinhos, e tantos

outros migram para áreas de conhecimento afins que se mostrem abertas a abrigar questões inerentes à Arte.

Em todo o país, várias universidades, como a Federal do Paraná, por exemplo, abrem vagas específicas para as linguagens artísticas no Setor de Educação, Geografia, História, Sociologia, entre outros, o que pode atenuar o quadro de poucas oportunidades de formação acadêmica e pode, inclusive, trazer benefícios para uma formação mais ampla do ponto de vista educacional, contudo, não resolve parte do problema.[20]

Parte dos acadêmicos do bacharelado tem a crença – baseada no senso comum – de que seus cursos oportunizam um contato mais próximo com o fazer artístico, comparado aos cursos de licenciatura. Ao que tudo indica, as duas formações fazem parte de espaços distintos dentro do espaço acadêmico. Em diversas instituições, as pesquisas e trabalhos práticos do bacharelado são coordenados por profissionais de artes e as de licenciatura dirigem-se aos centros de educação, formados por profissionais da educação. Para Vasconcellos, essas divisões "visam ao fortalecimento e aprofundamento de questões específicas, ação necessária e vital para a formação superior com qualidade, mas também delineiam uma situação de distinção entre quem faz Arte, o artista, e quem ensina Arte, o professor" (2015, p. 59).

Essa afirmação chama a atenção para a crença, ainda não superada, de "que quem sabe faz e quem não sabe, ensina". Para Shulman (2004, p. 11), este infame e calunioso aforismo originário de uma peça teatral de Bernard Shaw atormenta a profissão docente há mais de um século. Segundo Shulman, o derradeiro teste de compreensão sobre o saber repousa sobre a capacidade de transformar o conhecimento em ensino, portanto, para ele, aqueles que podem fazem, aqueles que compreendem, ensinam.

Observa-se que a concepção de uma distinção entre quem ensina e quem faz Arte persiste não só nos discursos do senso comum, mas também nos documentos oficiais. A diferenciação entre licenciando e bacharelando é confusa e equivocada, no parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior Nº

[20] No meu caso, o PPGE / UFPR foi um destes espaços que, além de abrir uma vaga de Mestrado a uma bacharel do curso Superior de Pintura, tornou possível o meu acesso à docência no ensino superior com a titulação de Mestre em Educação ali recebida. Da mesma forma, o doutorado foi desenvolvido no programa, sob a orientação de professora pesquisadora não especialista em Ensino de Artes Visuais.

280/2007, no que se refere à questão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. O relator do processo, Alex Bolonha Fiúza de Mello, ao analisar criticamente a redação da proposta no que se refere ao tratamento dado ao bacharel como "artista/pesquisador" e ao licenciado que não precisa ser pesquisador, diz: “a formação para a pesquisa num curso de graduação, inclusive na área de Artes, deve ser fomentada em quaisquer modalidades, seja bacharelado, seja licenciatura”.

Como apontado anteriormente, a discussão sobre polivalência é uma questão paradigmática que influencia diretamente as propostas curriculares das licenciaturas em Artes Visuais. Trata-se de um assunto complexo e carregado de forte viés político diretamente relacionado à busca por espaço e legitimação da Arte como disciplina escolar.

Nesse cenário, a permanência da polivalência nas escolas pode ser constatada, por exemplo, em editais de concursos públicos para admissão de professores de Arte. Tais editais contribuem para a manutenção da expressão Educação Artística, pois exigem a graduação em Educação Artística, além de solicitarem a atuação igualmente em artes visuais, música, teatro ou dança (FIGUEIREDO, 2010; LOPONTE, 2014; VASCONCELLOS, 2015).

O quadro geral mostra precariedade da atuação do professor de Arte, o que parece ser explicado tanto pelo número elevado de profissionais sem formação na área, ou seja, a falta de docentes qualificados, como pelo professor de Arte formado em uma das linguagens, induzido por núcleos de educação, equipe pedagógica e/ou direção de escolas a lecionar as demais linguagens (VASCONCELLOS, 2015).

Levantando a polêmica, o **Boletim Arte na Escola**, do mês de setembro de 2014, pergunta a diversos especialistas do Ensino de Arte se é possível ser um bom professor sem formação específica. Afirma que o número de professores com formação específica em Arte não vem acompanhando a demanda de professores das escolas de ensino formal no Brasil e, assim, lança as seguintes perguntas para estimular o debate e ações: “Diante desse quadro, é viável pretender que 100% dos professores de Arte tenham formação na área que lecionam? O que seria necessário para suprir a lacuna?”

Nesse sentido, é preciso mencionar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR[21], que faz parte da política nacional de formação dos profissionais da educação e tem o objetivo de oferecer formação específica de nível superior em cursos de licenciatura – públicos e gratuitos – aos professores da Educação Básica, já atuantes na rede pública, sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Segundo dados da CAPES[22], havia, em 2015, 51.008 professores da educação básica frequentando os cursos do PARFOR e 12.103 professores com suas formações concluídas.

Apesar dessa iniciativa recente do governo federal, os indicadores mostram que uma quantidade significativa de professores, no Brasil, não possui formação adequada. O campo do Ensino de Arte não difere da situação geral. Os dados apresentados no **Boletim Arte na Escola**, referido anteriormente, mostrando o número de um levantamento da ONG Todos pela Educação para o observatório do PNE (Plano Nacional da Educação), com informações do Censo Escolar de 2013, indicam que havia 535.964 docentes lecionando a disciplina de Arte no país, mas apenas 6% eram formados em Arte. Como se pode observar, com tão poucos docentes habilitados atuando nas escolas é possível deduzir que haja uma quantidade significativa de profissionais licenciados em outras áreas ministrando aulas de Arte, na melhor das hipóteses.

O mesmo Censo Escolar de 2013 constatou que mais da metade dos professores do país não tem habilitação para dar aulas nas disciplinas que lecionam nos últimos anos da Educação Básica. As dificuldades e carências relacionadas à formação de professores no Brasil são inúmeras, seja quanto às condições institucionais que abrigam as licenciaturas, seja quanto aos currículos e aos conteúdos formativos destes cursos.

Deve ser claro para todos que os graves problemas enfrentados no que diz

---

[21] Trata-se de um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica são ministradas no Plano, nas modalidades presencial e a distância. Podem participar professores e intérpretes de Libras que não tenham formação universitária ou a possuam em área diferente daquela em que atuam. Portanto, no Parfor, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura, para professores que atuam fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura.

[22] Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 dez. 2015.

respeito às aprendizagens escolares na sociedade brasileira não devem ser atribuídos apenas ao professor e à sua formação (GATTI, 2010). Segundo a autora, trata-se de uma conjunção de fatores que convergem para isso: políticas e financiamentos educacionais; aspectos culturais; a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares; as formas de gestão e formação dos gestores escolares; as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas; e, também, a formação inicial e continuada dos professores; os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica; as condições de trabalho nas escolas.

Diante da constatação da existência de vários cursos de Licenciatura em Artes Visuais, implantados após a aprovação da LDB de 1996, mas que ainda apresentam fortes resquícios dos cursos polivalentes de Educação Artística, Vasconcellos diz:

> Toda essa incongruência entre documentos e práticas, posturas e crenças, perpetua ações fragmentadas e equivocadas nas aulas de Arte, alimentando o "caldo" de reclamações em torno da ineficiência da escola como espaço educativo e formador (VASCONCELLOS, 2015, p. 56).

No âmbito do ensino superior, as graduações em Artes, após a LDB de 1996, transformaram-se em específicas; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Dança, Teatro e Música foram redigidas em 2003 e aprovadas no ano seguinte. Já as DCN para a Graduação em Artes Visuais foram elaboradas em 2007 e entraram em vigor em 2009.

Uma concepção de docência, promovida principalmente pelas instâncias encarregadas de regular a educação, é a de transformar o ensino fazendo reformas educativas geradas na administração central dos sistemas, mantendo com poucas alterações o modelo de formação de professores e perpetuando modelos de formação continuada que viabilizem a implementação de propostas curriculares, o que reforça "a presença dominante do modelo instrumental de formação para o ensino" (GARCIA, 2010, p. 242).

Ao longo dos anos 1990 e 2000, foram promovidas reformas nos sistemas educativos, elaboradas em processos que reiteram a ideia de que uns planejam fora da realidade da sala de aula e outros executam. Fica evidenciada que essa visão do

docente e dos processos de mudança nas escolas desconhece – e às vezes deprecia – a realidade da cultura escolar e a prática profissional docente.

> Trata-se da ideia de que para formar um professor é suficiente proporcionar-lhe o domínio de conhecimentos e técnicas produzidas em outros espaços e por outros profissionais, de forma que posteriormente possa aplicar ou ajustar o que aprendeu às diferentes situações em sala de aula (GARCIA, 2010, p. 242).

A instrumentação de processos de formação e de controle sobre a docência é a expressão de uma imagem que trata o professor como uma 'tabula rasa'. Corroborando essa ideia, Marcelo Garcia afirma que:

> […] se fracassa quando se pretende "atualizar" o professorado, ou seja, quando se tenta embarcá-lo em atividades que promovam sua aprendizagem contínua, mas as modalidades que lhes são oferecidas não vão além de cursos curtos, descontextualizados, afastados dos problemas concretos e sem aplicação prática nem continuidade (MARCELO GARCIA, 2010, p. 26).

As implicações políticas e pedagógicas da presença dominante do modelo instrumental de formação, com suas determinações legais que incorporam a lógica das competências, nem sempre têm os resultados previstos pelas instâncias promotoras. Segundo Vasconcellos (2015, p. 59), essa lógica "tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica, priorizando o conhecimento sobre a prática em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores".

Para Fonseca da Silva (2013), analisar a legislação estabelecendo relações com a carreira docente pode ajudar na percepção das direções que conduzem o modelo de formação docente proposto às Artes Visuais. Hoje, segundo a autora, há um "farto conjunto de legislações", sendo que, ao se buscar os referenciais de criação de cursos de Educação Artística após a aprovação da Lei 5692/71, haverá à disposição um conjunto significativo de diretrizes, resoluções e leis.

A partir de sua análise sobre parte desse conjunto de referenciais, Fonseca da Silva (2013) pontua duas contribuições que podem dialogar com a formação docente de Artes Visuais:

1º) indica a necessidade de viabilizar a participação ativa de escolas e dos cursos de formação de professores de Arte ao meio cultural por meio da efetivação de políticas culturais que possibilitem o acesso aos saberes em Arte, visto que a

maioria das pessoas tem na escola uma das únicas possibilidades de acesso à produção artística sistematizada;

2º) destaca a necessidade de se olhar as condições de trabalho na escola, pois, conforme a autora, assiste-se a um aumento das atividades desenvolvidas pelos professores, concomitante à piora nas condições de trabalho, referindo-se ao aumento do número de alunos, das mudanças das relações familiares, dos novos desafios sociais e da entrada das tecnologias na escola. Para a autora, algumas leis influenciam diretamente na matriz curricular na medida em que impõem conteúdos, em particular, no caso da disciplina de Arte, já mencionados anteriormente os conteúdos de Arte Africana, Indígena, Cultura Afro-brasileira e Música como componentes obrigatórios.

Outros aspectos merecem atenção ao se pensar a formação do professor de Artes Visuais, a partir ainda do mesmo texto de Fonseca da Silva (2013), expressos por ela como premissas:

1º) diz respeito ao currículo considerar aspectos significativos do saber local em Arte. Para a autora, a caracterização da arte necessita “ser ampla, incluir diferentes contribuições, de artistas de diversificados tempos e espaços sociais, com diferentes propostas de produção, que dialoguem entre si e se contraponham”;

2º) trata das metodologias de ensino. De acordo com Fonseca da Silva, os cursos de licenciatura em Artes Visuais necessitam considerar a experiência vivenciada na realidade escolar, decorrentes dos estágios ao longo da graduação, sem deixar de considerar também as experiências de pesquisa e de extensão como espaços formativos;

3º) diz respeito à democratização do acesso aos saberes, principalmente no campo da história da Arte. Se, por um lado, certos saberes foram banidos por fazerem parte de uma história universal e segregacionista, por outro lado advoga a autora o direito de os estudantes conhecerem essa historiografia oficial, assim como a crítica que se faz a esse processo;

4º) a necessidade de se considerar as normas vigentes e estabelecer reflexões mais críticas sobre as legislações;

5º) aponta a necessidade de criticar o uso alienado das tecnologias na escola. Para a autora, é preciso questionar se o distanciamento que os professores têm construído em relação às tecnologias já não é, em si, uma forma de crítica ao modo como as tecnologias de baixa qualidade são disseminadas na rede escolar

pública;

6º) diz respeito ao desafio enfrentado nas experiências de práticas inclusivas, tanto na escola como em outros espaços de atuação dos professores de Artes Visuais, tais como espaços informais, ONGs e centros culturais. Destaca a necessidade de revisões das práticas de inclusão para não se tornarem condições de exclusão à medida que não há um atendimento adequado ao aluno que precisa.

Em outro artigo, Fonseca da Silva (2014) apresenta resultados de estudo sobre o processo de criação na ação docente em Artes Visuais. Para tal, analisa as matrizes curriculares de três universidades públicas no Sul do país (UFPR, UFRGS e UDESC), observando como as práticas de formação realizadas nos cursos de licenciatura em Artes Visuais são evidenciadas a partir da matriz curricular focalizando os processos de criação. Considera o processo de criação docente como sendo "as ações de produção do cotidiano pedagógico, das invenções cotidianas e das formas de construir a docência para ensinar Artes Visuais nas escolas do sistema brasileiro de ensino" (2014, p. 673). A autora dedica um dos tópicos do artigo às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Artes Visuais, que orientam a formação de professores e artistas e indicam a inserção dos processos de criação.

O estudo parte da hipótese de que o processo criador na formação em Artes Visuais deve ser estimulado cotidianamente, embora as possibilidades de articulação com a docência não recebam o mesmo incentivo na perspectiva do processo criador. Destaca-se, para o interesse deste estudo, a observação que a autora faz como relato a partir de sua experiência como professora formadora em cursos de Licenciaturas em Artes Visuais:

> Na atuação docente em disciplinas pedagógicas foi possível observar de forma empírica que alunos que têm um processo avançado na produção de objetos artísticos para o campo da arte, no entanto, quando estimulados à produção de objetos artísticos para o campo da educação, não apresentam o mesmo retorno, produzindo objetos que guardam uma estética visualizada em alguns espaços escolares mais tradicionais. Numa análise superficial nos parece que a produção para a educação fica predeterminada de modo mais conservador do que comparado com a produção artística (FONSECA DA SILVA, 2014, p. 674).

Em sua análise, a autora assume que a distribuição tradicional de disciplinas entre as linhas de pesquisa na formação de professores de Artes Visuais são Teoria e História, Processos Artísticos e Ensino das Artes Visuais. E as caracteriza da

seguinte maneira:

– as disciplinas do tipo ateliê (voltadas à experimentação dos processos artísticos, estimulam o pensamento inventivo, a educação do olhar, a frequência aos espaços expositivos, a criação de projetos artísticos e fundamentalmente a experimentação de materiais e processos que estimulam o fazer artístico);

– as disciplinas de teoria (analisam as trajetórias das imagens produzidas nas artes visuais, seus contextos, seus diferentes momentos históricos, enfatizam os conceitos contemporâneos e estabelecem parâmetros para a formação de um pensamento sobre arte);

– as disciplinas pedagógicas (desenvolvem um pensamento sobre como ensinar artes visuais, para quem ensinar, em que contextos e proporcionam uma amarração com os conteúdos de artes elaborando parâmetros flexíveis para a composição curricular).

Assim sendo, a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais analisados é caracterizada em três grandes grupos de disciplinas, seguindo a tríade histórico, artístico e pedagógico (FONSECA DA SILVA, 2014).

A autora destaca como resultado inicial de seu estudo que, embora o foco da formação nesses cursos não seja o processo de criação na docência, ele aparece contemplado como criação artística de forma bastante ampla ao longo da graduação. Evidencia também que tal modo de organizar a matriz curricular ocasiona “fissuras no processo de formação”, marcado pela dicotomia entre formação pedagógica, artística e histórica. A forma interdisciplinar não aparece entre esses objetos de estudo, observando-se assim que “não há uma desconstrução da linearidade curricular, ocasionando fronteiras definidas entre uma linha e outra, rupturas entre conhecimentos que necessitam de entrosamento” (FONSECA DA SILVA, 2014, p. 674).

Essas discussões, além de sinalizarem aspectos dos cursos Licenciatura em Artes Visuais, como a tríade demarcada por três grupos distintos de conhecimentos – o histórico, o artístico e o pedagógico –, indicam que esta tríade ocupa lugares distintos na formação, bem como, posteriormente, em decorrência, pode vir a demarcar lugares distintos na atuação do licenciado em Artes Visuais.

As discussões sobre a potencialidade da criação artística na docência muito recentemente passaram a ser valorizadas no debate acadêmico. Para Vasconcellos (2015), os fazeres do artista e do educador insistem em ocupar espaços distintos na

formação e na atuação do licenciado em Arte. A autora questiona: “Qual é o propósito das disciplinas de poéticas artísticas no curso de licenciatura? Em que esses processos investigativos, criativos e pessoais alteram a percepção da docência no estudante?”

Destaca-se a pouca presença de estudos específicos sobre a formação de professores de Artes Visuais, assim como são poucas as pesquisas que têm interesse no tema sobre as relações entre o fazer artístico e o fazer docente do professor de Arte, ou seja, a formação do professor de Arte nessa perspectiva da criação artística na docência (FONSECA DA SILVA; HILLSHEIM, 2013; FONSECA DA SILVA, 2013, 2014).

Uma iniciativa que pode ser referenciada, no entanto, são os programas desenvolvidos pelo Instituto Arte na Escola, uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, promove ações que incentivam a formação continuada, voltada para professores da Educação Básica em todo o país. O programa Arte na Escola possui três linhas de atuação. A primeira refere-se à Educação Continuada. A proposta é composta de ações voltadas à formação continuada dos professores – de qualquer formação, ou seja, sejam estes professores licenciados em Artes ou não –, por meio de Polos em Universidades que formam a Rede Arte na Escola, totalizando 47 Polos situados em 41 cidades brasileiras, de parcerias e de projetos aprovados em Leis de Incentivo. Fazem parte das ações a formação de grupos de estudo, incentivos a eventos e congressos, entre outros.

A segunda linha de atuação do Instituto Arte na Escola diz respeito à produção e à distribuição de materiais educativos específicos para o ensino de Arte, em especial da arte brasileira, que buscam subsidiar o trabalho do professor em sala de aula. O Instituto conta com um acervo de 162 documentários da DVDteca Arte sobre arte brasileira, em especial a contemporânea, englobando a produção de várias regiões do país, bem como os principais nomes das Artes Visuais em suas várias mídias, linguagens, períodos, incluindo arte popular. Cada DVD acompanha um material educativo com proposições pedagógicas. Uma seleção de 30 títulos foi distribuída pelo MEC a 100 mil escolas públicas em todo o Brasil. O acervo da DVDteca Arte na Escola encontra-se disponível nos polos (nas universidades) que fazem parte da Rede Arte na Escola. Além da DVDteca, o Instituto Arte na Escola disponibiliza alguns *kits* educacionais e materiais interativos acessíveis em ambiente virtual.

A terceira linha de atuação é a realização do Prêmio Arte na Escola Cidadã. Esta ação visa identificar, valorizar, documentar e divulgar práticas pedagógicas no ensino da Arte em todo o Brasil – consideradas, por uma comissão julgadora, as melhores. São cinco categorias: Ensino Infantil, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Os professores vencedores ganham prêmio em dinheiro, troféu, livros, certificado e protagonizam um vídeodocumentário sobre o projeto, que é amplamente divulgado em nível nacional. As escolas onde os projetos foram desenvolvidos também são premiadas com livros, troféu e equipamentos.

Outra iniciativa que merece ser citada sobre a formação continuada de professores de Arte é o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Trata-se de uma política pública do Estado do Paraná voltada às atividades da formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino, regulamentada pela Lei Complementar n. 130, de 14 de julho de 2010. O objetivo é proporcionar a esses professores subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas e que resultem em redimensionamento de sua prática.

As atividades do PDE são realizadas no decorrer de quatro períodos semestrais, distribuídos em dois anos. Para cumprir o programa, o professor participante deve elaborar de um Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, elaborar um material didático que tenha correlação direta com a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na escola, ocasião na qual o professor retorna à escola, e o trabalho de conclusão do Programa, apresentado na forma de artigo científico. O grande desafio desse programa é reafirmar a importância do caráter da pesquisa como processo fundamental de formação docente para professores já há algum tempo em sala de aula.

As questões postas até aqui permitem que se compreenda a complexidade e a importância da formação do professor de Arte, no sentido de abarcar questões como a produção artistíca e seus processos de criação; formação e ampliação da sensibilidade artística e estética; a leitura de imagem; e a didatização e transposição dos conhecimentos artísticos em espaços educativos. Essas questões orientaram o olhar para o campo empírico, na situação etnográfica na qual foram produzidos os dados para a tese.

2.4.3 A formação do formador do professor de Artes Visuais

Inicialmente, observa-se que não há registro de estudos que tomem como reflexão o tema da formação dos formadores nos cursos de licenciatura em Artes Visuais (RIZZI, 2013).

A formação do formador do professor no ensino superior, no caso dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, está calcada em um modelo no qual esses formadores podem ser artistas (Bacharéis em Artes e áreas afins), profissionais de diferentes áreas (Educação, Psicologia, História, Sociologia, Filosofia, entre outras), e podem ser licenciados em Artes Visuais. Assim se dá também em outros cursos, nos quais o corpo docente é composto por um conjunto de profissionais de diferentes áreas que, em sua maioria, não tiveram formação diretamente relacionada ao contexto de trabalho no qual estão inseridos, ou, ainda, voltado para atender as demandas de seus alunos, adultos e profissionais em exercício.

Diferentemente dos outros graus de ensino, o professor formador se constituiu, historicamente, segundo Maria Isabel da Cunha, tendo como base a profissão paralela que mantém ou mantinha no mundo do trabalho. Aquela mesma ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes (CUNHA, 2004, p. 526).

Essa questão aponta para uma das problemáticas da formação do professor do ensino superior. Não existe formação específica para este profissional. Mas, então, como se aprende a ser um professor universitário? Presume-se que de forma autodidata, seguindo a rotina dos outros, a partir da experiência que trazem consigo do que é ser professor, por intermédio da experiência dos outros, colegas, pessoas da família, pela experiência socialmente acumulada sobre o que é a profissão, entre outras possibilidades.

Sem dúvidas, os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem um conjunto de experiências do que é ser professor, e no caso dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, em especial, o que é ser um professor de Arte. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Trazem também um conjunto de experiências do que é ser um artista, adquiridas no convívio com experiências artísticas significativas em suas vidas, no convívio com a própria Arte, ou, ainda, com outros artistas, além de saber um pouco sobre as representações e estereótipos que as profissões do professor e do artista

possuem socialmente.

Esses saberes que os professores trazem de suas experiências fazem parte dos elementos que são constitutivos das múltiplas dimensões identitárias da profissão e que, certamente, afetam e contribuem para com os modos de pensar e organizar o ensino.

Segundo Pimenta e Anastasiou, há um certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar, bastaria para o professor o domínio do conhecimento específico de sua área de referência. Constatam, ainda, que "predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem" (2011, p. 37). Ainda hoje, nos processos seletivos de docentes no ensino superior, o que se sobressai é a ênfase no conhecimento do conteúdo específico (conhecimento científico) e na titulação. Nesse sentido, Cunha destaca que não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos:

> [...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (CUNHA, 2004, p. 528).

Diante dessas questões, uma das saídas é a busca de profissionalização nos Programas de Pós-Graduação em Educação. A grande parcela dos profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento que os Programas de Pós-graduação em Educação recebem é formada por professores do ensino superior e, muitas vezes, formadores de professores. Segundo Maria da Graça Mizukami (2006), mesmo havendo uma grande e constante reivindicação desses profissionais quanto a espaços para prática pedagógica e à vivência de situações de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, não há espaço, mesmo nos programas de pós-graduação, para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática, assim como para a própria prática.

A ideia de que dominar o conteúdo específico é suficiente para o exercício da docência se contradiz à noção, também do senso comum, de que "alguns professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar". Assim, revela-se que, de certa maneira, há um reconhecimento de que, para saber ensinar, não basta o

domínio dos conteúdos específicos, e a experiência, por si só, não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para ensinar.

Frequentemente o exercício da docência no ensino superior se dá pelo ingresso do professor em um departamento, no qual a matriz curricular já está organizada, e, ao assumir uma disciplina, a ementa já está estabelecida. Assim, o professor recebe a ementa pronta, planeja suas aulas individualmente e, nessa condição, solitariamente, é que se responsabiliza pelo processo de ensino e aprendizagem de suas turmas. Não se pode generalizar, mas é frequente também não haver orientações sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos, não haver “prestações de contas”, ou do mesmo modo que se é exigido nos processos de pesquisa, para os quais há uma preocupação e controle institucional maior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

De modo geral, tem se observado a palavra formador associada ao ensino superior, especialmente no que se refere às licenciaturas. Mizukami (2006) define como formadores “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores”, entre eles, mais especificamente, os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

A formação profissional de professores formadores é entendida como um processo de formação continuada de autoformação. Teoricamente, segundo Mizukami (2006), as explicações sobre aprender a ensinar que a literatura atual vem indicando, em relação a processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em geral, são válidas igualmente para os professores formadores de professor.

Atualmente, no Brasil, evidenciam-se investimentos de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores, com ênfase sobre processos de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Entretanto, ainda são poucas as iniciativas relacionadas à formação específica para formadores de professores.

Para Mizukami (2006), essas constatações podem ser vistas quando se considera a produção apresentada em eventos da área educacional, entre eles, os

eventos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), assim como quando se considera a iniciativa mais recente da CAPES quanto à obrigatoriedade de estágio de docência no ensino superior para pós-graduandos bolsistas – atuais ou potenciais professores do ensino superior.

Entretanto, alerta a autora, essas iniciativas, ainda que tímidas, não têm explicitado formalmente um currículo direcionado à formação do formador, pois se, ainda que somente nos discursos oficiais, os professores adquiriram a centralidade nas reformas educacionais, era de se esperar, em decorrência, que os formadores de professores assumissem uma posição basilar para novas reformas educacionais.

Nesse cenário, como já debatido anteriormente, evidenciam-se novas tarefas propostas e novos desempenhos exigidos de formadores. Para exemplificar esta problemática referente aos formadores, Mizukami (2006) aponta uma série de indicadores da Avaliação das Condições de Ensino (INEP/MEC) que se referem aos professores, no caso particular dos cursos de licenciaturas, os formadores. Relacionam-se entre eles alguns indicadores, como a necessidade do envolvimento dos professores com o projeto político-pedagógico do curso, parcerias com escolas e setores da comunidade, o trabalho coletivo e de forma integrada, elaboração de documentação a ser apresentada a órgãos oficiais, orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, orientação de pesquisas de Iniciação Científica, condução de pesquisa e regularidade de publicação.

Mizukami (2006), a partir de seus projetos e experiências como formadora de professores, apresenta quatro focos principais, descritos a seguir, para intervenção em processos formativos visando à promoção de aprendizagens da docência, no ensino superior.

O primeiro foco refere-se à importância do formador ter uma “base de conhecimento”[23] sólida, imprescindível para que desempenhe suas funções. Trata-se, para a autora, fundamentalmente daquilo que o professor precisa para ensinar e da qual todo o formador deve ter conhecimento. Nessa perspectiva, a base de conhecimentos envolve: o conhecimento do conteúdo específico; o conhecimento dos contextos formativos escolares; o conhecimento de processos de aprendizagem da docência; o conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de

[23] Base de conhecimento a partir das ideias de Lee Shulman (1987).

políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam; e a especificidade do conhecimento pedagógico do conteúdo.

O segundo foco diz respeito à necessidade de construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam objetivação de crenças, valores, teorias pessoais. Mizukami sugere a utilização de “casos de ensino”, tanto a análise de casos da literatura quanto a elaboração de casos. Trata-se de uma estratégia que pode permitir o desenvolvimento de processos reflexivos; análise sobre os referenciais dos professores e a compreensão de aprendizagens específicas diante de situações concretas de ensino e aprendizagem; a objetivação e a discussão de crenças, assim como a explicitação de práticas a partir da situação estudada.

O terceiro foco apontado por Mizukami (2006) para intervenção em processos formativos indica a importância de construção de comunidades de aprendizagem nas escolas, nas universidades e comunidades que envolvam professores, de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente. A autora ressalta que um dos grandes desafios envolvendo a universidade e a escola refere-se à construção e à manutenção de uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho.

Mizukami (2006) indica, ainda, duas premissas que devem ser consideradas em uma comunidade de professores: a melhoria da prática profissional e a crença de que os professores são estudantes de suas áreas ao longo de sua vida.

E, por final, o quarto foco diz respeito ao desenvolvimento de uma atitude investigativa como eixo da formação do formador. Nessa perspectiva, a atitude investigativa do formador envolve a consideração de suposições e valores, conhecimentos profissionais e práticas, contextos das escolas e de diferentes instituições de ensino superior, as próprias aprendizagens dos formadores e as dos professores / futuros professores (MIZUKAMI, 2006).

Com base nessas questões apresentadas aqui sobre alguns dos desafios e dificuldades da formação do formador do professor no ensino superior, ressalta-se a valorização da pesquisa como elemento essencial na formação do professor e a relevância dos conhecimentos didáticos, numa perspectiva mais geral, para o desenvolvimento profissional.

2.4.4 O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR-FAP): um caso que estabelece referências específicas para a problemática da pesquisa

As considerações feitas até aqui indicam elementos que, articulados em torno das perguntas iniciais feitas no projeto de tese, permitiram construir o campo teórico e metodológico da pesquisa. Algumas referências foram feitas, ao longo do texto, para situar experiências, projetos e programas que, empiricamente existentes, contribuem tanto para problematizar a formação docente, o ensino, a didatização e a curricularização, como para indicar caminhos que têm sido propostos em diferentes áreas do conhecimento e também no campo do Ensino de Arte.

Deve-se destacar, então, que as referências empíricas escolhidas são entendidas não como comprovações ou modelos a serem replicados, mas metodologicamente são tomadas como elementos que contribuem para estimular a compreensão das situações particulares, de suas determinações, de sua historicidade e, a partir delas, contribuir para a construção de novas relações teóricas que ajudem a explicar os processos em estudo.

Dessa forma, situam-se a seguir algumas características e questões do curso de Licenciatura em Artes Visuais em que atuo, na função de formadora de professores. Essa experiência marca as pressuposições e também as decisões tomadas ao longo de toda a investigação. Constitui, portanto, um elemento relevante na construção da problemática da tese, como elemento gerador de questões.

A Faculdade de Artes do Paraná (FAP) tornou-se parte efetiva – de fato e de direito – da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)[24] no ano de 2013. Portanto, a FAP vivencia atualmente, como os demais *campi*, um processo de adaptação e de reorganização de seus setores.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais é vinculado atualmente ao Centro de Artes do Campus II de Curitiba – FAP, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, e teve sua origem a partir da demanda de cursos superiores provocada pela LDB n° 5.692/71, quando se tornou obrigatória a formação superior em

[24] A Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – é uma instituição de ensino superior pública e gratuita, com sede no Município de Paranavaí, criada pela Lei Estadual nº 17.590, de 12 de junho de 2013. A UNESPAR é composta por sete faculdades estaduais públicas do Paraná: EMBAP – Campus I de Curitiba; FAP - Campus II de Curitiba; FAIUV, de União da Vitória; FECILCAM, de Campo Mourão; FAFIPA, de Paranavaí; FAFIPAR, de Paranaguá; FECEA, de Apucarana e a APMG, de São José dos Pinhais, e Academia Militar do Guatupê.

Educação Artística para professores atuarem em escolas. A primeira turma do curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas na então Faculdade de Educação Musical do Paraná – FEMP[25] obteve seu diploma reconhecido no ano de 1980.

O então curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas sofreu diversas mudanças curriculares, até culminar na transformação curricular para Licenciatura em Artes Visuais em 2002, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

O atual curso de Licenciatura em Artes Visuais é ofertado anualmente em dois turnos (manhã e noite), com trinta vagas em cada turno e tem a duração de quatro anos. Diferentemente dos demais cursos de bacharelado e licenciatura nas distintas linguagens artísticas do campus, o curso de Licenciatura em Artes Visuais não exige o Teste de Habilitação Específica – também conhecido como prévia – em seu processo de seleção para a admissão de alunos.

Como mencionado anteriormente, em relação à grade curricular, o curso já passou por várias mudanças, sejam as exigidas pela legislação educacional, bem como aquelas surgidas a partir de sugestões de professores e estudantes do próprio curso.

A matriz curricular está organizada atualmente em torno de três núcleos de disciplinas: 1) Núcleo Específico das Artes Visuais, que contempla estudos teórico-práticos que particularizam a área das artes visuais, com ênfase nas linguagens artísticas: bidimensional, tridimensional e multimeios; 2) Núcleo Reflexivo, que se caracteriza pelos estudos nas áreas de ciências humanas e de comunicação, com ênfase em psicologia, filosofia, ética, estética, história da arte, semiótica e pesquisa no ensino das artes visuais; e 3) Núcleo Pedagógico, que apresenta um conjunto de disciplinas de fundamentação teórico-prática, dirigidas à área profissional da licenciatura.

Este modo de organizar a matriz curricular no curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAP/UNESPAR se assemelha aos analisados por Fonseca da Silva (2014, p. 673), conforme destacado anteriormente, caracterizando-se em três grandes grupos de disciplinas: históricas, artísticas e pedagógicas.

No atual modelo brasileiro, os cursos de graduação em Artes Visuais na

[25] Em 1990, a mudança na denominação de FEMP para Faculdade de Artes do Paraná – FAP – foi aprovada pela Portaria MEC n.º 1.062 e em conformidade com o Parecer CEE n.º 278/89.

modalidade Licenciatura visam à formação docente, apresentam uma integralização curricular, em geral, entre as áreas Específicas das Artes Visuais, Pedagógicas e Reflexivas. Entretanto, chama-se a atenção para o modelo norte-americano, no qual a formação inicial para ser professor em Arte é a graduação no Bacharelado em Arte, Belas Artes ou áreas afins. Somente após completar a graduação, cujos cursos têm duração mínima de quatro anos, em média, o aluno poderá se inscrever em um curso de preparação à docência, realizado em nível de Mestrado, em Programas de Pós-Graduação nos Departamentos de Arte Educação, com duração média de um ano.

As disciplinas do curso de Licenciatura de Artes Visuais da FAP se dividem em obrigatórias, optativas e eletivas. Além das disciplinas, o aluno deve comprovar a realização de um número de horas de Atividades Acadêmicas Complementares que correspondem à participação do estudante em, por exemplo, projetos de ensino ou pesquisa; projetos de extensão; eventos; estágios não obrigatórios; atividades artísticas, entre outros. Somado a isso, cada disciplina do curso deve contemplar um número preestabelecido de horas-aula à prática curricular, ou seja, em todas as disciplinas do currículo o professor deve estabelecer em seu plano de ensino atividades que relacionem de modo mais direto o conteúdo específico e a docência em Artes Visuais.

O fato de ter sido recente a constituição da UNESPAR e, decorrente disto, a agregação da FAP a esta instituição tornou também recente a sistematização das áreas de pesquisa, a formação de grupos de pesquisa e a vinculação das investigações realizadas pelos professores a grupos de pesquisa. Do mesmo modo, o incentivo à qualificação profissional dos docentes é recente, assim como a regulamentação com direito a afastamento integral e parcial.

Assim, a identidade institucional está praticamente sendo construída ao longo dos últimos dois anos. Acompanha-se o processo de escolha do local da reitoria, a criação da logomarca, do estatuto, das representações, o que pressupõe uma trama nova de relações hierárquicas, distribuição dos setores, unidades funcionais e cargos. Do mesmo modo, a identidade profissional do corpo docente, sem dúvidas, vem sendo afetada por este processo de constituição.

O atual Colegiado do curso de Artes Visuais [26] é formado por dezoito

[26] Segundo o Regimento Interno da Faculdade de Artes do Paraná, Seção IV, Art. 13 – O Colegiado do Curso, órgão consultivo e deliberativo da Administração em matéria de ensino, é responsável pela

professores, sendo que, destes, oito professores possuem a titulação de Doutor e quatro estão em processo de doutoramento. A qualificação dos doutores também é recente: um professor se qualificou em 2007, um em 2009, uma em 2010, uma em 2012, três em 2014 e uma em 2015.

De modo diferente do que acontecia anteriormente, quando a estrutura da FAP era departamental, o Colegiado é uma instância na qual há uma maior integração por parte dos professores nas discussões sobre Arte e Ensino. Pode-se considerar a reunião mensal obrigatória do Colegiado como um dos fatores responsáveis pela maior convergência de debates entre áreas – áreas estas que eram anteriormente consideradas e mantidas separadas em departamentos distintos. Assim sendo, com a presença da maioria em suas decisões e abrigando professores de diferentes linhas de pesquisas ou núcleos de disciplinas, o Colegiado tende a ser um espaço de diálogo. Obviamente, isto não significa que a pauta sobre os diferentes interesses dos professores, dos alunos e do próprio curso não seja marcada por tensões e conflitos.

Para Vasconcellos, de certo modo velado, o conflito também está presente entre os estudantes, divididos pela Arte e pelo ensino de Arte.

> Excetuando o fato de que alguns ingressantes no curso já atuam em escolas e procuram o ensino superior para habilitação na área de artes visuais, os demais escolhem essa formação pela afinidade com a área artística e/ou pelo contato que possuem, de modo direto ou indireto, com a publicidade, ilustração, moda, desenho, pintura ou grafite (VASCONCELLOS, 2015, p. 76).

Pode-se afirmar que o perfil dos estudantes do curso é bastante heterogêneo: alguns já são professores, mas sem formação em Arte; outros já possuem formação superior e estão inseridos no mercado de trabalho, mas mantêm o sonho de trabalhar com a Arte; outros se identificam mais com as poéticas artísticas e não sabem se querem lecionar; outros estão envolvidos com os novos aparatos tecnológicos e possibilidades de criação.

Contudo, particularmente durante o terceiro ano, o interesse dos alunos por diferentes áreas de formação no curso se pronuncia de modo mais contundente quando começam os estágios e as pesquisas de conclusão de curso. Estes são dois

---

gestão do curso, pela construção e execução do Projeto Pedagógico do Curso – PPC – e pela implementação das políticas institucionais para o curso.

momentos-chave para o aluno.

O primeiro momento se dá quando o aluno faz o estágio e ali tem os primeiros contatos com a realidade escolar e com as condições de trabalho da profissão docente; portanto, trata-se de um período de intensa aprendizagem, geralmente em um contexto complexo e desconhecido, além de se tratar de um período no qual o aluno necessariamente lidará com suas expectativas em relação a sua inserção profissional no ensino.

O segundo momento acontece na disciplina de Pesquisa no Ensino de Arte. Nela é exigida do aluno a tomada de decisão sobre a temática a ser pesquisada no trabalho de conclusão de curso (TCC), o que se configura como um momento importante na trajetória do futuro professor pesquisador, porque a escolha do tema da pesquisa, ou a linha de pesquisa à qual se filiará, significa debruçar-se sobre certo objeto de estudo por um período de tempo relativamente longo, em torno de três semestres.

Nos últimos anos, o esforço conjunto por parte dos docentes do curso em pensar o TCC teve como resultado a ampliação dos exercícios de investigação ao longo do curso, expresso mais diretamente na ampliação da disciplina do TCC para dois anos, e a redefinição das linhas de pesquisa, que atualmente são três: Processos Criativos, Ensino de Arte e Teoria e História da Arte.

Não há como negar, neste caso particular, que existe uma distância entre os interesses da Arte e os da Educação. Apesar dos esforços do grupo de professores que atuam no curso de Licenciatura em Artes Visuais na construção de alternativas pelas quais possa se buscar a superação dessa distância, provavelmente permaneçamos presos a uma forma dicotomizada de compreender as relações entre as funções do Ensino e da Arte na ação profissional dos professores. De um lado, estão aqueles que se voltam para as questões da poética, da criação, do discurso artístico e pessoal, e, ainda, da Teoria da Arte e da História da Arte; de outro, estão aqueles cujo foco são as questões da formação de professores, profissionalização docente e teorias, metodologias e práticas de ensino em Artes Visuais.

Mas talvez não seja só isso. Anne Cauquelin (2005) propõe uma visão que aborda a arte contemporânea [27] inserida em seu próprio sistema, ou seja, é

[27] Conforme Cauquelin (2005) distingue, há uma diferença entre arte contemporânea e arte atual. Para a autora, é atual o conjunto de práticas executadas nesse domínio, presentemente, sem preocupação com distinção de tendências ou com declarações de pertencimento, de rótulos (2005, p.

entendida como pertencente a um sistema de arte cuja estrutura reúne elementos constituintes do circuito artístico[28]. Pode-se dizer ser esta uma forma de analisar a arte, ou a arte contemporânea mais especificamente, inserida em um sistema; seja como for, os quadros teóricos apresentam leituras e discursos complexos sobre as regras da arte.

Nos cursos de bacharelado, de modo geral, há um investimento maior na aproximação dos alunos a este campo específico. Nesta direção, percebe-se uma diferenciação quanto aos conteúdos abordados nos cursos de bacharelado relativos ao sistema da arte, ao mercado da arte, à produção, à autoria, na busca de modos próprios e singulares de representação. Assim, destaca-se que de certa forma está mais concentrada nos cursos de bacharelado "a ênfase na exploração de processos de criação, no incentivo ao inusitado e à ousadia" (VASCONCELLOS, 2015, p. 142).

No curso de Licenciatura em Artes Visuais na FAP chama a atenção a ampliação de disciplinas em poéticas visuais, nos últimos três anos, e o investimento em diferentes abordagens investigativas e no "processo individual de criação, por meio de reflexões e investigações de técnicas e percursos de produção, inclusive culminando, em alguns casos, com a pesquisa do TCC", segundo o Processo de Renovação do Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (UNESPAR, 2014). Em contrapartida, quando essas questões adentram o campo do ensino de Arte, há indicativos de que o processo criativo é restringido, se dilui, se rarefaz, embora haja esforços na direção de um equilíbrio na grade curricular entre disciplinas práticas, teóricas e pedagógicas.

Finalizando, cabe ressaltar que a pesquisa desenvolvida se situa exatamente no campo de problematização do processo de formação de professores de Artes Visuais, buscando compreender possibilidades de estreitamento das relações entre o ensino, as práticas artísticas e a pesquisa. Parte-se da premissa, como apresentado nesse capítulo, de que essas três dimensões da identidade docente do

---

129).

[28] Cauquelin (2005) distingue entre arte moderna e contemporânea conforme o período no qual cada uma está inserida. Com base nas relações de mercado do sistema capitalista, a autora afirma que as regras ditadas pelo mercado são comparáveis com as regras do sistema da arte. Resumidamente, as implicações no sistema da arte dar-se-iam da seguinte maneira: a arte moderna corresponde ao período do **regime de consumo** (p. 87), no qual o produto (a obra de arte) é fabricado para o consumo. Já a arte contemporânea corresponde ao período do **regime de comunicação**, no qual o fluxo produtivo de trabalho constitui-se da circulação de informações que, diferentemente do regime de consumo, não prescinde de um "produto" (físico) para ser consumido. Trata-se de um circuito fechado, no qual as informações são colocadas na rede e consumidas na própria rede, ou seja, o próprio circuito que se retroalimenta, sendo que a arte só é possível no interior deste sistema.

professor de Arte constituem o núcleo de sustentação de práticas de ensino, entendidas aqui como adequadas a uma efetiva aprendizagem.

As considerações traçadas até o momento se apresentam como uma tentativa de mapear as expectativas e as dificuldades com relação à formação dos professores de Arte e de vislumbrar os caminhos para o aprofundamento do estudo da problemática.

Da bibliografia e das experiências referidas, em um esforço de síntese, destacam-se, a seguir, algumas considerações que sustentaram o desenvolvimento da pesquisa de natureza etnográfica, gerando questões iniciais e apontando caminhos teóricos e metodológicos para aprofundar a compreensão sobre o tema.

O ensino de Arte afirma-se como um campo de conhecimento e enquanto uma disciplina escolar que é produzida no âmbito de um campo científico, no qual se produz e se faz circular conhecimento.

Um conjunto de pesquisas apresenta um novo modo de investigar a partir da Arte, no qual há uma pluralidade de linguagens representacionais, para além da linguagem verbal, indicando o espaço que se abre para a manifestação poética, no mundo acadêmico.

Outro conjunto na literatura problematiza a condição de menos-valia que a disciplina e o professor de Arte compartilham na escola. Nele, o entendimento redutor e predominante da Arte e, em decorrência, do ensino de Arte se restringe à expressão (desenvolvimento da criatividade); ao domínio da técnica (desenvolvimento da habilidade); aos talentosos que possuem o dom de criar; e, ainda, ao puro entretenimento. Soma-se a isso a difícil questão da polivalência, uma vez que não existe na LDB a indicação por apenas uma das linguagens artísticas. Em grande parte dos casos, o professor tem sua formação específica em uma das linguagens artísticas e se responsabiliza pelo ensino das demais linguagens, mesmo que isto se traduza inevitavelmente na fragmentação e na simplificação dos conhecimentos artísticos.

Outro conjunto aborda a problemática que se refere à introdução de novos conteúdos escolares, ocorrida nas últimas décadas. O novo ideário sobre o Ensino de Arte contempla uma multiplicidade de abordagens, como a diversidade e a pluralidade cultural, a educação inclusiva, o ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana e dos Povos Indígenas Brasileiros, a Estética do Cotidiano, a Cultura Visual, a produção de grupos locais; e cada vez com mais força o ensino da Arte

Contemporânea, que, por sua vez, se entrelaça às novas tecnologias, política, ética, ecologia, às questões do corpo, memória etc.

Nessa problemática, chama a atenção o sentido dessas mudanças, ou seja, o que significa colocar essas opções em andamento para o professor de Arte nos seus planos de ensino. Depreende-se daí a exigência não apenas de um conhecimento dos conteúdos a ensinar e de outros elementos didáticos e pedagógicos, mas uma formação para a solução de problemas epistemológicos que dizem respeito à especificidade dos temas e abordagens.

Outro conjunto de pesquisas problematiza um dos efeitos das formas de organizar o ensino de Arte na escola: “a Arte didatizada”. Os componentes elencados que podem indicar a origem deste efeito partem de processos de ensino que se referem a práticas ultrapassadas, algumas delas fonte e produto da condição de menos-valia (desvalorização e preconceitos) que a disciplina e o professor de Arte compartilham na escola.

Também se destaca, da literatura, uma maneira de estruturar o ensino que prioriza mais conteúdos, contextos e teorias em detrimento das práticas artísticas, provocando, de certa maneira, a separação entre as formas de ensinar *sobre* a Arte, das formas de ensinar *sobre*, *com* e *a partir da* Arte. Sublinha-se, aqui, a persistência de uma possível forma de organizar o ensino que tem levado os alunos a aprenderem a Arte fragmentadamente e como algo pronto, dado.

Um outro conjunto de pesquisas aborda questões específicas sobre a formação do professor. Um dos problemas discutidos refere-se à dicotimização entre as práticas docentes (ensino) e as relações dos professores com a investigação educativa (pesquisa), ou seja, a cisão entre a teoria e a prática, pensar e fazer, ensinar e produzir conhecimento.

São fortes as indicações, no campo educacional brasileiro, sobre a necessidade de formar o professor reflexivo; no entanto, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível praticismo daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente.

A crítica que se faz à proposta do professor reflexivo refere-se ao fato de que o exercício da reflexão pode incluir, mas não exige, necessariamente, uma compreensão da epistemologia do conhecimento. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de o professor construir uma consciência epistemológica relativa à sua área de atuação, ao mesmo tempo em que se constitui como sujeito epistêmico,

sujeito sabedor e construtor de conhecimento. Para tanto é necessário se apropriar do método de produção do conhecimento e uma via indicada é a pesquisa.

Depreende-se da literatura educacional mais recente que dois modelos de formação (como um contínuo ao longo da vida profissional) são amplamente aceitos e defendidos: a reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional da escola. Ambos supõem transformações que ultrapassam as questões de envolvimento dos professores e de formação continuada propriamente dita, dado que implicam em condições institucionais propícias.

Vários autores destacam a necessidade de se olhar as condições de trabalho na escola. Assiste-se a um aumento das atividades desenvolvidas pelos professores, concomitante à piora nas condições de trabalho, referindo-se ao aumento do número de alunos, das mudanças das relações familiares, dos novos desafios enfrentados nas experiências de práticas inclusivas e da entrada das tecnologias na escola.

Destaca-se a pouca presença de estudos na literatura, no âmbito do Ensino da Arte, de publicações direcionadas à formação de professores de Artes Visuais e, em especial, com interesse no tema da formação do professor de Artes Visuais na perspectiva da criação artística na docência.

As discussões sobre a potencialidade da criação artística na docência muito recentemente passaram a ser valorizadas no debate acadêmico brasileiro. Observa-se, por parte de alguns pesquisadores, preocupações sobre a inserção dos processos de criação articulados com as práticas curriculares, nos cursos de Licenciatura.

Com relação à formação do professor de Artes Visuais, destaca-se da bibliografia uma das principais características com relação à organização da matriz curricular dos cursos de formação de professores de Arte. De modo geral, apresenta-se como uma tríade demarcada por três grupos distintos de conhecimentos – histórico, artístico e pedagógico, ou ainda, com algumas variações, podem ser apresentados como núcleo específico de poéticas visuais, núcleo reflexivo e núcleo pedagógico. O que deve ser objeto de atenção é o modo como se dá a articulação entre esses conhecimentos dentro dos cursos de formação, uma vez que, ocupando lugares distintos e/ou distantes na formação, essa hierarquização terá grande probabilidade de reproduzir-se na atuação do licenciado em Artes Visuais.

Pesquisas indicam que não há registro de estudos sobre a formação dos formadores nos cursos de licenciatura em Artes Visuais. Contudo, estudos no campo da educação indicam uma forte crença de que o domínio do conhecimento específico da área de referência é suficiente para o exercício da docência no ensino superior. Essa questão aponta para duas das problemáticas da formação do professor do ensino superior: a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico; e os saberes da experiência do professor na construção de sua identidade profissional.

Do conjunto de leituras sobre a formação continuada, destacam-se pontos-chave, apresentados como fundamentais pelos pesquisadores, visando à promoção de aprendizagens da docência no ensino superior, entre eles: a perspectiva de colaboração entre grupos como escolas, sistemas de ensino e universidades que envolvam professores; a importância do formador ter uma “base de conhecimento” sólida, para a compreensão e a articulação dos conhecimentos originados na ciência de referência e os conhecimentos do campo da Didática; e o desenvolvimento de uma atitude investigativa como eixo da formação do formador.

Finalizando, neste capítulo foi possível apresentar pressuposições que contribuem tanto para problematizar sobre o Ensino de Arte e a formação de professores como para indicar caminhos que têm sido propostos no campo da Educação e também no campo do Ensino de Arte. Assim, a seguir, se apresentará a trajetória da pesquisa, que vai ao encontro de professores formadores de professores de Artes Visuais, mirando outras possibilidades teóricas e práticas de inserção às análises finais.

3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: DAS QUESTÕES INICIAIS À FOCALIZAÇÃO DO OBJETO

As questões teórico-metodológicas apresentadas até aqui permitem situar o conjunto de pressupostos que sustentam a construção desta tese. De um lado, foi apresentado um percurso por alguns elementos que estão relacionados à estruturação do Ensino de Arte como disciplina, sem a pretensão de abranger e recompor essa história. Entendeu-se como necessário localizar tais elementos para contextualizar a natureza do trabalho do professor de Arte, contemporaneamente, e, ainda, a formação docente em Artes Visuais.

De outro lado, foram apontadas contribuições sobre a transmissão do conhecimento na escola e as relações que os sujeitos estabelecem com tais conhecimentos. Assim, definiu-se uma opção pela ideia de construção social da escola, em direção à compreensão do papel que os sujeitos escolares têm na produção dos diferentes processos que compõem o que se denomina de escolarização, entre os quais os processos didáticos e, especialmente, o ensino e a aprendizagem do conhecimento artístico.

Essa opção também permitiu estabelecer a etnografia educacional como o caminho metodológico para a pesquisa, mais particularmente na forma como compreendida por Rockwell (1987) e Garcia (2001). Na perspectiva assumida, é preciso, na construção da investigação, descrever analiticamente a trajetória percorrida, desde as pressuposições que orientaram inicialmente o trabalho, incluindo-se as opções feitas, mudanças exigidas no e pelo trabalho de campo e as análises que foram possíveis na situação concreta da investigação.

No caso desta tese, relata-se como, a partir de um projeto de pesquisa que tinha por objetivo estudar a relação de professores de Arte com os materiais didáticos, foi se tornando mais evidente a problemática da relação entre o ensino, a prática artística e a pesquisa, o que exigiu ajustes nos objetivos, nos procedimentos e na focalização do objeto.

Esse processo é relatado a seguir para que se possa, nas últimas seções, apresentar as análises produzidas.

3.1 PONTOS DE PARTIDA E PRIMEIRAS ANÁLISES

Ao eleger inicialmente os materiais didáticos produzidos e selecionados por professores de Arte como um tema de estudo, as questões que originaram esta pesquisa se concentravam no entendimento do ensino como ação *com* e *sobre* o conhecimento e o professor enquanto um produtor de conhecimentos sobre o ensino. Imaginava-se uma investigação sobre a natureza da relação que os professores de Arte estabelecem com materiais didáticos de Arte no ambiente escolar. Com essa temática, foi apresentado o anteprojeto “Livros e Materiais Didáticos para o Ensino de Arte: O que há para dizer?” como proposta para o desenvolvimento de tese no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Os materiais didáticos são entendidos, aqui, como recursos para o ensino. Mas, para além disso, assume-se nesta pesquisa que eles são elementos que materializam concepções sobre o conhecimento a ser ensinado, sobre o que é ensinar e aprender determinada disciplina e, ainda, as intenções educativas e didáticas dos sujeitos que o produziram, em determinadas circunstâncias e condições objetivas. Portanto, estudar os materiais é um caminho para compreender as condições e transformações na escolarização e no ensino.

No caso específico do ensino de Arte, entende-se que essas conceituações sustentam a posição de que os materiais didáticos produzidos e selecionados por professores podem ser indiciários de suas concepções epistemológicas e didáticas. Minha experiência em um curso de formação continuada de professores de Artes da Rede Estadual do Paraná reafirmava que a temática teria potencialidades para o desenvolvimento de análises sobre a didatização da Arte, interesse que gerou o projeto de tese.

Tendo, assim, essas questões sobre os materiais didáticos para o ensino de Arte como o ponto de partida da pesquisa, as opções de encaminhamento metodológico para realização da investigação empírica foram reestruturadas a partir da obtenção de uma bolsa de estágio de doutorado sanduíche do programa CAPES/FULBRIGHT. Este programa tem como objetivo incrementar as pesquisas realizadas por doutorandos, no país, nas áreas das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Letras e das Artes e estreitar as relações bilaterais entre o Brasil e os Estados Unidos. No ano de 2013, foram concedidas trinta bolsas a doutorandos

brasileiros, com a duração de nove meses, por meio do processo seletivo divulgado anualmente pelo escritório da Comissão Fulbright Brasil.

Inicialmente, para a participação do processo seletivo, busquei a aprovação de um orientador professor norte-americano, em diálogo com minha orientadora do PPGE. Alguns contatos foram realizados para localizar um orientador que pudesse trazer contribuições para avançar na compreensão das relações entre professores e produção de conhecimento. Obtive a carta-convite com a resposta positiva da Dra. Anniina Suominen Guyas, professora do programa de Pós-Graduação no Departamento de Arte Educação da Florida State University (FSU).

A Profa. Dra. Anniina trabalha diretamente com uma metodologia de pesquisa que pode ser entendida como uma proposta diferenciada de investigação, definida a partir do exercício simultâneo de três funções – artista/pesquisador/professor (denominada *a/r/tography visual)*, perspectiva esta que se aproxima, em alguns aspectos, da abordagem utilizada em investigações para pesquisas em outras disciplinas escolares, no Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD/UFPR). Destaca-se que no caso brasileiro são poucas as experiências de pesquisa em Arte Educação que tenham sido desenvolvidas nessa perspectiva teórico-metodológica.

Ressalta-se que a investigação proposta inicialmente para a elaboração da tese de Doutoramento, circunscrita no campo da Didática e, em particular do Ensino de Arte, visava construir um percurso de análise que ampliasse o conhecimento sobre a relação entre materiais didáticos e a formação dos professores de Arte. O projeto inicial proposto para o doutorado sanduíche nos EUA tinha o objetivo de compreender a ênfase dada pelos professores de Arte aos materiais didáticos, entre professores brasileiros e norte-americanos, na perspectiva que privilegiava focalizar os professores como produtores de materiais para o ensino.

Para tanto, durante a estadia na FSU, pretendia-se localizar e analisar produções de materiais para o ensino de Arte por parte dos professores e, dessa maneira, realizar estudo comparativo com os dados coletados no Brasil e nos Estados Unidos, entre professores da Educação Básica. A escolha da professora supervisora na universidade norte-americana, portanto, foi feita a partir das possibilidades que se apresentavam para o desenvolvimento do estudo sobre professores e a produção de conhecimentos sobre o ensino, em particular na produção de materiais didáticos.

Em relação a estes objetivos traçados inicialmente, três mudanças exigidas no e pelo trabalho de campo fizeram com que o percurso da pesquisa fosse repensado. A primeira refere-se à saída da Profa. Dra. Anniina Suominen Guyas da Universidade, em janeiro de 2014, antes mesmo de minha chegada. Em contato por *e-mail*, o chefe do Departamento de Arte Educação, Prof. Dr. Dave Gussak, providenciou a documentação necessária para a realização do estágio e fui informada de que, embora não houvesse nenhum professor que pudesse assumir a orientação diretamente, os professores do Departamento estariam à disposição, na medida do possível, para me ajudar.

A segunda alteração derivou-se da necessidade de interrupção temporária do estágio por dificuldades de ordem familiar, relativas a problemas de saúde de meu filho. Em virtude dos fatos, não foi possível cumprir a recomendação inicialmente dada pela CAPES/FULBRIGHT, segundo a qual a realização do estágio teria duração de nove meses. Em função disso, realizei o estágio no período de seis meses, após ter estabelecido um novo cronograma de trabalho junto ao PPGE/UFPR, à FSU e às agências financiadoras.

A terceira alteração relevante, em relação à mudança dos planos iniciais, pode ser explicada pela não localização de materiais didáticos e/ou produções de materiais para o ensino de Arte por parte dos professores de Arte norte-americanos. Em atividade inicial, de natureza exploratória, por meio de consultas aos professores do Departamento, nenhuma informação foi obtida sobre materiais para o ensino, produção por professores ou alguma ação realizada no âmbito do Departamento.

Diante disso, a investigação voltou-se à temática da formação de professores, que se constituía em elemento da problematização anteriormente feita. Ao estabelecer a questão dos materiais como elemento a ser analisado, o que sustentava a questão era a perspectiva de compreender esse elemento didático na sua relação com aspectos da formação continuada de professores. Portanto, retomei a questão de fundo para dar andamento ao trabalho empírico, com a ida a campo, com o objetivo de observar, registrar e descrever analiticamente o que ocorria nas aulas do curso de formação de professores de Artes Visuais na FSU – Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Arte Educação com Certificado de Professor.

A expectativa era, então, a entrada no campo empírico com questões amplas sobre a formação docente, para focalizar gradualmente um novo elemento a ser estudado ao longo do período de presença nas aulas.

3.2 AS QUESTÕES ORIENTADORAS

As perguntas que acompanharam o início do trabalho de campo foram: Como os professores formadores de professores de Arte atuam em sala de aula? Quais suas estratégias de ensino? Há uma didática específica neste curso de formação de professores de Arte? Quais as características e os usos de recursos didáticos? Mesmo tratando-se de questões iniciais, essas perguntas mantiveram-se, como "pano de fundo", durante todo o período em que estive assistindo às aulas no Departamento de Arte Educação.

Entretanto, novas perguntas foram surgindo a partir deste trabalho de campo, as concepções iniciais foram sendo repensadas, em certa medida, assim como proposto por Rockwell (1987). Desse modo, em função do campo empírico se mostrar aberto e disponível e diante da possibilidade de trazer subsídios para um entendimento mais aprofundado sobre a formação de professores de Artes Visuais, decidiu-se pela focalização do estudo a partir dos elementos observados em uma disciplina específica. O acompanhamento de uma professora contribuiu para a focalização deste estudo em torno da forma como as dimensões da docência, da prática artística e da pesquisa podem ser articuladas nas práticas do professor de Artes Visuais e os desafios para a formação docente, temática que passou a dirigir a construção teórica e metodológica da tese.

A partir desta focalização mais específica da pesquisa, novas questões foram formuladas, apontando para possíveis relações entre as dimensões do professor, do pesquisador e do artista na formação de professores: Nos processos de formação de professores de Artes Visuais se compreende a produção artística como um componente da prática educativa em Arte? Como os processos de formação inicial ou continuada de professores de Artes Visuais podem ser articulados em torno de atividades artísticas? Quais são os elementos constitutivos de uma formação voltada para formar um sujeito professor artista? Como essas dimensões se relacionam com a pesquisa?

Com essas questões, e com o apoio das ideias desenvolvidas pelos autores indicados na primeira parte desta tese, será relatado a seguir o trabalho de campo realizado durante o 1º semestre de 2015, no curso de formação de professores de Artes Visuais na FSU, na cidade de Tallahassee, no Estado da Flórida.

3.3 A ETNOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE PARA ESTUDAR A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Pelos motivos expostos, optou-se por um percurso de pesquisa de natureza etnográfica, no Departamento de Arte Educação, com trabalho de observação participante realizado durante o período de um semestre escolar. Assim, para realizar a investigação empírica, a escolha foi por um modo de aproximação com o cotidiano da sala de aula que me permitisse observar como a formação do professor de Arte acontece em um curso de Licenciatura em Artes Visuais, em particular, no Estado da Flórida, e observar as formas pelas quais os professores formadores de professor estruturam suas práticas educativas.

A escolha da etnografia está relacionada a uma alternativa teórico-metodológica de construção científica. Para Ezpeleta e Rockwell, “ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria” (1989, p. 35).

Pretende-se, no texto que segue, apresentar alguns elementos constitutivos dessa forma de olhar para a escola e a sala de aula, enfatizando a dimensão metodológica da pesquisa a partir de autores que discutem a etnografia como forma de produção de conhecimentos na educação.

As ideias de Rockwell e Ezpeleta (1989), publicadas em diversos trabalhos, afirmam que as pesquisas qualitativas sobre as escolas mexicanas, iniciadas nos anos 1970, permitiram repensar a instituição escolar e entender a reprodução social e cultural a partir de outros pontos de vista. Tais estudos demonstraram que a realidade descrita e analisada em certas pesquisas não correspondia às informações levantadas em investigações mais profundas.

Essa perspectiva evidencia a construção social da escola, uma vez que a construção de cada escola, “mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 11). Desse modo, a realidade da escola não pode ser entendida apenas a partir das normas e documentos oficiais, dentro do qual o currículo oficial constitui apenas um nível normativo.

Portanto, entende-se que os documentos escolares, tais como leis, currículos e planos de aula influenciam o processo escolar, entretanto, apenas a análise deles

não permite compreender a realidade da escola. Tem-se, então, nessa perspectiva, a defesa da necessidade de analisar e reconstruir a lógica dos processos que ocorrem dentro da instituição de ensino e, para tal objetivo, os registros etnográficos e as análises a partir deles seriam uma caminho teórico-metodológico adequado.

Esse processo de pesquisa de reconstrução da realidade busca se aproximar de uma dimensão que é chamada de vida cotidiana. A aproximação da escola com esta ideia significa algo mais que chegar a observar o que ali ocorre diariamente. “Antes, é a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 21).

A estratégia privilegiada na etnografia é a observação participante, processo que implica, primeiramente, trabalho de campo intensivo e tempo prolongado do pesquisador no campo de estudo para observar, registrar e descrever analiticamente o que ali ocorre. Ainda, nesse processo a observação, embora seja o procedimento privilegiado a ser usado no trabalho de campo, pode ser associado a outras formas ou estratégias, como entrevistas, gravações, análise documental, entre outras.

A escola é entendida aqui como um ambiente complexo e dinâmico, o que exige a sistematização do processo de observação por meio de registros de campo, para que, ao longo desse trabalho, o pesquisador possa efetivar as sucessivas operações de análise. Esse processo analítico tem como função evitar que a investigação seja apenas uma validação de posições assumidas pelo pesquisador em relação a seu objeto de estudo (GARCIA, 2001). Trata-se, de fato, de manter-se como critério a ideia de construção de novas relações a partir do trabalho de campo, processo pelo qual aquelas concepções iniciais do pesquisador resultam transformadas – modificadas, complexificadas, condicionadas, determinadas – em alguma medida (ROCKWELL, 1987, p. 31).

Reconhecendo, como outros pesquisadores, a posição central do trabalho de campo no processo de investigação, Rockwell põe em relevância que não há normas metodológicas a serem seguidas para o que se pode ou se deve fazer tecnicamente durante o trabalho etnográfico. Não se trata de “falta de técnica”, mas a interação com o campo empírico ocorre em um espaço social que está fora do controle do pesquisador e apresenta inúmeras variações em cada situação pesquisada. Contudo, isso não significa que o trabalho etnográfico seja completamente livre e isento de critérios. Rockwell apresenta elementos que devem ser cautelosamente observados em todo trabalho etnográfico e que foram levados

em conta na produção desta pesquisa, como se relatará posteriormente.

Uma etnografia pode começar tanto por questões simples como por questões mais elaboradas teoricamente; contudo, quando o pesquisador procura decidir o que observar, a simples determinação do objeto de estudo não é garantia de definição do foco, como foi o caso deste estudo, por exemplo. Na perspectiva etnográfica, é preciso considerar que as observações ou entrevistas são definidas continuamente, a cada momento do trabalho de campo do pesquisador e, às vezes, sem coincidir com seus planos iniciais. Esse processo também ocorre para a definição das hipóteses que emergem durante o trabalho de campo (GARCIA, 2001).

Para Rockwell a sensação no início do trabalho de campo é de angústia para o pesquisador e esta aos poucos vai sendo substituída por outras, como familiaridade, fascinação, curiosidade, obsessão, entre outras. A angústia, na fase inicial, se dá em função de o pesquisador não ter todos os elementos de sua pesquisa claramente definidos, o que inclui categorias de análise, possíveis perguntas, onde ficar e o que fazer. A autora sugere, de início, levantar informações, elaborando listas de momentos a serem observados, personagens a serem entrevistados e dados genéricos sobre o espaço investigado, como desenhos e esquemas gráficos.

No que se refere ao registro etnográfico, Rockwell defende a elaboração de uma documentação de trabalho de campo pública e que possa ser compartilhada, o que implica em algumas consequências técnicas. Para a autora, “isso requer registros que permitam (a nós e aos outros) reconstruir o observado à luz de contextualizações posteriores mais elaboradas que as que surgiram no momento inicial” (ROCKWELL, 1987, p. 15, tradução minha).

Com relação às notas de campo, Rockwell chama a atenção para o fato de que a transcrição de diálogos e falas nunca reflete com exatidão a realidade observada, pois há sempre uma ação do pesquisador até mesmo quando se realizam gravações em áudio ou vídeo; o exercício de escutar e transcrever também é um exercício de interpretação contínuo de alguma maneira, entre várias possíveis, do dito pelo falante (ROCKWELL, 1987, p. 16, tradução minha). Para poder “conservar uma maior textualidade do que foi dito”, é necessário gravar ou escrever durante a observação ou conversação, o que nem sempre é possível ou desejável. Uma alternativa é revisar e reescrever imediatamente após a ida a campo as situações vividas.

Ainda sobre as notas de campo, Rockwell destaca que o pesquisador deve ter o cuidado de não traduzir o que ouve para a sua linguagem pessoal. Na impossibilidade de fazer anotações tão fiéis quanto uma gravação, ela propõe utilizar auxílios de notas como codificações e resumos para registrar entoação, olhares, gestos e outros elementos da fala. Para que esses auxílios possam enriquecer os registros de campo investindo-lhes veracidade, a autora recomenda fazer a ampliação das notas de campo, sendo a regra ideal o período de vinte e quatro horas após a observação, onde todos esses detalhes serão incorporados ao registro escrito e, preferencialmente, em um ambiente próprio e tranquilo.

Além disso, sobre as notas de campo, destacam-se algumas implicações: 1) tudo deve ser anotado porque na observação não se pode prever o que será necessário ou descartável para as futuras análises; 2) mesmo detalhes que aparentemente não têm relação direta com o objeto de estudo devem ser descritos com minúcia, para que um leitor que não conheceu o contexto *in loco* possa recriar mentalmente a situação vivida pelo pesquisador; e 3) por meio da riqueza de detalhes escritos é possível facilitar a memória de campo em futuras análises (ROMANELLI, 2009).

O etnógrafo, durante o processo etnográfico, deve estar ciente de que realiza uma atividade intelectual que demanda um grande esforço de concentração, observação e atenção. Para aliviar o esforço de concentração que não pode ser mantido o tempo todo, os registros de observação e descrição devem ser alternados com momentos de convivência e momentos de familiarização com o campo, que, assim como as descrições, são processos indispensáveis para se entender o que se passa e o que é dito.

Pouco a pouco e com mais experiência, o pesquisador entende que não é necessário e nem possível escrever tudo o que presencia, que fragmentos da realidade podem ser significativos e as recorrências podem ser representativas. Para Rockwell, “a partir desses fragmentos e regularidades, já é possível, como em qualquer ciência, reconstruir relações, estruturas e processos cuja generalidade se sobrepõe à particularidade das situações presenciadas” (ROCKWELL, 1987, p. 17).

Aqui, a ideia de que a análise das relações, estruturas e processos seja cientificamente válida ganha a dimensão do reconhecimento de que a observação deve estar sustentada por pressupostos teóricos da pesquisa. Assim, nessa perspectiva, pode-se compreender que o produto mais importante do trabalho

etnográfico é a reconceitualização do objeto de estudo – que se apoia, mas não se esgota nas descrições da situação particular em estudo. A construção do objeto científico se dá no diálogo entre a teoria e o trabalho de campo, o que significa que os pressupostos iniciais poderão ser transformados, acrescidos, substituídos por outras explicações, as quais foram elaboradas a partir da presença do pesquisador no campo e nos processos de análise que ele desenvolveu ao longo do trabalho empírico (ROMANELLI, 2009).

O trabalho etnográfico tem uma duração que varia em cada estudo e não pode ser completamente planejado, seja por regras ou por previsão (ROCKWELL, 1987). De modo geral, para a autora, este momento ocorre quando o pesquisador já possui uma quantidade de informações suficiente e começa a prever o que será visto em campo, ou seja, quando está familiarizado com padrões que se repetem e que consegue antecipar. Entretanto, segundo a boa tradição etnográfica, a construção de fundamentos conceituais integrados às categorias de análise – com as quais o pesquisador poderá construir um modelo explicativo de determinados elementos da realidade – deve tomar muito mais tempo que o trabalho de campo em si. Portanto, a maior parte do tempo do estudo etnográfico não é o trabalho de campo, por mais longa que seja a permanência do pesquisador nele.

O campo empírico é entendido aqui como um lugar que mobiliza problemáticas e teorias explicativas, ou seja, não se trata de ir à busca de um modelo; o campo empírico não é – ele mesmo – a questão em estudo, que deverá ser objeto de críticas pelo pesquisador, e nem tampouco deve gerar explicações que irão servir somente para aquela situação em particular. Estimulado pela situação em estudo e pelas relações que se expressam naquele caso, o trabalho do pesquisador é de teorização, no sentido de construir explicações mais complexas em dado campo conceitual.

Tomando como referência essas contribuições – desse modo de produzir conhecimento que se chama aqui de etnografia –, a investigação realizada para esta tese orientou-se no sentido da observação participante, inicialmente com espectro mais amplo e gradualmente buscando a focalização de determinados elementos relacionados às formas de organizar o ensino para formar professores.

3.4 CHEGANDO AO CAMPO EMPÍRICO: A UNIVERSIDADE, AS AULAS, AS PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES E APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS

O trabalho etnográfico desenvolvido neste estudo trouxe a oportunidade de contato com professores formadores de professores de Artes Visuais e professores formadores de artistas, a participação em atividades formativas, além do convívio com o ambiente cultural, artístico e acadêmico da FSU e da cidade de Tallahassee.

Diferentemente do modelo de formação do professor de Arte brasileiro, na FSU não há o curso de Licenciatura em nível de graduação. Assim, o trabalho de observação participante foi realizado no Programa de Pós-Graduação, curso de Mestrado, para a formação de professores de Artes Visuais. Cabe ressaltar, no entanto, que, consideradas as diferenças de estrutura de organização curricular, ambos os cursos objetivam a formação de professores de Arte para a educação básica; portanto, nesse sentido, guardam aproximações quanto às suas finalidades.

Quando se toma como objetivo de uma investigação a observação de uma determinada situação de ensino – como aqui se elegeu o acompanhamento de uma professora formadora de professores de Artes Visuais –, é imprescindível situar algumas características do campo em que esta observação foi realizada. Assim, para que se possa compreender o contexto no qual se realizou a observação participante desenvolvida neste estudo, apresenta-se a seguir um relato da estrutura organizacional da FSU, no que diz respeito aos cursos de Arte e Arte Educação. Para tanto, além das informações sistematizadas durante a observação, acrescentaram-se dados disponibilizados no site oficial da FSU.

A Universidade do Estado da Flórida (Florida State University) comumente chamada de Florida State ou, ainda, somente pela sua sigla FSU, tem seu campus principal ocupando uma área de 5.631 km^2, localizado na cidade de Tallahassee, Flórida, Estados Unidos. Fundada em 1851, a Universidade compreende dezesseis (16) Faculdades separadas e mais de cento e dez (110) centros, instalações, laboratórios e institutos, que oferecem em torno de trezentos e sessenta (360) programas de estudo.

A FSU é uma instituição governamental, contudo, seus cursos não são gratuitos e, de modo geral, os valores cobrados são um pouco mais baixos que as universidades particulares. Segundo o site oficial da instituição, no ano de 2014, a universidade possuía 5.517 professores, 6.280 agentes administrativos, 41.773

estudantes (sendo 32.621 graduandos e 9.152 pós-graduandos) e seu orçamento anual girou em torno de US$ 1,5 bilhão.

Um dos destaques da FSU é o National High Magnetic Field Laboratory (MagLab), o único laboratório deste tipo naquele país e considerado o maior laboratório sobre o estudo e a aplicação do magnetismo no mundo. O laboratório tem o suporte da National Science Foundation, do Estado da Flórida, e trabalha em cooperação com o setor industrial. O MagLab é também um espaço formativo no qual muitos alunos fazem estágios e trabalhos e, além disso, uma vez por ano abre suas portas para visitação. Neste evento gratuito são feitas demonstrações de equipamentos e experimentos com monitoria de professores e alunos e, sem dúvida, esse dia de visitação é uma oportunidade incomparável para mostrar às crianças e aos adolescentes como a ciência pode ser divertida e atraente.

A FSU também é responsável administrativa pelo Museu de Arte do Estado da Flórida – John and Mable Ringling Museum of Art – um dos maiores complexos de museu universitário naquele país, situado em Sarasota. Esta cidade, situada mais ao sul da Flórida, fica a aproximadamente 530 km de Tallahassee. O complexo dispõe de uma mansão histórica, um museu de arte, um museu do circo, um teatro histórico e uma biblioteca de referência. Tido como campus cultural da FSU, abriga também a casa do Ballet Sarasota, o Teatro Asolo Repertory Theatre e o Conservatório para a Formação do Ator, da FSU.

Três cursos são realizados nas instalações do John and Mable Ringling Museum of Art. O curso Museu e Estudos do Patrimônio Cultural, do Programa de Mestrado do Departamento de História da Arte, que tem o seu primeiro ano realizado no campus de Tallahassee e o segundo ano completo realizado no complexo do John and Mable Ringling Museum of Art, em Sarasota.

No curso Especialização em Educação em Museus e Exibições, ofertado pelo Departamento de Arte Educação, um dos semestres do curso é realizado integralmente no museu universitário. O Mestrado em Belas Artes, que outorga o grau de Ator, tem duração de três anos. Nele, os alunos tornam-se membros da companhia teatral do Asolo Repertory. Este Mestrado é tido como um dos melhores do país e é muito disputado. Entre os 1.200 a 1.500 candidatos que se inscrevem, somente 12 alunos são admitidos por ano.

A FSU possui 16 Faculdades, dentre elas, a Faculdade de Belas Artes (College of Fine Arts). Para entender a estrutura da Universidade, é preciso ter em

mente que todas as Faculdades são compostas por diversos Departamentos que, por sua vez, possuem cursos de graduação e pós-graduação. A Faculdade de Belas Artes possui seis Departamentos: 1) Departamento de Arte, 2) Departamento de Educação Artística, 3) Departamento de História da Arte, 4) Departamento de Design de Interiores, 5) Escola de Dança, e 6) Escola de Teatro.

A Faculdade de Belas Artes da FSU abriga diversas unidades não acadêmicas, incluindo *o* John and Mable Ringling Museum of Art – com sede no complexo em Sarasota, como explicado; Florida State University Museum of Fine Arts (MOFA) – museu onde acontecem exposições constantes de alunos e artistas convidados, localizado no prédio ao lado do Departamento de Arte; Facility for Arts Research (FAR) – um prédio (localizado fora do campus) destinado a investigações artísticas com foco nas inovações tecnológicas e relacionado, de certa maneira, à gravura e ao design; Master Craftsman Studio – um setor que realiza trabalhos artesanais especializados para as necessidades da Universidade; e Maggie Allesee National Center for Choreography – centro que promove vários programas específicos para coreógrafos.

O Departamento de Arte é o maior e mais abrangente dos Departamentos da Faculdade de Belas Artes, ocupando atualmente quatro edifícios no campus e dois locais fora do campus. A terminologia aqui empregada é Arte, mas refere-se especificamente às Artes Visuais.

O Departamento de Arte oferta o programa de Mestrado em Belas Artes (The Florida State University Master of Fine Arts). Trata-se de um programa de residência de três anos, com um forte foco em arte contemporânea, pesquisa e prática. Cada estudante recebe o seu próprio estúdio para desenvolver seus trabalhos artísticos, todos localizados no Edifício de Artes Carnaghi (CAB), situado fora do campus. As instalações possuem aproximadamente cem (100) estúdios individuais para os mestrandos em Fine Arts. Além destes, há estúdios para alunos de Teatro e de Design de Interiores. Este prédio ainda possui uma galeria utilizada pelos alunos de Mestrado, com três espaços expositivos adicionais.

O Departamento de Arte oferta também dois cursos de graduação: Bacharelado em Arte e Bacharelado em Belas Artes. O currículo dos dois cursos é muito similar, contudo, o que os difere é o fato de os alunos do Bacharelado em Belas Artes cumprirem mais do que o dobro de créditos nas aulas de Studio.

As disciplinas de Studio são agrupadas em áreas de foco que variam entre mídias tradicionais (por exemplo: desenho, escultura, pintura) e as novas mídias (por exemplo: mídias interativas, animação e vídeo). Ao total são quatorze áreas de foco, entre as quais: cerâmica, cerâmica digital, desenho, figura, pintura, gravura, fotografia e livro de artista, fotografia, arte pública e arte arquitetural, escultura, mídias de impressão, mídia interativa, formas digitais, e mídias baseadas em tempo.

É importante esclarecer que cada área de foco é composta por várias disciplinas. Assim, se o aluno opta primeiramente, por exemplo, pela área de foco de cerâmica, ele terá a possibilidade de inscrever-se em disciplinas como cerâmica inicial, torno, 3D, escultura de figura, instalação, cerâmica digital, queima e forno, entre outras. Cada disciplina é semestral, algumas exigem pré-requisito e, geralmente, acontecem duas vezes por semana, no período diurno, de segunda a quinta-feira.

O aluno pode experimentar várias mídias (ou áreas de foco), optando por diferentes disciplinas, contudo, quando cumprir um determinado número de créditos, ele obrigatoriamente deve optar por uma área de foco específica. Portanto, o aluno tem um currículo flexível, mas para se graduar deve cumprir um currículo mínimo obrigatório durante seu curso de graduação.

É preciso ainda destacar que no primeiro ano, nos dois cursos, os alunos devem cursar obrigatoriamente seis disciplinas de Fundamentos. As turmas são de 12 a 18 alunos. Estas disciplinas iniciais atualmente são as seguintes: Estratégias de Sucesso, Fundamentos em 2D, Fundamentos em 3D, Fundamentos em Desenho, Fundamentos Digitais e Fundamentos em Arte Contemporânea.

Diferentemente do Brasil, a ideia da estrutura curricular organizada em torno de um bloco de disciplinas chamadas de Fundamentos, no primeiro ano da graduação, é praticamente um consenso em todos os cursos de Arte do ensino superior norte-americano. Nas três últimas décadas, observa-se a organização de profissionais envolvidos com os programas de fundamentos em torno de uma Associação Nacional (Foundations in Art: Theory and Education – FATE). Esta organização se dedica principalmente a promover encontros anuais entre seus membros para, coletivamente, debaterem metodologias e teorias de ensino para o primeiro ano das Faculdades de Arte.

Embora o Departamento de Arte e o Departamento de Arte Educação façam parte da mesma Faculdade – College of Fine Arts –, eles são completamente

isolados um do outro. Diferentemente do Departamento de Arte, o Departamento de Arte Educação oferta quatro Programas de Pós-Graduação e não oferece cursos de graduação.

Cabe reiterar, para que se possa compreender o significado do trabalho realizado em campo, que não há na FSU o curso de Licenciatura em nível de graduação, como no caso brasileiro, e, por isso, o trabalho de observação de aulas foi realizado junto ao Programa de Pós-Graduação, curso de Mestrado, para a formação de professores de Artes Visuais.

O Programa de Pós-Graduação em Arte Educação da FSU é composto por quatro Departamentos distintos, que apresentam cursos diferenciados de especialização, mestrado e doutorado. São eles: Arte Educação; Arte Terapia; Administração em Arte; e Educação em Museus e Exibições.

Todos os cursos do Departamento de Arte Educação estão localizados no William Johnston Building – um prédio de cinco andares, construído em 1913, com exterior neogótico, que passou por uma renovação finalizada no ano de 2010. O prédio contém salas de aula, auditórios, espaços de galerias de arte, biblioteca, estúdios, espaços de crítica e laboratórios de informática com acesso vinte e quatro horas, todos os dias da semana, para os alunos.

Na apresentação do Departamento de Arte Educação, no site da instituição, pode-se ler a seguinte afirmação com relação aos valores do Departamento:

> Acreditamos no valor intrínseco da Arte e de sua importância como um bem social e como um catalisador para o desenvolvimento do indivíduo. Continuamos a acreditar no constante fortalecimento de nossa identidade tendo como lema a **Arte para a Vida**, que reflete diretamente nossa missão. O núcleo de tudo o que fazemos continua a apoiar-se na aplicação teórica e prática da Arte para a obtenção da justiça social e mudança (Disponível em: <http://arted.fsu.edu/about/> Acesso em: 24 jun. 2015, tradução minha. Grifos no original).

O Departamento de Arte Educação tem como premissa central a posição teórica baseada na *Art for Life*, assumindo assim que as Artes são uma parte essencial da educação, da cultura e da justiça social. Tal pressuposto tem como aporte teórico o livro **Arte para a Vida: Lições autênticas de Arte (Art for Life: Authentic Instruction in Art),** escrito pelo Prof. Dr. Tom Anderson e por Melody Milbrandt. O Prof. Dr. Tom Anderson é o membro mais antigo do corpo docente do

Departamento de Arte Educação, atuou na FSU por 34 anos e, no ano de 2015, havia começado o seu processo de aposentadoria.

Como constatado na observação das aulas, o lema é explicitamente referido por todo o corpo docente do Departamento, apresentado aos alunos nas disciplinas, assim como discutido e, de diferentes formas, é incorporado nos planejamentos de aula. Observou-se também a presença do chamado pela arte socialmente consciente, nas publicações do Departamento – dois periódicos impressos pelo Departamento: o **Art News** e o **Journal of Art for Life**.

Importa destacar que o Programa Pós-Graduação em Arte Educação – constituído pelo conjunto de quatro Departamentos – tem seu nome muitas vezes confundido com o nome do Departamento de Arte Educação. Ele é constituído por três professores doutores, todos da área de Artes Visuais e, na verdade, trata-se de um curso de Artes Visuais. Todos os professores possuem salas de trabalho individuais.

O curso conta com duas salas de aula grandes e um espaço de almoxarifado que interliga ambas as salas, no qual os alunos dispõem de materiais para suas atividades artísticas. Há um corredor entre as salas, cujas paredes são preenchidas com atividades artísticas dos alunos, atividades, artigos produzidos pelos professores e ofertas de trabalho e de estágio para professores de Arte. Esses espaços situam-se no segundo andar e são utilizados pelos cursos de Arte Terapia e Administração em Arte.

Como pode ser observado, o programa é constituído com uma estrutura reduzida e oferta basicamente o Programa de Mestrado em Arte Educação 4+1 (*Art Education Program/Masters)*, que possui dois formatos direcionados para atender públicos distintos. A seguir, uma breve apresentação deste curso e de suas duas opções.

O programa se chama Cinco anos combinando Bacharelado em Arte e Mestrado em Ciências com Grau em Arte Educação (*5 year combined Bachelor's in Art/Master's of Science Degree in Art Education*). Este programa pode ser considerado o mais importante no Departamento por ter mais procura entre os ofertados. Ele também é chamado de Programa de Arte Educação 4+1 (*Art Education 4+1 Program*).

Primeiramente, para admissão neste programa, o aluno precisa ser Bacharel em Arte ou Bacharel em Belas Artes, cujos cursos têm duração mínima de quatro

anos. Após a comprovação da titulação necessária, a realização dos créditos de Mestrado no Departamento de Arte Educação tem a duração média de um ano.

O curso é ofertado uma vez por ano e acontece ao longo de três semestres consecutivos. Isto é possível porque, nas férias de verão – as mais longas do calendário escolar –, os alunos cursam algumas disciplinas em módulos compactos, ou seja, algumas semanas seguidas com aulas em período integral, o que possibilita completar os créditos necessários em um ano.

Este curso apresenta duas opções:

OPCÃO 1 – Grau de Mestre em Arte Educação com Certificado de Professor (*Art Education Master's Degree with Teacher Certification*). Nesta opção, o curso (Licenciatura) em um ano habilita o aluno a ter os requisitos necessários para se tornar um candidato elegível à certificação exigida aos professores de Arte da Educação Básica, no Estado da Flórida. Cabe observar que cada um dos estados norte-americanos tem sua legislação própria e, para se tornar um professor apto a lecionar nas escolas, é obrigatório obter o Certificado Profissional de Educador do estado em que a escola se situa, por meio da realização de provas.

OPCÃO 2 – Grau de Mestre em Arte Educação sem Certificado de Professor (*Art Education Master's Degree without Teacher Certification*). Esta opção busca desenvolver conhecimentos e habilidades da teoria contemporânea, prática e pesquisa em Arte Educação por meio da investigação artística e acadêmica, explorando temas atuais e históricos em Arte Educação, particularmente voltados para a justiça social e para as questões ambientais. Este curso pode ser adaptado para atender às necessidades e interesses individuais do aluno, incluindo estudos direcionados à educação em museus e/ou certificado de arte para a comunidade.

Além do Mestrado, o Programa de Pós-Graduação em Arte Educação oferta a possibilidade de se obter o Grau de Especialista em Arte Educação (*Specialist Degree in Art Education*). O curso de especialização é praticamente um sexto ano em Arte Educação oferecido àqueles que desejam continuar a estudar para além de Mestrado, sem pretender o Doutorado. É um curso de pesquisa para os alunos com uma extensa experiência em Arte Educação que desejam continuar atuando na educação pública. Os procedimentos de seleção são semelhantes aos do Doutorado.

As primeiras aproximações como observadora participante no Departamento de Arte Educação aconteceram nas orientações iniciais (via *e-mail*) do Prof. Dr. Jeff

Broome sobre os cursos disponíveis. Sua indicação foi para que eu participasse de duas disciplinas: *Art Education Theory & Practice* I (Teoria e Prática na Arte Educação I) e *Art for Life* (Arte para a Vida). No entanto, ao analisar as disciplinas disponibilizadas para aquele semestre no site, fiquei atraída pelo nome de uma disciplina: *Seminar: Current and Comparative Studies in Art Education "Contemporary and Historical Issues in Art Education"* (Seminário: Estudos Atuais e Comparados na Arte Educação Contemporânea e Questões Históricas na Arte Educação). Solicitei e me foi permitido participar também desta disciplina.

Essas três disciplinas do Departamento de Arte Educação eram cursadas por alunos do programa 4+1, Mestrado no Departamento de Arte Educação com duração de um ano. Alguns alunos estavam finalizando e outros já tinham finalizado a graduação em Arte.

Além disso, tomei a iniciativa de solicitar a participação em duas disciplinas de pintura no Departamento de Arte, o que foi concedido após a troca de *e-mails* entre coordenadores dos distintos Departamentos – Arte e Arte Educação. Assim, foi possível participar das disciplinas *Begining Painting* (Pintura Inicial) e *Aqueous Painting* (Pintura Aquosa). A participação nestas disciplinas foi fundamental para a compreensão de como se dá a formação dos profissionais em Arte, tanto na graduação, como em nível de Mestrado; entender as relações e as diferenças entre os dois departamentos; e, em especial, ampliar meu entendimento sobre os cursos, os alunos e os professores na situação específica.

Dessa forma, a definição das disciplinas que fariam parte do trabalho esteve condicionada à resposta dos professores que indicaram interesse em participar da pesquisa; contudo, tal interesse, é claro, estava condicionado às políticas de aceitação de pesquisadores internacionais da Universidade, principalmente relacionados aos acordos com a Fulbright. Assim, o interesse – não apenas espontâneo – em me receber foi um elemento a ser considerado, ainda mais tendo em vista não haver um orientador diretamente responsável pelo meu intercâmbio.

Chama a atenção o fato de o Departamento de Arte Educação continuamente receber dois pesquisadores internacionais, em média, e o convívio com estrangeiros, além de ser quase permanente, de certa maneira, se torna comum. Um pouco antes de minha chegada ao Departamento havia uma pesquisadora chinesa em visita e, logo após minha partida, um outro pesquisador chinês chegaria para realizar sua pesquisa. Durante o período de observação, outro professor de

Arte chinês, que estava em um grupo de estrangeiros visitando o campus, acompanhou uma das aulas observadas. Pode-se perceber a forte presença na universidade de pesquisadores orientais, não só chineses, mas também coreanos.

3.4.1 Definição do foco e primeiras análises

Será relatado a seguir o desenvolvimento do trabalho de campo, dando ênfase às observações realizadas nas três turmas do curso de Programa 4+1, Mestrado no Departamento de Arte Educação, e em duas turmas do curso de pintura do Departamento de Arte, em nível de graduação.

O processo de observação do cotidiano das aulas se fundamentou em duas fases. A primeira se caracterizou por observações e registros gerais, entretanto, não eram desprovidas de um direcionamento e se concentravam em aspectos essencialmente na atuação dos professores formadores de professor em sala de aula. Na medida em que as observações avançaram, a focalização da pesquisa foi apontando para o que denominei, de início, três dimensões que constituem a identidade profissional do professor de Arte – a docência, as práticas artísticas e a pesquisa –, bem como para os desafios decorrentes para a formação docente, temática que passou a dirigir, mais especificamente ainda, a construção teórica e metodológica da tese.

Na segunda fase da investigação, a partir de sucessivas análises do material empírico no diálogo com a teoria – característica da etnografia –, foram definidas algumas categorias de análise. Essas categorias, que serão detalhadas e discutidas no capítulo 4, fundamentaram a análise de situações didáticas no caso de uma professora/artista/pesquisadora que colaborou com este estudo.

Conforme as orientações de Rockwell (1987), os registros de campo eram transcritos no mesmo dia, para evitar que certos aspectos fossem perdidos. As anotações foram realizadas em português pela agilidade de se escrever nesta língua e, assim, a dificuldade em alguns momentos era traduzir rapidamente os acontecimentos e falas: ouvir, pensar e interagir na língua inglesa e registrar em português. As anotações eram feitas em um caderno específico para cada disciplina e eram passadas a limpo no mesmo dia, ou seja, o texto era reescrito com o objetivo de obter maior precisão na descrição e na organização do texto e dos fatos. Muitas vezes, na sala de aula, algumas anotações eram feitas em forma de desenho, em

sinais abreviados e, em alguns casos, frases e parágrafos eram escritos um pouco em cada um dos dois idiomas.

Quanto aos modos de agir e de se comportar em determinadas situações, as etiquetas sociais daquele grupo, daquela universidade, foram gradativamente aprendidas por mim. Mesmo não havendo registro ou obrigatoriedade de minha presença nas aulas, nem algum processo avaliativo de meu desempenho, procurei realizar todas as tarefas extraclasse solicitadas aos alunos e participei ativamente de todas as aulas. Nas situações em que tive que me ausentar, avisei aos professores com antecedência por *e-mail*. Procurei, ao máximo, acompanhar o andamento das aulas, os horários e o ritmo das atividades.

Com relação ao horário, destaco a pontualidade dos alunos. Diferentemente do que estava acostumada com a minha experiência de ensino superior brasileiro, tanto como aluna quanto como professora, os alunos da FSU chegavam com antecedência às aulas e quando o professor chegava à sala de aula a turma já o estava esperando. Raras vezes observei um aluno chegar atrasado, depois do horário de início da aula.

Dentro da sala de aula, eu sempre procurei ocupar um lugar que me permitisse ver o maior número de alunos ao mesmo tempo, observar o professor de perto e que me integrasse ao ambiente de forma discreta. No Departamento de Arte Educação, em particular, nas três disciplinas observadas, já na primeira aula dos cursos os professores me apresentaram aos alunos como sendo uma visitante brasileira. De certa maneira, isto marcou de início uma distinção. De modo diferente, no Departamento de Arte, nas aulas de pintura, não fui apresentada aos alunos e, assim, era como se minha presença fosse mais neutra – ou semelhante à de qualquer aluno/a que ali estivesse.

Na maioria das vezes, os alunos sentavam-se nos mesmos lugares na sala de aula. No decorrer das observações, solicitei a permissão dos professores para registrar algumas atividades com minha máquina fotográfica. Em nenhum momento me foi negado fotografar algo ou alguém, podendo contar, desse modo, com a colaboração de todos; uma professora perguntou se eu poderia compartilhar com ela os registros fotográficos da turma, o que fiz com alegria.

Quando estava mais familiarizada com o campo e ambientada com as turmas, passei a conversar com alguns colegas de sala de aula durante os intervalos. Em um desses momentos, no começo de fevereiro, fiquei sabendo de um

evento cultural que aconteceria na cidade. O lugar, uma antiga área industrial da cidade perto da estação de trem, desde os anos de 1970 transformou-se num espaço cultural onde existem galerias e estúdios de arte e abriga atualmente mais de 50 estabelecimentos. Na primeira sexta-feira de todo mês, das 18h às 22h, os espaços ficam abertos para receber os inúmeros visitantes que podem se divertir com a performance de músicos e artistas, comidas vendidas em *food trucks*, além, é claro, de visitarem as exposições nas galerias e ateliês e conhecerem os artistas.

Outras conversas também foram importantes para minha localização dentro do campus da universidade, para entender o funcionamento do curso e o currículo. Enquanto observadora, por diversas vezes ouvi comentários sobre os professores e seus trabalhos, mais especificamente do Departamento de Arte, que possui um número grande de profissionais. De modo geral, as conversas entre alunos parecem orientá-los quanto às propostas e ao rigor avaliativo de cada professor.

O curso *Art Education Theory & Practice* I, com o Prof. Dr. Jeff Broome, na turma dos alunos do Mestrado em Arte Educação, pode ser entendido como uma disciplina de didática específica do ensino de Arte e abordou questões sobre conteúdos e práticas pedagógicas no ensino de Arte. Foram trabalhados tópicos como planejamento, métodos de ensino, gestão de sala de aula, disciplina, avaliação, e padrões éticos/legais esperados de professores de Arte de escolas públicas no Estado da Flórida. Faz parte do curso a observação e a participação de aulas na educação básica em escolas públicas (K-12), contudo, na qualidade de visitante, infelizmente, não pude participar dessa etapa.

As aulas aconteciam uma vez por semana, no horário das 13h às 15h45 e havia cinco alunos cursando a disciplina, três mulheres e dois homens. Nessa turma foram assistidas aulas regulares, durante quinze semanas, sempre na mesma sala de aula, no segundo andar do Departamento de Arte Educação.

Nesse curso, pude entender o modo como é realizada a formação inicial para professores de Arte estadunidenses para atuação na Educação Básica. O acompanhamento das aulas permitiu a observação das sequências didáticas (tanto do curso como de cada aula individualmente), da análise do plano de ensino e planos de aula, dos textos indicados para as aulas, da análise da referência bibliográfica, da aquisição e leitura do livro didático exigido para a disciplina, a participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula e de conversas com alunos e com o próprio Professor Jeff.

Na atuação deste professor destacou-se sua organização metódica. A cada início de aula ele distribuía a agenda do dia impressa, que se apresentava dividida em duas partes. Na primeira parte constavam, em ordem, as atividades a serem desenvolvidas naquela aula; e, na segunda parte da agenda, constavam as atividades para serem realizadas em casa e a sequência cronológica para o desenvolvimento dos projetos. Todas as atividades avaliativas eram explicadas gradativa e repetitivamente nas aulas. Mesmo com todas as informações disponibilizadas no portal da universidade e com todos os alunos facilmente e comumente acessando o site, o professor Jeff entregava impressas as atividades e descrevia cuidadosamente seus critérios avaliativos.

Ele se mostrou um professor eficiente nessa organização necessária à disciplina. Por duas vezes o professor precisou arranjar os interesses dos alunos com a disponibilidade de escolas e os níveis de ensino para locar os alunos em suas observações de sala de aula em escolas, obrigatório desta disciplina, além de acompanhar individualmente a realização de cada etapa e os trâmites da documentação exigida para cada aluno obter ao final do semestre a certificação para professor de Arte do Estado da Flórida.

Outro curso do qual participei foi *Art for Life*, ministrado pelo Prof. Dr. Tom Anderson. O curso é baseado em um livro de autoria do professor, **Art for Life: Authentic Instruction in Art**, e, como dito anteriormente, a proposta filosófica nele apresentada é adotada por todo o Departamento de Arte Educação, a qual centra-se nos conceitos de justiça social, igualdade e democracia.

Trata-se de uma perspectiva holística, que no meu entender se diferencia das demais abordagens sobre o ensino de Arte, por se fundamentar e priorizar três aspectos: o senso de si (*sense of self*), o senso de lugar (*sense of place*) e o senso de comunidade (*sense of community*). Além disso, a abordagem dos conteúdos para o ensino de Arte é bem abrangente, incorporando questões contemporâneas, como a cultura visual, novas tecnologias, identidade, ecologia, justiça social, além das já consagradas e contempladas no *Discipline-Based Art Education* (DBAE) – história da arte, estética, crítica da arte e o fazer arte. Ao longo do curso, os alunos leem os capítulos do livro, assistem às palestras apresentadas pelo professor e a alguns vídeos e filmes, realizam seminários e desenvolvem atividades artísticas durante as aulas.

As aulas aconteciam uma vez por semana, no horário das 13h às 15h45, e a turma era a mesma, com cinco alunos cursando essa disciplina. Nessa turma foram assistidas aulas regulares, durante doze semanas, sempre na mesma sala de aula.

O foco da disciplina consistia na apresentação dos conceitos da Arte Educação, particularmente na perspectiva da Arte para a Vida para a formação de professores de Arte. Alguns dos conteúdos incluíam exercícios de investigação estética e crítica relativos à Arte e à Cultura Visual, direcionados para a prática (e teoria) da educação básica. Muitas perguntas eram feitas aos alunos, exigindo uma clara explanação sobre seus pontos de vista. Do mesmo modo, com um diálogo aberto e num ambiente aparentemente amistoso, o Prof. Tom orientava individualmente os alunos no método ensinado de leitura de imagens, desenvolvido pelo próprio professor[29].

Outra atividade avaliativa que chamou a atenção na disciplina *Art for Life* foi a criação de um diário estético (*Aesthetic Journal*), solicitação dada já no primeiro dia de aula, no qual o aluno deveria criar 25 páginas explorando assuntos especificados pelo professor, mas que giravam em torno dos sensos de si*,* de lugar, de comunidade e o contexto da Arte Educação. Em vários momentos durante as aulas, ao longo do curso, os alunos apresentaram uns aos outros e ao professor seus trabalhos.

No curso *Seminar: Current and Comparative Studies in Art Education,* a atuação da Profa. Dra. Sara Scott Shields foi um elemento que contribuiu para a focalização definitiva da pesquisa. Observou-se que as formas pelas quais essa professora estruturava sua prática educativa se diferenciavam das demais práticas observadas e guardavam relações com a questão das dimensões do trabalho do professor que ensina Arte. Os procedimentos de ensino observados nas aulas dessa professora podem ser vistos como estratégias provocativas que buscam aproximar o aluno do fazer artístico. Sua proposta pedagógica não está ligada ao modelo de projetos, mas pareceu ser, desde o início das observações, uma proposta para vincular a aprendizagem com a experimentação e o conhecimento a partir do fazer artístico.

[29] Em um capítulo do livro, que era de leitura obrigatória para as aulas, há a descrição do método de leitura de imagens adotado. Ver em: ANDERSON, T.; MILBRANDT, M. **Art for Life**: Authentic Instruction in Art. New York: McGraw-Hill, 2005.

As aulas aconteciam uma vez por semana, no horário das 12h50 às 15h30, e havia dez alunos nessa turma, os quais cursavam o último ano do programa de Mestrado. Nessa turma foram assistidas aulas regulares, durante todo o semestre, na mesma sala de aula. Este foi um momento decisivo do trabalho de campo, uma vez que tomei a decisão – apesar de continuar acompanhando as demais disciplinas – de centrar as observações e análises nos elementos constitutivos das práticas da professora Sara, que passou a ser a colaboradora principal da pesquisa, como se evidenciará no próximo capítulo.

Além das disciplinas referidas, no Departamento de Arte participei de duas disciplinas de pintura com alunos de graduação: *Begining Painting*, ministrada pelo professor Noah Verrier, e do curso de verão de tintas aquosas – *Aqueous Painting*, ministrado pela professora Ananda Balingit-Lefils.

O curso *Begining Painting* era um curso inicial de pintura a óleo e foi realizado no prédio conhecido como Laboratório de Arte, local de uma antiga igreja. Foram trinta encontros durante quatro meses, todas as segundas e quartas-feiras, no horário das 12h50 às 15h20. As aulas aconteceram todas no mesmo ateliê e os alunos deviam adquirir seus próprios materiais de pintura, exceto as telas que eram fornecidas pela universidade. Centrado na aquisição de conhecimentos técnicos, o curso propôs atividades distintas, como pintura de natureza morta, pintura de paisagem, de figura humana, retrato e a reprodução de uma pintura de um grande mestre. O curso finalizou com o desenvolvimento de uma pintura autoral e a apresentação deste trabalho final para avaliação coletiva.

O curso de *Aqueous Painting* foi realizado durante as férias de verão e, embora tenha o mesmo número de horas-aula que as demais disciplinas, apresenta um formato diferenciado. As aulas ocorreram de segunda a quinta-feira, durante seis semanas seguidas, das 12h50 às 15h20. Este formato compacto exige do aluno praticamente uma dedicação exclusiva ao curso e é necessário que algumas tarefas sejam realizadas fora de sala de aula, inclusive durante os fins de semana. As aulas se baseiam no ensino dos fundamentos técnicos de aquarela e de guache e incluem estudo da cor, composição, forma, luz, transparência e opacidade. O curso propôs atividades como pintura de natureza morta, pintura de paisagem, retrato e a reprodução de uma pintura de um grande mestre; finalizando com o desenvolvimento de uma série de pinturas individuais.

Por estar frequentando os cursos no Departamento de Arte, mas sem ter sido oficialmente apresentada como pesquisadora bolsista, tomei a iniciativa de solicitar uma orientação sobre o funcionamento do Departamento, o que me possibilitou conhecer melhor a infraestrutura física da FSU, visitar alguns ateliês, visitar exposições de alunos e ter acesso a um site de informações sobre o departamento. Também agendei uma conversa com o chefe das disciplinas de Fundamentos, professor Jeff Beekman – disciplinas do primeiro ano de graduação dos cursos de Artes Visuais –, e com o chefe do curso de fotografia, professor John Mann, sendo que ambos me apresentaram os respectivos cursos e suas instalações.

Considero que retomar as práticas artísticas na qualidade de observadora participante foi uma das experiências mais marcantes durante o estágio, ao longo dos últimos anos de minha trajetória, já que, como professora de pintura no ensino superior e pesquisadora do ensino de Arte, havia me afastado da prática no ateliê. Estar novamente nele e ter que enfrentar os desafios da produção artística foi uma experiência significativa e autorreflexiva que contribuiu para fortalecer minha convicção sobre a escolha da problemática central da tese.

Portanto, a partir da observação participante nas aulas da professora Sara, fortalecida pelo conjunto das demais experiências vivenciadas no campo empírico, decidi focalizar a problemática em torno da formação de professores na direção de buscar compreender as relações entre as dimensões que se entrecruzam na constituição do profissional que ensina Arte, em especial na perspectiva de entendê-lo como professor e artista.

Além das observações registradas no diário de campo, a produção dos dados foi feita com apoio de registros fotográficos, conversas informais, um questionário respondido pela professora, a leitura de referências bibliográficas indicadas por ela e um artigo de sua autoria. Destaca-se que a professora Sara se mostrou solícita e disposta a participar como colaboradora da pesquisa e encaminhou o termo de consentimento assinado para o uso dos registros de observação e de imagem realizados durante suas aulas.

Ao finalizar esta seção, em que foram apresentadas algumas características da Universidade, dos cursos e das disciplinas, deve-se sublinhar que as descrições não têm como finalidade estabelecer parâmetros de avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido, ou para situar referências e experiências que poderiam ser transferidas para outros países, escolas, cursos e disciplinas. Como já esclarecido, a

opção não foi por realizar um estudo comparado – embora isso pudesse ter sido feito com os cuidados metodológicos necessários.

3.5 BUSCANDO NOVOS REFERENCIAIS PARA A ANÁLISE ETNOGRÁFICA

A experiência etnográfica desenvolvida no contato com as práticas de ensino da professora Sara evidenciou a necessidade de aprofundamento teórico a respeito da relação entre as práticas artísticas e as práticas de ensino. Para compreender sua forma de trabalho, foi necessário buscar novos referenciais, leituras de artigos e de pesquisas que colocassem em foco as diferentes dimensões que se entrecruzam na constituição do profissional que ensina Arte – e que eu havia denominado inicialmente como dimensões identitárias do professor.

Alguns professores de Arte são artistas, assim como alguns artistas são professores de Arte, entretanto, combinar essas duas dimensões – de artista e de professor – pode gerar um profundo dilema. Alguns artistas/professores, por exemplo, se sentem aquém por não dedicarem mais tempo ao ensino, ou, ainda, professores/artistas se sentem aquém por não estarem produzindo Arte.

Há alguns artistas/professores que acreditam que só podem atuar em ambas as atividades se, e somente se, elas se mantiverem separadas. Há artistas que estão determinados a nunca ensinar por medo de perderem suas identidades como artistas. Há professores/artistas que não conseguem viabilizar tempo e espaço em seus cotidianos para produzirem Arte, no entanto, continuam a se autodenominar artistas.

Nos últimos anos, uma significativa produção acadêmica em países como Estados Unidos, Reino Unido e Canadá – e iniciando no Brasil – tem-se direcionado à análise do trabalho de professores de Arte que são comprometidos com as suas práticas artísticas, principalmente, mas não exclusivamente, em escolas. Assim, como parte da investigação desenvolvida durante o período de estágio na Flórida, entre janeiro e junho de 2015, realizou-se um levantamento bibliográfico em bases virtuais para localizar livros, teses e artigos escritos sobre a temática artista/professor, na literatura acadêmica de língua inglesa.[30]

[30] Destaca-se a importância das possibilidades de acesso concedido pela biblioteca da FSU para atividades no âmbito da bolsa CAPES/FULBRIGHT.

Essa expressão *artist/teacher* e *teacher/artist* – artista/professor e professor/artista – é usada na literatura norte-americana, inglesa e canadense pesquisada, na qual a formação do professor de Arte se dá em nível de Mestrado. Não necessariamente, mas em grande maioria, para admissão nesses programas de Mestrado o aluno precisa ser Bacharel em Arte, cujos cursos têm duração média de quatro anos.

Deduz-se, assim, que a expressão *artist/teacher* denota esse modelo de formação, no entanto, como será visto detalhadamente mais à frente, aparecem na literatura exemplos de artistas que não têm a formação de professor de Arte certificada oficialmente, mas atuam em escolas e são denominados *artist/teacher.*

Cabe mencionar que aqui, neste estudo, não se adotará a nomenclatura de artista/professor necessariamente nessa ordem, por se entender que não se trata de priorizar um determinado modelo de formação, mas de evidenciar uma das dimensões que constituem o trabalho do professor de Arte.

Na etapa preliminar dessa revisão específica, adotou-se como ferramenta de busca os seguintes descritores: *art education program; art education course; art education curriculum; preservice art teacher; preservice art teacher preparation; art teacher training; artist-teacher.* Nessa revisão foram localizadas 21 teses de doutorado, quatro dissertações de mestrado, 17 artigos, dois livros e um projeto. Algumas pesquisas possuíam um título bastante esclarecedor, dispensando a leitura dos resumos para enquadrar os trabalhos, enquanto outras puderam ser classificadas somente após a leitura atenta dos resumos.

A partir desta primeira seleção, optou-se por privilegiar especificamente a palavra-chave *artist-teacher,* excluindo as investigações que se referiam à história de vida de professores, análises de cursos para o primeiro ano da graduação em Arte e investigações que associam a formação do professor com temáticas muito específicas, sem relação explícita com a temática de interesse para a tese. Assim, ao final, teve-se o *corpus* documental reduzido para 13 teses de doutorado, oito artigos, dois livros e um projeto.

Após a leitura inicial desse material, optou-se pela concentração do estudo na leitura detalhada das teses localizadas. As treze teses foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação diversos, embora a titulação outorgada divida-se entre o grau de Doutor em Educação e grau de Doutor em Filosofia. Buscou-se localizar trabalhos realizados nos últimos dez anos, sendo que a maioria das teses

foi defendida nos últimos anos (duas de 2013 e quatro de 2014), contudo, excepcionalmente, uma tese de 2002 foi incluída, por sua particular relevância e inúmeras citações em outras teses.

Apresentam-se, a seguir, os apontamentos feitos sobre estes trabalhos que se relacionam com a temática geral sobre o artista/professor, entendendo, assim, este levantamento, primeiramente, como um diálogo com outros pesquisadores em formação, que se sentiram provocados e estimulados a investigar, de alguma forma, as dimensões constitutivas e os processos de formação dos professores de Arte – o que me aproximou deles e de suas produções na busca de compreensão sobre minha problemática de pesquisa.

Ao final, estão localizados alguns apontamentos feitos sobre uma temática específica – Artistas que ensinam. Refere-se a um projeto de pesquisa realizado por uma organização independente que teve como objetivo traçar um panorama abrangente sobre o trabalho de Artistas que atuam como professores, não necessariamente em tempo integral, ou com formação para o ensino, nos EUA.

Esta revisão não teve caráter exaustivo e foi realizada com o objetivo de apontar alguns elementos que, presentes nas pesquisas, certamente poderão contribuir para o entendimento sobre as tensões existentes na construção da identidade do professor de Arte e na sua formação. Também é necessário dizer que optou-se por apresentar essa revisão bibliográfica reproduzindo – na forma de imagens – os esquemas feitos para a leitura, deixando aos leitores a opção de consultá-los, se assim desejarem.

As teses foram agrupadas por temas, em cinco conjuntos, conforme descrito no quadro a seguir:

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Quadros	Temas	Numeração
QUADRO 2	Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte	1, 2, 3 e 4
QUADRO 3	Pesquisas sobre formação do Professor de Artes Visuais	5 e 6
QUADRO 4	Pesquisas sobre o Artista Professor	7, 8 e 9
QUADRO 5	Pesquisas sobre o trabalho do Artista Professor nos cursos de graduação em Artes Visuais	10, 11 e 12
QUADRO 6	Pesquisas sobre o Artista na Escola	13 e 14

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

3.5.1 As Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte

Apresentam-se a seguir quatro teses que se circunscrevem entre as Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte, cuja perspectiva teórica refere-se às novas estratégias e usos de práticas artísticas de investigação educacionais, vinculadas ao âmbito acadêmico.

QUADRO 2 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/TESES 1 A 4

PESQUISAS EDUCACIONAIS BASEADAS EM ARTE				
AUTOR		**TÍTULO**	**UNIVERSIDADE**	**ANO DE DEFESA**
1	PATRICK, Pauline	Into the light: modelling artistic practices in schools	University of Glasgow	2014
2	SMITH, Ashley Lauren	Artist Practice in Elementary Classroom: Redefining Art Teacher Through Artist-Teacher Philosophy	State University of New York	2014
3	GATLIN, Laurie	A Living Thing: Towards a Theory of Sketchbooks	Indiana University	2012
4	HOFSESS, Brooke	Embodied Intensities: Artist-Teacher Renewal in the Swell and Afterglow of Aesthetic Experimental Play	University of Georgia	2013

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

As teses 1 e 2 se caracterizam pela opção metodológica adotada na pesquisa – a a/r/tografia, na qual o tema é abordado por meio das experiências das próprias pesquisadoras/artistas/professoras de Arte. As teses 3 e 4 foram pesquisas premiadas nos EUA, que se destacaram pelo uso do processo artístico para explicitar, interpretar e explicar a problemática de suas pesquisas.

A tese 1, realizada na Universidade de Glasgow, é a única das teses analisadas que não é norte-americana. Nela, Pauline Patrick (2014) elenca a identidade profissional como o primeiro tema de análise. O estudo afirma que a forma como o professor leva a sua própria perspectiva ontológica para o espaço da sala de aula tem uma imensa implicação no ensino, uma vez que o professor é o sujeito ativo mais importante da escola. Portanto, destaca que quanto mais o professor entender e refletir sobre si e sobre sua atividade profissional, mais poderá estar ciente do que sua conduta transmite aos alunos.

Outro tema de destaque refere-se à adoção de abordagens que se caracterizam como colaborativas, dialógicas, experimentais e a ênfase em processos de aprendizagem construtivista por aqueles professores de Arte que mantiveram suas práticas artísticas. Diretamente correlacionado à adoção dessas abordagens está o fato de o trabalho desses professores acontecer, preferencialmente, em salas de aula no formato de Ateliê.

Patrick (2014) relaciona duas condições objetivas necessárias para a adoção dessa configuração de sala de aula. A primeira é a disponibilidade para se ter uma sala de aula adequada às necessidades da aula de Arte, como, por exemplo, acesso fácil aos materiais e espaço para guardá-los apropriadamente; e a segunda questão refere-se à adoção da “política de portas abertas”, ou seja, ter condições objetivas para que o espaço possa também funcionar num período extraclasse, para receber os alunos que ali queiram desenvolver e/ou dar continuidade a seus trabalhos. Assim, é fundamental a disponibilidade de um professor e/ou monitor para acompanhar as atividades dos alunos, no horário fora de sala de aula.

Em suas considerações finais, Patrick (2014) destaca a falta de reconhecimento pelas escolas sobre a importância das práticas artísticas dos professores. Afirma ainda que, para os professores de Arte participantes do estudo, o fato de atuarem também como artistas, em suas percepções, os faz mais capacitados para ajudar seus alunos a se desenvolverem, se expressarem e a terem maior facilidade em estabelecer relações com o trabalho de outros artistas.

PATRICK
Pauline
2014
Glasgow
UK
UNITED KINGDOM

Into the light: modeling artistic pratices in schools
Em direção a luz: modelando a prática artística nas escolas

Explora a ideia de que o professor de Arte que continua a atuar como artista é mais eficaz em "modelar" práticas artísticas para seus alunos.

O tema é abordado por meio das experiências da própria autora — como Artista e como professora do ensino fundamental: A/R/TOGRAFIA
↳ entrevista 20 professores de Arte do Reino Unido

RESULTADOS 5 GRANDES TEMAS

1 A IDENTIDADE ARTÍSTICA — Analisa a forma como o professor traz a sua própria perspectiva ontológica para o ato de ensinar, considerando suas experiências anteriores, a cultura dentro da qual essas tiveram lugar, somado as suas reações e sentimentos

2 O PROFESSOR ARTISTA

os professores que modificaram as suas práticas artísticas
↳ optam por uma abordagem mais COLABORATIVA e EXPERIMENTAL

→ adoção da sala de aula no formato de STUDIO / ATELIÊ * ASPECTO FÍSICO: formato da sala; fácil acesso aos materiais e recursos * TERMOS SOCIAIS: adoção da política das "portas abertas" para os alunos serem bem-vindos a sala de aula de Artes além dos horários das aulas regulares; trazerem comida, relaxarem e conversarem enquanto desenvolvem suas atividades.

→ afirmaram sentirem-se mais CONFIANTES em demonstrar técnicas e trazerem seus próprios trabalhos para a sala de aula. Isto implica permitir que os alunos os vejam como artistas/professores e, além disso, como aprendizes.

→ o estudo constatou que existem várias consequências para o professor de Arte na adoção do ensino COLABORATIVO e da prática dialógica (CITA PAULO FREIRE, p.131) → destaca a possibilidade de conflito com as normas vigentes da escola.

3 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA & PRÁTICA

Na literatura acadêmica, diz o estudo, há uma opinião generalizada: alunos e prof. de Arte são resistentes à teoria e muito mais preocupados com a técnica. Para o estudo isso pode ser explicado a partir da maneira como os cursos de graduação e, em certa medida, os cursos de formação de professores de Arte, nos últimos anos, têm enfatizado a prática e não as teorias subjacentes.

Para a pesquisadora, isto implica a constatação de que, a fim de ensinar os outros a praticar Arte, o professor deve praticá-la. Para a autora, a prática artística do professor de Arte deve deixar de ser considerada meramente *hobby* ou atividade recreativa. Ressalta que as escolas devem reconhecer que esta é uma forma de desenvolvimento profissional necessária; consequentemente, o tempo que o professor se dedica à sua própria prática deve ser considerado válido.

Patrick (2014) relata, ainda, nesse estudo realizado na Escócia, a necessidade de as escolas produzirem resultados de exames. No ensino de Arte, em particular, isso leva ao que a autora denomina "ortodoxia escolar", na qual os alunos são encorajados a produzir trabalhos para conseguirem boas notas, não necessariamente se relacionando com a prática artística, ou, mesmo, permitindo pouco espaço para a autoexpressão. Resultam disto implicações mais amplas, relativas à formação do professor e sobre políticas educacionais, como gerenciamento de desempenho e progressão salarial.

No caso do Brasil, o potencial e o risco das avaliações externas[31] na política educacional brasileira hoje merece atenção, pois, conforme Alavarse (2014), essas avaliações têm profundas implicações no trabalho dos professores. As mudanças educacionais recentes, em especial aquelas introduzidas por avaliações em larga escala, permitem, de um lado, sublinhar a importância das avaliações para as políticas públicas, e, de outro lado, questionar como podem ser de fato colocadas a serviço da criação de alternativas para o enfrentamento dos entraves cotidianos na escola.

Outro tema apontado na tese de Patrick, e que merece destaque aqui, é o programa de formação continuada do qual a pesquisadora participou, em nível de Mestrado, o *Artist Teacher Scheme* (ATS), um programa de formação continuada para professores de Arte, gerenciado pela National Society for Education in Art and Design (NSEAD) e apoiado pelos Conselhos de Arte do Reino Unido. Para a NSEAD, segundo Patrick (2014, p. 33), o modelo do artista/professor é premissa central do programa e baseia-se na convergência desses dois papéis.

[31] As avaliações externas, ou em larga escala, são definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas, em contraposição às avaliações internas. Tais avaliações, implementadas desde o início dos anos 1990, no Brasil, colocaram em debate questões sobre procedimentos estatísticos, padronização e qualidade das provas, interpretação pedagógica de resultados e a questão de quem avalia a avaliação.

4 O CURRÍCULO x ARTE CONTEMP. → debate em que medida o cânone da arte no currículo do ensino secundário está sendo redefinido em relação a inserção da arte contemporânea.

Embora as respostas dos entrevistados tenham opiniões positivas no que diz respeito a inclusão de artistas contemporâneos em seus repertórios de ensino, ficou claro que entre a MAIORIA ainda há uma tendência a aderir a formas de arte tradicionais, como a pintura e a escultura. Houve uma evasão distinta da ARTE CONCEITUAL incluindo instalações, eventos e vídeos —— para esta relutância foi atribuida a MORAL, em alguns casos, a questões Religiosas, limitações estabelecidas pelas escolas e devido a pressão sofrida pelos professores em produzir BONS resultados!

5 PRODUÇÃO DOS ALUNOS PRECISA DE MAIOR ÊNFASE NA AUTO-EXPRESSÃO no estímulo a ideias que façam surgir experiências individuais dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- professores de Arte colaboradores acreditam firmemente que as suas {práticas artísticas} possuem um efeito POSITIVO e BENÉFICO sobre suas {práticas de ensino} no entanto afirmam haver FALTA de reconhecimento pelas escolas sobre a importancia de suas práticas artísticas.
- indicam ainda que em função das escolas, em geral, serem movidas pela necessidade de produzir resultados de exames; no ensino de Arte, em particular, isso leva a uma "ORTODOXIA ESCOLAR", onde os alunos são encorajados a produzir trabalhos para conseguir boas notas; não necessariamente se relacionando com a prática artística, ou ainda, permitindo pouco espaço para a auto-expressão.
- isto implica, aponta o estudo, questões mais amplas sobre políticas educacionais, relativas à formação do professor, como gerenciamento de desempenho e progressão salarial.
- evidencia-se, ao finalizar, que tem sido uma tendência recente o enfoque a MÚLTIPLAS e FLEXÍVEIS identidades. Essa mudança longe de trazer distinções rígidas entre as profissões, permite à profissionais como os artistas professores transitarem entre ambos os campos de trabalho.

Nessa perspectiva, em síntese, o propósito é o de encorajar professores de Arte do ensino básico a retomarem suas práticas artísticas e, desse modo, restabelecerem ligações entre suas produções artísticas, a Arte Contemporânea e a Arte na Escola. Isto se dá por meio da exposição dos participantes a debates sobre o Ensino de Arte, no contato com profissionais da área e instituições, como museus e galerias, e na orientação do desenvolvimento artístico dos professores.

Três são as premissas que fundamentam este programa: 1) que o desenvolvimento pessoal dos professores como artistas pode ter um impacto diretamente benéfico sobre sua eficácia como professores e, como resultado, na aprendizagem e criatividade de seus alunos; 2) que a riqueza e a complexidade da prática da Arte contemporânea e a diversidade de pensamento podem melhorar o conhecimento da disciplina de professores (uma necessidade identificada por professores de Arte) e podem capacitá-los a fazer contribuições positivas para o desenvolvimento do currículo; 3) que as parcerias entre as principais galerias e museus de Arte contemporânea e instituições de prestígio de ensino superior podem fornecer locais mais estimulantes e contextos nos quais se podem alcançar os objetivos do programa, entre eles, promover a elevação dos padrões de ensino, a apropriação e o acesso dos alunos às Artes Visuais e à Cultura (GALLOWAY; STANLEY; STRAND, 2006).

O programa *Artist Teacher Scheme*, desenvolvido na Inglaterra, País de Gales e Escócia desde 1999, apresenta-se no formato de cursos de curta duração, cursos de verão intensivos, cursos de Mestrado e outros eventos, incluindo um simpósio anual. De forma geral, o programa está em consonância com o que prescreve a literatura educacional sobre formação continuada. Nele, professores de Arte entram novamente em contato com a universidade, com o meio artístico (museus e galerias), além de vivenciarem o processo criativo intensamente.

Destacam-se, entre os benefícios enumerados pelos sujeitos colaboradores da investigação de Patrick e também participantes do ATS, a importância do retorno à aprendizagem, o fato de se sentirem reconectados com suas habilidades e conhecimentos, uma melhora na capacidade de reflexão sobre suas práticas em sala de aula e a procura da continuidade de suas atividades de investigação – como é o próprio caso de Patrick, que, após a participação no ATS, entrou para o programa de doutorado.

O ESQUEMA PROFESSOR/ARTISTA O CASO NO REINO UNIDO

Nesta tese há um espaço de destaque para o programa de formação continuada em desenvolvimento no Reino Unido → The Artist Teacher Scheme Introduzido em 1999, na Inglaterra, funciona em parceria com Instituições de Ensino Superior, galerias e museus. Foi introduzido com o objetivo de permitir que professores mantenham a prática artística junto com as suas carreiras de ensino. Existem atualmente NOVE centros em toda a Inglaterra e UM centro na Escócia. Esses programas oferecem estudo flexível, negociado e adequado ao trabalho dos professores artistas que desejam reavaliar suas práticas em um ambiente de apoio. Há oferta de cursos de curta duração, cursos de verão e a certificação é a de nível de Mestrado. Os benefícios deste programa são mencionados como sendo: * capacidade de introduzir o pensamento e a prática contemporânea na atividade do professor; * aquisição e aprimoramento de conhecimentos; * competências e novas ideias; * aumento da satisfação por "RECARREGAR" a prática criativa e a eficácia do trabalho na escola; * Ampliação das "REDES SOCIAIS"; e * oportunidade para futuras pesquisas.

A NARRATIVA NO CASO DA PESQUISADORA

Após retomar seu trabalho artístico com VIDRO, participando de um curso, a autora afirma que a experiência a levou a reconhecer o verdadeiro valor de continuar a praticar Arte. Importa destacar que antes convicta de que trabalhar no campo educacional e artístico não era compatível com um modo de vida EQUILIBRADO, constata que foi possível articular seus interesses para se tornar uma ARTISTA/PESQUISADORA/PROFESSORA de Arte, reiterando o quanto é importante fazer parte de uma comunidade de aprendizes.

- melhorou seu senso de bem-estar, auto-estima e confiança
- neste movimento de retomada, criou um atelier em sua casa, renovou seu interesse em participar de exposições, fazendo um esforço especial para visitar galerias de arte contemporânea com o objetivo de tentar compreender melhor os conceitos e processos destas novas formas e, afirma, deixou de desdenhá-la e ser capaz de apreciá-la.
- o uso de métodos VISUAIS de registro como a escrita de diários visuais, procedimento adquirido nesse processo, tornou-se importante na dimensão como professora, como pesquisadora, permitindo-a analisar os dados de uma forma mais profunda e reflexiva.

Ainda, sobre o ATS, Patrick (2014) relata os resultados de uma pesquisa realizada por Page, Adams e Hyde, em 2009, demonstrando o impacto positivo e significativo sobre os participantes – propensos a serem mais satisfeitos com seus desempenhos como professores –, evidenciando ainda aspectos como progressão na carreira, promoções, benefícios e fixação de professores artistas no campo do ensino.

Na tese 2, em que se investiga a filosofia do "artista/professor", chama a atenção, de início, o processo apresentado por Ashley Smith (2014) para transpor didaticamente seu processo criativo para o planejamento de uma unidade didática. Partindo do pressuposto de que o processo artístico é um processo cognitivo, Smith cria uma estrutura investigativa para descrever, analisar e interpretar seu próprio processo criativo e, a partir dos resultados, elabora um plano de aula, para depois implementar o que denomina "pedagogia artista/professor", em duas turmas de alunos, com idade entre 11 e 12 anos, de uma escola pública. Smith (2014) defende uma filosofia artista/professor que diz respeito a uma filosofia para o ensino. Apoia-se teoricamente em James Daichendt, autor norte-americano do livro **Artist teacher: a philosophy for creating and teaching** (2010), um dos livros referenciados nesse levantamento bibliográfico.

Daichendt afirma que o termo artista/professor é problemático exatamente por revelar que os professores de Arte não podem fazer aquilo que ensinam (2010, p. 64). Sem dúvidas, sua afirmação é muito polêmica. Para ele, a ideia do fazer artístico ocupando o papel central da aula de Arte, no contexto do Ensino de Arte norte-americano, é uma preocupação datada que remete ao surgimento do DBAE, período de debates entre educadores e teóricos sobre a ênfase no conteúdo artístico em detrimento do fazer artístico.

Daichendt (2010, p. 61) argumenta que historicamente o campo da Educação deixou uma marca muito forte na Arte Educação. Para ele, o pêndulo oscilou muito mais para a Educação, ocasionando, em muitas circunstâncias, o que define como um esquecimento – ou simplesmente um negligenciamento da tradição artística.

O autor defende, ainda em seu livro, que o foco não deve estar somente no fazer artístico, mas na aplicação das ideias artísticas nas aulas. Para ele, "o processo do pensamento estético é um método para o professor trabalhar com problemas" e, quando esse processo realmente entra no contexto da sala de aula, há uma "riqueza de oportunidades" (2010, p. 62).

SMITH

Ashley Lauren

2014

BUFFALO STATE

STATE UNIV. OF NY

Artist Practice in Elementary Classroom: Redefining Art Teacher Through Artist-Teacher Philosophy

Prática Artística na sala de aula do Ensino Fundamental: Redefinindo o PROFESSOR Artista com a Filosofia do Prof Artista.

PERGUNTAS: * Como é possível a abordagem do prof/artista afetar o ambiente de sala de aula?

* Como é possível eu usar a minha prática artística para influenciar minha própria pedagogia?

* Como é possível a abordagem do prof/art impactar no modo como o currículo é escrito p/ ir ao encontro dos alunos de hj

* Como implementar uma abordagem de prof/art como uma filosofia que guie os alunos a criarem seus próprios trabalhos como os artistas fazem?

ARTIST-TEACHER PHILOSOPHY

FOCA NO ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES COM O COMPORTAMENTO E O PENSAMENTO ARTÍSTICO, INCORPORANDO PROCESSO COGNITIVOS PARA FAZER ARTE (p.07).

Usando a PESQUISA BASEADA NA ARTE conduz um multi-site case study. Primeiro investiga a sua prática e depois estuda como transpor este conhecimento para suas aulas. Concentra-se em 2 fases:

Phase 1 → Estuda processos que surgiram na criação de seu próprio trabalho artístico e transpõe didaticamente este processo criativo para um planejamento de aulas.

Phase 2 → Analisa suas aulas. Observação/gravação de diálogos/Análise de documentos.

SUJEITOS PARTICIPANTES: duas turmas K6 (aproximadamente 6º ano no Brasil) com 12 alunos cada turma, de uma escola pública (de baixa renda), com idades entre 11 a 12 anos. DURAÇÃO: 15 semanas; encontros 1 vez por semana de 40 minutos cada, em 2012 e 2013.

Daichendt insiste na importância da atividade criativa pelo professor de Arte e argumenta que, por produzir Arte, o professor se engaja emocional e cognitivamente com as ideias e os objetos artísticos (2010). Entretanto, continua, o conceito de artista/professor tem mais a ver com as atividades do processo de pensar artisticamente e sua transposição a situações de ensino e aprendizagem do que com as atividades profissionais do artista.

Problematizando a argumentação, Daichendt sintetiza com uma pergunta-chave: o que é um artista? É quem expõe em galerias? Ou é alguém que trabalha com vários tipos de questões artísticas? Nessa direção, defende a ideia que valoriza o método de pensar sobre problemas artísticos, mais do que sobre papéis distintos. Para Daichendt, o professor de Arte é um agente criativo que adapta, reage e cria ambientes com a intenção de propor aos estudantes que pensem por meio de questões e conceitos visuais (2010).

A partir dessa compreensão, o pensamento visual – necessário às realizações artísticas – é transposto para o entendimento dos problemas educacionais. Isso é particularmente interessante quando se considera que outras áreas de conhecimento levam de modo similar a “estrutura de pensamento” própria de suas áreas de referência para o ensino.

As questões apontadas na defesa de uma filosofia artista/professor expressas acima mostraram-se relevantes no desenvolvimento do trabalho empírico. Essa ideia foi muito importante para chamar a atenção sobre as relações entre o ensino e a prática artística; no entanto, no desenvolvimento do trabalho de análise etnográfica desta tese, ela mostrou-se insuficiente para explicar as relações constitutivas do trabalho docente, a partir da provocação que as aulas observadas produziram.

O trabalho de pesquisa de Smith (2014), em síntese, se desenvolveu a partir da análise sistematizada de seu processo criativo e da transposição deste para o planejamento de uma unidade didática, finalizando com a análise de sua prática de sala de aula.

Ressalta-se, aqui, que Smith toma a sua prática artística como referência para produzir o ensino. Nesse processo apresentado, entrecruzam-se a professora e a artista e, concordando com Daichendt, está presente a “estrutura de pensamento” do artista. No entanto, não basta apenas pensar como um artista, embora isso seja significativo.

CAP 4 { PRÁTICA ARTÍSTICA

→ Muito interessante a tabela comparativa da fase 1 para a fase 2 do Studio para a Sala de Aula (p. 67)

Phase 1

ESTÁGIO 1 Achando Ideias

→ O Ambiente do Studio;

→ Morning Pages / Páginas Matinais
* encontrou padrões em sua escrita, selecionou ideias e localizou conceitos.

→ CRIOU um banco de ideias Visuais Conhecimento e Inspiração

→ Buscou Encontros com Comunidade de Artistas (compartilhar com o outro catalizador p/ a criação)

ESTÁGIO 2 Desenvolvendo Conceitos;

→ desenvolvimento de Conceitos
ciclo de reformulação de problemas
* criando parâmetros conceituais
* esboçando
* dialogando

ESTÁGIO 3 Interpretando

→ Interpretando o que surgiu
* escrita reflexiva e questionamento com "Novos Olhos". Três personagens
MAGICIAN ARCHETYPE REFERENCE
ISIS REFERENCE
IRON MAN "

CAP 5 { PEDAGOGIA ARTISTA-PROFESSOR

Phase 2

* descrição de um dia típico antes do projeto; (p. 86) O ambiente da sala de aula
* planejamento
* criou protótipos da coleção temática de trabalhos como fontes de pesquisa
* criou planos de aula no formato tradicional de aulas e de forma visual, como diagramas.
* trabalho em peq. grupos - diálogo p/ encontrar ideias
* encontrando resistências com as mudanças no tipo de aula de Arte
* ensinando a desenvolver conceitos
* reflexões deles, não minhas: aprendendo a se afastar
* criando imagens
* interpretando o que surgiu
↳ acreditando no significado

CONCLUSÕES CAP 5 (p. 119)

* Essencial para a aproximação da sala de aula com a filosofia artista-professor é primeiro o professor refletir sobre sua prática artística;
* Compreender que a presença do professor de Arte no Ateliê é para estruturar o aprendizado dos alunos a fazerem Arte como os artistas fazem;
* É importante o prof/art implementar estratégias desenhadas para ajudar os alunos na transição de suas ideias e para estarem engajados numa prática rigorosa com o desenvolvimento de Conceitos;
* O prof/art deve ajudar os alunos a interpretarem e compreenderem seus trabalhos; Interpretação estruturada é um aspecto crucial da pedagogia art/prof. porque desenvolve a consciência do processo e das estratégias empregados no processo de criação.

O que se aponta aqui é o trabalho de investigação, sistematização e transposição do processo artístico – metodicamente registrado – e proveniente desta investigação como estratégia privilegiada, possibilitando a compreensão desse conhecimento produzido nesse processo, que transforma o ensino, as ações e a compreensão da professora.

O ponto de debate em questão aqui é a ideia de que não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizá-lo, ser capaz de reelaborá-lo e de transpô-lo em situação didática[32] em sala de aula. Esta compreensão do conhecimento é absolutamente essencial nas práticas dos professores.

Shulman (2004) corrobora essa ideia, ao dizer que a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação, às variações de todas as ordens apresentadas pelos alunos. Essa capacidade da qual fala Shulman, definida como conhecimento pedagógico do conteúdo, refere-se a um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente. Implica, assim, não apenas o uso da pesquisa como uma estratégia a ser utilizada nas aulas, mas as formas de produção do conhecimento sobre o ensino e nas disciplinas que ensinam.

Para Shulman (2004), a compreensão do professor acerca da estrutura da disciplina requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais da área do conhecimento de referência estão organizados. Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica.

---

[32] Trata-se do conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1997), mediação didática (LOPES, 1999), entre outros, e refere-se à transformação do conhecimento científico até se transformar propriamente em conhecimento escolar, ou seja, o trabalho de transformação de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino passível de assimilação ativa por parte do sujeito aprendiz. Citados pela Prof.ª Dra. Tânia Maria Braga Garcia em palestra proferida em outubro de 2006 no setor de Educação da UFPR. (CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didática:** del saber sábio al saber enseñado**.** Buenos Aires: Aique Grupo Editorial, 1997; e LOPES. A. **Conhecimento escolar***:* ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDURJ, 1999).

CONCLUSÃO

→ A filosofia do artista/professor é uma abordagem VIÁVEL para aqules interessados na fusão das práticas artísticas com as práticas de ensino, no nível teórico como no nível prático.
→ Indica a importância do professor de Arte acreditar que sua presença na escola básica é para ajudar os alunos a fazerem Arte como os artistas fazem. (Parte) Para tanto, o compromisso com a prática artística é o primeiro passo (e essencial) a entrada na sala de aula, tendo como princípio a filosofia do artista/professor.
→ Ressalta a importância para o ensino de Arte do processo estético.
→ Ressalta a importância da pedagogia do diálogo para que o artista/professor seja capaz de traduzir/transpor o processo cognitivo artístico para o processo de aprendizagem em Arte dos alunos.
→ Outros achados indicam que a filosofia do artista/professor redefine o fazer artístico como um processo cognitivo, ou seja, como processo de produção de conhecimento, tornando a criação artística uma busca intelectual

Marginalização da disciplina

Como professora de Arte certificada pelo Estado de Nova York, a autora afirma que muitas aulas de Arte - em escolas públicas e privadas - são referidas como aulas de divertimento (o fantasta da diversão, GHOST OF FUN) Viagens de campo, assembléias escolares e eventos são planejados durante as aulas de Arte. Os alunos são retirados da aula p/ testes ou orientações para que não percam aulas "normais". Prof. de Arte são restringidos por currículos padronizados. Limitações de tempo para aprendizagem em Arte.

Comenta a crença de que os alunos NÃO podem expressar suas ideias até que tenham aprendido as competências FORMAIS e TÉCNICAS. O problema deste argumento é que muitos alunos **NÃO** deixam o ensino sem adquirir tal fundamento formal e técnico!

Nesse sentido, o autor ainda explica que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo como fonte primária do entendimento do aluno com relação à disciplina. Isso significa que o modo pelo qual esse entendimento é comunicado leva o aluno ao entendimento do que é essencial sobre um assunto e o que é periférico.

Finalizando as considerações sobre a tese 2, Smith enfatiza as características e diferenças da sala de aula de Arte, constituindo o que define como uma cultura do Ateliê. Entre os elementos constituintes dessa cultura estão a presença da música; do cheiro diferente em comparação aos outros ambientes da escola; da organização espacial da sala de aula dada tanto pelo mobiliário como pela exposição de trabalhos artísticos; o uso de materiais específicos; o uso de uma iluminação diferenciada; e a estruturação do tempo durante cada aula (2014, p. 40).

Contribui também para caracterizar a cultura do Ateliê, segundo Smith, o fato de essas salas de aula serem “sentidas” como espaços hospitaleiros, abertos para a pedagogia do diálogo e de natureza colaborativa. Smith (2014, p. 43) pontua que este espaço contribui para o desenvolvimento de uma "humanização mútua", termo de autoria de Paulo Freire, ao se referir ao processo em que a relação professor-aluno se transforma em uma parceria de aprendizagem, em que ambos são simultaneamente aluno e professor.

As teses 3 e 4 são exemplares para o entendimento das Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte (PEBA). Pode-se deduzir que a tensão maior do debate sobre este tipo de pesquisas gire em torno do estabelecimento de critérios de legitimidade para essas novas abordagens. Em um artigo, apresentado na 3ª Conferência da Pesquisa Educacional Baseada em Arte, em 2015, Kerry Freedman e Richard Siegesmund, professores da Northern Illinois University, debatem critérios de validação para a seleção das duas teses norte-americanas aqui elencadas e que concorriam ao Prêmio Elliot Eisner (GATLIN, 2012; HOFSESS, 2013).

Freedman e Siegesmund propõem cinco maneiras de entender como as imagens são utilizadas em pesquisas desse tipo e, além disso, afirmam que um “trabalho robusto” da PEBA deve demonstrar *insightfulness* e aplicabilidade. No artigo, o termo *insightfulness* é explicado como a capacidade tácita das Artes Visuais para revelar *insights*, a qual os pesquisadores das Artes Visuais adquirem estudando obras de arte e outras formas de cultura visual, tal qual pesquisadores qualitativos a têm estudando textos e números (2015, p. 4).

GATLIN
Laurie
2012
Indiana Univ

A LIVING THING: towards a Theory of Sketchbooks as Research
Uma Coisa Viva: em direção a uma teoria dos Sketchbooks como pesquisa

A/R/TOGRAPHY

Explora o uso do Sketchbook como ferramenta do artista e do professor, e como[1] forma de construção de dados. A pesquisa gira em torno do planejamento e implementação de um WORKSHOP: oficina intensiva de verão, durante 7 dias. 20 participantes todos professores de Arte com experiência de 2 a 25 anos.
A tese em si é uma combinação de notas de campo, entrevistas, trabalhos fotografados e reflexões. Totaliza 300 páginas, sendo que 3/4 do total são IMAGENS. Conjunto de **5 sketchbooks**

HOFSESS
Brooke
2013
Georgia Univ

EMBODIED INTENSITIES: Artist-Teacher Renewal in the Swell and Afterglow of Aesthetic Experimental play
Intensidades incorpadas: a renovação do Artista-Professor no crescimento e Resplendor da experimentação estética

A pesquisa apresenta cartas trocadas, ao longo de um período de 16 meses, entre 8 professores de Artes Visuais e a investigadora. Nas cartas aparacem desenhos, histórias, imagens, costuras, colagens e apresentam uma escrita pessoal e afetiva. Exploram um jogo experimental estético e seus efeitos na mudança da percepção dos participantes.
*Este trabalho recebeu o prêmio Elliot Eisner da Associação de Arte Educadores dos Estados Unidos (NAEA) e o prêmio de Pesquisa Baseada em Artes da Associação Americana de Pesquisa Educacional, ambos em 2014.

A construção de critérios é central quando se direciona a atenção para a validação da PEBA, que, por exemplo, é muitas vezes criticada por produzir trabalhos que se voltam “para seus próprios umbigos”, tidos como de baixa qualidade (FREEDMAN; SIEGESMUND, 2015, p. 6). O que se almeja, sem dúvida, é o mesmo nível esperado de qualquer pesquisa educacional, no que diz respeito ao principal aspecto avaliativo da investigação, o de contribuir com novos conhecimentos no campo.

Para Vasconcellos (2015), ainda que relacionada ao paradigma da pesquisa qualitativa, essa abordagem provoca embates diante dos métodos científicos qualitativos convencionais *versus* o que se constitui pesquisa e conhecimento pelo inusitado e variado uso de práticas investigativas e modos de representação do conhecimento.

Considera-se aqui que essas práticas de investigação apresentam novos modos de produção, enfatizam a imagética, o processo e a externalização de pontos de vista, exigindo posturas analíticas e críticas frente a essas pesquisas.

3.5.2 Pesquisas sobre a formação do professor de Artes Visuais

As pesquisas apresentadas a seguir têm como foco principal a investigação sobre a formação do Professor de Artes Visuais e trazem contribuições sobre o tema que, como foi dito, ainda é pouco estudado no caso brasileiro.

QUADRO 3 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/TESES 5 E 6

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS				
AUTOR		**TÍTULO**	**UNIVERSIDADE**	**ANO DE DEFESA**
5	BILDSTEIN, Iris	Perspectives on Preparation: Nine Art Teachers Reflect on their Pre Service Education in Light of their Experiences of Contemporary Schooling	Columbia University	2013
6	HARRELL, Linda	Beginning Art Teachers in Florida: perceptions of their preparations to teach art	Florida State University	2007

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

BILDSTEIN
Iris
2013
Columbia Univ. NY
↳ Orientadora Judith Burton

Perspectives on Preparation: Nine Art Teachers Reflect on their Pre service Education in light of their Experiencies of Contempory Schooling
Perspectivas sobre Preparação (Formação): Reflexões de 9 professores de arte sobre seus estágios em Educação a luz de suas experiências na Escola Contemporânea

INTRO estudo questiona relação entre os professores de Arte e o campo de formação na busca de uma formação mais crítica

CAP 2 REVISÃO DE LITERATURA

CAP 3 METODOLOGIA: Estudo de Caso, Retrato Narrativos, Entrevistas
9 ENTREVISTADOS: Professores de Arte com 1 a 16 anos de experiência

CAP 5 DISCUSSÃO ___ Retratos Narrativos:
* da Estrutura dos Programas dos Cursos de formação de Prof. de Arte
* da Experiência de Campo nos Estágios
* da Preparação para a prática

BENEFÍCIOS DOS PROGRAMAS: experiências e aprendizados que apoiaram diretamente a preparação: métodos de ensino, questões sobre a aprendizagem e des. artístico dos alunos.

DÉFICITS DOS PROGRAMAS:
↳ aspectos da formação que não foram informados, apoiados ou questões negligenciadas para o ensino da Arte.
↳ REALIDADE DO ENSINO: Foi alegado que os programas devem MELHOR reconhecer as "realidades" do ensino. Os programas focam, muitas vezes, em situações de ensino mais ideais.
↳ GESTÃO DE SALA DE AULA: e dos alunos e maneiras para negociar questões de DISCIPLINA.
↳ OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: não foram abordados na formação de professores de Arte participantes do estudo.
↳ OS PROFESSORES DOS PROGRAMAS: descritos como "fora de contato" com as atribuições enfrentadas atualmente pelas escolas públicas.
↳ OS PROGRAMAS DOS CURSOS: foram vistos, muitas vezes, como irrelevantes para as situações de ensino Reais. A pesquisa indica que os programas são frequentemente criticados por serem muito teóricos e terem pouca conexão com a prática oferecendo cursos fragmentados e incoerentes, além da falta de uma concepção clara e compartilhada de ensino dos professores.

As teses 5 e 6 selecionadas neste levantamento apresentam análises produzidas a partir da mesma temática, a formação inicial de professores de Artes Visuais nos EUA. Os resultados dos estudos permitem ampliar a compreensão sobre questões relativas ao que os sujeitos participantes identificaram como os déficits mais significativos dos programas de formação, abrindo espaço para discussões e sugestões para o campo do Ensino de Arte.

Destaca-se, no âmbito dessas teses, a duração dos cursos nos Programas de Arte Educação. Os cursos seguem o modelo 4+1, de modo similar ao curso do Programa de Mestrado em Arte Educação da FSU, como apresentado anteriormente. Para admissão nesses programas, o aluno primeiro precisa necessariamente adquirir o título de Bacharel (em Arte ou Bacharelados afins), com cursos de duração mínima de quatro anos, e somente depois o aluno poderá realizar os créditos da formação específica para professor de Artes Visuais, com duração média de um ano a um ano e meio.

Isso significa, cabe salientar novamente, um modelo para a formação do professor diferente do previsto pela legislação brasileira. Na perspectiva norte-americana, as teses aqui analisadas chamam a atenção para algumas questões que decorrem daquele contexto, mas não necessariamente se circunscrevem a ele.

Na tese 5, Iris Bildstein refere-se às queixas dos participantes em relação à curta duração dos cursos, evidenciadas em seus relatos sobre as sobrecargas de trabalho e a falta de condições para se apropriarem de todo o conteúdo a que foram expostos nos cursos (2013).

Outra questão diz respeito ao fato de os futuros professores terem mais aulas de Arte do que aulas de “preparo” para o ensino. Para Linda Harrell, os professores recém-formados ensinam aquilo em que eles são fortes e deixam de ensinar aquilo em que são fracos e, assim, da predominância de aulas de ateliê nos cursos de Bacharelado provém a predominância das práticas artísticas na aula de Arte (2007). Além disso, sobre as práticas de ensino na disciplina de Arte na educação básica, Harrell afirma que os professores observados não têm o conhecimento necessário para integrar – conforme prescreve o DBAE – as quatro disciplinas de forma significativa e consistente: estética, História da arte, crítica de arte e, numa ação, o fazer artístico.

HARRELL
Linda
2007
— FSU —

Beginning Art Teachers in Florida: perceptions of their preparations to teach Art

Professores de Arte iniciantes na Florida: percepções sobre suas preparações para ensinar Arte.

Como os prof. de Arte iniciantes descrevem, interpretam e avaliam os programas de formação e o que eles sugerem para melhorá-los.

11 Universidades no Estado da Florida; 47 participantes
3 professores de Arte escolhidos p/ observação + entrevista

DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES:

* DESIGN dos cursos de formação de professores de Arte

→ não há sobre qual seria a preparação ideal p/ futuros prof. de Arte;

→ um dos problemas apontados é a DESCONEXÃO entre teoria e prática que parece existir. Pode ser interpretado como a distância entre a Universidade e a Escola. Uma das preocupações é o fracasso do professor iniciante em fundir o CONHECIMENTO do CONTEÚDO com o CONHECIMENTO PEDAGÓGICO do CONTEÚDO

→ maior preocupação dos prof. iniciantes: habilidades do gerenciamento de sala de aula.

→ predominância de aulas de Ateliê nos cursos de Bacharelado leva também a predominância do fazer artístico na aula de Arte, na educ. básica.

→ sugere maiores benefícios com mais didática específica do que com did. geral.

→ Prof. Universitários responsáveis pela preparação de futuros prof. precisam estar em CONTATO com as escolas. Destaque p/ o tempo, e a sua importância, dispendido nas escolas. Aquele prof. que não vai à escola por um longo período não inspira CONFIANÇA!

* PRÁTICAS DE ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS DE ED. BÁSICA

→ Prof. observados/entrev. indicaram não ter o conh. necessário p/ integrar as 4 disciplinas de uma forma significativa e consistente.

→ Prof. recém formados ensinam o que eles são fortes e NÃO ensinam o que eles são fracos.

* As influências durante o 'treino' para professor

→ O prof. supervisor (da escola) tem maior influência / papel importante pq tendem a imitar sua prática

* DESVALORIZAÇÃO DA DISCIPLINA → Enfatizam a importância do futuro prof. estar consciente das questões que afetam o ensino de Arte. Problemas deveriam, no mínimo, serem apresentados no "treinamento"!

→ FALTA de suporte e de RESPEITO pela ARTE nas escolas; falta de financiamento; tempo suficiente para planejamento.

Nessa direção, aponta-se aqui que há fortes indícios na crença da importância das competências técnicas, como indicam as teses integrantes desse levantamento e que serão comentadas posteriormente.

Além dessas questões indicadas, um resultado apresentado em ambas as teses é especialmente importante porque destaca uma questão icônica nos cursos de formação inicial de professores: a dicotomia entre teoria e prática.

Para Harrell, esta questão pode ser interpretada como uma das consequências da distância existente entre escola-universidade. Do ponto de vista da autora da tese, é imperativo que os formadores de professores de Arte saibam o que está acontecendo na sala de aula, na escola, e, consequentemente, examinem em que extensão o currículo dos cursos de formação reflete o que realmente está sendo ensinado lá. Como mostra a pesquisa, um professor formador que não vai à sala de aula de Arte durante um longo período não inspira credibilidade (2007, p. 170).

O estudo de Harrell é enfático ao afirmar que há uma clara necessidade de colaboração e de uma relação mais estreita entre o corpo docente das universidades e das escolas. O atual modelo de produtividade acadêmica, para Harrell, retém e não incentiva os professores universitários a se envolverem com trabalhos desenvolvidos nos espaços escolares. Segundo Harrell, essa é uma realidade que exige o reconhecimento da importância do tempo despendido para o estabelecimento e a manutenção de redes de colaboração por aqueles que formam os futuros professores (2007).

É no interior dessa mesma discussão que se colocam as considerações de Bildstein sobre a falta de familiaridade com os desafios enfrentados no Ensino da Arte na escola, frequentemente associada ao corpo docente dos programas de formação. Isto significa, para Bildstein, um distanciamento dos professores formadores com o "*Zeitgeist* educacional" (2013, p. 270).

Para os professores colaboradores da pesquisa de Bildstein, os programas de formação apresentaram o foco, muitas vezes, mais sobre as perspectivas teóricas, tornando a visão sobre o ensino "idealizada". É um consenso, para aqueles professores, que a melhor opção é a de se ter consciência das situações e desafios que existem no "mundo real" (2013, p. 270). Assim, do mesmo modo, a pesquisa de Harrell enfatiza a importância para os futuros professores saberem sobre as questões que afetam a disciplina de Arte dentro da escola (2007, p. 172).

↳ DURAÇÃO DO PROGRAMA cujos programas eram de um ano. Embora inicialmente entusiasmados por frequentar mais curtos programas do que a maioria, os participantes foram frequentemente sobrecarregados pela enormidade de cargas de trabalho e a falta de tempo e espaço para elaborarem o aprendizado.

↳ O ESTÁGIO: descrevem as situações com "IDÍLICAS" e que não reflete a 'realidade' do ensino que eles enfrentaram no início de suas carreiras. Além disso, citam que eles foram, muitas vezes, responsáveis pelo planejamento e o ensino da maioria das aulas programadas enquanto recebiam pouco suporte ou orientação de seus professores supervisores.

↳ CONTEÚDO DE ARTE ADEQUADOS PARA ADOLESCENTES: em escolas de ensino médio por serem cursos mais especializados

IMPLICAÇÕES PARA O CAMPO DO ENSINO DA ARTE

(1) OS PROFESSORES DOS PROGRAMAS

P. 271

* (1) dilema mais frequente associado com o corpo docente dos cursos de form. é a FALTA de familiaridade com as questões e desafios enfrentados no Ensino de Arte dentro do atual Zeitgeist educacional. Afirma que enquanto o corpo docente não possuir uma compreensão clara e completa dos experiências de campo, das situações escolares, das populações estudantis e desafios profissionais que estão a espera dos futuros professores, eles não serão capazes de aprimorar os currículos que melhorem as conexões entre os estudos teóricos e as realidades de ensino atual.

(2) EXPERIÊNCIAS DE CAMPO

P. 273

* Estabelecimento de relações FORTES entre a escola e a Universidade; * Dispor da cooperação dos supervisores dos estágios; Oportunizar várias situações de ensino para os alunos observarem, em diferentes escolas; A Universidade propor 'experiências de formação' aos supervisores dos estágios nas escolas, que vão desde um workshop de dois dias até um curso de um semestre inteiro como crédito universitário.

(3) O CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO

P. 274

* Participantes indicaram aspectos irrelevantes no currículo, p.ex. → hist. do Ensino de Arte; → Filosofia da Educação

Cursos mais relevantes para a prática contextualizada com as exp. de campo

Bildstein é conclusiva ao afirmar que enquanto o corpo docente dos cursos de formação não possuir uma compreensão clara e profunda das experiências de campo, situações escolares, populações estudantis e desafios profissionais que estão à espera dos futuros professores, ele não será capaz de desenvolver e implementar currículos que melhorem as relações entre os estudos teóricos e as realidades atuais de ensino (2013, p. 270).

Em síntese, as duas pesquisas indicam que os programas de formação de professores são mais frequentemente criticados por serem muito teóricos e terem pouca conexão com a prática, abrindo espaço para um tipo de ensino fragmentado, e destacam a falta de uma concepção clara e compartilhada de ensino entre os professores formadores.

3.5.3 Pesquisas sobre a identidade do artista/professor

As três pesquisas que seguem dizem respeito especificamente às questões de identidade do artista/professor, evidenciando contradições entre esses papéis.

QUADRO 4 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/TESES 7 A 9

SER OU NÃO SER: O DILEMA DO ARTISTA/PROFESSOR				
AUTOR		**TÍTULO**	**UNIVERSIDADE**	**ANO DE DEFESA**
7	ZWIRN, Susan Goetz	To be or not to be: the teacher-artist conundrum	Columbia University	2002
8	LIM, Eun Hee (Maria)	Studio Art Practices and k12 art teacher's identities: pedagogy, art, curricula, and professional discourses	Northern Illinois University	2008
9	SCHLEMMER, Ross	(Re)articulating the Identity of the Artist/Teacher	The Ohio State University	2014

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

Os estudos das teses 7, 8 e 9, aqui apresentados, buscam examinar as diferentes percepções do papel do artista e do professor, percebidos como sendo contraditórios e desiguais. Abordando referenciais teóricos diferenciados, as teses revisam a literatura para evidenciar a relação complexa de distinção existente entre ser artista e ser professor de Arte e a tarefa de navegar nestes dois mundos.

ZWIRN

Susan Goetz

2002

Colombia Univ

To be or not to be : the teacher - artist conundrum

Ser ou não ser : o enigma do professor - artista

Utiliza o conceito de **Identidade** da teoria psicológica

um complexo amálgama entre o centro do nosso eu interior e uma composição de papéis que assumimos ao longo de nossas vidas

1) **Conceito de papéis** da teoria sociológica

Enfatiza o poder de controle do ambiente social e como os sujeitos são formados pelos papéis dos outros e pelas percepções de seus próprios papéis e a consequencia de seus comportamentos.

GÊNERO é o fator chave para o desenvolvimento do artista e do prof. artista

CAP. 3 REV. LITERATURA

1) A relação entre os papéis do Artista e do Prof
2) Papéis : diferentes níveis ole status social
3) Identidade e Escolha de Carreira.
4) Gênero relacionado a Identidade
5) Vozes das mulheres nas artes.

CAP4 METODOLOGIA

Questionário + Entrevista * 4 grupos com 6 sujeitos cada - 3 homens e 3 mulheres

Estudantes licenciatura Arte Educ. e professores de Arte

utilizou um programa chamado NVIVO - categoriza e cruza referências do resultado das entrevistas

CAP 7 IMPLICAÇÕES

Como os professores do Ensino Superior podem promover o encorajamento, apoiar e desafiar seus alunos afim de que eles se desenvolvam o máximo possível?

* promovendo um bom relacionamento (comunicação) entre os setores de Arte e de Educação.
* tendo a NOÇÃO do impacto e da força positiva que há na relação entre professor e alunos. É preciso que os professores saibam GUIAR e assumir seriamente o papel de MENTOR.
* Incentivo para que os alunos de licenciatura exponham seus trabalhos.
* Apresentação mais completa da Carreira de Professor de Arte (suas possibilidades do campo de trabalho).
* Apresentando a trajetória de Artistas Mulheres
* Ensinando os alunos sobre Business of Art
* Buscando EQUILÍBRIO

Ficam marcadas na tese 7 as diferenças na valorização das áreas. Para Susan Zwirn (2002), o *status* privilegiado do artista é, muitas vezes, definido por um estado de graça que emana da infância, quando pais, professores e colegas reconhecem o "talento" artístico, algo tido como um presente mágico ou místico. Para os sujeitos colaboradores de sua pesquisa, em contrapartida, a identidade do professor desenvolve-se a partir de uma "vocação" para cuidar dos outros, considerando-se também o papel do sacrifício pessoal.

Zwirn enfatiza a questão do gênero como um fator-chave para a compreensão das escolhas profissionais. A partir de sua experiência profissional, a autora afirma que a maioria esmagadora dos professores de Arte são mulheres, e a maioria dos artistas profissionais são homens. Os resultados de sua investigação indicam que estabelecer a identidade de artista é mais difícil para as mulheres. Elas repetidamente expressaram um senso de identidade de si como artistas facilmente diminuído, se não completamente vulnerável. Diferentemente, os homens, nesse estudo, demonstraram uma grande convicção de si mesmos como artistas, ou seja, não apresentaram dúvidas advindas de conflitos entre os papéis ou uma autoimagem vulnerável. Ser artista foi caracterizado como algo natural e inato para os sujeitos do sexo masculino, na pesquisa (2002).

Para Zwirn (2002, p. 213), manter a prática artística enquanto se tem um trabalho de tempo integral requer tempo, ajuda e comprometimento. Trata-se de uma tarefa difícil, sendo preciso organizar a vida escolar de maneira que ela não domine a vida artística. Requer ter, ainda segundo Zwirn, um bom convívio com a rotina escolar, o desejo forte e motivador de produzir arte, e o apoio familiar.

Em um aspecto de similaridade com o Brasil, nos EUA não são todos os professores de Arte que são artistas. Zwirn, em seu estudo, aponta vários tipos de negociações estabelecidas pelos professores de Arte, no exercício da docência e das práticas artísticas: alguns não têm o comprometimento artístico desde o início de suas atividades docentes e simplesmente abandonam o fazer artístico por completo; outros já fazem de suas escolas um tipo de estúdio, um laboratório do hipotético, no qual produzem Arte com seus alunos; e há aqueles que desenvolvem suas atividades criativas pessoais em paralelo à atividade docente, tornando-as catalisadores para muitos tipos de explorações artísticas e intelectuais em suas aulas.

LIM

2008

Northern Illinois

Studio Art Practices and K12 art teacher's identities: pedagogy, art curricula, and professional discourses

↳ Práticas Artísticas de Estúdio e Identidades de prof. de Arte da Educação Básica: pedagogia, currículo de Arte e discursos profissionais.

O estudo mostra as percepções de 6 professores de Arte premiados ↳ from Illinois Art Ed. Association (2004-2006)

Aborda relações entre formação/graduação/Ident. profissional e prát. docente

CAP 6 CONCLUSÕES E INSIGHTS

* STUDIO PRACTICE: Cinco dos Seis professores não fazem arte com tanta frequência como se imaginava. Mesmo com as lacunas de regularidade e frequência de suas prát. artísticas, eles são reconhecidos como excelentes professores.

* DESAFIOS FÍSICOS: A falta de tempo é o fator determinante que os detem de realizar seus trabalhos. Suas agendas cheias e responsabilidades profissionais interferem no tempo e energia necessária para produzirem. Só conseguem fazer algo a noite ou nos fins de semana, ou nos meses de férias (verão) TEMPO↑

* DESAFIOS FÍSICOS: O espaço físico é um aspecto importante para suas capacidades de criar

* COLABORAÇÃO: ↳ Esses professores não estão isolados em suas salas de aula! Estão em contato com a comunidade e possuem uma rede de comunicação com pais, administradores que os apoiam. Estão conectados com outros professores, outras escolas e com Associações Nacionais.

* RESPEITO PARA O CAMPO: De acordo com os prof., escolas que valorizam a arte e apoiam os professores com formação continuada adequada e recursos possuem/apresentam melhores programas. Outra questão diz respeito a comunidade artística em geral. O velho ditado de que aqueles que podem fazem e aqueles que não podem ensinam, é proble-

* PROCESSO DO PENSAMENTO VISUAL: (Visual Thinking Process)

Cinco professores não fazem arte regularmente, mas frequentemente pensam em fazer. Talvez seja parte do processo criativo, processo de pesquisa e/ou processo de incubação.

* EQUILÍBRIO: (Balance) ↳ Esses professores mantem o equilíbrio entre o trabalho, as demandas familiares e seus desejos de serem criativos → saldo positivo

↳ PALAVRA CHAVE: para entender suas identidades

As ideias desses prof. sobre um programa ideal incluem:

- a necessidade de apoio financeiro;
- salas eficientes e equipados
- envolvimento da comunidade
- currículo baseado num aprendizado sequencial

Diante disso, a autora defende a ideia de que essa “costura de papéis” cria enormes possibilidades para as práticas artísticas em sala de aula, desenvolvimento do currículo e, inclusive, para as reformas escolares.

Muitos dos professores de Arte, sujeitos participantes do estudo de Zwirn (2002), mantiveram uma identidade forte como artistas. Como foi que eles fizeram isso? Para a autora, a formação universitária é um fator decisivo na ênfase ao desenvolvimento e à manutenção da identidade artística. Contudo, propõe ainda que os professores dos professores devem encontrar formas para promover um equilíbrio, sugerindo, principalmente, o estabelecimento de um bom relacionamento entre os setores de Arte e Educação.

A tese 8, do mesmo modo, apresenta como sugestão para o enfrentamento dos desafios de ser artista/professor a busca do equilíbrio. Destacam-se na pesquisa de Eun Hee Lim (2008) os elementos indicados como determinantes para manutenção das práticas artísticas por parte dos professores de Arte. Entre eles estão as condições objetivas de trabalho favoráveis, o apoio e a valorização por parte da escola das atividades artísticas do professor, o tempo e o espaço para as práticas artísticas, e o apoio familiar.

O estudo de Lim (2008) buscou ampliar a compreensão sobre a prática artística de professores de Arte da educação básica. Constatou a falta de regularidade do fazer artístico por parte dos sujeitos participantes da pesquisa; no entanto, todos expressaram a vontade e a necessidade de ampliar a prática dessas atividades, principalmente por estarem comumente pensando nessa prática.

Nessa direção, Lim (2008), ao enfocar as percepções de seis professores de Arte premiados pela Associação Estadual de Arte-Educadores de Illinois, defende a ideia de valorizar o processo de desenvolvimento do pensamento visual. Fica claro nessa tese o entendimento do conceito artista/professor mais relacionado com alguém que trabalha ativamente com questões artísticas do que com as atividades profissionais do artista. Considera ainda que os artistas/professores de seu estudo, mesmo frente a todas as adversidades, são capazes de promover suas múltiplas identidades.

Depreende-se das teses 7 e 8 que a ideia sobre a dicotomia entre a identidade do professor e do artista é falsa. Isto significa compreender como essas identidades são passíveis de se entrecruzarem e se afetarem umas às outras.

SCHLEMMER
Ross
2014
Ohio

(Re) articulating the Identity of the Artist/Teacher
(Re) articulando a Identidade do Professor/Artista

PERSPECTIVA FOUCAUTIANA

INTRO Noções de modernidade não têm sido muito esclarecedoras quando se pensa nas novas formas de Arte que estão emergindo desde o século passado. PÓS-MODERNISMO → para explicar como duas ou mais ideias podem ocupar o mesmo espaço e tempo.

1.3 STATEMENT OF THE PROBLEM:
A pesquisa examinará a existência de narrativas de artistas/prof que ainda brigam com o constante conflito dos papéis de artista e de professor

CAP2 REV LITERATURA

2.1 O ARTISTA/PROFESSOR → ótima def. p.172
2.2. O papel do ARTISTA
2.3 O papel do professor

CAP3 QUADRO CONCEITUAL E TEÓRICO

3.1 (Re) Articulando as identidades de A/T
Os papéis de artista e de professor tem estado muitas vezes em oposição. Mais recentemente, grande parte da literatura sobre identidade do professor/artista parece se concentrar em criar uma sinergia entre os dois, mas, ao mesmo tempo, o discurso mantem uma oposição privilegiada para o artista. Mantem-se uma relação hierarquica distinta!

3.2 Why Social Theory?

Aggr/Habermas/FOUCAULT → discourse
discourse → subjectivity
Stuart Hall → Postmodern discourse of identity
CONCEITO DE IDENTIDADE ← Stuart Hall
disruptura, dissolução de barreiras da diferença e do confronto das tradições → Postmodern discourse of identity

CAP4 METODOLOGIA

* dispositivo de análise foucautiana.
Começa c/a análise de textos existentes → práticas n-discursivas.

CAP 5 ANÁLISE DOS DADOS

Revisão de RESUMOS de artigos do jornal: THE TEACHING ARTIST JOURNAL durante o período de nove anos.
* quais os assuntos * como usam a linguagem
* como descrevem e articulam suas identidades

→ BLEND ARTISTIC AND PEDAGOGICAL PRACTICES ←

A tese 9 defende o mesmo pressuposto. Para Ross Schlemmer (2014), tanto a identidade do artista como a do professor estão irrevogavelmente interligadas e são interdependentes. Segundo seu estudo, no entanto, a valorização do *status* de artista é maior do que a do professor de Arte, a ênfase do discurso é naquele que melhor entende o processo criativo. A demarcação da atividade do professor e do artista com naturezas separadas e distintas, para o autor, deriva da falta de compreensão sobre as múltiplas funções que exercem tanto o artista como o professor (2014).

Nessa perspectiva, o discurso do artista/professor apresenta a possibilidade de sinergia entre os papéis. Schlemmer parte da premissa de que o discurso tem o poder de restringir, moldar e manter certas posições dos sujeitos, limitando concepções do que é possível. Ao limitar as possibilidades, ou a articulação dos papéis, o discurso medeia a formação da identidade. A tese de Schlemmer defende que o discurso do artista/professor é limitado por percepções tradicionais do ser artista e do ser professor de Arte, assim como é limitado também por perspectivas críticas e sociais que fundamentam programas de formação de professores de Arte conflitantes com as práticas que permanecem no núcleo de formação artística.

3.5.4 Pesquisas sobre o professor de Arte no Ensino Superior

A seguir, apresentam-se três teses localizadas no levantamento bibliográfico que focalizam o trabalho do professor no Ensino Superior, em particular, no Departamento de Arte, nos cursos de Artes Visuais.

QUADRO 5 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/TESES 10 A 12

O trabalho do professor nos cursos de graduação em Artes Visuais				
AUTOR		**TÍTULO**	**UNIVERSIDADE**	**ANO DE DEFESA**
10	SALAZAR, S. R. McKenna	Art Teacher Consequential: Teaching and Learning in the first year of Art School	Columbia University	2011
11	LIU NAN	Teaching Painting and Drawing at FSU: a case Study	Florida State University	2008
12	BOWMAN, Harrigan McMahon	The artist in the university: interview case studies of how four art professors make sense of the meaning in their work as educators and how they navigate the dual relationship between artist and educator	Columbia University	2011

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

SALAZAR

Stacey R. Mckenna

2011

Columbia Univ

Art school Consequential: Teaching and learning in the first year of Art School.

Consequencias da Escola de Arte: ensino e aprendizagem no primeiro ano da Escola de Arte

↓

orientadora: Judith Burton

2. REV LITERATURA

Ensino e Aprendizagem nas Escolas de Arte

3. METODOLOGIA

Estudo piloto # 1 # 2 # 3 (p. 56-70)

Questionário c/ Alunos 90

Entrevista c/ 6 prof. da Univ

Observação + Nova Entrev. (p. 82-93)

CAP 4 ACHADOS:

2 ESCOLAS DE ARTE MILIEUX

* The School of Visual Arts (SVA) in Manhattan
* The Maryland Institute College of Art (MICA) in Baltimore

THE ELITE ART SCHOOL IN USA

↳ tem tb estrutura curricular típica de muitas escolas

1º ANO TÍPICO: os alunos devem assistir de 3 a 5 disciplinas por semestre e em média há um (1) prof. para cada 20 alunos. Cada Studio Class geralmente tem encontros semanais de 5 a 6 horas

ESTRUTURA DOS CURSOS DE ARTE

1º ANO: fundamentos a foundation year

2º e 3º ANO: misto de aulas acadêmicas e Studio Art

4º ANO: ano da "tese" trabalham mais independentes p/ desenvolverem uma série de trabalhos.

CAP 5 ACHADOS: STUDIO PEDAGOGY

1) Estratégias pedagógicas que os professores e estudantes professam
2) Estratégias pedagógicas que os professores utilizam na prática:
   2.1) Estruturação do processo criativo
   2.2) Facilidade no diálogo
   2.3) Orquestramento do espaço físico
   2.4) Modeling: o que é ser um artista e o que é ser um adulto no mundo

CAP 7 DISCUSSÃO

5 IDEAIS PEDAGÓGICOS → a partir das IDEIAS dos alunos

#1) Nos conheça → Valorização da interação prof-aluno forte e individualizada
#2) Nos ajude a fazer trabalhos artísticos pessoalmente significantes
#3) Nos ensine habilidades técnicas (mas não somente isso!)
#4) Crie um ambiente seguro para nós (ambiente de sala de aula positivo)
#5) Nos ensine a viver criativamente: a correr riscos; ser perseverante e a ter confiança em si mesmo.

A tese 10 apresenta como resultado da investigação quatro estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores “de ateliê” – professores de Arte que lecionam disciplinas de poéticas visuais em cursos de Bacharelado em Arte. São elas: 1) a estruturação do processo criativo baseado na experimentação. Os professores elaboram experiências de aprendizagem – processos que desejam que os alunos percorram; 2) a facilidade no diálogo. Algumas estratégias de comunicação utilizadas: uso de perguntas; conversa um a um; anedotas metafóricas; e linguagem e tom de voz que chamam a atenção; 3) o uso diferenciado da organização do espaço físico da sala de aula, em contraste com as salas tradicionais, e a criação de diferentes tipos de ambientes de aprendizagem na mesma sala de aula; 4) por meio de histórias ou ações, os professores “modelaram” o que é ser um artista e o que é ser um adulto, abordando principalmente as questões éticas do trabalho.

Salazar, no artigo “Educating Artist: Theory and Practice in College Studio Art”, de 2014, salienta que, diferentemente da estrutura tradicional dos cursos universitários norte-americanos, nos quais a aula é expositiva, no formato de palestras, nas aulas dos cursos de Arte, o modelo de ensino possui uma estrutura típica de aulas de ateliê. Trata-se, em geral, de um modelo de ensino mais individualizado, um a um. Nesse modelo, descrito por Salazar e chamado de modelo de ateliê, a personalidade do professor, seus valores pessoais e escolhas estéticas têm uma influência substancial sobre como e o que os alunos aprendem. Nesse sentido, segundo a autora, os comportamentos artísticos são apreendidos não somente no discurso, mas muito pela atitude “artística” assumida pelo professor.

Ainda no âmbito da pesquisa, Salazar (2011), a partir da investigação do ponto de vista dos alunos sobre o aprendizado, mostra como resultado cinco ideais pedagógicos. Pedagógicos, porque esses padrões se referem mais à forma como os alunos aprendem do que ao que aprendem. Ideais, porque essas foram qualidades consideradas valiosas pelos alunos para o embasamento das disciplinas de ateliê.

1. Conheça-nos. O primeiro ideal pedagógico diz respeito ao desejo dos estudantes de que seus professores os conheçam, demonstrem interesse por suas inclinações artísticas e habilidades, suas vidas e seus futuros. Os sujeitos da pesquisa, alunos do primeiro ano do Bacharelado de Arte, elogiaram os professores que conversaram com eles individualmente antes da aula; enviaram *e-mails* pessoais, recomendaram um livro, uma exposição ou um artista.

LIU NAN
2007
FSU

Teaching Painting and Drawing at FSU: a case Study
Ensinando pintura e Desenho na FSU: um estudo de caso

INTRO O autor de origem Chinesa deseja ser professor em Universidades Chinesas e, como um grande estudante de Arte na China, testemunhou estudantes muito talentosos não conseguirem realizar progressos suficientes após 4 anos de formação universitária. Sua motivação é facilitar o sucesso do aluno e para isso pesquisará como é ensinar pintura e desenho na FSU → 1 exemplo da Educação Superior em Arte nos EUA.

CAP 2 REV LITERATURA

Pintura e Desenho no Ensino Superior nos EUA: tendências Gerais de 1776 a 2006

PROCEDIMENTOS (p. 63) **CAP 4**

* entrevistas
* observação de aulas
* documentos do dep.
* fotos

ESTUDO PILOTO
Observação
2 aulas
2 professores

CAP 5 OBSERVAÇÃO

Mark Messersmith

Prof A: Aula de desenho da figura humana.
Prof B: Pintura I – Ann Staag
Prof C: Desenho II – Paul Rutkovsky
Prof D: Pintura II – Carrie Ann Braade
Entrevista com o Chefe do Dep. de Arte

4 PROFESSORES DE DESENHO E PINTURA

CAP 6 ANÁLISE, INTERPRETAÇÕES E CONCLUSÕES

Professores participantes destacaram 4 questões principais:

1. → Construir uma educação sólida para os alunos no nível inicial e isto se refere as habilidades fundamentais e técnicas no desenho e pintura;
2. → Fazer o aluno ter um pensamento crítico e desenvolver ideias / conceitos próprios;
3. → Encorajar a inovação e a criatividade;
4. → Propiciar o estudo tanto da arte tradicional como da arte contemporânea.

Aspectos destacados como os mais relevantes do Depart. de Arte

1. → desenvolvimento de habilidades fundamentais;
2. → ênfase na criatividade pessoal, em oposição a determinados estilos artísticos, práticas e ideologias;
3. → Aulas direcionadas aos alunos, em oposição a um plano rígido de aula;
4. → Aceitação do erro
5. → Integração entre História da Arte e novas tecnologias (ao invés de livros didáticos).

A maioria dos estudantes deixou clara a importância da interação pessoal individualizada, característica do modelo de ateliê.

2. Ajude-nos a fazer trabalhos artísticos pessoalmente significativos. Estudantes elogiaram seus melhores professores por ensiná-los a assumirem suas próprias ideias. A literatura aconselha os professores a ajudarem seus alunos a relacionarem a vida com a arte – conectando o sujeito com o mundo para além da sala de aula. A autora afirma ser consenso no campo do Ensino de Arte que uma forma eficaz de estimular a aprendizagem do aluno emerja *em* e *com* o processo de fazer Arte, é o professor estruturar diálogos ou atividades de modo a provocar a reflexão, o pensamento crítico, imaginativo, e na busca da compreensão de si e do mundo.

3. Ensine-nos habilidades (mas não somente isso). Do mesmo modo que os estudantes querem fazer um trabalho significativo, eles querem ter o domínio de habilidades técnicas. Os estudantes colaboradores da pesquisa elogiaram seus melhores professores por lhes ensinar essas habilidades, mas, por outro lado, disseram que aqueles professores que não conseguiram fazer conexões entre habilidades técnicas e as ideias maiores foram, em geral, não tão bons. A autora afirma que pesquisas do campo sugerem que o aprendizado de habilidades técnicas é, de fato, um empoderamento para os estudantes, mas que os processos de aperfeiçoamento técnico por si só, e não para fins de construção de significado, são, em última análise, insatisfatórios para os alunos.

4. Crie um ambiente seguro para nós. O quarto ideal pedagógico apontado pelos estudantes diz respeito à criação de um ambiente de sala de aula positivo, no qual são facilitados a interação entre os colegas e os diálogos significativos. Os estudantes sujeitos colaboradores da pesquisa afirmam que esses professores “de ateliê” criaram uma atmosfera que tornou fácil “experimentar coisas novas”, “sentir-se encorajado”, e ambientes “para fazer você querer estar lá”. A partir dessa constatação, a autora faz referência à literatura educacional que sugere que uma aprendizagem mais aprofundada é estimulada por três qualidades do ambiente de aprendizagem: variedade (estrutura de aulas diárias variadas ou contendo eventos inesperados); narrativa (muita comunicação entre professor-aluno, na forma de compartilhamento de histórias) e de segurança (os alunos se sentiram integrados no ambiente de sala de aula a ponto de serem mais capazes de assumir riscos criativos).

BOWMAN
2011
Columbia Univ.

The Artist in the University: Interview Case Studies of how four Art Professors make sense of the meaning in their work as Educators and how they ~~negociate~~ navigate the dual relationship between Artist and Educator.

O Artista na Universidade: estudo de Casos que entrevista quatro prof. de Arte e como eles dão significado a seus trabalhos como Educadore e como eles navegam na relaçã dual entre Artista e Educador

CAP 1 IDENTIFICANDO O PROBLEMA

3 DESAFIOS de ensinar seriamente como prof. de Arte

1) a tarefa de desenvolver ambos os papéis quando um deles é mais apoiado do que o outro;
2) a tarefa de existir no mundo da arte quando eles NÃO valorizam o trabalho como educador;
3) a tarefa de navegar nestes dois mundos distintos.

* enumera várias pesquisas sobre a complexidade da dualidade de papéis (p.9) → (estudos em Arte Educação)
Daichent (2009); Zwirn (2002); Lim (2008); Hatfield (2006); Anderson (1981)

* PERGUNTAS: 1 → sobre concepções das práticas de ensino
2 → sobre a negociação das práticas

CAP 2 GRANDE REV. LITERATURA HISTÓRICA SOBRE OS PAPÉIS DE ARTISTA / PROFESSOR

CAP 4/5/6/7 ESTUDO DE CASOS #1 #2 #3 #4

CAP 3 METODOLOGIA

entrevistas com 4 professores participantes (ver quadro p.108)

CAP 8 DISCUSSÃO SOBRE OS ACHADOS / RESULTADOS

RETRATOS POSSÍVEIS (p.298)

O autor elegeu → **5** temas comuns:

→ O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (p.301)
→ UMA VISÃO PESSOAL FUNDAMENTADA SOBRE O ENSINO DE ARTE (p.304)
→ VALORIZAÇÃO E COLABORAÇÃO DA COMUNIDADE (p.306)
→ FOCO NO CRESCIMENTO DOS OUTROS (p.307)
→ ATENÇÃO PLENA (CONSCIENTE) E AUTO REFLEXÃO SOBRE O ENSINO (p.308)

5. Ensine-nos como viver criativamente. Apenas seis dos noventa alunos participantes da pesquisa identificaram o domínio de habilidades técnicas como o aprendizado mais importante do primeiro ano. Em vez disso, a maioria dos estudantes disse que aprendeu a “pensar e criar a partir do coração”, “ser uma pessoa melhor” e “viver uma vida criativa”. Na busca de localizar elementos que possibilitem a compreensão desse aprendizado de “uma vida mais criativa”, como apontado pelos alunos, a autora sintetiza os comentários em três pontos principais: 1) o aprendizado sobre as possibilidades de correr riscos, assumir os fracassos, simplesmente fazer, experimentar; 2) a necessidade de desenvolver confiança em si mesmo; 3) e a necessidade de ser perseverante, não adiar e ser paciente. Para Salazar (2011), essas características aparecem na literatura como importantes, até mesmo fundamentais, para o desenvolvimento da criatividade.

Portanto, a pesquisa de Salazar (2011) apresenta uma caracterização do trabalho do professor no curso de graduação em Artes Visuais e mostra o ponto de vista dos alunos sobre esse trabalho.

A tese 11, de modo similar, indica em suas análises as principais ideias sobre o trabalho docente de um grupo de professores de pintura e desenho, num curso de graduação em Artes Visuais. O ponto de debate em comum entre as duas teses refere-se à ênfase na construção de uma educação sólida para o desenvolvimento de habilidades técnicas para o aluno no nível inicial, em particular. Concomitante a isto, salientam o desenvolvimento do pensamento crítico e de ideias próprias por parte dos alunos.

Na tese, Liu Nan (2008) apresenta elementos identificados pelo “olhar estrangeiro” desse pesquisador chinês. Liu Nan destaca os seguintes aspectos do Departamento de Arte da Universidade Estadual da Flórida, no qual realizou um estudo de caso: a ênfase na criatividade pessoal em oposição a um determinado estilo ou ideologia; as aulas direcionadas aos alunos, em oposição a um plano rígido de aula; a aceitação do erro; e o fato das aulas de pintura e de desenho não utilizarem livros didáticos.

A tese 12, de Harrigan Bowman (2011), intitula-se “O artista na universidade: estudo de casos que entrevista quatro professores de Arte e como eles dão significado a seus trabalhos como educadores e como eles navegam na relação dual entre ser artista e educador”.

*DEFINIÇÃO DOS TERMOS

TAKING TEACHING SERIOUSLY

devido a natureza controversa sobre o que é um ENSINO EFICAZ, o autor define os seguintes critérios para o que é assumir seriamente o ensino:

* dar atenção ao ensino;
* dar atenção ao ensino de modo tão importante qto ao fazer arte;
* refletir sobre o ensino com o objetivo de continuar a desenvolver-se como Artista e como Educador.

* Embracing pedagogical content knowledge:

Lee Shulman (1986) identificou duas práticas distintas: domínio do conteúdo e o da técnica pedagógica, o conhecimento de conteúdo pedagógico. Shulman refere-se ao casamento destas duas práticas como "paradigma perdido" na Educação. Ele chama de "ponto cego" a ênfase muitas vezes unilateral sobre a técnica pedagógica, mas pesquisas sobre educação básica. Este mesmo ponto cego pode ser visto no Ensino Superior em Artes, segundo Bowman: Para os artistas o domínio do conteúdo equivale a um bom ensino. Este "paradigma perdido" é fundamental para o desenvolvimento aprofundado do ensino e uma questão está presente em todos os quatro participantes entrevistados.

Este estudo indica a necessidade de se reexaminar o conhecimento do conteúdo pedagógico em Artes das disciplinas do Ensino da Arte nas Universidades (p. 302)

AINDA CAP 8 DESCREVENDO COMO ELES NEGOCIAM O PAPEL DUAL DE ARTISTA PROFESSOR

* COMPLETA SEPARAÇÃO: "two separate brain spaces". Em tempos separados.
* COMPLETA INTEGRAÇÃO: aspectos interligados, interconectados.
* UMA HORA UM, OUTRA HORA OUTRO, GANGORRA: ambas atividades privilegiadas, mas sem muito equilíbrio
* COMPROMETIMENTO COMPLETO POR UM DOS LADOS & sacrificando o outro

CAP 9 IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

diálogo em torno do Ensino Superior em Arte (p. 314)

* a importância de ver os alunos como pessoas (1º) que são ou estão se tornando artistas (2º)
* discussão aprofundada sobre a ideia do ensino como uma atividade criativa
* abraçar um diálogo público sobre o ensino de Arte
* repensar a formação do professor de Arte
* cultivar a auto-reflexividade dentro da profissão.

Já na identificação do problema, a autora se afasta da noção de “melhores práticas” dos professores e adota o conceito de “levar o ensino a sério” (*taking teaching seriously*), conceito este definido por Aimee LaPointe-Terosky (2005). De acordo com LaPointe-Terosky (2005), levar a sério o ensino é fazer-se responsável por ensinar, ou seja, ter o domínio do conhecimento do conteúdo e da representação desse conhecimento para os alunos, de uma forma séria. Esse conceito é, para LaPointe-Terosky, uma orientação sobre a importância de ser um educador. Em termos simples, ela explica que um professor que leva a sério o ensino trata seu modo de ensinar como algo muito importante (BOWMAN, 2011, p. 5).

LaPointe-Terosky (2005) descreve como sendo quatro os desafios dos professores do ensino superior para levarem o ensino a sério: 1) aumentar o nível do ensino; 2) dar atenção ao aprendizado do conteúdo; 3) pesquisar ativamente sobre o ensino; e 4) refletir sobre o ensino.

Embasada nestas ideias, Bowman (2011) propõe inicialmente em sua pesquisa três critérios para o professor de Arte ensinar seriamente: 1) dar atenção ao ensino; 2) atribuir essa atenção ao ensino de modo que seja tão importante quanto a atenção dada ao fazer artístico; 3) refletir sobre o ensino com o objetivo de continuar a desenvolver-se como artista e como professor.

Entretanto, Bowman (2011, p. 300), a partir dos achados de sua pesquisa, apresenta cinco temas comuns que os sujeitos participantes de sua pesquisa identificam como fundamentais para se “levar a sério o ensino”.

O primeiro tema comum refere-se à necessidade de se valorizar o conhecimento do conteúdo pedagógico. Bowman (2011, p. 301) cita Lee Shulman (1986) em seu artigo “Those who understand: Knowledge growth in teaching”, no qual identifica duas práticas distintas de domínio do conhecimento, a do conteúdo e a da técnica pedagógica. Quando essas se fundem, tem-se o conhecimento pedagógico do conteúdo, como mencionado anteriormente. Shulman se refere a este casamento como um “paradigma perdido” no ensino. Trata-se de um “ponto cego” na ênfase muitas vezes unilateral sobre a técnica pedagógica das práticas de ensino da educação básica. Para Bowman, este mesmo ponto cego pode ser visto no ensino superior nos cursos de Arte, devido em parte ao fato de que, para muitos artistas, somente o domínio do conteúdo já se equivale a um bom ensino.

Julie Elizabeth BARTON
Calgary CANADÁ
2014

This Could be something if we let it: Studio Artists in School

Estudo de Caso: 2 Escolas Públicas Novas

Descreve o impacto que os Artistas podem provocar na cultura escolar quando eles instalam seus Ateliês dentro da Escola. PROCESSO: Os Artistas são convidados pelas escolas para partilhar seus processos criativos e para, talvez, fomentar relações dentro da escola.

REVISÃO DE LITERATURA

PEDAGOGIA DAS "DISPOSIÇÕES ARTÍSTICAS":

- Emilia Reggio
- Studio Thinking
- Lincoln Center Institute - (Maxine Greene)

MODELOS FAMILIARES DE ARTISTAS NA ESCOLA:

- Artistas Residentes
- A telerista (p. 42)
- Artistas como Experts do Campo (Open Minds Campus Calgary)
- Artistas que Ensinam
- Studio Artists in Schools (p. 45)

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

PROCEDIMENTO: Entrevistas com Alunos, Professores, Artistas e diretores. GRUPOS FOCAIS: Alunos e Professores.

SEIS INDICADORES

- Encontros Autênticos com Arte: Artistas podem provocar → ENCONTROS SIGNIFICATIVOS
- Disposições para Aprendizagem: Adaptações de projetos e problemas.
- Atenção Focada: descrevem a experiência como inspiradora, criativa, envolvente.
- Decisões: depende da administração, funcionários e dos Alunos.
- Adesão: ao longo do ano letivo a adesão ao projeto aumentou.
- Reflexões e diálogos: exercício crítico melhorou a aprendizagem

Para a autora, a valorização do conhecimento do conteúdo pedagógico é fundamental para o desenvolvimento de um diálogo mais profundo sobre o Ensino de Arte no ensino superior.

O segundo tema comum apontado no estudo de Bowman diz respeito à necessidade de os professores terem uma forte base filosófica sobre o Ensino, o Ensino de Arte, a Arte e sobre seus próprios propósitos de ensino. Essa base refere-se a um conjunto de valores, crenças e convicções sobre as formas e os objetivos fundamentais do ensino, propiciando ao professor maior clareza na escolha de seu caminho.

O terceiro tema comum é a valorização da colaboração e do senso de comunidade nas práticas dos professores de Arte, sujeitos colaboradores da pesquisa (BOWMAN, 2011). Refere-se à estruturação do trabalho docente com o objetivo de promover trabalhos colaborativos, seja entre os próprios estudantes, com seus pais, professores, com a vizinhança, com outros artistas ou com a comunidade em geral. Deriva desse trabalho o senso de comunidade, entendido aqui como um sentimento de pertencimento, um sentimento que se manifesta pela importância dada uns aos outros e para o grupo em si.

O senso de comunidade – uma ideia presente e forte nos EUA – tem como princípio a ideia do apoio e da interação positiva entre sujeitos que compartilham um interesse pessoal comum. Essa interação, quando positiva, obviamente, tende a gerar o sentimento de pertencimento e a crença de que as necessidades dos participantes poderão, de algum modo, serem mais facilmente atendidas por meio desse comprometimento de estarem juntos.

O quarto tema comum diz respeito a uma característica dos professores que representam a pesquisa de Bowman, o foco no crescimento de seus alunos em relação aos estudos e com relação aos valores pessoais.

O quinto, e não menos importante tema, é a atenção plena (ou consciente) e a autorreflexão no ensino. Bowman (2011, p. 309) relata que, em vários níveis e exemplos, os participantes sujeitos da pesquisa valorizaram pensar sobre seus próprios pensamentos, bem como examinar as suas práticas, tanto as artísticas como as de ensino, de modo autorreflexivo e em relação aos outros.

3.5.5 Pesquisas sobre o Artista na Escola

Ao finalizar esta revisão bibliográfica, apresenta-se a seguir uma tese e um projeto sobre alguns modelos pedagógicos que estabelecem relações entre o Artista e a Escola.

QUADRO 6 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/TESE 13 – PROJETO 14

PESQUISAS SOBRE O ARTISTA NA ESCOLA				
AUTOR		**TÍTULO**	**UNIVERSIDADE**	**ANO DE DEFESA**
13	BARTON, Julie Elizabeth	This could be something if we let it: Studio Artist in School	Calgary University - Canadá	2014
14	RABKIN, N. et al.	Teaching Artists and the Future of Education: A Report on the Teaching Artist Research Project	National Opinion Research Center (NORC), at the University of Chicago.	2011

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

A tese 13 é um bom exemplo de pesquisa sobre o Artista na Escola. Trata-se de um estudo de caso, de Julie Barton (2014), que mostra claramente como certas decisões da administração e de funcionários da escola podem ser fundamentais no favorecimento de determinadas situações formativas na escola.

A tese, intitulada “This could be something if we let it: Studio Artist in School”, que pode ser traduzida como “Isto poderia ser algo se nós deixássemos: artistas de estúdio na escola”, descreve o impacto que os artistas podem provocar na cultura escolar quando seus Ateliês são construídos/adaptados dentro do espaço escolar. A investigação apresenta os efeitos positivos dessa experiência que parte do convite feito a artistas, por duas escolas públicas canadenses, para que desenvolvessem e partilhassem seus processos artísticos com professores e alunos.

Barton (2014) elenca, na sua revisão de literatura, cinco modelos diferentes de Artistas na escola: a Residência Artística; o Atelierista, baseado na proposta de Reggio Emilia; Artistas como especialistas do campo – *Open Minds*/Campus Calgary; Artistas que ensinam – Lincoln Center Institute; artistas de Ateliê nas Escolas. A seguir, de forma sucinta, será apresentada uma pequena diferenciação entre cada um desses modelos.

Residência Artística[33] é descrita por Barton pela interação de um artista com a escola por um determinado período de tempo, geralmente de seis a dez semanas, para trabalhar com uma determinada classe ou projeto. O artista compartilha seus conhecimentos com os professores e alunos e, na maioria dos casos, as relações não se estendem para além do projeto. Além disso, em grande parte dos casos, há uma expectativa de um produto na conclusão do trabalho. Barton pontua ainda que o desafio desta relação se deve a algumas restrições: os artistas devem trabalhar em ambientes predefinidos, com materiais predeterminados, dentro de um determinado período de tempo. Outra questão apontada é a possível dificuldade de negociação entre professores e artistas, e, por último, o fato de os alunos raramente participarem da equipe de planejamento.

O atelierista é um artista que, na abordagem pedagógica da educação infantil de Reggio Emilia, atua em parceria com os professores, assegurando que a linguagem artística seja parte integrante de toda a aprendizagem. O trabalho é conduzido enfatizando as descobertas da criança, a ideia de experimentar, de descobrir o mundo e os outros a partir da relação com as diferentes linguagens para as quais a criança é apresentada.

Artistas como especialistas do campo – Campus Calgary / *Open Minds* – é um programa canadense baseado em um currículo que move a sala de aula para a comunidade, por uma semana inteira. A experiência é tida como um catalisador para as atividades de aprendizagem que acontecem durante o resto do ano na escola. No caso específico do Ensino de Arte, os professores trabalham em conjunto com artistas, tanto no planejamento como nas práticas durante a semana. O argumento que defende a ideia, segundo Barton (2014), diz que a forma como as crianças melhor aprendem as habilidades complexas e disposições da fase adulta é mantendo vivências reais com o tipo de especialistas que pretendem se tornar.

[33] Residência artística são programas que oferecem apoio financeiro para artistas. Dependendo do programa, o artista realiza um ou mais projetos ou a instituição financiadora define previamente com o artista um projeto específico, convidando-o a trabalhar sobre um tema, uma problemática ou a integrar sua obra a um programa predefinido. As residências se baseiam em um princípio de troca: conforme as condições do programa, o artista dispõe de passagem, hospedagem, alimentação, local de trabalho, ajuda de custo para compra de material, assistência técnica e, em contrapartida, mais usualmente lhe é requerido investir no seu projeto; expor seu trabalho no final do projeto; colaborar com outros artistas ou alunos; participar em encontros, debates, conferências. A Fundação Nacional de Artes/Funarte realizou uma pesquisa institucional, entre 2013 e 2014, com o objetivo de mapear programas de residências artísticas em todo o Brasil, na qual foram georreferenciados 191 programas de residência artística cadastrados até 11 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/residenciasartisticas/>. Acesso em: 05 jan. 2015.

Ainda conforme Barton, essas experiências têm sido reconhecidas por influenciar a transformação da prática em sala de aula, em especial, no modo como os professores retornam às salas de aula, com novas ideias para explorar.

Artistas que Ensinam, o caso do Lincoln Center Education. Trata-se de um consagrado instituto norte-americano que promove programas dedicados à educação artística. Atuam em várias frentes: no ensino de Arte na educação básica; parcerias com o ensino superior na formação de professores de Arte; programas voltados às famílias e de sensibilização de comunidades; programas de consultoria; e apresentações de dança, música e teatro, produzidos exclusivamente para o público jovem.

Artistas que Ensinam (termo cunhado pelo Lincoln Center Education) são pintores, escultores, músicos, dançarinos e atores profissionais que são preparados e reembolsados por este Centro para visitarem escolas participantes de seus projetos e, assim, ajudarem os educadores a integrar os métodos de ensino do Lincoln Center Education em suas salas de aula. Eles também realizam treinamentos e *workshops* para o desenvolvimento profissional de professores de Arte.

Os Artistas que Ensinam do Lincoln Center Education trabalham em todos os cinco distritos de Nova York; isto inclui as escolas públicas da cidade de Nova York, escolas particulares, escolas religiosas, bem como instituições de ensino superior.

Finalizando, Artistas de Ateliê nas Escolas é o conceito demonstrado em um estudo de caso e defendido na tese de Barton (2014). A ideia é parecida, mas difere da Residência Artística. Nela, os artistas instalam seus ateliês nas escolas; no entanto, não são contratados para fazer uma tarefa específica, nem se espera que trabalhem dentro de um prazo específico ou desenvolvam um projeto predeterminado.

Segundo Barton, artistas vivem e exibem uma disposição criativa baseada em uma prática diária. A ênfase de sua argumentação na defesa da estada desses artistas na escola está na possibilidade da observação e do compartilhamento do processo artístico com alunos e professores de Arte, partindo da premissa, é claro, de que os artistas estariam disponíveis para esse trabalho. Para Barton, tal processo tem a potencialidade para melhorar a aprendizagem de todos aqueles que compartilham o espaço do Ateliê do artista.

O projeto 14 apresenta também uma pesquisa sobre o Artista na Escola. Na verdade, trata-se de uma publicação, de 2011, que apresenta um extenso relatório com os resultados derivados de um Projeto de Pesquisa norte-americano sobre os Artistas que Ensinam – professores de Arte para quem o ensino é uma de suas atividades profissionais. A investigação realizada durante três anos, por uma organização de pesquisa independente – NORC at the University of Chicago, teve como objetivo principal traçar um panorama abrangente sobre quem são e como atuam esses profissionais (RABKIN et al., 2011).

No estudo, foram coletados dados a partir de amostras de sondagem em todo o país (EUA), o que demonstrou que os Artistas que Ensinam estão na maioria das comunidades – urbanas, rurais e suburbanas – e atuam de maneiras bem variadas. Foram coletados 3.550 questionários, realizadas 211 entrevistas em profundidade com os artistas, gestores, financiadores, professores, diretores e lideranças políticas.

A formação dos sujeitos participantes dessa pesquisa é bem diversificada. Metade possui mestrado e dois terços têm graduação em Arte. Um em cada oito tem curso de Licenciatura em educação e um em cada seis tem certificação para ensinar por um conselho estadual de educação. Cerca de metade dos Artistas que ensinam realmente ensinam em escolas, ao menos, em parte do tempo. Muitos ensinam em outros locais comunitários – organizações artísticas de todos os tipos, centros de arte comunitários, organizações juvenis, serviços sociais, hospitais, instituições correcionais, igrejas e empresas com fins lucrativos.

A condição de emprego é fundamentalmente o que diferencia os Artistas que ensinam de outros educadores de Arte – aqueles que ensinam em tempo integral em escolas da educação básica ou que atuam no ensino superior. Artistas que ensinam tendem a não trabalhar em tempo integral, geralmente em um regime de trabalho com contratos de curta duração, não assalariado, e tendem a necessitar de múltiplas fontes de renda.

O relatório apresenta duas justificativas para o desenvolvimento de tal pesquisa (RABKIN et al., 2011). A primeira questão apontada refere-se à constatação de um declínio significativo, nos últimos trinta anos, da educação artística na infância, nos EUA. Aponta, ainda, que este tem sido mais dramático e concentrado em escolas que atendem crianças afro-americanas e hispânicas.

A segunda questão diz respeito a um aumento substancial do número de Artistas que ensinam atuando na escola formal e, segundo a pesquisa, trazendo à

educação artística práticas inovadoras. A pesquisa informa também que Artistas que ensinam fazem parte de um número significativo de programas bem-sucedidos, sendo que muitas vezes eles são os responsáveis pela criação dos projetos e pelo gerenciamento destes. Nesse âmbito, fica nítida a defesa de que uma estratégia (lógica) para reverter o declínio na educação artística e implementar a educação artística de forma mais equitativa nas escolas norte-americanas inclui Artistas que ensinam como um elemento crítico.

Chama-se a atenção, aqui, para os conflitos de identidade vivenciados por esses profissionais e relatados na pesquisa. Afirma-se que, para muitos Artistas que ensinam, o ensino torna-se um fragmento importante de suas vidas e, para alguns, uma parte central de sua identidade. Mas, sempre como uma identidade híbrida, porque muitos ganham a vida a partir de múltiplas fontes. Ressalta-se que aqueles que atuam em tempo integral e fazem parte do corpo docente de escolas do ensino básico são menos propensos a ter carreiras fragmentadas, mas, em contrapartida, são também menos propensos a ter uma prática artística profissional. O caráter dual ou híbrido faz com que, em alguns aspectos, estejam entre os dois campos – Arte e Educação – e, em decorrência, seus trabalhos não são totalmente validados ou valorizados nem por um, nem por outro campo (RABKIN et al., 2011).

Os Artistas são caracterizados pela pesquisa como profissionais que avaliam seus avanços, ideias e trabalhos constantemente. Avaliam também como os outros – que não foram envolvidos no processo de criação – podem experimentá-los e compreendê-los. Estas são funções cognitivas altamente sofisticadas, segundo estudo, e os artistas transitam constantemente entre elas, às vezes de propósito e às vezes porque o próprio trabalho exige.

O relatório sobre Artistas que ensinam indica que uma das razões do sucesso destes profissionais e de seus programas nas escolas depende, em parte, da criação de ambientes de aprendizagem que sejam menos “como a escola” e mais como Ateliês e salas de ensaio. Além da relação que possuem com a produção artistíca, a experiência de ensino adquirida em locais não escolares é apontada como um dos componentes que propiciam o sucesso de suas práticas de ensino (RABKIN et al., 2011).

Para esta pesquisa, é justamente a hibridez característica do trabalho dos Artistas que ensinam que pode torná-los educadores “excepcionalmente” eficazes, especificamente por apresentarem um conjunto de disposições que contêm um tipo

de energia e de entusiasmo que contagia a sala de aula, estimulando e aprofundando as experiências dos alunos. Na defesa dos Artistas que ensinam, o relatório ainda afirma que o ensino que produzem está alinhado com o que os especialistas concordam ser o necessário para um ensino excelente (RABKIN et al., 2011, p. 45).

Mesmo que tendencioso ao propagandear o êxito da atuação dos Artistas que ensinam, e sem explicitar exatamente quais os interesses que giram em torno dessa questão naquele contexto, importa aqui chamar a atenção para dois elementos que se destacaram: 1) suas práticas artísticas – que exigem investigação e avaliação constante e os mantêm em uma relação ativa com o campo e com o conhecimento artístico; 2) suas práticas de ensino – muitas vezes derivadas do aprendizado em espaços de ensino não formal, caracterizado pela criação de ambientes de aprendizagem com espaços e formatos mais alternativos, como Ateliês, diferentes de uma sala de aula no sentido tradicional.

Ao finalizar este capítulo, deve-se destacar que alguns componentes presentes no conjunto de teses apresentadas contribuíram para a finalização da pesquisa, especialmente por colocarem em evidência alguns limites e possibilidades existentes nas relações entre as três dimensões que constituem a identidade profissional do professor de Arte: professor/artista/pesquisador.

Entre as ideias apontadas nesta revisão bibliográfica específica e focalizada, que ocorreu durante o desenvolvimento do trabalho empírico, algumas se mostraram especialmente relevantes por permitirem esclarecer e compreender elementos registrados no trabalho empírico. Assim, a seguir, serão apresentados os resultados da experiência etnográfica descritos analiticamente e, a partir deles, pretende-se teorizar sobre as relações que ali estão objetivadas de determinadas formas, no sentido de construir explicações mais complexas.

4 AS AULAS DE UMA PROFESSORA - ARTISTA - PESQUISADORA: ANALISANDO SITUAÇÕES DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Neste capítulo são apresentadas as análises realizadas a partir do material produzido no campo empírico, em especial a partir da observação participante na disciplina semestral ministrada pela Profa. Dra. Sara Scott Shields, intitulada *Seminar: Current and Comparative Studies in Art Education,* do curso de Mestrado em Arte Educação, do Departamento de Arte Educação da Florida State University.

Deve-se retomar, aqui, a ideia de que, na abordagem etnográfica assumida, o trabalho empírico cumpre a finalidade de provocar o pesquisador em relação às suas pressuposições iniciais e às perguntas orientadoras, permitindo a construção gradual de um objeto de estudo. Não se trata, então, de tomar a empiria como fonte de verdades; mas ela pode ser entendida como objetivações, em um caso particular, de relações que se deseja compreender.

Dessa forma, as análises apresentadas neste capítulo pretendem evidenciar como a minha presença como pesquisadora em sala de aula possibilitou descrever analiticamente situações didáticas propostas naquela realidade particular, com seus condicionantes culturais, históricos, sociais e institucionais. Mas, para além disso, pretende-se indicar como o saber local não só proporciona as bases que dão origem a reflexões, mas permite a construção de explicações e princípios, perspectiva de pesquisa na escola que se apoia sobre as proposições de Geertz (1999) para a etnografia.

Como indicado no capítulo anterior, há uma reconstrução das ideias da antropologia para se fazer a etnografia escolar – e nesta pesquisa a opção foi por um modo de produção de conhecimento teoricamente sustentado em particular nos trabalhos de Rockwell (1987) e Garcia (2001).

O que se apresenta, então, a seguir, é um conjunto de possibilidades de organização do trabalho realizado em aulas para formar professores, em uma situação específica, que produziram reflexões sobre a forma como se materializam, na ação da professora, relações complexas de articulação de três dimensões: docência, práticas artísticas e pesquisa.

É necessário sublinhar que essas práticas não são analisadas, aqui, com vistas a estabelecer modelos de aula ou de práticas que seriam consideradas corretas ou mais adequadas e, portanto, desejáveis para qualquer outra situação particular – não é essa a finalidade dos estudos de natureza etnográfica, realizados *em um caso*, expressão enfatizada por Garcia (2011).

Trata-se de um esforço teórico realizado com base em uma situação particular de observação, em uma sala de aula, em atividades de ensino e aprendizagem, em uma disciplina específica para a formação de professores de Artes Visuais. E, a partir dela, pretende-se explicitar relações que ali estão objetivadas de determinadas formas, compreendendo os elementos em questão, as formas como eles se articulam e possíveis relações com as intencionalidades educativas, sejam as relacionadas aos sujeitos, seja no âmbito das determinações locais e das determinações mais amplas.

Os resultados dessa experiência etnográfica estão descritos analiticamente a seguir, organizados e articulados a partir de recorrências e evidências em torno das categorias analíticas indicadas.

As relações serão examinadas com base nas seguintes categorias: a relação teoria / prática; o lugar da técnica; e especificidades do tempo e espaço na experiência escolar com Artes Visuais. É preciso ressaltar que as categorias sobre a relação teoria / prática e sobre o lugar da técnica serão vistas, cada uma delas, a partir das três dimensões aqui privilegiadas do trabalho docente do professor de Artes Visuais: docência, práticas artísticas e pesquisa.

Assim, serão apresentadas a seguir as descrições e análises para, ao final, sistematizar as reflexões possíveis e alguns princípios que se pode derivar dessa experiência etnográfica, na forma de contribuição ao debate sobre uma didática para a formação de professores de Artes Visuais.

4.1 ENTRANDO NA SALA DE AULA DA PROFESSORA SARA

Antes da minha chegada à FSU, solicitei por e-mail ao Prof. Jeff, responsável por atender-me inicialmente, algumas sugestões sobre as disciplinas disponíveis no currículo, agendei um encontro e encaminhei meu projeto inicial para que ele tomasse conhecimento de minhas intenções como pesquisadora. A reunião realizou-se em 05 de setembro de 2014, com duração de uma hora, com a

participação do Prof. Jeff e da Profa. Sara, no escritório do Prof. Jeff, no prédio do Departamento de Arte Educação. Um pouco antes de iniciarmos a conversa, o Prof. Tom entrou na sala e fui apresentada a ele e, assim, nessa ocasião, tive a oportunidade de conhecer pessoalmente os três professores que compõem o corpo docente do Departamento.

A reunião teve como objetivo realizar uma orientação geral sobre as demandas relacionadas no meu projeto, uma vez que a professora que faria a supervisão de minhas atividades havia se desligado da universidade. A partir do que havia elencado como atividades a serem realizadas no intercâmbio – entre elas, a busca de informações sobre o sistema de ensino da Arte norte-americano e a formação do professor de Arte, e o direcionamento dos estudos para as leituras sobre os fundamentos teóricos da Pesquisa Baseada em Arte –, ficou decidido que o Prof. Jeff me encaminharia algumas indicações de *links* de pesquisas estatísticas e resultados de levantamentos de dados sobre professores de Arte Educação nos EUA e que a Profa. Sara providenciaria indicações bibliográficas sobre a Pesquisa Baseada em Arte, em específico, sobre a *a/r/tography*. No final do mesmo dia, ambos os professores já haviam me encaminhado, via *e-mail*, estas indicações, evidenciando a atenção que se mostraria uma constante em minha permanência na Universidade.

Ainda na reunião, os dois professores me comunicaram a dificuldade que enfrentaria na localização de materiais didáticos para o ensino de Arte, dado que ambos não tinham nenhuma informação sobre professores da Educação Básica que trabalhassem com livros didáticos ou produzissem materiais para suas aulas e, principalmente, não tinham pistas ou ideia de onde localizá-los.

Também fui informada pelo Prof. Jeff, de maneira muito aberta, sobre as dificuldades burocráticas para entrevistar professores em escolas, o que exigiu uma revisão nos planos iniciais de trabalhar na direção de uma investigação com questionários e entrevistas com professores de escolas da Educação Básica[34].

Como mencionado na introdução da tese, um conjunto de dificuldades de ordem familiar provocou a interrupção temporária do estágio e meu retorno ao Brasil.

[34] Posteriormente, tomei ciência de tais dificuldades, que se referem à necessidade de se ter autorização do *County* (Município), obter-se um certificado de antecedentes criminais no Departamento de Polícia, e a autorização propriamente dita da escola. Já de início o processo na administração municipal inviabilizou a tentativa de se obter autorização, o processo é longo e recomenda-se realizá-lo com antecedência de, no mínimo, seis meses, tempo indisponível para mim naquela situação.

Em função disso, a bolsa sanduíche CAPES/FULBRIGHT foi realizada no período de cinco meses, durante o primeiro semestre letivo da FSU, no ano de 2015.

Assim, reavaliadas as opções possíveis para dar andamento ao projeto, dei continuidade aos procedimentos de observação no Departamento de Arte Educação; as primeiras aproximações haviam sido realizadas em setembro de 2014, mas efetivamente o trabalho no campo empírico, como observadora participante, foi iniciado na primeira semana de janeiro de 2015.

Como já descrito, as definições sobre as disciplinas aconteceram nas orientações iniciais do Prof. Dr. Jeff, durante os meses de novembro e dezembro de 2014. Por meu interesse, solicitei e me foi permitido participar da disciplina ministrada pela Profa. Sara. Com relação à disciplina, não houve nenhuma reunião prévia ou nenhum tipo de orientação específica sobre minha presença como observadora participante em sala de aula. Encontrei, portanto, o espaço aberto à minha presença.

A proposta da disciplina (ou curso, termo utilizado em inglês), conforme consta no site da instituição e no plano de ensino, é a de explorar temas atuais e históricos da Arte Educação. Nesse contexto, o objetivo do curso era apresentar uma visão geral dos conceitos e das questões significativas em Arte Educação norte-americana por meio da leitura de textos históricos e, principalmente, textos atuais do campo.

A turma era formada por dez alunos, nove mulheres e um homem. Uma das alunas era uma doutoranda, cursando a disciplina como etapa obrigatória para obtenção de seus créditos de doutorado; os demais alunos estavam cursando o último semestre do Programa de Mestrado em Arte Educação e, portanto, preparando-se para serem professores de Artes Visuais. A doutoranda era uma professora de Arte experiente que estava naquele período afastada da escola, dedicando-se exclusivamente ao seu doutoramento e, além dela, havia no grupo outra aluna professora experiente da Educação Infantil. Os demais alunos eram todos jovens licenciandos, sem experiência em sala de aula.

A professora Sara ministrava pela primeira vez esta disciplina, contudo, ela já havia lecionado para esta mesma turma, no semestre anterior, a disciplina de Teoria e Prática II. As aulas eram realizadas todas as quintas-feiras, uma vez por semana, sempre na mesma sala, no horário das 12h50 às 15h45, e aconteceram no período entre a primeira semana de janeiro a última semana de abril de 2015. O

curso compreendeu dezesseis semanas, totalizando quarenta e quatro horas de aula.

No primeiro dia de aula do curso, em janeiro, fui apresentada pela professora à turma como uma professora visitante brasileira. Os alunos me cumprimentaram, tomei o lugar indicado por Sara, ao seu lado, na roda de cadeiras ao redor de uma única mesa, e acompanhei a aula silenciosamente.

Inicialmente, os alunos não manifestaram curiosidade quanto a minha presença e poderia até dizer que senti certa indiferença. No transcorrer das aulas, foi possível perceber por parte de todos os alunos uma aceitação maior da minha presença e uma aproximação amigável e respeitosa. Tal atitude foi mantida até o final das observações e isto foi importante para estabelecer uma relação de confiança entre mim, os alunos e a professora.

É preciso destacar que a universidade assegura para todos os alunos o acesso a um portal virtual de informações. Nele, o professor responsável de cada disciplina, com sua respectiva senha, disponibiliza aos alunos dados sobre as aulas, plano de ensino, plano de aula, recados, avaliações, textos de leitura, entre outros. Os alunos, por sua vez, também de posse de suas senhas e inscritos na disciplina, podem acessar as informações dos professores, postar suas atividades, participar de fóruns de discussão, responder as solicitações do professor via portal, entre outras possibilidades de comunicação que este canal viabiliza.

As redes sociais e o portal virtual da FSU são ferramentas de trabalho utilizadas usualmente pela Profa. Sara. Logo no primeiro *e-mail* trocado com a professora foi possível perceber sua familiarização com as novas mídias, dado que ao lado de sua assinatura há *links* para sua página no Google +, Pinterest, Linkedin, tumblr e seu canal no YouTube.

Como pesquisadora visitante, eu não era uma aluna registrada nas disciplinas e, por isso, não tinha acesso ao portal. Entretanto, pude verificar rapidamente, após o começo das aulas, o grau de importância das comunicações que ocorrem fora do tempo das aulas presenciais e, inclusive, a necessidade de ter acesso aos textos para leitura. Por isso solicitei um acesso alternativo aos professores e, logo em seguida, o Prof. Jeff conseguiu me inserir no sistema, como aluna.

4.2 COMPREENDENDO CONTEÚDO E FORMA DO PLANEJAMENTO DO CURSO

A atuação da Profa. Sara chamou minha atenção desde o primeiro dia de aula, em particular pela apresentação de seu plano de ensino. Acredito que faz parte da política da FSU que, no primeiro dia de aula, os professores distribuam seus planos de ensino impressos e os apresentem oralmente aos alunos. Este procedimento se repetiu em todos os cinco cursos dos quais tive a oportunidade de participar.

Tais planos de ensino não diferem muito dos planos de ensino com os quais já tive contato como aluna de graduação e pós-graduação no Brasil, bem como dos que já elaborei como professora, evidenciando-se a presença de um modelo relativamente universalizado de plano de curso quanto aos elementos apresentados. Entretanto, destaco que o planejamento das aulas e os critérios avaliativos apresentaram-se mais definidos e detalhados no caso norte-americano do que nos planos que tenho observado no Brasil.

Diferentemente dos demais professores do Departamento de Arte Educação e do Departamento de Arte que conheci, a Profa. Sara entregou uma versão do planejamento geral diferente da de seus colegas docentes. A versão usual era escrita e impressa em um formato padronizado pela universidade, iniciando com logomarca da FSU centralizada no topo da folha e com a mesma sequência de itens. O plano da Profa. Sara era elaborado em um modelo criado por ela mesma, que denominei como autoral. De uma forma gráfica, com desenhos, balões, colorido, escrito à mão, rabiscado, utilizando-se de uma linguagem informal e escrito em vários sentidos do papel, ela anuncia já neste seu plano de ensino um modo de relacionar o ser artista e o ser professora (FIGURAS 1, 2, 3 e 4).

Esse plano de ensino, que poderia em um olhar aligeirado ser classificado como caótico, é completamente estruturado. Ao observá-lo atentamente, verifica-se que nele há praticamente todos os elementos constitutivos de um plano de ensino usual. Apesar de sua apresentação nada familiar ou convencional, e talvez considerado sucinto, constam nele a descrição do curso, as leituras exigidas, a organização das atividades a serem desenvolvidas, a forma de avaliação, em uma linguagem acessível e dirigida ao aluno.

Além dessa versão entregue aos alunos, no primeiro dia de aula a professora informou também estar disponível no portal do aluno o cronograma

completo do curso, do qual constavam as datas das aulas, a descrição dos temas correspondentes a cada aula e as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos fora de sala de aula.

Nesse cronograma completo, o curso estava basicamente dividido em três grandes blocos de leituras: a leitura de vários artigos sobre sete temas atuais; a leitura do livro **The Kind of Schools We Need***,* de Elliot Eisner (1998); e a leitura do livro **Variations on a Blue Guitar**, de Maxine Greene (2001). A proposta do curso seguia a seguinte sequência de leituras:

QUADRO 7 – SEQUÊNCIA DE CONTEÚDOS DO CURSO

Semana	Organização de Temas e Leituras
1ª	Introdução e Apresentações
2ª	Leitura e debate - 6 artigos, tema: Arte Educ. & Arte Contemp.
3ª	Leitura e debate - 5 artigos, tema: Diversidade
4ª	Leitura e debate - 8 artigos, tema: Sexo e violência
5ª	Leitura e debate - 6 artigos, tema: Questões sociais
6ª	Leitura e debate - 7 artigos, tema: Grafite e HQ
7ª	Leitura e debate - 8 artigos, tema: Cultura Visual
8ª	Leitura e debate - 9 artigos, tema: Tecnologia
9ª	Leitura do livro **The Kind of Schools We Need**, de Elliot Eisner
10ª	Leitura do livro **The Kind of Schools We Need**, de Elliot Eisner
11ª	Leitura do livro **The Kind of Schools We Need**, de Elliot Eisner
12ª	Leitura do livro **Variations on a Blue Guitar** de Maxine Greene
13ª	Leitura do livro **Variations on a Blue Guitar**, de Maxine Greene
14ª	Leitura do livro **Variations on a Blue Guitar**, de Maxine Greene
15ª	Apresentações Projeto Final
16ª	Exame Final

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

FIGURA 1 – PLANEJAMENTO DE ENSINO DO CURSO, PÁGINA 1

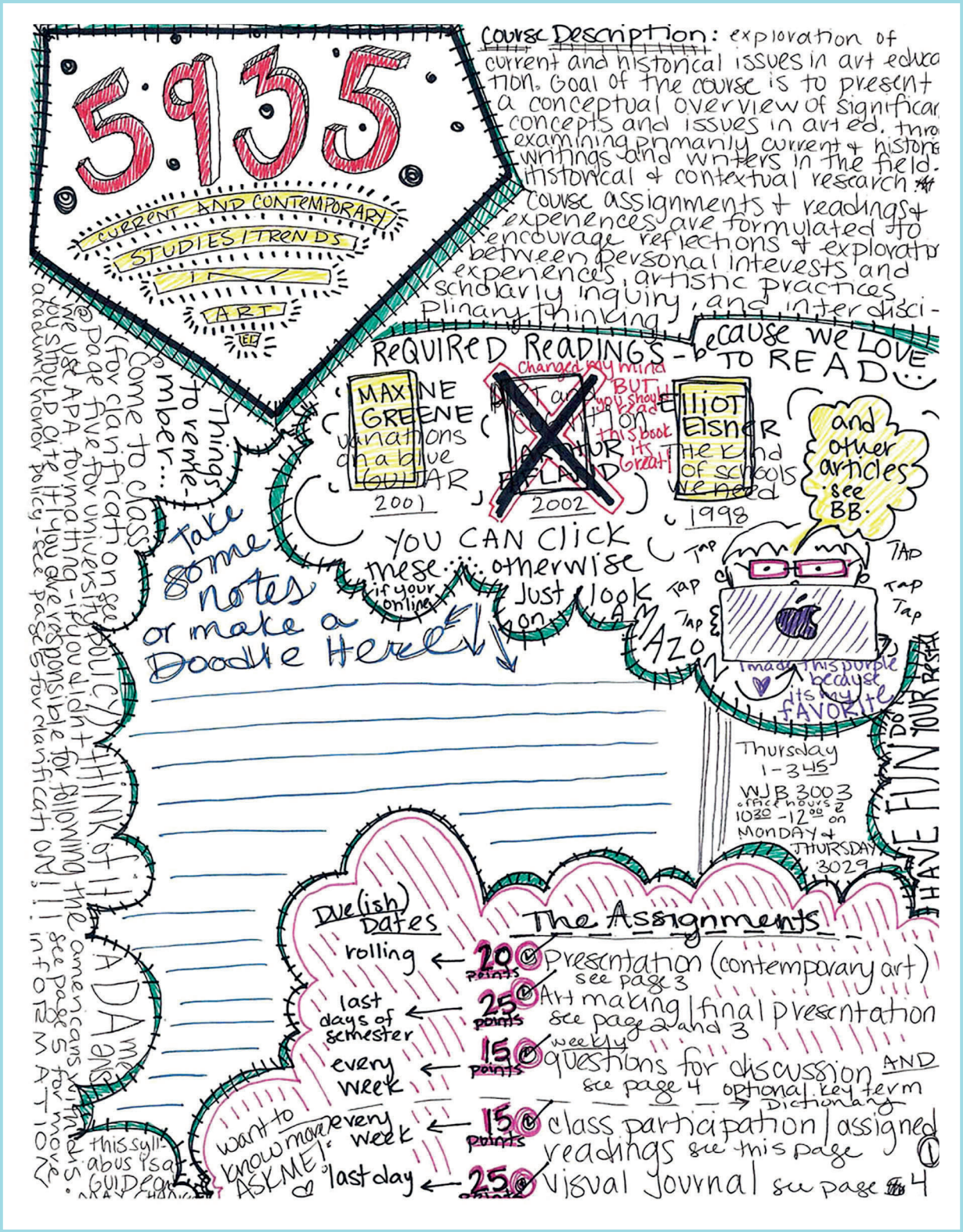
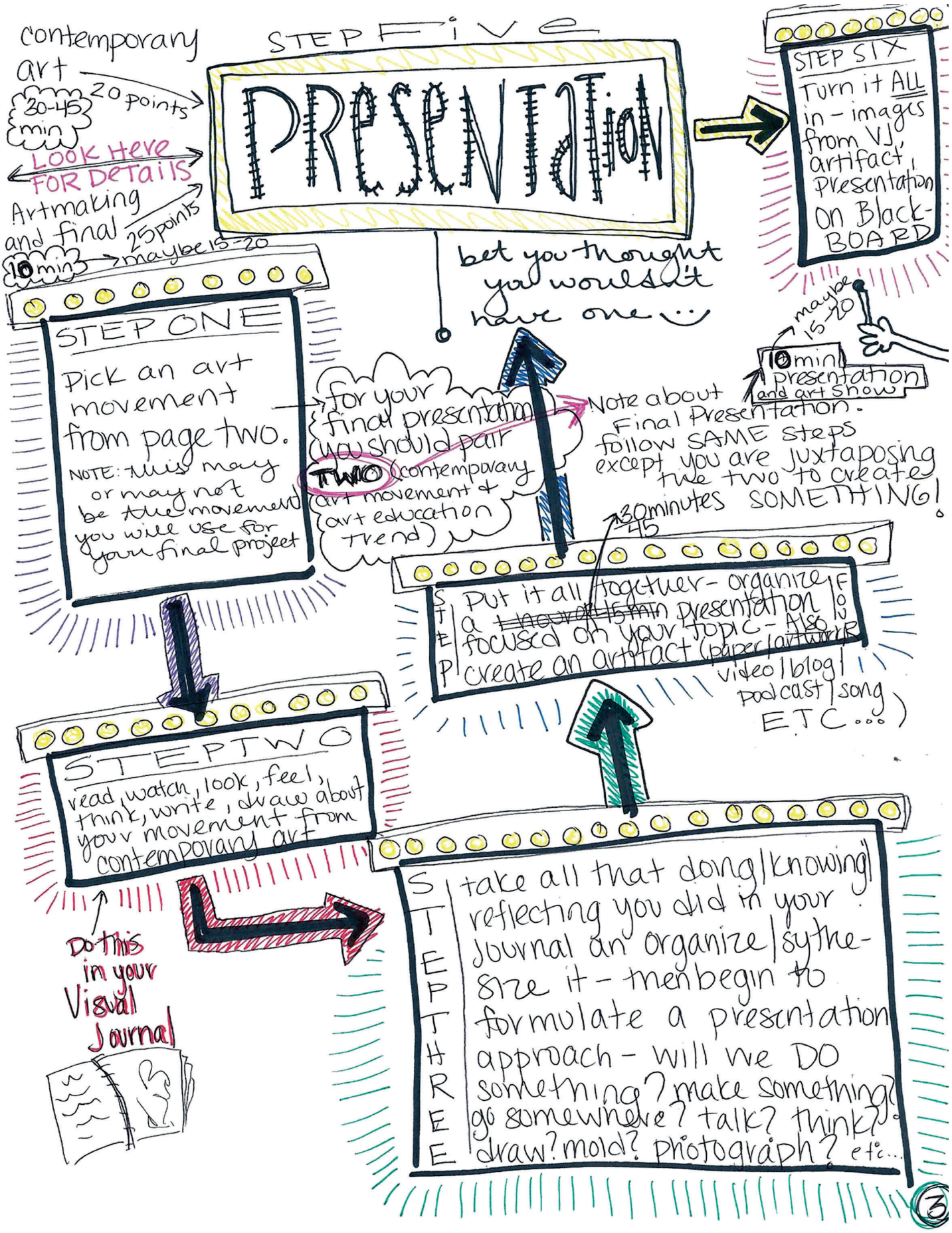

5935
CURRENT AND CONTEMPORARY
STUDIES | TRENDS
IN
ART
ED
Course Description: exploration of current and historical issues in art education. Goal of the course is to present a conceptual overview of significant concepts and issues in art ed. through examining primarily current & historical writings and writers in the field. Course assignments & readings & experiences are formulated to encourage reflections & explorations between personal interests and experiences, artistic practices, scholarly inquiry, and interdisciplinary thinking.
REQUIRED READINGS - because we LOVE TO READ
MAXINE GREENE variations on a blue GUITAR 2001
Changed my mind BUT you should read this book it's Great!
2002
ELLIOT EISNER The kind of schools we need 1998
and other articles see BB.
YOU CAN CLICK these if you're online otherwise just look on AMAZON
take some notes or make a Doodle Here
Tap Tap Tap Tap Tap Tap
I made this purple because it's my FAVORITE
Thursday 1-345
WJB 3003
office hours 1030 -1200 on MONDAY & THURSDAY
3029
HAVE FUN DO YOUR BEST
Due(ish) Dates
The Assignments
rolling ← 200 points ✓ presentation (contemporary art) see page 3
last days of semester ← 250 points ✓ Art making | final presentation see page 2 and 3
every week ← 150 points ✓ weekly questions for discussion AND optional key term → Dictionary see page 4
want to know more ASKME! every week ← 150 points ✓ class participation | assigned readings see this page
last day ← 250 points ✓ visual journal see page 4
Come to class (for clarification see page five for university policy) THINK of it as a DAMN adult conversation. Remember... to review... this syllabus is a GUIDE
Page five for university policy) and for clarification on see APA formatting - you're responsible for following the correct APA formatting - you're responsible for following the correct APA formatting - you're responsible for following the correct

FIGURA 2 – PLANEJAMENTO DE ENSINO DO CURSO, PÁGINA 2

FONTE: Sara Scott Shields (2015).

FIGURA 3 – PLANEJAMENTO DE ENSINO DO CURSO, PÁGINA 3



FONTE: Sara Scott Shields (2015).

FIGURA 4 – PLANEJAMENTO DE ENSINO DO CURSO, PÁGINA 4

FONTE: Sara Scott Shields (2015).

A avaliação, por sua vez, estava planejada para acontecer em cinco etapas ou atividades distintas: apresentações individuais dos alunos; apresentação de um projeto artístico final; criação de um diário de anotações visuais; elaboração de perguntas sobre os textos lidos; participação em sala de aula.

O quadro abaixo mostra os valores atribuídos a cada avaliação, conforme consta no plano de ensino:

QUADRO 8 – PLANEJAMENTO AVALIATIVO DO CURSO

Avaliações	**Pontos**	**Datas/entregas**
Apresentação individual sobre movimentos da Arte Contemporânea	20%	A cada aula um aluno, durante dez semanas
Apresentação individual de um projeto artístico	25%	Últimos dias do semestre
Elaboração de, no mínimo, duas perguntas sobre os textos lidos	15%	Semanalmente, um dia antes da aula, durante sete semanas
Participação em sala de aula	15%	Todas as aulas
Criação de um diário visual	25%	A cada semana uma página; Apresentação final: digitalizado no último dia de aula

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

O planejamento mais amplo pode ser entendido como um processo voltado para a organização de ações que permitem a consecução de determinados objetivos. Trata-se de uma atividade intencional pela qual se organiza as ações para alcançar metas e objetivos propostos.

De modo geral, sabe-se da distância existente entre o planejamento realizado no começo do ano letivo e o planejamento real. Conforme Antoni Zabala (1998, p. 93), “pode-se considerar que a complexidade dos processos educativos faz com que dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá na aula”, mas, ao mesmo tempo, tal complexidade obriga o professor a dispor previamente de um leque amplo de atividades que o ajude a resolver os diferentes problemas que a prática educativa coloca.

Ainda segundo Zabala, para suprir a distância entre o planejamento realizado e as atividades desenvolvidas no plano real – elaborado, executado e controlado na prática de sala de aula –, recomenda-se duas atuações aparentemente contraditórias: “por um lado, poder contar com uma proposta de

intervenção suficientemente elaborada; e por outro, simultaneamente, com uma aplicação extremamente plástica e livre de rigidez" (1998, p. 93).

Como pode ser observado, o plano de ensino da professora Sara para sua disciplina apresentava um planejamento estruturado: previa atividades articuladas, distribuía responsabilidades claramente definidas e favorecia uma multiplicidade de situações comunicativas. Esse planejamento geral apresentou alterações pontuais no decorrer do curso como, por exemplo, uma leve alteração do cronograma e a alteração de um dos temas. Importa destacar que o planejamento do curso foi suficientemente flexível para poder se adaptar às situações de sala de aula, mas que sua estrutura foi mantida.

Portanto, ao concluir o exame do planejamento geral do curso, é necessário destacar a relação entre a artista e a professora que se manifestou na forma de apresentar o plano de ensino do curso para os alunos.

A análise dos registros de campo da primeira aula, que incluem o material produzido e entregue pela professora aos alunos, permitiu evidenciar o entendimento de que a forma de se expressar artisticamente por meio da linguagem gráfica pode ser utilizada para qualquer atividade do professor em sala de aula. E, assim, foi possível compreender que, desse modo, o primeiro contato dos alunos no curso já traz a dimensão da docência e da prática artística, materializada no plano de ensino.

Nesse sentido, depreende-se dessa situação que existe uma articulação entre teoria e prática quanto ao modo de ensinar. A professora, ao mesmo tempo em que mostra aos alunos um plano de aula convencional, apresenta outro com uma linguagem bem diferenciada. Eles, futuros professores, têm a oportunidade de ver essa dupla forma e isso pode ensinar. Destaca-se, no entanto, que não houve a explicitação de uma intenção quanto a isso. A professora não expressou a intencionalidade para os alunos, especificamente dizendo a eles que, ao ensinarem, poderiam fazer a apresentação do planejamento nas mais variadas formas. Entretanto, pode-se perceber que seu trabalho se caracteriza pela preocupação de um modo de ensinar, o qual é criar um espaço em que o aluno vá aprendendo a ser professor, a partir das próprias condições constituídas por ela para realizar o ensino.

4.3 DINÂMICAS DE AULA

Para estabelecer as categorias de análise das dinâmicas de aula, optou-se por utilizar as indicações de Zabala (1998) quanto aos instrumentos de análise da prática educativa. Para este autor, o planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendido sem uma análise que leve em conta intenções, expectativas e avaliação dos resultados.

Para Zabala, as atividades são unidades básicas do processo de ensino/aprendizagem, cujas variáveis determinam relações de interação entre professor/alunos e alunos/alunos. Os tipos de atividades, mas, sobretudo, a maneira de configurar as sequências de atividades, são um dos traços mais claros que determinam as características que diferenciam a prática educativa (1998).

Assim, apresenta-se a seguir a descrição analítica das sequências didáticas observadas nas aulas durante o curso, após reorganizar os registros de campo e dialogar com a teoria, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 9 – UNIDADES DE ANÁLISE

Nº Unidade	**Conteúdos**
Unidade 1	Apresentações individuais dos alunos
Unidade 2	Elaboração de um projeto artístico final
Unidade 3	Criação de um diário de anotações visuais
Unidade 4	Leitura de artigos
Unidade 5	Leitura do livro **The Kind of Schools We Need**
Unidade 6	Leitura do livro **Variations on a Blue Guitar**

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

Foram observadas seis diferentes sequências didáticas, que articulam as atividades ao longo do curso, em tempos diferentes, e que foram aqui numeradas e denominadas como unidades de análise, as quais podem ser relacionadas diretamente com as etapas avaliativas do curso.

4.3.1 Apresentações individuais

A primeira unidade de análise diz respeito à atividade individual na qual cada aluno era chamado a optar por um movimento artístico contemporâneo, entre vários previamente definidos pela professora, e teria como tarefa a criação de uma apresentação expositiva para a turma. Já no primeiro dia de aula, cada aluno decidiu seu tema e a data da apresentação, e a organização se deu de tal modo que as apresentações aconteceram durante dez semanas consecutivas. A unidade 1 foi estruturada pela professora com a seguinte sequência didática:

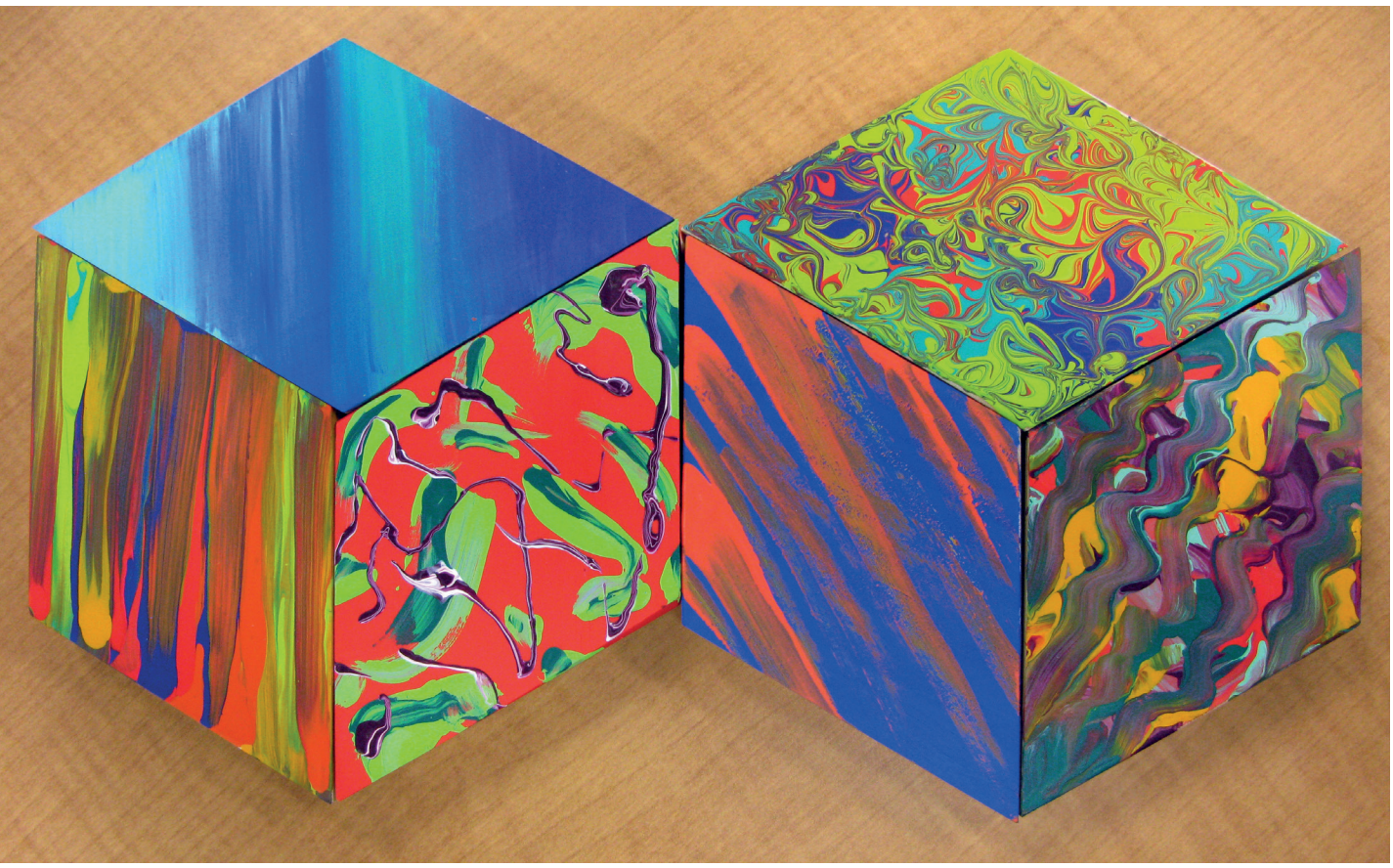
QUADRO 10 – UNIDADE 1

Unidade 1			
Sequência didática		**Onde**	**Quando**
1	Comunicado da atividade pela professora	Em sala de aula	Na primeira aula
2	Estudo e preparação individual	Fora de aula	A partir da primeira semana
3	Apresentação escrita e expositiva	Em sala de aula	Em datas previstas, durante 10 semanas
4	Proposição de atividade artística por parte do(a) aluno(a) que está apresentando	Em sala de aula	Durante a apresentação
5	Avaliação da professora	Em sala de aula	Após a apresentação, sem comentários públicos

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

A maior parte das apresentações foi realizada no começo da aula, geralmente com duração de meia hora. Cada aluno criou sua apresentação utilizando recursos como PowerPoint, fotografias, vídeos, músicas, entre outros. Alguns alunos elencavam sugestões de como abordar o tema em sala de aula e, além disso, todos, sem exceção, propuseram atividades artísticas que foram realizadas pela turma, em sala de aula, geralmente, nos últimos dez minutos.

FIGURA 5 – LADRILHO DE MADEIRA PINTADO PELOS ALUNOS
EM ATIVIDADE PROPOSTA DURANTE APRESENTAÇÃO



FONTE: A autora (2015).

FIGURA 6 – APRESENTAÇÃO INDIVIDUAL

FONTE: A autora (2015).

De forma complementar, mas como parte integrante da atividade das apresentações individuais, cada aluno deveria produzir uma página de seu diário visual sobre o tema, elaborar um texto escrito e postá-lo no portal. Destaca-se que a professora realizou todas as atividades junto com os alunos, mostrando assim um modo de compartilhar o conhecimento, mesmo em diferentes níveis.

Nessa unidade, de certa maneira, a atividade desenvolvida é uma preparação para o ensino, na forma de apresentação de uma aula sobre um tema previamente dado. A preparação foi de responsabilidade dos alunos, sendo que a professora fez poucas orientações específicas sobre como fazer. Conclui-se que ela não deu a técnica de orientação e deduz-se que os alunos já tinham aprendido isto, afinal, eles já tinham realizado a disciplina de estágio, e a disciplina em discussão não tinha esse objetivo.

Entretanto, não se tratava de fazer uma aula expositiva. Os alunos deveriam obrigatoriamente apresentar o tema e propor uma atividade artística para ser realizada pela turma, ou, ainda, apresentar o tema artisticamente. Isto se deu, em especial, em uma ocasião, quando uma aluna atuou de maneira performática, combinando elementos do teatro, das artes visuais e da música, ao apresentar assim especificamente a modalidade artística performance.

Desse modo, as diferentes técnicas foram experimentadas pelos alunos em uma situação de ensino, ainda que para seu próprio grupo de colegas. Novamente aparece a ideia de ensinar os alunos a aprenderem de jeitos diferentes e com linguagens diferentes, relacionando a docência e a prática artística.

Entende-se também que o exercício do registro na forma de diário e no portal pode ser um indício da relação com a pesquisa, destacando assim a importância em tornar público, de uma forma mais aberta, para que a produção seja discutida. Embora não tenha sido realizado um projeto de pesquisa, esse pode ser um indício da preocupação com a difusão do resultado e da crítica que advêm do fato de colocar a público a produção.

4.3.2 O projeto artístico

A segunda unidade de análise refere-se à elaboração de um projeto artístico, chamado projeto final. Na proposta inicial, a professora sugeriu duas listas de temas: uma com 13 movimentos artísticos contemporâneos e outra com 13 assuntos relacionados ao ensino de Arte. A partir destas sugestões, o aluno deveria criar um trabalho artístico que englobasse as duas categorias temáticas. A proposta era aberta, sem muitas indicações ou restrições; solicitavam, porém, aos alunos serem criativos.

Entretanto, na aula do dia 19 de março, data em que foi realizada a avaliação do meio do semestre, a professora alterou a proposta inicial, incluindo outras duas possibilidades para a realização do projeto final: a elaboração de um projeto artístico cujo tema fosse a relação entre a arte contemporânea e o professor de Arte contemporânea; ou a relação entre a Arte contemporânea e uma questão contemporânea, ficando assim abertas três alternativas para o aluno.

A unidade 2 seguiu a seguinte sequência didática:

QUADRO 11 – UNIDADE 2

Unidade 2			
Sequência didática		**Onde**	**Quando**
1	Comunicado da atividade pela professora	Em sala de aula	Na primeira aula
2	Início do processo - trabalho individual	Fora de sala de aula	A partir da primeira semana
3	Diálogo professora/alunos sobre questões do processo	Dentro e fora de sala de aula	Ao longo do período
4	Busca de outras soluções a partir de novos pontos de vista – trabalho em conjunto	Em sala de aula	Em uma aula dedicada a isto
5	Processo artístico individual – prática artística	Fora de sala de aula - exceto uma aula	A partir da primeira semana
6	Apresentação final com finalidade de avaliação	Em sala de aula	Último dia de aula
7	Exposição coletiva com a participação de todos os alunos	No prédio do Departamento de Arte	Na última semana de aula

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

Na apresentação final do projeto artístico, ficou evidenciado que alguns alunos optaram por abordar questões contemporâneas e relativas ao professor, o que pode ser tomado como indício de que a possibilidade aberta pela ampliação das opções iniciais, durante o trabalho, facilitou a escolha do tema por parte dos alunos.

A produção do projeto artístico foi mais uma iniciativa da professora de relacionar e aproximar as três dimensões do professor de Arte. Qual o significado para a formação inicial de um professor desenvolver um projeto como este, que busca articular questões do ensino com a produção da Arte? Não se tratava de um projeto de pesquisa, mas exigiu certa sistematização. Talvez a resposta possa ser encontrada na conversa por *e-mail*, realizada após a finalização do trabalho de campo. Nela a professora descreve sua abordagem teórica, afirmando sua expectativa em criar uma sala de aula que capacitasse os alunos a tornarem-se artistas e pesquisadores (SHIELDS, 2015).

Litter

LOVE
grow
MEMORIES

FIGURA 7 – APRESENTAÇÃO PROJETO FINAL
FONTE: A autora (2015).

O conjunto de estudos que prioriza o fortalecimento entre as dimensões do professor de Arte, em sua maioria, defende a ideia de que essa “costura” entre o artista e o professor de Arte contribui para as práticas artísticas em sala de aula, trazendo facilidades ao professor, entre elas, o estabelecimento de relações com o trabalho de outros artistas, o fortalecimento do conhecimento do conteúdo e, principalmente, o engajamento emocional e cognitivo com as ideias e os objetos artísticos.

Destacam-se, ainda, os apontamentos do artigo do Graham e Zwirn (2010), nos quais se afirma que o trabalho artístico é uma fonte de renovação para o professor de Arte: de seu senso de imaginação, de disciplina, do amor aos materiais, do fazer com as mãos, sobretudo, do aprendizado a longo prazo e do desenvolvimento profissional.

Enfatiza-se, portanto, a constatação de uma confluência maior das dimensões da docência e prática artística nas aulas observadas da professora Sara.

4.3.3 O diário visual

A terceira unidade de análise aborda a criação do diário visual. O início da proposta se deu com a confecção de um caderno, no primeiro dia de aula, a partir de embalagens e caixas de papelão. O objetivo maior dessa atividade era o de *push* (empurrar) os alunos à produção artística visual (Registro de campo, 05 mar. 2015).

A professora solicitou a elaboração de uma página por semana, desafiando-os a darem visibilidade aos conceitos do curso, criarem o planejamento visual das apresentações, documentarem as discussões, leituras ou o que mais tivessem vontade de registrar, artisticamente. De modo geral, esses diários eram elaborados com imagens recortadas, coladas, transferidas, desenhos, pinturas, rasuras e escritas.

Na maior parte das aulas, a professora dedicava um tempo para a elaboração dos diários e ela mesma realizou um diário durante o período das aulas, enquanto os alunos faziam os deles, repetindo-se aqui a ação da professora no sentido de trabalhar como eles em alguns momentos – como ao realizar as atividades propostas pelos alunos nas apresentações individuais (Unidade 1).

Durante o período de observação, o diário visual se mostrou uma atividade bastante provocativa; inclusive, ao início do trabalho de campo, eu me perguntava

sobre o efetivo significado dessa prática educativa.

> E será que este fazer artístico não fica superficializado? A Sara é dinâmica, trabalha na agitação, com muitas coisas espalhadas, amontoadas, som, barulho. Mas e aquele aluno que não tem esse perfil? Será que refaz em casa no seu ritmo? Ajuda fazer na sala? O quanto o processo aproxima do fazer Arte? De pensar mesmo em Arte? Estudar, assim, de outra maneira, ajuda ou não? (Registro de campo, 19 de fev. de 2015).

Olhando a atividade de forma isolada, minhas dúvidas fazem sentido. Entretanto, o desdobramento do trabalho evidenciou alguns pontos. Ao olhar o conjunto de práticas da professora, é possível localizar o esforço dela na intenção de conectar a teoria e a prática em relação à docência. Ainda que de fato a potencialidade da atividade se dê no desenrolar de todo um trabalho e da repetição, quem sabe a inclusão de outro tipo de atividade avaliativa ou talvez outro ritmo e tempo para o desenvolvimento da atividade em sala de aula pudessem trazer uma contribuição maior. No entanto, é preciso reconhecer o valor de construir atividades de ensino que mostrem aos alunos a forma pela qual o professor pensa ser a melhor forma de se ensinar Arte.

Na análise da atividade, foi possível observar que a própria aula da professora se constitui em um espaço em que há uma relação entre a teoria que explica *como* ensinar e a prática que expressa esse *como* ensinar. Importa perceber que na tentativa de entender essa relação teoria / prática – observada nessa professora – que, quanto mais o professor conseguir mostrar para o aluno, fazer junto com o aluno a experiência de ensino, na concepção de ensino que se acredita, seja qual for, mais o professor estará proporcionando ao aluno um aprendizado daquele modo de ensinar.

Outra questão que merece destaque é a do tempo. A realização dos diários visuais percorre o curso todo, simultaneamente com os outros trabalhos que foram sendo desenvolvidos pelos alunos. Esta é uma característica de organização das aulas dessa professora, que coloca em ação ao mesmo tempo um conjunto de atividades. Do ponto de vista didático, destaca-se a complexidade de entrecruzar todas as atividades.

FIGURA 8 – ELABORAÇÃO DIÁRIOS VISUAIS DOS ALUNOS

FONTE: A autora (2015).

A unidade 3 seguiu a seguinte sequência didática:

QUADRO 12 – UNIDADE 3

Unidade 3			
Sequência didática		**Onde**	**Quando**
1	Apresentação pela professora de um tema, questão ou conceito do curso	Em sala de aula	Em quase todas as aulas
2	Escolha do enfoque sobre o tema	Em sala de aula	Durante as aulas
3	Elaboração de uma proposta visual para dar representatividade ao tema, nas mais variadas técnicas	Iniciado em sala de aula. Às vezes, finalizado fora de aula	Em quase todas as aulas
4	Apresentação de técnicas e procedimentos pela professora – Nutrição estética	Em sala de aula	Em quase todas as aulas
5	Apresentação dos diários oralmente	Em sala de aula	Em poucas aulas
6	Exposição dos diários para os colegas	Em sala de aula	Em várias aulas
7	Apresentação final individual avaliativa	Em sala de aula	Na penúltima aula
8	Entrega diário digitalizado	Portal do aluno	No meio do período e na penúltima aula

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

Durante todo o semestre, a professora manteve-se concentrada em ações de estímulo e motivação ao fazer artístico, especialmente evidenciadas pela forma como “nutriu” os alunos com inúmeros materiais de apoio, principalmente sobre diários visuais, trazendo para a sala de aula alguns exemplos de livros, imagens, cartões e com postagens de vídeos no seu canal no YouTube. Além disso, providenciou e disponibilizou uma caixa com materiais e instrumentos necessários para execução dos trabalhos, além do que os alunos já dispunham no almoxarifado do Departamento. Nessa perspectiva, um dos pontos a serem destacados nesta unidade é o lugar da técnica entendido como um modo de produzir conhecimento.

Pode-se dizer, em particular, a partir das leituras realizadas, que não se pode deixar de considerar o lugar da técnica, pois evidentemente ela é necessária e faz parte do conteúdo do conhecimento artístico. Destaca-se a necessidade de se considerar o enfoque instrumental – não necessariamente tecnicista, no sentido

pobre e restrito –, porque recupera a dimensão prática da tarefa e que, nesse entendimento, o instrumental é o desenvolvimento de meios para obtenção de algum objetivo (LIBÂNEO, 2010).

A produção de diários de aula como um instrumento metodológico não é propriamente novidade. Marilda Oliveira de Oliveira, ao debater a importância e o lugar do diário na prática pedagógica para estagiários do curso de Licenciatura em Artes Visuais, explora variados formatos, como, por exemplo, *blogs*, vídeos, fotografias, bloco de notas, novelas, poesias, performance, mapas conceituais, diários de viagem, cordéis, animações, HQs, instalações, objetos, entre outros. A autora afirma "não ter sido fácil sair do formato de relato escrito, descritivo para o formato visual" (OLIVEIRA, 2014, p. 117).

Para compreender o significado destas opções de formatos em relação ao uso das linguagens artísticas levantadas por Oliveira (2014) e dar visibilidade a essas opções e interlocuções/representatividades às narrativas, um professor de Arte precisa ser também um conhecedor das linguagens que sustentam essas opções.

Ao final do curso, a professora expôs aos alunos outro diário, o que foi uma surpresa para mim. Tratava-se de um diário realizado durante todo o semestre, em parceria com a doutoranda Jenn. Ao compartilhar este *Journal*, a professora o colocou em uma mesa, como uma das estações de trabalho[35] daquela aula, intitulando aquela estação de "Mapeando nossa experiência num diário compartilhado" (Registro de campo, 16 abr. 2015). Nele, a professora faz comentários sobre o planejamento das aulas e relata suas reflexões sobre o curso.

Destaca-se que a produção do diário de aula visual pode ser uma estratégia utilizada como uma técnica de ensino, entretanto, ele pode ser incorporado no próprio trabalho do formador. Ainda que o formador não consiga ser o artista que ele poderia e gostaria de ser, por conta de condições objetivas de trabalho que as pesquisas indicam, o trabalho do diário seria uma excelente opção de não se desvincular da prática artística. Esta é uma estratégia de ensino e merece ser destacada também como uma estratégia de exercício da prática artística pelo professor.

Na ocasião em que mostrou o diário compartilhado com conteúdos relativos

[35] Áreas ou cantos na sala onde são organizados diferentes recursos pedagógicos e desenvolvidas atividades distintas.

ao semestre, a professora solicitou que os alunos preenchessem as folhas que ainda permaneciam em branco no diário, demarcando novamente a interação constante que estabelecia com os alunos.

Nessa perspectiva, Oliveira aponta que o diário não é apenas um caderno de relatos, mas “um objeto de estudo em que seu texto continua aberto” (2014, p. 998). Nessa concepção, o diário sempre possibilita voltar aos registros para rever o que foi realizado, compartilhá-lo e fazê-lo circular entre colegas e pares. Ampliando esse entendimento, ainda segundo Oliveira, o diário pode ser visto como um objeto de pesquisa, adquirindo uma função investigativa, evidenciando problemas, objetivos, perguntas que podem servir de base para criar hipóteses e considerações sobre as práticas realizadas em sala de aula.

Ao finalizar o curso, Sara sugeriu aos alunos que, após a formatura e durante o primeiro ano de formados, eles continuassem a produzir e passassem a trocar seus diários visuais. Ela se propôs a coordenar este intercâmbio, principalmente porque muitos dos alunos iriam mudar de cidade e de estado. Nem todos os alunos se comprometeram com a ideia, mas fica evidente a intenção da professora em acompanhar as primeiras experiências daqueles futuros professores iniciantes, seus problemas enfrentados, suas dúvidas e entrar em contato com os relatos visuais apresentados, possivelmente avistando seus interesses de pesquisadora.

4.3.4 Leitura de artigos

A quarta unidade de análise trata da sequência de leitura de artigos, realizada entre a 2ª e a 8ª semana do semestre. No primeiro dia de aula a professora disponibilizou no portal um conjunto de artigos sobre sete temas previamente definidos por ela. São eles: Arte Educação e Arte Contemporânea, diversidade, sexo e violência, questões sociais, grafite e HQ, Cultura Visual, e tecnologia. Para cada tema havia um conjunto de cinco a nove artigos e que, de modo geral, datavam entre 2005 e 2015. A maioria dos artigos era publicações de periódicos da área do Ensino de Arte.

As duas primeiras aulas tiveram a participação de todos os alunos no debate, contudo, as observações mostraram que os alunos pareciam ficar mais cansados e alguns sinais corporais estavam evidentes, como bocejos e distrações

com a mão ou com o pé. Facilmente, no debate, nestas duas primeiras aulas, havia digressões do tema.

A partir da terceira aula, a professora mudou a dinâmica, passou a apresentar as perguntas dos alunos em *slides* e a marcar o tempo com o auxílio de um cronômetro digital. Controlar o tempo foi a primeira estratégia implementada. Cada pergunta deveria ser debatida durante dez minutos e, ao finalizar esse tempo, a professora fazia o exercício de sistematização junto aos alunos, anotando as palavras-chave no quadro-negro ou realizando um exercício de síntese em voz alta, com a ajuda dos alunos.

A unidade 4 seguiu inicialmente a seguinte sequência didática:

QUADRO 13 – UNIDADE 4A

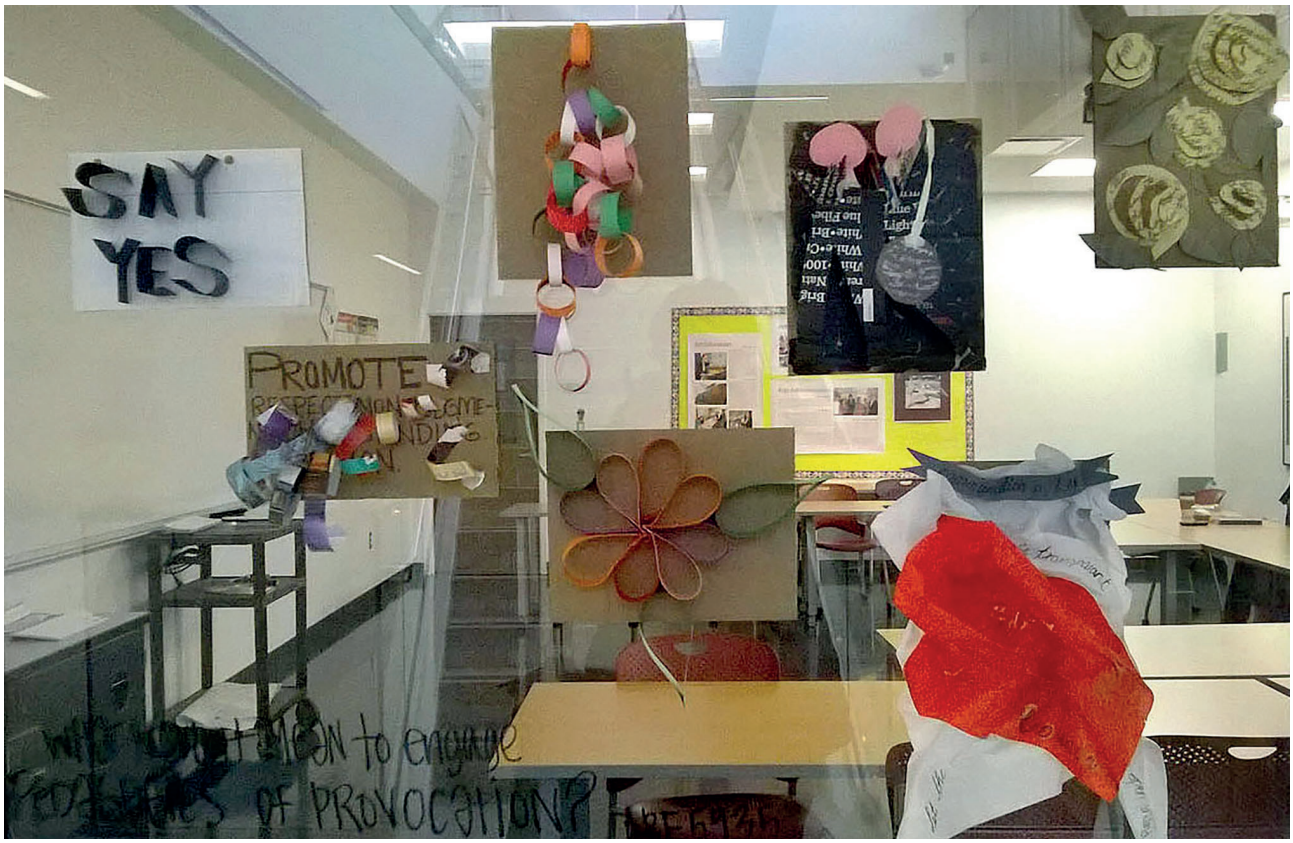
Unidade 4 A			
Sequência didática		**Onde**	**Quando**
1	Apresentação pela professora	Em sala de aula	Na primeira aula
2	Leitura dos textos e elaboração de perguntas sobre o texto – individual	Fora de sala de aula	Datas previstas, durante 7 semanas consecutivas
3	Debate professora/alunos	Em sala de aula	Datas previstas
4	Exercício de síntese – pela professora	Em sala de aula	Ao final de cada aula

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

A segunda estratégia implementada foi propor a cada aula uma atividade artística relacionada ao tema debatido. Entre essas atividades propostas destacam-se: elaboração de uma escultura de papel a partir do tema diversidade; elaboração de uma poesia (preenchimento de espaços em branco, criando um sentido novo ao texto de um autor consagrado); transferência de imagens de um papel para outro com revistas da década de 1960; realização do *layout* de uma caixa de papel (de modo que esta embalagem representasse o ensino de arte contemporânea).

A partir da terceira aula, a sequência didática não seguiu uma regularidade, mas pode ser sistematizada da seguinte maneira:

FIGURA 9 –TRABALHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS EM EXPOSIÇÃO EM UMA PAREDE DE VIDRO



FONTE: A autora (2015).

FIGURA 10 – ALUNAS DESENVOLVENDO ATIVIDADES

FONTE: A autora (2015).

QUADRO 14 – UNIDADE 4B

Unidade 4 B			
Sequência didática		**Onde**	**Quando**
1	Leitura dos textos e elaboração de perguntas sobre o texto – individual	Fora de sala de aula	Datas previstas, durante 7 semanas consecutivas
2	Debate professora/alunos com tempo definido para explanações	Em sala de aula	Datas previstas
3	Síntese com palavras-chave	Em sala de aula	Ao final do debate
4	Prática artística	Iniciado em sala de aula. As vezes, finalizado fora de aula	A cada aula, após ou durante o debate
5	Exposição coletiva	Nas salas ou corredores do prédio do Departamento	Em várias aulas

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

Além dessas mudanças, o último tema elencado no plano de ensino não foi debatido, mas os alunos tiveram que ler os vários artigos sobre tecnologia, elaborar e enviar as perguntas à professora. Isto se deu a partir de um comentário de um aluno sobre uma notícia a respeito de uma situação de ensino e, principalmente, devido ao bom debate gerado pela notícia em sala de aula.

Desse modo, os artigos sobre tecnologia não seriam apresentados e, em contrapartida, cada aluno deveria escolher uma notícia atual sobre o ensino (estipulou o prazo temporal de dois anos) e postar a notícia escolhida no portal para que todos tivessem acesso e a lessem. Assim, solicitou que cada aluno deveria também realizar uma página do diário sobre a notícia e estar preparado para debatê-la em sala de aula.

Nessa unidade, a relação teoria e prática no âmbito da pesquisa pôde ser observada por meio da leitura dos artigos, entendendo que se tratavam de artigos predominantemente referentes a publicações de pesquisa, em periódicos científicos da área. No entanto, é apenas uma hipótese, porque não se percebeu, nessa disciplina, durante este tempo de observação, uma relação fortemente articulada entre teoria e prática na pesquisa. Assim, nesta unidade, pode-se dizer que a relação se mostrou lacunar porque o foco maior se deu na forma de apropriação de ideias resultantes de pesquisas e apresentadas em artigos científicos – sem dúvida

uma das formas para estabelecer essa relação – e não propriamente como um processo de pesquisa.

Considera-se aqui a importância da relação teoria e prática do ponto de vista da pesquisa. Sem dúvidas, esta relação poderia ser fortalecida se voltada ao aprendizado de processos de produção do conhecimento específico, ao longo dos cursos de formação, não restando assim o lugar para a pesquisa apenas nos trabalhos de conclusão de curso.

4.3.5 Leitura de livro: Elliot Eisner

A quinta unidade de análise refere-se à leitura do livro **The Kind of Schools We Need**, de Elliot Eisner, e seguiu a seguinte sequência didática:

QUADRO 15 – UNIDADE 5

Unidade 5			
Sequência didática		**Onde**	**Quando**
1	Apresentação pela professora	Em sala de aula	Na primeira aula
2	Leitura do livro	Fora de sala de aula	Até a 9ª semana
3	Prática artística – convenção imaginária – em grupo	Em sala de aula	Durante a aula
4	Apresentação em pequenos grupos	Em sala de aula	Durante a aula
5	Prática artística individual – poema achado	Iniciado em sala de aula, com a possibilidade de finalizar fora da sala de aula	Final de uma aula e até o início de outra
6	Apresentação individual avaliativa	Em sala de aula	Durante a aula
7	Entrega do texto escrito avaliativo: síntese da leitura e reflexões sobre o processo criativo	Fora de sala de aula	Na aula seguinte – 11ª semana

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

A professora propôs duas atividades artísticas sobre o livro. A primeira consistia na elaboração de um texto de abertura para uma convenção imaginária na qual o autor iria falar sobre seu livro. Assim, os alunos, em duplas, tiveram que apresentar à turma o autor, sua obra e o livro propriamente dito.

Nessa aula, em conversa informal, a professora afirmou que considerava essa atividade ótima: “Ela é divertida e podemos saber o que os alunos leram e entenderam” (Registro de campo, 19 mar. 2015). Sem dúvidas, a atividade tem um enfoque avaliativo, além do caráter lúdico da encenação, que de fato foi engraçada e envolveu todos os alunos.

A segunda atividade artística proposta pela professora – poema achado –, consistiu na criação de uma poesia visual a partir das páginas do livro. Para sua realização, a professora solicitou que os alunos escolhessem cuidadosamente duas a três páginas do livro, fez um intervalo da aula e, durante esse tempo, fotocopiou as páginas escolhidas e, em seguida, distribuiu aos alunos. O poema visual, obviamente, deveria se referir às questões do livro.

Nesse momento, a professora colocou vídeos de musicais engraçados, com os personagens dos desenhos infantis Muppet Show e Vila Sésamo (*Sesame Street*), enquanto os alunos desenvolviam a atividade. Em outras ocasiões, havia colocado música e em várias aulas havia trazido algumas comidas para os alunos, o que pareceu ser uma prática usual nas suas aulas.

Como parte da aula seguinte, organizou uma exposição em uma mesa de trabalho na sala de aula com os poemas dos alunos. Todos tiveram a oportunidade de ver o trabalho dos colegas circulando ao redor da mesa. Após esse momento, cada aluno apresentou seu trabalho individualmente. Para finalizar, a professora solicitou aos alunos que produzissem e entregassem para ela um texto escrito sobre três questões: descrever se o resultado havia correspondido ao que gostariam de expressar visualmente; relatar descritivamente sobre o processo criativo do poema; e escrever uma síntese sobre o que foi mais significativo na leitura do livro.

O que se destaca aqui, novamente, são as formas de ensino e as técnicas que se entrelaçam na mesma atividade. Nestas atividades, assim como em outras, ficaram evidentes especificidades do tempo e espaço na experiência escolar com Artes Visuais. Entre as ideias apontadas no levantamento bibliográfico, um elemento que se destacou durante as leituras foram as características e diferenças da sala de aula de Arte, constituindo o que foi definido como a cultura do Ateliê por alguns autores.

Os elementos constituintes desse espaço, caracterizados por Smith (2014, p. 40) e que se diferenciam das salas de aula, no sentido mais tradicional, são, entre outros, a presença da música; do cheiro diferente em comparação aos outros

ambientes da escola pela própria especificidade dos materiais ali utilizados; da organização espacial da sala de aula dada tanto pelo mobiliário – geralmente com mesas mais amplas para a execução de trabalhos em formatos maiores – como nas exposições e presença de trabalhos artísticos; do uso de materiais artísticos e a necessidade de armazenamento adequado dos mesmos; e do uso de uma iluminação diferenciada e, em alguns casos, da possibilidade de uso fora dos horários de aula.

De acordo com Broome (2013), em consideração às características inerentes à atividade artística, é necessária uma atenção adicional à adequação do *design* das salas de aulas para uma efetiva aprendizagem, assim como para a melhora da performance dos professores de Arte.

Na verdade, o ateliê é um espaço singular porque as ações realizadas ali se referem e exigem um conhecimento sensível. Este é o lugar privilegiado para experiências sensoriais, sensíveis, da ordem da matéria, do espaço e do movimento. Ali é possível construir “coisas” com matérias, sejam do tipo mais usual, como, por exemplo, papéis e tintas, até as mais inusitadas.

Outra característica marcante do ateliê é que ali se desenvolve um fazer que tem uma qualidade distinta de outras atividades, não objetivando a funcionalidade e/ou respostas imediatas. O que se pode deduzir é que o espaço destinado à criação artística supõe um espaço de liberdade de produção. Para a realização de um trabalho artístico, é preciso conhecer as características e as potencialidades da matéria e isso se dá na medida em que haja um confronto com a especificidade de cada material, com aquilo que lhe é próprio. Este conhecimento – dado pelo contato, pela experimentação – é fundamental no campo artístico.

O que se quer pôr em relevo aqui é que compreender a sala de Artes Visuais significa discuti-la do ponto de vista da constituição deste espaço diferenciado, como também do ponto de vista de suas características próprias, em particular, com referência à forma como o tempo se dá no processo criativo.

É preciso afirmar, com Garcia, que o trabalho em sala de aula é marcado por uma noção do tempo subdividida e controlada, e por uma “concepção de avaliação fundamentada no julgamento das habilidades dos alunos em cumprir rapidamente suas tarefas e de se manter em atividade constante, num tempo sem vazios, ‘sem poros’” (GARCIA, 1999, p. 116, destaques da autora).

Na disciplina de Arte, assim como na organização do tempo escolar em outras disciplinas, as aulas têm duração de cinquenta minutos. De modo geral, nas escolas públicas estaduais, a regulação é de duas aulas semanais e a maioria dos professores consegue aulas geminadas. Nas escolas particulares, essa regra não se aplica e fica de acordo com as escolas que podem oferecer apenas uma aula por semana.

Assim, na experiência escolar com Arte, é pouco considerado o estado de concentração inerente ao processo criativo e suas necessidades de imersão, rever trajetórias, experimentar soluções, pesquisar alternativas de procedimentos e materiais que sejam mais assertivos – e que se constituem como características fundamentais do trabalho com Arte.

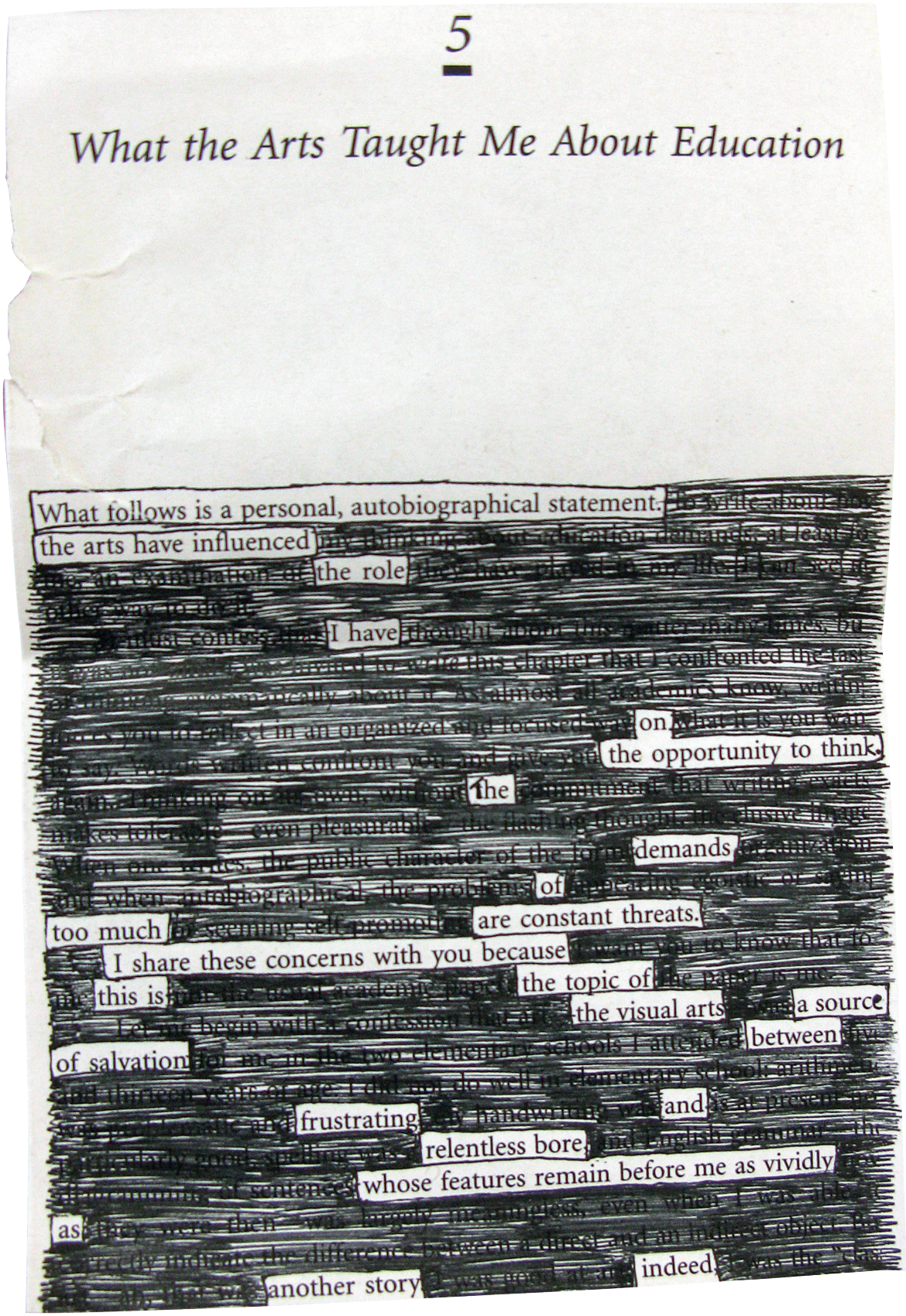
A questão central é quando se volta a atenção para as formas usuais de organização do trabalho escolar, que submete os tempos individuais à temporalidade das tarefas em curso e, ignora, de certa forma, a existência das experiências relacionadas à dimensão subjetiva da temporalidade (GARCIA, 1999, p. 115). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o Ensino da Arte deve considerar a importância das experiências relacionadas à dimensão subjetiva da temporalidade.

4.3.6 Leitura de livro: Maxine Greene

Finalizando, a sexta unidade de análise diz respeito à leitura do livro **Variations on a Blue Guitar** (2001). Na aula reservada a essa atividade, a dinâmica foi a seguinte: inicialmente, uma breve introdução da professora sobre esta autora e em seguida os alunos apresentaram a página de seus diários visuais produzida extraclasse, referente à leitura do livro.

Assim que cada aluno concluía sua explanação, a professora escrevia palavra(s)-chave sintetizando o comentário do aluno, em um pedaço de papel grande e amarelo que previamente estava posicionado na frente do aluno. Logo após essa apresentação, a professora distribuiu algumas telas e propôs a realização de uma pintura colaborativa. Para a execução da atividade, disponibilizou vários materiais como, por exemplo, aquarela, tinta acrílica, pastel oleoso, hidrocor. Todos os alunos iniciaram suas telas a partir da(s) palavra(s)-chave; quando concluíam esse início da pintura, circulavam pela sala pintando a tela dos colegas e, gradativamente, cada um interferiu na tela de todos.

FIGURA 11 – POEMAS ACHADOS



FONTE: A autora (2015).

Poetic meaning
the import of visual imagery
emphasizing
children's thinking
It's not only the conventional canon that's being questioned; it's deeper
and what counts as meaningful.
Humans
are
sentient
creatures
who
live
in a
qualitative world
potential to reveal aspects of the world we want students to understa
well as more propositionally formulated descriptions of events all have
schools can foster. Film, video, narrative, dance, music, the visual arts,
likely to be influenced by an expanding vision of the forms of understandi
Curriculum development as a form of educational research is a

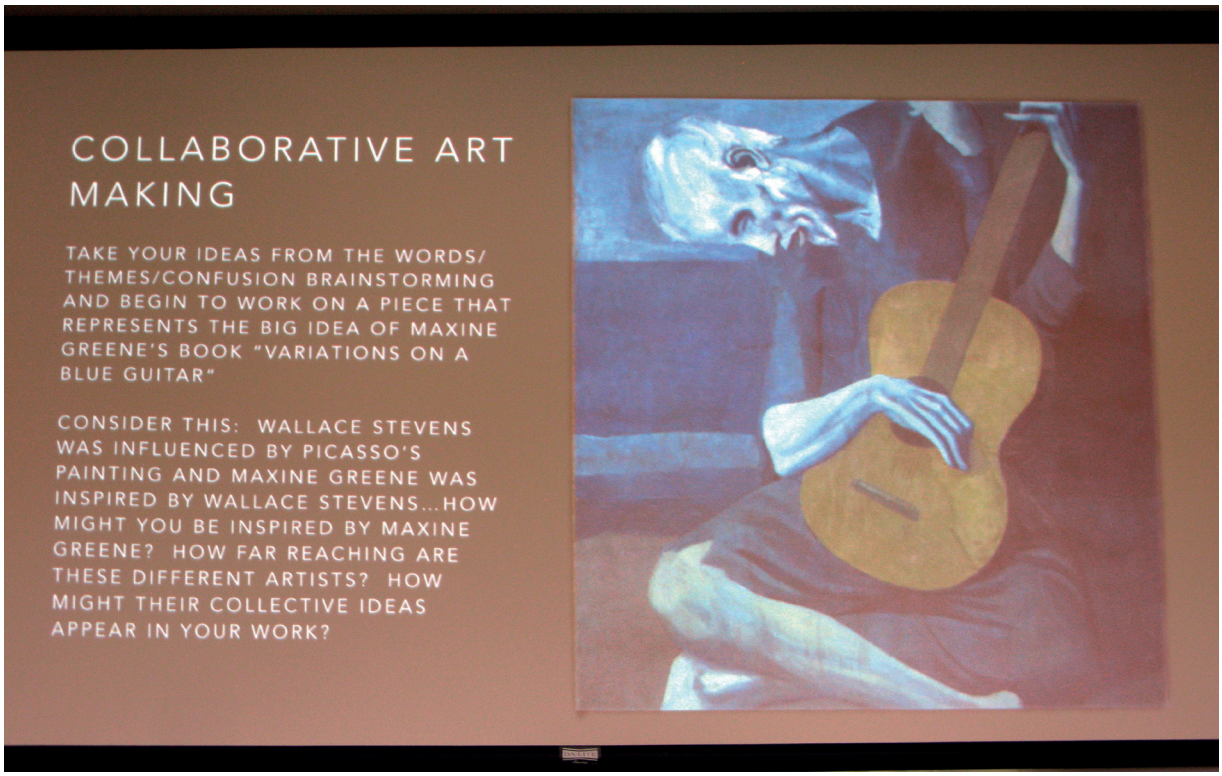
FIGURA 12 – APRESENTAÇÃO POEMAS ACHADOS
FONTE: A autora (2015).

EXIT

Essa atividade foi desenvolvida durante uma hora e retomada na aula seguinte durante aproximadamente o mesmo período de tempo. No último dia de aula, as telas foram expostas no saguão do prédio do Departamento de Arte Educação com a organização da professora.

A imagem que segue (Figura 13) foi projetada durante a atividade inicial, no telão da sala, sem que a professora lesse ou chamasse a atenção para ela. Nela estão um texto de orientações sobre a atividade, a reprodução da pintura de Picasso, *The Old Guitarist* (1903-04), e o alerta aos alunos para que considerem que o título do livro **Variations on a Blue Guitar** faz referência ao famoso poema *The Man With the Blue Guitar* (1937), de Wallace Stevens, que, por sua vez, faz alusão à pintura de Picasso. Há ainda no texto três perguntas provocativas: Como você pode se inspirar em Maxine Green? O quão longe estes diferentes artistas vão para buscar suas referências? Como as ideias coletivas deles podem aparecer em nossos trabalhos?

FIGURA 13 – *SLIDE* PROJETADO EM SALA DE AULA



FONTE: A autora (2015).

A seguir, a sequência didática da unidade 6:

QUADRO 16 – UNIDADE 6

Unidade 6			
Sequência didática		**Onde**	**Quando**
1	Apresentação pela professora	Em sala de aula	Na primeira aula
2	Leitura do livro	Fora de sala de aula	Até a 12ª semana
3	Prática artística – Diários visuais	Fora de sala de aula	Anterior à 12ª aula
4	Apresentação da página do diário – individual	Em sala de aula	Durante a aula
5	Síntese das apresentações individuais (*Big Ideas*)	Em sala de aula	Durante a aula
6	Prática artística – Pintura colaborativa	Em sala de aula	Iniciado em uma aula e concluído na aula posterior
7	Exposição coletiva	No prédio do Departamento	Último dia de aula

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

O que está em relevo aqui é um modo de produzir a aula, de produzir Arte e de produzir a investigação. É possível discutir visualmente? É possível ensinar com e sobre arte? É possível expressar pontos de vista com tintas e cores, num trabalho coletivo, para além da linguagem verbal? As práticas artísticas cumprem a função de interpretar, problematizar ou trazer a presença / representar a leitura de livro de Maxine Greene?

Esse modo de ensinar que utiliza práticas artísticas para discutir visualmente alguns temas ou grandes ideias (*Big Ideas*) pode estar associado a alguns princípios da Pesquisa Baseada em Arte. Trata-se da defesa das atividades artísticas discutidas em suas próprias áreas de conhecimento, não somente como objeto de estudo, mas como uma parte estruturante do processo de produção do conhecimento – de um conhecimento que tem suas especificidades quanto aos conteúdos e processos.

FIGURA 14 – PINTURA COLABORATIVA

FONTE: A autora (2015).

STAIRWAY TO THIRD FLOOR
EXIT TO LEVEL
NO ROOF ACCESS

4.3.7 Sintetizando elementos presentes nas dinâmicas de aula

O esforço de sistematização realizado para caracterizar as sequências didáticas observadas nas aulas, apresentadas aqui em seis unidades, não teve o objetivo de reconhecer a validade das diferentes dinâmicas a partir de determinada concepção de ensino, mas, sobretudo, evidenciar as características presentes nessa prática educativa, buscando relações com os elementos que orientaram a elaboração das questões e os objetivos da pesquisa ao longo do seu desenvolvimento – em particular, as relações entre a docência, as práticas artísticas e a pesquisa, na perspectiva da produção do ensino e do conhecimento em uma área específica – Arte.

Nas diferentes sequências didáticas, observou-se a criação do espaço para que a dimensão artística estivesse presente. Assim, neste curso, que tinha como objetivo apresentar uma visão geral dos conceitos e das questões significativas em Arte Educação norte-americana por meio da leitura de textos históricos e atuais, a impressão inicial, a partir da leitura da ementa, foi a de que seria um curso fundamentalmente baseado na leitura e na interpretação de textos, com aproximação a um modelo tradicional de ensino, com aulas expositivas.

Entretanto, destaca-se que o curso não seguiu o modelo tradicional de ensino, mas um modelo no qual os alunos tiveram um papel ativo e com uma intervenção pedagógica que os estimulou e orientou para superar alguns desafios, inclusive relacionados ao processo artístico. Em diversas situações, a professora reforçou o seu ponto de vista sobre a importância do processo de fazer arte na sala de aula, como, por exemplo, neste registro de sua fala aos alunos: “O importante é colocar o material à disposição, tentar e, principalmente, ensinar os alunos a encararem o que não deu certo” (Registro de campo, 12 de fev. de 2015).

Os registros apresentados neste capítulo estão sintetizados no quadro a seguir:

QUADRO 17 – DINÂMICAS DE AULA

UN	Título	Sequência didática	Data/entregas
1	Apresentação individual	1.Comunicado da atividade pela professora 2.Estudo e preparação individual 3.Apresentação escrita e expositiva 4.Proposição de atividade artistíca por parte do(a) aluno(a) que está apresentando 5. Avaliação da professora, sem comentário público	Apresentação: a cada aula um aluno, durante dez semanas consecutivas
2	Projeto Final	1. Comunicado da atividade pela professora 2. Início do processo – trabalho individual 3. Diálogo professora/alunos 4. Busca soluções, novos pontos de vista 5. Processo artístico individual 6. Apresentação final 7. Exposição coletiva	Realização: durante todo o semestre. Apresentação final: últimos dias de aula
3	Criação do diário visual	1. Apresentação de um tema, questão ou conceito do curso 2. Escolha do enfoque sobre o tema 3. Elaboração de uma proposta visual 4. Nutrição estética 5. Apresentação oral, quando solicitado 6. Exposição para os colegas 7. Apresentação final individual 8. Entrega do diário digitalizado	Realização: durante todo o semestre, no mínimo uma página por semana em sala de aula, principalmente. Apresentação final: digitalizado no último dia de aula
4	Leitura de artigos	1. Leitura dos textos – individual e extraclasse e elaboração de perguntas sobre o texto 2. Debate professora/alunos 3. Síntese com palavras-chaves (*Big Ideas*) 4. Prática artística 5. Exposição	Leitura: A cada semana um conjunto de textos. Perguntas postadas um dia antes da aula e debatidas em sala de aula. Realização de práticas artísticas: durante as aulas
5	Leitura do livro **The Kind of Schools We Need**, de Elliot Eisner	1. Apresentação pela professora 2. Leitura do livro 3. Prática artística - convenção imaginária 4. Apresentação em pequenos grupos 5. Prática artística - poema achado 6. Apresentação individual 7. Entrega texto escrito como síntese, reflexões sobre processo criativo	Leitura: durante o semestre até a data da apresentação. Realização de práticas artísticas: durante a aula
6	Leitura do livro **Variations on a Blue Guitar**, de Maxine Greene	1. Apresentação pela professora 2. Leitura do livro 3. Prática artística – Diários visuais 4. Apresentação da página do diário 5. Síntese das apresentações (*Big Ideas*) 6. Prática artística – Pintura colaborativa 7. Exposição coletiva	Leitura e diário visual: durante o semestre até a data da apresentação. Realização de práticas artísticas: durante a aula

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

Finalizando, observou-se que as dinâmicas das aulas oportunizadas pela professora tiveram o nítido objetivo de possibilitar aos alunos o contato com o processo de aprendizado do fazer artístico. Dessa forma, parece ficar claro que o trabalho caminhou em três direções:

1) possibilitar aos alunos o contato com o processo de aprendizado do fazer artístico, incluindo considerar o resultado deste fazer como parte deste processo;

2) oferecer a oportunidade para que os alunos se desenvolvam artisticamente, fortalecendo, assim, a dimensão de artista;

3) aproximar práticas de ensino às práticas artísticas, oportunizando aos alunos a vivência da relação entre formas de organizar o ensino e a produção da arte.

Obviamente, essa construção do trabalho não se passou em um campo neutro, os embates e tensões apareceram e foram constantes. Várias anotações de campo registram, por exemplo, manifestações dos alunos com relação ao controle do tempo dado para a execução das atividades artísticas, considerado por eles como insuficiente ou inadequado. Em algumas aulas, os alunos manifestavam-se de diferentes formas, dando indícios de que se sentiam pressionados ou cansados.

Nas anotações de campo a seguir, a professora explicita seu ponto de vista sobre o fazer artístico e fala sobre como percebeu a resistência a este trabalho:

> Sara disse: "Fazer pequenas coisas constantemente ajuda 'ativar', assim como precisamos ativar nossos músculos". Ela fala sobre o início do semestre quando os alunos foram "resistentes" a realizarem trabalhos em quinze minutos. [...] Ela diz também que acha que agora eles já resolvem mais rapidamente, ou melhor, estão mais ágeis (Registro de campo, 26 de fev. de 2015).

Na condição de quem não apenas observava, mas realizava as atividades propostas, também senti dificuldades de enfrentar o processo criativo em alguns momentos. Em particular, lembro-me da colega que estava ao meu lado iniciar uma conversa e me perguntar por que eu estava parada e pensativa em frente à mesa; na verdade, estava sem saber por onde começar a proposta, como registrado no diário de campo:

> Ela se virou para mim e me perguntou se eu não iria fazer. Eu respondi dizendo que era tudo muito rápido e que não sabia por onde começar. Ela me respondeu que se sentiu assim ao começar o seu diário visual, mas na medida em que foi fazendo, foi ficando mais fácil. E finalizou dizendo que estas atividades fizeram com que ela se colocasse na posição de seus alunos, ao lembrar quantas vezes pediu também para eles fazerem tarefas nesse ritmo (Registro de campo, 29 jan. 2015).

Além das angústias e das resistências geradas pelo processo criativo, sem

dúvidas, várias inquietações surgiram ao longo do período de observação com relação ao efetivo significado dessa prática educativa.

É certo que o desenvolvimento de novas práticas de ensino não se faz sem ajuda. Não se pode caminhar nesse sentido sem modificar as atitudes dos alunos e contar com eles para que entrem no jogo de novas dinâmicas de aula. Desse modo, observou-se a exigência de hábitos de trabalho diferentes e mais tempo dedicado ao trabalho artístico individual. Isto implica, como pôde ser observado, uma tolerância em relação à gestão do tempo e mesmo dos horários, das tarefas, dos recursos disponíveis para fazer o trabalho. Uma turma, nas atividades das práticas artísticas, apresenta-se mais como uma oficina, onde cada um se ocupa das suas tarefas, com o professor que pode intervir no caso de necessidade. Esse modo de funcionamento exige especialmente tolerância face à desordem e à diferença, capacidade de autorregulação e, inclusive, de autoavaliação.

4.3.8 Processos reflexivo-avaliativos

Diferentes tipos de atividades avaliativas foram realizados durante o curso. Inicialmente, pode-se caracterizá-las assim: as avaliações valendo pontuações para os alunos e as sem pontuação. Estas, sem pontuação, podem ser subdivididas em quatro tipos: os alunos avaliando o trabalho artístico da professora; a professora avaliando o seu trabalho docente a partir da opinião dos alunos; a professora avaliando o seu trabalho docente de modo autorreflexivo; a FSU avaliando a professora por meio do comentário dos alunos.

Como anteriormente mencionado, o trabalho da professora estava organizado no plano geral de ensino e se manteve estruturado até o final do curso, mas não foi reproduzido plenamente. Entretanto, seguindo as datas de avaliação previstas desde o começo do semestre, todos os alunos foram aprovados, cumprindo com todas as atividades solicitadas.

Não se observou, em nenhuma aula, algum aluno não entregar o trabalho ou apresentar uma justificativa para não realizar o que se propunha. De certa maneira, foi observada neste trabalho empírico uma atitude estudantil mais comprometida com as regras estipuladas pela instituição e pelos professores, diferentemente do vivenciado em minha experiência como professora no ensino superior na realidade de minha instituição no Brasil.

Além disso, chamou a atenção a pontualidade dos alunos. Diferentemente do caso brasileiro, os alunos não costumam chegar atrasados e raras vezes isso foi observado. Quanto aos professores observados pode-se dizer o mesmo, chegavam à sala de aula antes do horário e antes dos alunos. Os horários eram cumpridos, assim como as datas de entrega de trabalhos. Quanto às datas avaliativas, a postura da professora foi a de organizar e relembrar os alunos constantemente, comentando em sala de aula ou por escrito no portal. Esses recados eram rotineiros, geralmente dados quando a aula estava sendo finalizada, e funcionavam muito bem para lembrar as dinâmicas que iriam acontecer ou as atividades avaliativas.

Assim, dentro deste sistema, as avaliações da professora Sara, referentes aos trabalhos dos alunos que eram pontuados com uma nota, apresentaram a mesma forma de funcionamento durante todo o semestre. Quando tecia algum comentário, eles eram construtivos, discretos e apontavam aspectos positivos. Nunca criticava negativamente, não expressava sua opinião diretamente ou se exaltava, geralmente mantinha-se calada e fazia algumas anotações, que guardava para si. Em nenhum momento do trabalho de observação a professora divulgou ou expôs os valores de nota na frente de um aluno ou do grupo de alunos.

Com relação às apresentações, que aconteciam semanalmente e, em média, duravam de vinte a trinta minutos, os comentários da professora ao final, quando aconteciam, eram positivos, dizia que os alunos tinham ido bem e que haviam feito bom trabalho (Registro de campo, 19, 26 fev. de 2015). Em nenhuma das aulas observadas a professora interrompeu o trabalho de um aluno, fez perguntas aos alunos ou qualquer tipo de intervenção com relação ao conteúdo apresentado.

Para estruturar a apresentação dos resultados, inicialmente apresenta-se um quadro que permite visualizar os diferentes tipos de avaliação realizados.

QUADRO 18 – AVALIAÇÕES REALIZADAS DURANTE O CURSO

Avaliadores	Avaliações	Tipo de Avaliação
Avaliativa com nota		
A professora avaliando os alunos	1) Apresentações individuais	Professora avalia sem comentar
	2) Projeto artístico final	Professora avalia sem comentar
	3) Criação de um diário visual	Professora avalia sem comentar
	4) Elaboração de perguntas sobre os textos lidos	Professora avalia sem comentar
	5) Participação em sala de aula	Professora avalia sem comentar
Avaliativa sem nota		
Os alunos avaliando o trabalho artístico da professora	• Óculos de pesquisadora	Dialogada / formativa
A professora avaliando o seu trabalho docente a partir da opinião dos alunos	*1) Midterm Check In*	Dialogada / formativa
	2) Visual Thinking Strategies	Questionário
	3) Evaluation/reflection	Questionário
A professora avaliando o seu trabalho docente	• *Journal*/Diário da professora	Autorreflexiva
A FSU avaliando a professora através do comentário dos alunos	• Avaliação padrão FSU	Questionário

FONTE: Pesquisa da autora (2015).

Outro tipo de avaliação sem nota que foi observado diz respeito à professora se colocar no lugar de aprendiz e pedir aos alunos para avaliarem e contribuírem com o seu trabalho. No início de abril, a professora iniciou a aula pedindo aos alunos um *feedback* sobre o projeto final, estabelecendo um diálogo rápido sobre intenções e questões do processo de trabalho. Após todos terem participado e comentado sobre seus projetos, a professora mostrou um trabalho artístico que estava desenvolvendo e pediu ajuda dos alunos para continuar.

O trabalho chamava-se “Óculos de pesquisadora” e ela se utilizava de mapas da universidade onde se formou e das cidades onde morou.

FIGURA 15 – ÓCULOS DE PESQUISADORA
FONTE: A autora (2015).

salty
Glue

Sara mostrou o trabalho em processo, suas dúvidas eram como solucionar para que ele parasse em pé e os alunos deram muitas sugestões e fizeram vários comentários. Em três situações distintas, a professora criou avaliações para saber a opinião dos alunos com relação ao andamento dos trabalhos e as estratégias adotadas. Elas estão descritas a seguir.

No meio do semestre, aproximadamente no final de março, a professora fez uma avaliação geral do curso com os alunos. Para isso, lançou três perguntas e pediu para que eles respondessem em voz alta, em uma atividade que durou aproximadamente vinte minutos. Encorajou-os a olharem juntos a disciplina, ressaltou que esta "checagem" do meio do semestre (*Midterm Check in*) é, no seu entender, uma estratégia que pode "salvar o semestre" e que é "preciso sentir o que está acontecendo". A professora ainda incentivou os alunos, na condição de futuros professores, a adotarem este tipo de avaliação como uma prática de ensino necessária (Registro de campo, 19 março 2015). As perguntas foram as seguintes:

- O que está indo bem na aula até agora?
- O que não está indo bem na aula até agora?
- Quais são uma ou duas coisas concretas específicas que você gostaria que eu considerasse para planejar o resto do semestre?

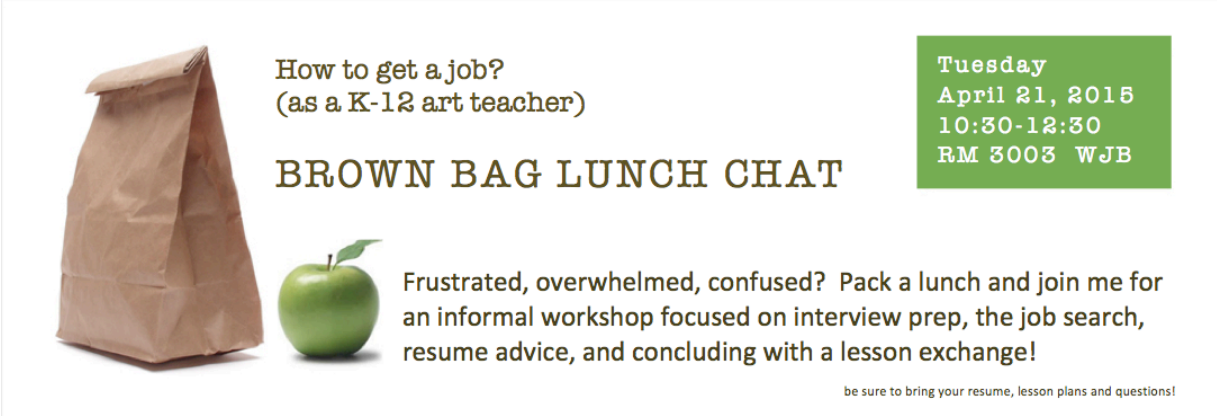
Desse modo, a professora pôde contar com as contribuições dos alunos e a partir dessa "checagem" do meio do semestre fez algumas alterações no planejamento.

Objetivamente, a maior de todas as alterações foi a de utilizar uma de suas aulas – anteriormente programada para atividades com um dos livros – para a realização de um *workshop* sobre carreira de trabalho. Na avaliação (*Midterm Check in*), inúmeros alunos mencionaram suas dúvidas sobre como conseguir emprego, uma preocupação pertinente, visto que ao fim do semestre estariam aptos a pleitear uma vaga como professores de Arte. Isto demonstra ser o planejamento do curso flexível, em alguma medida, para adaptar-se a situações de sala de aula e às necessidades dos alunos.

Com relação ao *workshop*, a professora Sara, após relatar suas tentativas fracassadas para conseguir o apoio do Centro de Carreira da Universidade, produziu panfletos, organizou um "almoço/lanche" com os alunos e, além disso, para caracterizar melhor a situação, combinou que todos estivessem vestidos como se

fossem a uma entrevista de trabalho. Na ocasião, a professora também estava vestida mais formalmente. O *workshop* teve a participação na primeira hora do Prof. Jeff, que respondeu perguntas sobre certificação para professores e, na sequência, a Profa. Sara tratou de assuntos como elaboração de currículo, entrevista e feira de negócios.

FIGURA 16 – CARTAZ DO WORKSHOP

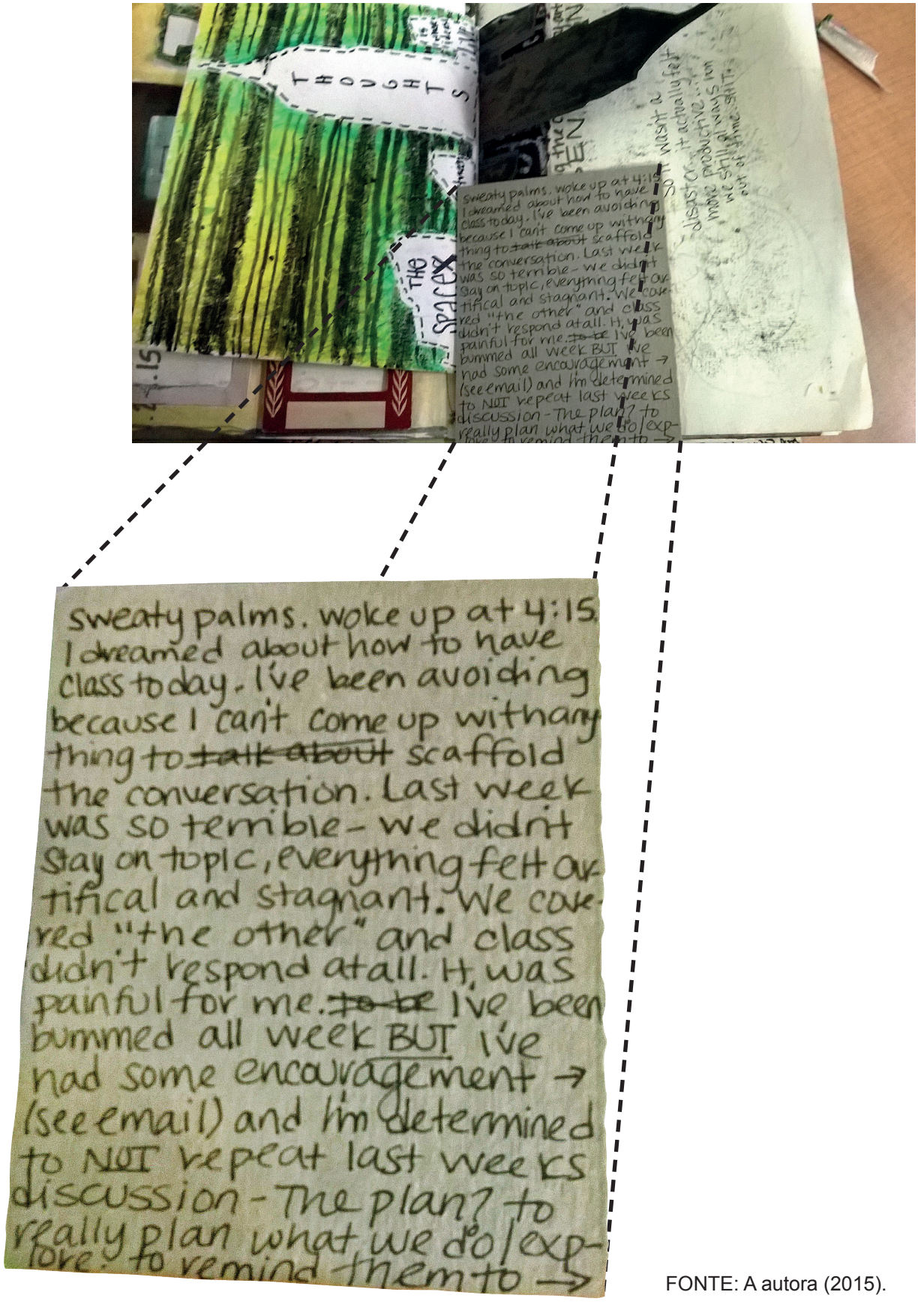


FONTE: Site do departamento de arte educação da FSU (2015).

Duas semanas depois da avaliação do meio do semestre, já no último mês de aula, Sara pediu para os alunos preencherem um questionário de quatro perguntas sobre Estratégias do Pensamento Visual (*Visual Thinking Strategies*). Destaca-se que até aquele momento, naquela disciplina, ela não havia falado sobre este tema. A professora justificou seu pedido relacionando-o a uma pesquisa que estava desenvolvendo naquele momento. E frisou: Ajude-me em minhas aulas! Ajude-me a ser uma professora melhor! (*Help me in my teaching! Help me be a better teacher!*) (Registro de campo, 9 abril 2015). As perguntas foram as seguintes:

- Como você descreveria Estratégias do Pensamento Visual?
- Como as Estratégias do Pensamento Visual que você usou neste semestre impactaram você?
- Qual (se alguma) Estratégia do Pensamento Visual você gostaria de ver em sua própria sala de aula?
- Em que caminho (se em algum) as Estratégias do Pensamento Visual fizeram você pensar diferente?

FIGURA 17 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO



FONTE: A autora (2015).

FIGURA 18 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO

Ideias para a aula:

* Rever diálogo socrático
* Planejar o fazer artístico (talvez alguma coisa com escultura de papel a partir das leituras)
* Eu devia marcar o tempo das respostas? Somente entre 10 a 15 minutos
* Sintetizar todas as questões em uma grande questão
* Eu acho que precisamos de orientações visuais para nos mover.

FONTE: A autora (2015).

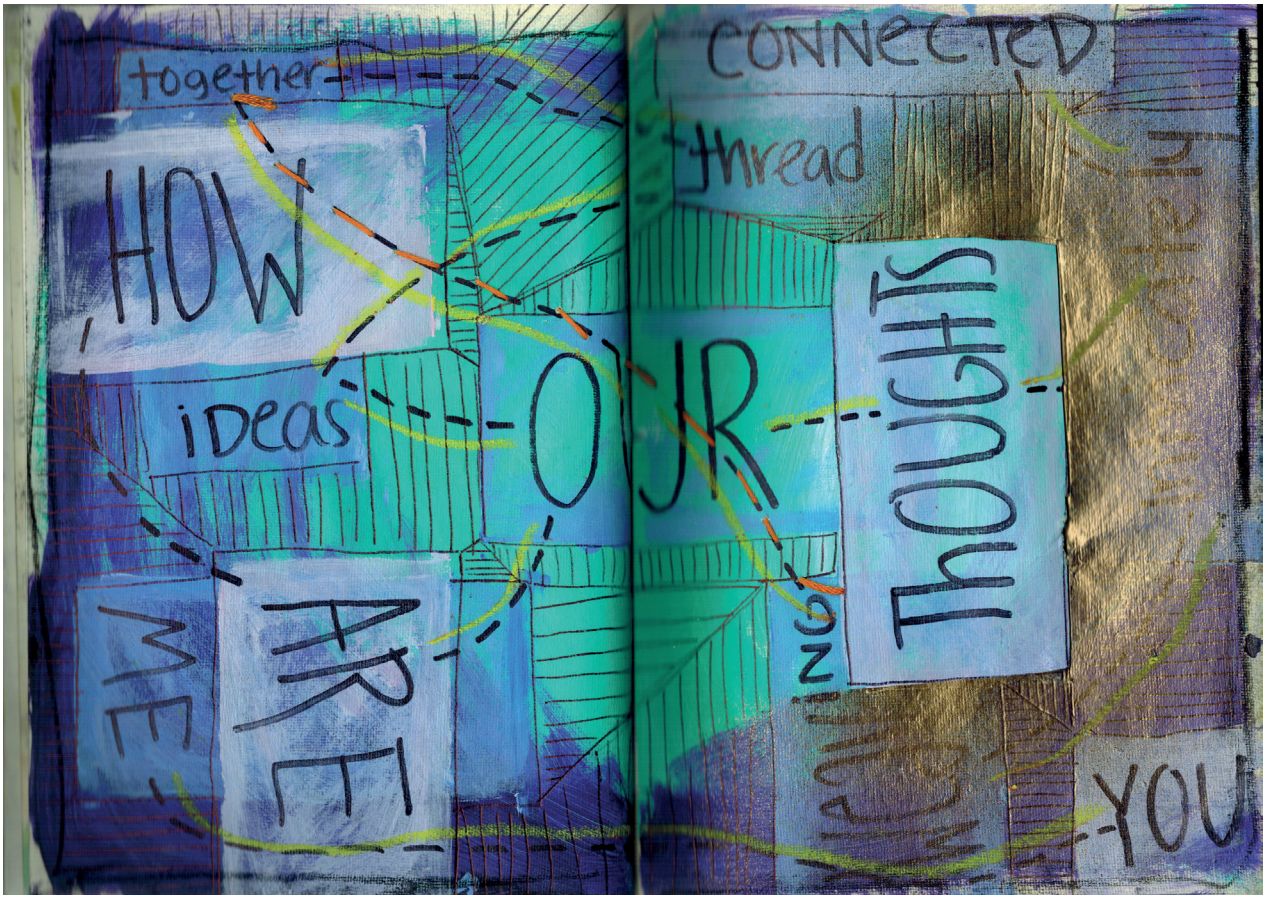
FIGURA 19 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO

FONTE: Sara Scott Shields (2015).

FIGURA 20 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO

FONTE: Sara Scott Shields (2015).

FIGURA 21 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO

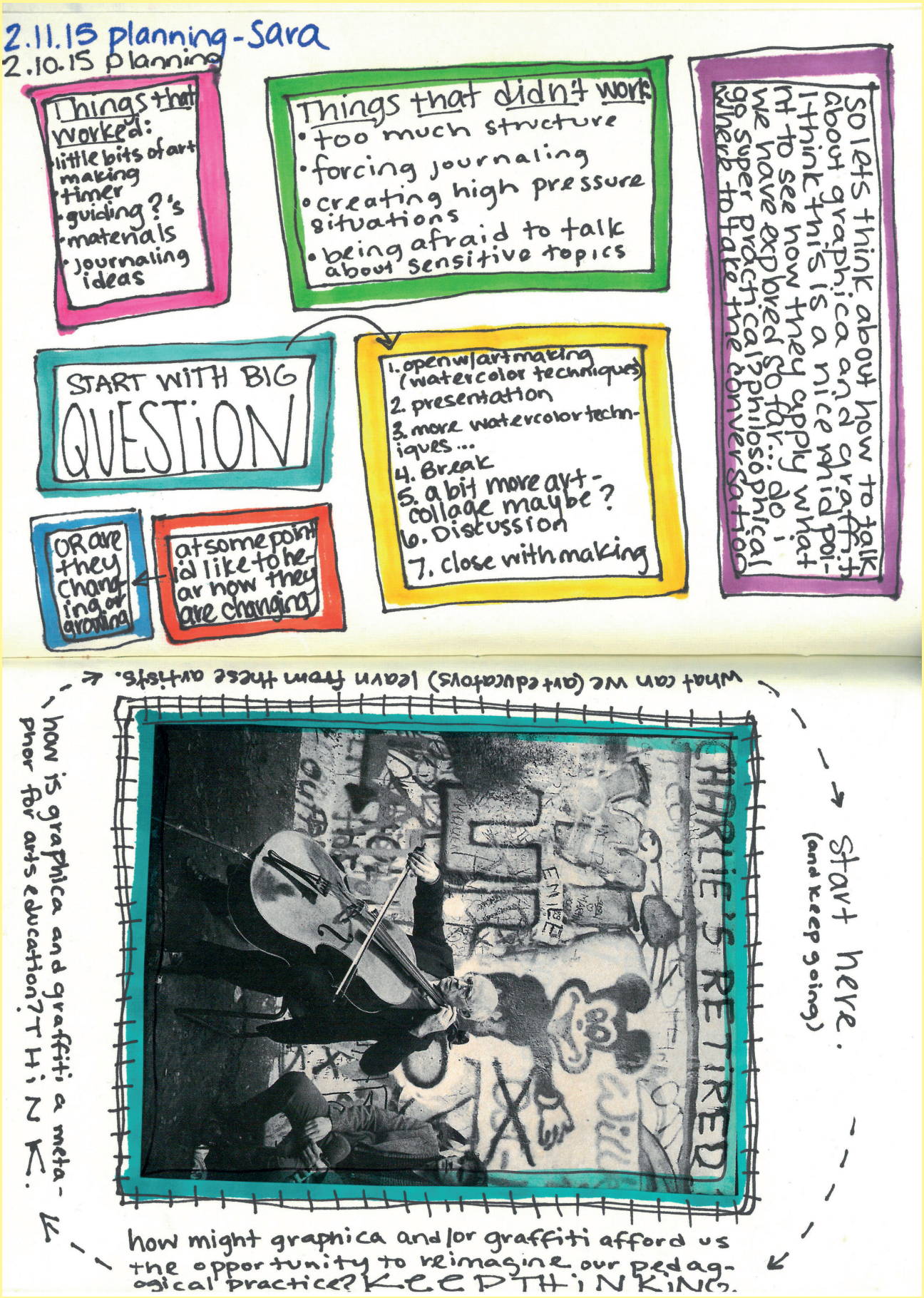


FONTE: Sara Scott Shields (2015).

FIGURA 22 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO

FONTE: Sara Scott Shields (2015).

FIGURA 23 – PÁGINA DO DIÁRIO VISUAL COMPARTILHADO



FONTE: Sara Scott Shields (2015).

Já na penúltima aula, Sara solicitou aos alunos que preenchessem uma avaliação/reflexão *(evaluation/reflection).* Nesta aula, a professora organizou quatro estações com atividades de trabalho distintas, sendo uma destinada a esta avaliação. Ela abriu seu *laptop* e cada aluno preenchia nele um questionário de três perguntas sobre Pedagogia Provocativa (*Provocative Pedagogy*). A estas perguntas eu não tive acesso.

Paralelamente, em outra estação de trabalho, nesta mesma aula, a professora apresentou o processo avaliativo que desenvolveu sobre o seu próprio trabalho docente, contido em um diário. Chamou a estação de "Mapeando nossa experiência em um diário compartilhado". Até aquele momento ela não havia comentado em sala de aula sobre este diário visual, desenvolvido em parceria com a doutoranda Jenn.

Aberta à interferência dos alunos, ainda naquela aula, pediu para que os alunos preenchessem algumas páginas que estavam em branco no diário, o que fizeram, aparentemente com alegria. Naquela ocasião, tive a oportunidade – com autorização da professora – de fotografar páginas do diário visual e, lendo-o com mais atenção, pude encontrar novos elementos sobre o trabalho reflexivo-avaliativo da Profa. Sara sobre o curso. Nele, ela faz anotações sobre problemas enfrentados durante o curso e socializa suas ideias e experiências, conforme relato abaixo:

> Mãos suadas. Acordei às 4:15. Sonhei sobre como dar aula hoje. Tenho evitado isso, porque eu não posso chegar sem alguma coisa para ser o "andaime" da conversa. A semana passada foi tão terrível – nós não permanecemos no tópico, tudo parecia artificial e estagnado. Falamos sobre o "outro" e a classe não respondeu de jeito algum. É, foi doloroso para mim. Eu fiquei chateada a semana toda, mas tive um incentivo (ver *e-mail*) e eu estou determinada a não repetir as discussões das últimas semanas – O plano? Realmente planejar o que faremos [...] (Página do Diário Visual da Profa. Sara. Registro fotográfico de campo, 16 abril 2015. Tradução minha).

Depreende-se, a partir do uso do termo de andaime[36] neste trecho, o posicionamento na perspectiva sociointeracionista construtivista. O uso dessa

[36] Na educação, andaimaria refere-se a uma variedade de técnicas de instrução usadas para mover os alunos progressivamente em direção a uma compreensão maior e, em última instância, a uma maior independência no processo de aprendizagem. O termo em si oferece a metáfora descritiva relevante: os professores fornecem níveis sucessivos de apoio temporário que ajudam os alunos a alcançar níveis mais elevados de compreensão e habilidade de aquisição que eles não seriam capazes de alcançar sem assistência. Como andaimes físicos, as estratégias de apoio são gradualmente removidas quando não são mais necessárias, e o professor gradualmente transfere a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem para o aluno. (Disponível em: <http://edglossary.org/scaffolding/>. Acesso em: 03 fev. 2016).

expressão bastante comum nas teorias derivadas dessa concepção ajuda a entender as práticas dessa professora, como ajuda a entender também a presença de uma perspectiva empirista em dados momentos, mas isso não tem um caráter absoluto.

Ainda nesta mesma aula, a penúltima, aconteceu uma avaliação obrigatória realizada pela universidade, um questionário preenchido pelos alunos sobre a disciplina e o desempenho da professora. Uma das alunas ficou responsável por distribuir e recolher as avaliações e, enquanto os alunos preenchiam, a professora se ausentou da sala de aula (Registro de campo, 16 abril 2015). Essa é uma prática comum nas universidades norte-americanas, os professores são avaliados semestralmente pela instituição por meio do comentário dos alunos.

Finalizando, por um lado, destaca-se que as avaliações valendo pontuações para os alunos, de certa forma, não foram formativas por não darem respostas aos alunos com relação aos trabalhos apresentados.

Por outro lado, observou-se um forte esforço de avaliação do trabalho docente por parte da própria professora[37]. A partir das opiniões e das contribuições dos alunos, por três vezes a professora sondou o desempenho das práticas pedagógicas utilizadas. Além disso, desenvolveu um trabalho em paralelo, autorreflexivo, em parceria com a aluna doutoranda. O diário visual com suas ideias e seus sentimentos sobre as práticas de ensino – e, portanto, os elementos constitutivos dessas práticas, entre os quais os conteúdos, as estratégias, o uso do tempo, do espaço, listar materiais e recursos – se constituíram um foco privilegiado de investigação.

Para Zabala, “Seja qual for o sentido que se adote, a avaliação sempre incide nas aprendizagens e, portanto, é uma peça-chave para determinar as características de qualquer metodologia” (1998, p.21). Assim, um resultado desta análise a ser destacado é o reconhecimento de que Sara compreende a pesquisa como componente da prática educativa e sua prática é oriunda da ação de pesquisa. As ações reflexivo-avaliativas indicam que ela compreende a importância do processo investigativo em sua prática docente, demonstra essa importância na forma como compartilha este processo com seus alunos e, na condição de formadora de futuros professores, busca ensinar o processo a eles.

[37] Nos EUA, somente após dez anos de atuação em uma mesma Instituição do Ensino Superior o professor consegue maior estabilidade.

4.4 ENSINO, PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PESQUISA: A PRESENÇA DAS TRÊS DIMENSÕES NAS DINÂMICAS OBSERVADAS

Os resultados dessa experiência etnográfica foram descritos analiticamente organizados em três categorias: a relação teoria / prática; o lugar da técnica; e especificidades do tempo e do espaço na experiência escolar com Artes Visuais. Entretanto, considerando-se que tanto no início da trajetória como no desenvolvimento do trabalho de análise etnográfico a presença de três dimensões mostrou-se necessária e constitutiva do núcleo de sustentação de práticas do ensino de Arte, buscou-se, a seguir, uma síntese sobre essas dimensões observadas.

4.4.1 A presença da dimensão do ensino

Uma das constatações feitas ao analisar as aulas da disciplina Seminário: Estudos Comparados e Atuais em Arte Educação (*Seminar: Current and Comparative Studies in Art Education*) refere-se ao fato de que o trabalho pedagógico foi altamente estruturado. Como pôde ser observado, a organização do trabalho pedagógico se deu, logo de saída, com um plano de ensino contendo todo o conteúdo programático e apresentado de forma nada convencional.

A forma artística de apresentar o plano de ensino contribuiu para afirmar como essa professora estava formando professores para ensinar Arte e mostrando a eles como o próprio trabalho docente pode ser realizado de modo diferenciado. Portanto, as formas de produzir Arte podem ser utilizadas como parte constitutiva das atividades do professor em sala de aula.

Ainda, as dinâmicas de aula demonstram sequências didáticas com um conjunto de atividades ordenadas e articuladas que cumprem a proposta da disciplina – explorar temas atuais e históricos da Arte Educação. Assim, constatou-se que as atividades propostas não foram soltas; ao contrário: estruturadas, cumpriram o objetivo educativo em relação ao conteúdo proposto.

Uma das características de toda prática educativa é a necessidade de estruturação do trabalho didático em função das finalidades e intencionalidades. Isto diz respeito a um conhecimento pedagógico que abrange o entendimento e a sistematização de questões relacionadas aos objetivos, aos conteúdos, às metodologias e à avaliação do ensino.

Esta posição com relação à necessidade de estruturação do trabalho didático não encontra correspondência com algumas ideias que se concentram em torno da formação do professor de Arte, em particular, no contexto brasileiro. Trata-se da ideia, presente nessa cultura escolar, de que a criação artística só ocorre em ambientes pouco estruturados, ou seja, com alto grau de liberdade criativa e baixa estruturação.

Esta questão sobre as características do ambiente para o trabalho artístico aponta para a existência de embates e tensões entre o campo da Arte e o da Educação. Trata-se de uma questão que necessita ser ainda investigada, pois pode revelar que a predominância de aulas de Arte, do tipo Ateliê, nos cursos de formação, traz um distanciamento em relação ao que é ensinado nas aulas na escola da Educação Básica. Implica trazer à tona certa noção do senso comum, mas também entre alguns artistas, de que o domínio do conteúdo equivale a um bom ensino, o que certamente apontará para a falta de conexão entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Embora a criação artística suponha um espaço de liberdade de produção, ou seja, um espaço onde haja a compreensão de que jogar, arriscar, falhar e experimentar são partes integrantes deste processo, é necessário elucidar que isto não inviabiliza conciliar esta característica a outra tão importante quanto, ou seja, a necessidade de estruturação do trabalho didático para que o professor possa organizar as condições que possibilitam as aprendizagens, de modo que sejam o mais significativas possível.

Outro entendimento que não encontra correspondência com esta posição com relação à necessidade de estruturação do trabalho didático diz respeito à ideia de que a Arte, por ser o conhecimento diferente dos outros e por ter uma dimensão prática das construções poéticas e dos procedimentos artísticos – o que certamente deve ser considerado –, deve estar presente na cultura escolar com ênfase no fazer por fazer.

Historicamente, pode-se olhar para as teorias e práticas educacionais sobre o ensino de Arte Visuais pendendo para dois polos opostos, ora tendendo para o polo da livre expressão – que, em alguns casos, restringe o ensino a um fazer restrito à técnica, à experimentação, a um procedimento, ou ainda, a um espontaneísmo, o deixar o aluno fazer Arte, ou *laissez faire*, sem nenhum tipo de intervenção, numa visão que prioriza a forma e é descolada do conteúdo; ora

tendendo ao polo oposto, das Artes Visuais como uma disciplina orientada para a construção de conteúdos, contextos e conceitos sobre a Arte, que se descola das práticas artísticas como seu objeto.

De forma geral, o equilíbrio desejado está entre encontrar estratégias para relacionar conteúdos específicos das Artes Visuais, sem desconsiderar a importância para os alunos da realização de seus próprios trabalhos artísticos.

Assim, do ponto de vista específico do ensino de Arte Visuais, pode-se ressaltar a grande relevância das estratégias que os professores utilizam na estruturação das intenções educacionais com seus alunos e a necessidade de se estabelecer princípios para a estruturação de uma didática da Arte que contribua para a formação dos professores de Arte.

4.4.2 A presença da dimensão artística

O trabalho de análise etnográfica a partir das aulas observadas indica uma opção por um modelo de ensino do tipo construtivista (ZABALA, 1998; BECKER, 1993); entretanto, o ponto-chave foi a escolha por situações nas quais a dimensão artística estivesse presente. De modo geral, os trabalhos desenvolvidos durante o curso, como já apontado nas diferentes sequências didáticas analisadas, orientam-se, principalmente, em três pressupostos descritos a seguir.

O primeiro deles tem como objetivo possibilitar aos alunos o contato com o processo de aprendizado do fazer artístico. Este pressuposto se enquadra na perspectiva apresentada pela Profa. Sara Scott Shields, em seu artigo intitulado “Artful Pedagogy: (En)Visioning The Unfinished Whole” (2015). A autora defende a *Artful Pedagogy*, pedagogia esta que não é ligada a projetos de Arte, mas a um tipo de aprendizagem que privilegia a experimentação e o conhecimento a partir do fazer artístico. Segundo Shields, para se alcançar esse objetivo, é necessário “proporcionar aos alunos o espaço para se concentrarem no processo, em vez de incentivá-los a produzirem, e isso permite-lhes desenvolver entendimentos mais ricos e complexos, tanto do conteúdo do curso como deles mesmos” (2015, p. 18. Tradução minha).

Ainda neste artigo, Profa. Sara chama a atenção para a necessidade da criação de espaços dentro do processo de ensino, nos quais os alunos possam aprender a ver o conhecimento como uma busca incessante, possibilitando aos

alunos oportunidades de pensar em múltiplas respostas para um mesmo problema. Dentro desse entendimento, o professor, por sua vez, é visto como um sujeito que está no meio dos alunos, se movendo lado a lado com eles, em uma busca colaborativa pelo saber.

Algumas das referências do artigo baseiam-se nos fundamentos da educação estética de Maxine Greene[38] e no papel de destaque desempenhado pela experiência no processo do aprendizado, apontado por John Dewey[39].

Em consonância com seu artigo, a Profa. Sara descreve sua abordagem teórica da disciplina Seminário: Estudos Comparados e Atuais em Arte Educação, em conversa realizada via *e-mail.* O trecho a seguir elucida suas escolhas.

> Ao ensinar o Seminário sobre as tendências atuais e contemporâneas em Arte-Educação, minha abordagem teórica subjacente é a **apreciação do conhecimento corporificado**... Isto está baseado na ideia de Dewey de que nós aprendemos fazendo, que o ato físico da criação desencadeia o desenvolvimento do conhecimento de maneira que os modelos tradicionais de sala de aula não conseguem. Especificamente, eu me apoio no trabalho de Pesquisa Baseada na Arte e espero criar uma sala de aula que capacite os alunos a tornar-se artistas e pesquisadores (SHIELDS, Sara Scott. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <maurenteuber@gmail.com> em 08 jul. 2015) Tradução minha. Grifos da entrevistada.

Nesse sentido, fica clara a posição teórica que fundamenta a atuação da Profa. Sara, em direção de um conhecimento baseado no ato de fazer Arte e que se utiliza da Arte como uma ferramenta pedagógica, focando, principalmente, nos processos vividos de forma estética, em oposição a experiências da ordem de resultados.

O segundo pressuposto baseia-se na perspectiva de oferecer a oportunidade para que os alunos se desenvolvam artisticamente, fortalecendo, assim, a identidade de professor-artista. No modelo de ensino universitário norte-

[38] Maxine Greene, filósofa, autora e professora emérita norte-americana, foi uma das figuras mais emblemáticas e influentes relacionadas ao *Teachers College*, da Universidade de Columbia. Faleceu em 29 de maio de 2014, aos 96 anos. Descrita pelo **The New York Times** como "uma das filósofas da educação mais importantes dos últimos 50 anos" e "um ídolo para milhares de educadores", Greene foi considerada por muitos como a herdeira espiritual de John Dewey.

[39] John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano. Nasceu em 1859 e faleceu em 1952. Dewey é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo e como o representante principal do movimento da educação progressista: dar às crianças condições para que elas encontrem por si mesmas a solução de problemas, em vez de conduzi-las segundo um método rígido e predeterminado. Entre suas obras destaca-se **Arte Como Experiência**, publicada nos Estados Unidos em 1934 (e traduzida para o português em 1980), trabalho resultante de uma série de palestras ministradas pelo pensador na Universidade Harvard.

americano, como pôde ser observado, os Departamentos de Arte e de Arte-Educação mantêm-se separados e, além disso, o que se pode observar é que o currículo dos cursos de Licenciatura não inclui práticas artísticas. Entretanto, os alunos que se tornam professores de Artes Visuais se formam primeiramente no curso de Artes e depois no curso de Arte-Educação, o que faz pressupor que resguardem a identidade de artista cultivada durante os quatro anos de graduação.

Como indicado no levantamento bibliográfico realizado, a ideia do professor manter sua identidade e trabalho como artista favorece mudanças na dinâmica educacional das aulas. Artistas-professores criam e preservam um ambiente de aprendizado complexo com espaços hospitaleiros, caracterizados pela brincadeira, pelo diálogo, pela interação e pela colaboração.

Na análise das dinâmicas de aula, evidenciou-se a presença de atividades que privilegiavam o espaço para o desenvolvimento artístico dos alunos e, por meio destes, o reconhecimento de suas identidades como artistas. Assim, pode-se afirmar, a partir do ponto de vista específico dos processos de formação de professores de Artes Visuais, que os procedimentos de ensino observados nas aulas estão relacionados a estratégias provocativas, que levam o aluno ao fazer artístico e criam um ambiente de sala de aula que potencializa a formação de professores artistas.

O terceiro pressuposto baseia-se na aproximação entre as práticas artísticas e as práticas de ensino desta professora formadora de professores de Artes Visuais. As diversas atividades artísticas propostas foram desenvolvidas pelos alunos. Entretanto, a forma como a professora “encapsulou” e “nutriu” o que os alunos desenvolveram em sala de aula, sem dúvida, aproximou a prática artística à prática de ensino. Estes verbos entre aspas são a transcrição exata da fala da professora que, segundo anotações de campo, orientou os alunos a nutrirem um lugar onde todos possam falar em suas aulas e a encapsular aquilo que irão desenvolver (Registro de campo, 02 fev. 2015).

A atuação da professora Sara, que correspondeu de forma bastante adequada a este modelo que aproxima práticas artísticas às práticas de ensino, está associada a um modo de compreender e incluir o conhecimento artístico como parte fundamental da prática educativa, como bem pode ser observado e demonstrado na seguinte anotação de campo: [...] vejo também que ela é comprometida com o “pensar artisticamente”, resolver ou demonstrar artisticamente as questões. Ela força

isto e cria a prática, a feitura, a realização (Registro de campo, 29 jan. 2015).

E, ainda, nesta outra anotação:

> Acho que Sara vai pensando junto com os alunos sem muita certeza, mas conduz o debate, faz muitas perguntas interessantes, provocativas, sem perder o rumo. Acho que ela curte mesmo fazer seu diário. Faz ao mesmo tempo em que presta atenção em tudo, como se estivesse em seu estúdio, seu espaço. Cria um ambiente para isso com muitos materiais espalhados (Registro de campo, 12 fev. 2015).

Outro dado que corrobora estas observações diz respeito a uma atividade desenvolvida na disciplina *Professional Practices: Portfolio Class,* ministrada pela Profa. Sara no segundo semestre de 2014, e que pode ser vista na página da internet do Departamento de Arte Educação. Trata-se do projeto final que exigiu que cada aluno escrevesse sua filosofia pessoal de ensino e produzisse um vídeo explicando a abordagem.

Em uma análise rápida dessa produção dos alunos, pode-se observar a dificuldade de alguns alunos em construir metáforas, em não se expressar pelo texto escrito e nem pela narrativa oral. A tarefa de construção de uma narrativa envolvendo movimento, som e visualidade para representar ideias sobre o ensino, em um tempo de aproximadamente dois minutos, mostra os graus de problematização e de aproximação às práticas artísticas colocados aos alunos pela professora.

Além dos doze vídeos possíveis de serem acessados no site, estão publicadas as proposições textuais dos alunos e entre eles está o vídeo da Profa. Sara e o seu texto escrito sobre sua filosofia pessoal de ensino. Parte deste texto se apresenta a seguir:

> Filosoficamente, eu acredito que o ensino se dá da melhor forma quando é uma experiência relacional, que incentiva o aluno a se conectar e interagir com o conteúdo a ser aprendido e experimentado. Esta conexão fundamentalmente exige que o aluno se envolva consigo mesmo, com o professor e com os conhecimentos novos em um processo circular sem fim. O objetivo final do professor é motivar os alunos e envolvê-los na cogeração de conhecimento. Como **pesquisadora praticante interessada na formação de professores, creio que um foco central de cursos de educação deve estar no desenvolvimento da identidade docente** (SHIELDS, Sara Scott. “12 Days of Creative Teaching Philosophies”. Disponível em: <http://art-design.cvatd.fsu.edu/2014/12/12-days-of-creative-teaching-philosophies/>. Acesso em: 10 jun. 2015. Tradução minha. Destaque nosso.

Como pôde ser observado, várias dinâmicas de aula propuseram formas de interagir com a Arte, entretanto, a que teve maior ênfase foi a elaboração do diário visual. Focados mais no processo de autorreflexão, os diários visuais também foram utilizados como experiências de aprendizagem.

4.4.3 A presença da dimensão da pesquisa

Finalizando, paralelamente às dimensões de ensino e das práticas artísticas, pôde ser observada a presença de atividades de caráter investigativo/reflexivo nas aulas. Nesse sentido, como se procurou apontar anteriormente, observou-se um intenso trabalho de avaliação do trabalho da própria professora.

Se por um lado a professora investigou, por diversas vezes, suas estratégias de ensino, perguntando a seus alunos, por outro lado desenvolveu um diário autorreflexivo sobre sua prática docente durante o transcorrer da disciplina, em parceria com a aluna doutoranda, em um esforço para explorar, dar visibilidade e relevância às suas ideias sobre sua prática de ensino.

Mais do que isso, a professora identificou-se constantemente como uma pesquisadora perante os alunos, indicando o desenvolvimento de pesquisas em paralelo às suas atividades docentes, publicando artigos em congressos, participando de encontros da área e mostrando-se informada e com bastante interesse pelas discussões atuais sobre a Pesquisa Baseada em Arte.

Entretanto, essa foi a dimensão que se mostrou menos presente no conjunto de trabalhos acompanhados durante o trabalho de campo. Dessa forma, neste estudo etnográfico, foi possível apontar para a necessidade do estreitamento das relações entre ensino, processos artísticos e pesquisa, na formação do professor de Artes Visuais, posição que será defendida com maior ênfase nas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida a vontade de olhar minhas próprias experiências como professora. Olhar para um lado, para outro. Olhar para frente e para trás. Olhar para dentro. Ao início da investigação, duas situações formativas sobre o tema dos materiais didáticos foram estruturadas e realizadas, tanto com licenciandos na formação inicial como com professores de Arte na formação continuada. Elas foram fundamentais para orientar o meu olhar para a pesquisa. De início, a perspectiva era a de construir um percurso de análise que ampliasse o conhecimento sobre a relação entre materiais didáticos e a formação de professores.

A primeira experiência, no contexto formativo organizado, refere-se às atividades desenvolvidas durante dois anos consecutivos com duas turmas distintas, no curso de formação continuada destinado a professores de Arte participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretaria de Estado de Educação do Paraná[40].

Durante o curso de 32 horas, organizei e desenvolvi atividades relacionadas a conteúdos escolares de Arte, com a perspectiva de propor encaminhamentos, recursos e procedimentos para elaboração de material didático visando a uma produção didático-pedagógica. As aulas transcorreram basicamente dentro de um modelo frequente em cursos dessa natureza, com um conjunto de atividades tais como aulas expositivas, leitura individual de textos indicados, apresentação de sínteses, realização de seminários e debates.

Mas também tive a oportunidade de fazer uma aproximação com esses professores, buscando conhecer materiais e livros utilizados por eles, o significado desses materiais e as possibilidades de uso. Alguns resultados dessa aproximação foram sistematizados (TEUBER; GARCIA, 2015) e questões novas foram abertas, em especial as relações dos professores com as práticas artísticas.

A segunda experiência relacionada ao desenvolvimento das atividades foi como professora da disciplina optativa Material Didático em Arte, ofertada no curso

[40] O PDE é uma política pública de Estado regulamentada pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. Tem como objetivo a formação continuada de professores da rede pública estadual, proporcionando subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas e que resultem em redimensionamento de suas práticas.

de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná/UNESPAR, durante os anos letivos de 2012 e 2013. No contato com os professores em formação, o desconhecimento deles em relação a uma crescente produção de materiais didáticos em Arte e certo encantamento que eles despertam nos alunos licenciados me trouxe muitas inquietações. Para que, no enfrentamento do dia a dia da sala de aula destes futuros professores, os materiais não sirvam como um abrigo, diante de possíveis fragilidades e inseguranças teóricas, ainda que não compreendidas pelos próprios sujeitos enquanto tal e para que não se constituam, via de regra, em um albergue para o crescimento e a cristalização de modos de fazer acríticos, de soluções simples e não contraditórias, é preciso que se compreenda essa problemática, tanto nos processos de formação inicial como nos de formação continuada.

De diferentes formas, estas experiências afirmaram a potencialidade para o desenvolvimento de análises sobre a didatização da Arte como disciplina escolar e sobre o papel que o professor pode assumir como protagonista na produção de conhecimento. Olhá-las me fez compreender que no processo de selecionar, analisar ou produzir materiais didáticos por professores é possível evidenciar suas concepções didáticas, artísticas e epistemológicas. Assim, o ponto de partida se orientava para os materiais para ensinar e aprender Arte.

Os caminhos da pesquisa demandaram alterações nas proposições iniciais. Ainda que sem mesmo ter tido a oportunidade de conhecer pessoalmente a professora que me oportunizou a entrada na Florida State University e, por sua vez, sem desenvolver uma pesquisa a/r/t/ográfica, como parecia ser o caminho ao definir-se a possibilidade de Bolsa no Programa CAPES/FULBRIGHT, o direcionamento do meu olhar foi se deslocando para esta abordagem de pesquisa que se define a partir do exercício simultâneo de três funções: a docência, a atividade artística e a pesquisa.

A a/r/tografia e as outras formas de pesquisa que buscam o reconhecimento e a sistematização do potencial da Arte como uma forma de conhecimento foram o ponto de encontro com a perspectiva que privilegia a ideia dos professores como produtores de conhecimento sobre o ensino, da qual esta pesquisa partiu. No âmbito da Linha Cultura, Escola e Ensino, à qual esta tese se filia, têm sido realizadas experiências de formação de professores estruturadas em torno de atividades investigativas. Nessa perspectiva, a premissa é a de compreender o professor e,

aqui, o professor de Arte, como um pesquisador que pode e deve analisar de forma sistemática e intencional o ensino.

Por outro lado, a Linha de Pesquisa e o Núcleo de Pesquisa em que minha pesquisa se insere privilegiam abordagens de estudo da escola que permitem a aproximação com os sujeitos escolares, para entender suas ações na relação dialética com as estruturas. Em particular, são estimulados os estudos de natureza etnográfica, privilegiando a observação participante como estratégia para a produção de dados.

Essa condições, associadas à possibilidade de realização do estágio na Florida State University, me propiciaram ir ao encontro de professores formadores de professores de Artes Visuais, professores formadores de artistas e participar em atividades formativas em um contexto totalmente diferenciado de minhas experiências como professora formadora de professores de Artes Visuais na UNESPAR/FAP.

De início, a revisão de um conjunto de referências sobre ensino de Arte, a formação de professores e a formação do formador de professores de Artes Visuais possibilitou indicar as pressuposições teóricas sobre a problemática da pesquisa. Ao longo do período de presença no trabalho de campo, realizado em sua maior parte na sala de aula da Professora Sara, o olhar foi gradualmente sendo focalizado como proposto por Rockwell (1987) e Garcia (2001), a partir de questões mais amplas sobre a formação docente do professor de Arte e sua relação com a pesquisa. No trajeto, as concepções iniciais foram sendo repensadas, novos elementos foram sendo observados e investigados, e a questão do professor artista ganhou força.

Dessa maneira, a focalização da pesquisa direcionou-se para o que denominei, de início, três dimensões que constituem a identidade profissional do professor de Arte – professor / artista / pesquisador – e que contribuem para compreender a existência de dimensões que se entrelaçam em torno de um conjunto de conhecimentos específicos, os quais sustentam a ação do professor – não necessariamente de forma igualitária e homogênea, nem com a mesma intensidade. As relações entre estas três dimensões e suas consequências no ensino se mostraram um desafio para a formação docente, temática que passou a dirigir, mais especificamente ainda, a construção teórica e metodológica da tese.

Nesse percurso, o processo de observação do cotidiano das aulas constituiu a primeira fase do estudo, na qual observei e registrei várias aulas de disciplinas

específicas para a formação de professores de Artes Visuais. As formas pelas quais uma professora, em especial, estruturava sua prática educativa e sua atuação em sala de aula conduziram à focalização definitiva da pesquisa. Na segunda fase da investigação, o material produzido no campo empírico foi organizado, permitindo assim articular recorrências e evidências em torno de três categorias analíticas. São elas: a relação teoria/prática; o lugar da técnica; e especificidades do tempo e espaço na experiência escolar com Artes Visuais.

A primeira categoria analítica apresentada foi estruturada considerando as relações complexas de articulação entre teoria e prática no que se refere às três dimensões do trabalho docente do professor de Artes Visuais – docência, práticas artísticas e pesquisa. A análise relativa a essa questão provocou transformações significativas em meu modo de compreender a formação de professores.

Em primeiro lugar, ao olhar o conjunto de práticas de Sara à luz de novos referenciais teóricos, foi possível localizar o seu esforço na intenção de conectar a teoria e a prática no que se refere à dimensão da docência. Na análise das dinâmicas de aula, observou-se que a aula da professora se constituía em um espaço em que os alunos iam aprendendo a ser professores, a partir das próprias condições constituídas por ela para realizar o ensino em sua disciplina. Uma relação entre a teoria que explica *como* ensinar e a prática que expressa esse *como* ensinar, muito sugerida no campo educacional, mas complexa de ser efetivada no dia a dia da sala de aula.

De modo geral, os professores formadores querem que seus alunos sejam futuros professores de determinada maneira, mas em parte significativa das vezes eles mesmos não o são, o que significa dizer que os professores, teoricamente, possuem uma compreensão e um discurso que, entretanto, nem sempre se materializam em suas ações, contraditórias a esta “consciência teórica” ou dela distanciada.

Lüdke e Cruz (2005) afirmam que a separação entre teoria e prática é “consequência de um defeito congênito de constituição” dos cursos de formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois. Nessa perspectiva, na perspectiva das autoras, o modelo escolar brasileiro é um modelo (como outros) que separou a teoria da prática, ou colocou a teoria como consequência da prática, no qual se estuda, estuda, estuda, para depois praticar,

praticar, praticar, concepção emblematicamente presente na própria ideia do estágio.

Segundo Pimenta (1995, p. 61), na atividade docente as dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) “conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática”. Como explica a autora, a atividade teórica é que possibilita “de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica”; é preciso atuar praticamente (1995, p. 63). Nessa perspectiva, pode-se dizer que tanto a prática quanto a teoria fazem parte da ação docente, e não é possível estabelecer distinções entre a teoria e a prática, ambas campos mutuamente constitutivos e dialeticamente relacionados.

Em segundo lugar, quando se olha para o conjunto das práticas educativas da professora Sara, fica mais evidente ainda seu esforço na intenção de conectar a teoria e a prática no que diz respeito à prática artística. A sua intenção e a sua ação para relacionar teoria e prática na dimensão das práticas artísticas ficaram visíveis e foram predominantes na análise do planejamento de ensino e nas dinâmicas de aulas observadas. O desenvolvimento de atividades artísticas enquanto práticas artísticas, e não só como estratégias de ensino, ficou caracterizado principalmente com a realização de exposições ao final do curso. Além disso, o posicionamento de Sara como uma professora artista e o fato de realizar as práticas junto com os alunos evidenciaram tanto um modo de compartilhar o conhecimento quanto um modo de produzir Arte e de ensinar Arte.

A condição do professor de Arte ser um especialista atuante na sua área enfatiza a problemática sobre a necessidade do domínio do conhecimento do conteúdo artístico pelo professor. Aqui está um ponto nodal. O domínio do conhecimento específico deriva de certa estrutura de pensamento próprio da Arte e que traz consigo uma maneira própria de ver o mundo, estar no mundo, expressar as coisas do mundo. Trata-se dessa forma de pensar artisticamente, necessária às realizações artísticas e necessária ao professor de Arte para que ele tenha o acesso a esse conjunto de conhecimentos que regula a Arte, no seu conteúdo e no seu método.

Para que as formas de aprender a pensar e as formas de pensar *com* e *a partir* da Arte sejam organizadas no ensino – didatizadas nessa forma pela qual a

Arte é ensinada na escola –, pressupõe-se que o professor de Arte, de algum modo, seja artista.

O entendimento de quem é artista e o que é ser artista na contemporaneidade é um tema altamente complexo. Entretanto, no âmbito deste estudo, é possível pensá-lo como alguém que trabalha com vários tipos de questões artísticas. Nesta perspectiva, se apresenta uma definição de artista ampliada, na qual a legitimação não é dada necessariamente pelo sistema de Arte, ou quaisquer juízos de valor; ao contrário, entende-se que é possível considerar a existência de diferentes níveis de experiência e de compromisso com o próprio desenvolvimento artístico.

A relação entre a docência e a prática artística pode ser entendida na perspectiva do que afirmou Shulman (2004) sobre responsabilidades especiais do professor em relação ao conhecimento do conteúdo. Em tal perspectiva, entende-se que a compreensão do professor acerca da estrutura da disciplina requer ir além dos fatos e dos conceitos intrínsecos à disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais da área do conhecimento de referência estão organizados. Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente ao conhecimento dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, daquele conhecimento específico que ele vai ensinar.

Do ponto de vista da formação do professor de Arte, portanto, não basta ensinar boas práticas, não basta ensinar os alunos a produzirem suas aulas, é preciso fundamentalmente que o professor entenda o processo didático tendo uma compreensão das formas de produção, das regras e procedimentos que constituem a epistemologia do conhecimento que deve ensinar.

Conciliar o trabalho docente e o artístico, obviamente, não é uma questão simples, implica dificuldades e muitos desafios, inclusive físicos. De modo geral, é possível afirmar que as condições objetivas de trabalho dos professores de Arte reduzem a disponibilidade de tempo, dissuadindo os professores de Arte de seu próprio fazer artístico.

Apesar das dificuldades, vários autores das teses analisadas (ZWIRN, 2002; BOWMAN, 2011, por exemplo) destacam algumas estratégias de negociação utilizadas por professores de Arte para minimizar os conflitos. A primeira é a completa separação, o que significa a atuação dos dois papéis em tempos separados; a segunda estratégia é a completa integração, na qual o tempo, o

espaço e outros aspectos estão interligados e interconectados; e, por último, a terceira, na negociação de ambas as atividades privilegiadas, embora sem muito equilíbrio, como uma gangorra.

Destacou-se, no conjunto de observações e leituras realizadas, que uma estratégia de manutenção da prática artística pelo professor de Arte pode ser a produção do diário visual, como evidenciado nas atividades da professora Sara e de seus alunos e como já apontado em trabalhos no Brasil, como os de Oliveira (2014).

Além das estratégias de negociações relativas ao tempo e ao espaço, a literatura indica algumas condições para que seja superada a distância entre aquele que faz Arte e aquele que ensina Arte. Entre elas estão: as condições objetivas de trabalho favoráveis; o apoio e a valorização por parte da escola das atividades artísticas do professor; o tempo e o espaço para as práticas artísticas; e o apoio familiar.

A percepção dos sujeitos da escola sobre as atividades artísticas desenvolvidas pelos professores de Arte é uma influência significativa sobre esta questão. Pode-se dizer, segundo Rockwell (1997), que a concepção sobre o trabalho docente é um fator de peso na constituição da experiência escolar. O que se conclui é que a possibilidade de o professor de Arte usar estratégias para minimizar os conflitos no uso do tempo e do espaço para suas atividades artísticas depende, em grande medida, da própria valorização, por parte da escola, das atividades artísticas do professor.

As questões da relação entre teoria e prática na dimensão da produção da Arte dialogaram de forma intensa e profunda com a minha experiência: condições objetivas de trabalho desfavoráveis, falta de apoio por parte da escola, e a falta de tempo e de espaço para as práticas artísticas demarcam minha trajetória como professora de Arte.

Ao iniciar esta pesquisa, não vislumbrava um espaço/tempo no meu cotidiano para integrar as atividades de professora com as atividades artísticas e, certamente por isso, uma das experiências mais marcantes durante o estágio na FSU foi a possibilidade de retomar as aulas de pintura, na qualidade de observadora participante. Estar novamente no ateliê e ter que enfrentar os desafios da produção artística me fez rever a importância de abrir brechas no dia a dia para o espaço de produção e de introspecção que a atividade exige. Esta experiência me afetou profundamente, fortaleceu minha convicção sobre a escolha da problemática central

da tese e orientou o percurso que agora se encerra, ainda que provisoriamente – como acontece sempre com o conhecimento.

A ideia do artista/professor chamou minha atenção; no entanto, no desenvolvimento do trabalho de análise etnográfica, mostrou-se insuficiente para explicar as relações constitutivas do trabalho docente. A partir da observação no campo empírico e das leituras realizadas ao longo do trabalho de campo, incluindo novos referenciais e aprofundando os já assumidos, encontrei evidências de que em alguns momentos é possível que se privilegie mais o professor do que o artista e vice-versa, mas, sem dúvidas, ao mesmo tempo neste processo, existem zonas de tensão e conflito. Assim, alinha-se aqui a ideia de que todo professor deve produzir conhecimento, por meio de estratégias investigativas. Se a dimensão da pesquisa estiver colocada como um dos elementos desse tripé, talvez esse tensionamento possa ser melhor compreendido e melhor equacionado.

Portanto, em terceiro lugar, no conjunto de práticas da professora Sara foi possível localizar, de modo menos privilegiado, a intenção de conectar a teoria e a prática em relação à dimensão da pesquisa. Na análise das dinâmicas de aula, foram poucas as atividades desenvolvidas que tomassem a investigação como objetivo e estratégia de ensino. Embora não tenha sido desenvolvida como um projeto de pesquisa, a produção do diário visual ao longo do curso foi a atividade que mais se aproximou da dimensão da pesquisa. Além disso, encontrei evidências da intenção da professora em investigar de diversas maneiras, e de modo mais acurado, a organização e o desenvolvimento de sua própria disciplina ensinada, que é marcada por um caráter autorreflexivo.

Segundo Schmidt e Garcia (2011, p. 47), os professores podem e devem ser estimulados a investigar para ensinar, “o que implica não apenas o uso da pesquisa como uma estratégia usada nas aulas, mas o acesso às formas de produção de conhecimento sobre o ensino e nas disciplinas que ensinam”. Sara expressou, de diferentes formas, suas ligações com a pesquisa e a produção de conhecimento no campo específico da Arte e no campo do Ensino, embora essa ligação não tenha sido observada na mesma proporção nas atividades realizadas pelos alunos.

Dessa forma, quando olho para minhas próprias experiências, observo como as relações entre teoria e prática quando direcionadas à pesquisa foram as relações menos privilegiadas. Meu trabalho como pesquisadora esteve sempre caminhando em paralelo às minhas aulas, ligado diretamente à teoria, mas não com a

estruturação das minhas aulas e, poucas vezes, sobre elas. Como mencionei na introdução desta tese, como professora universitária tenho vivenciado o processo de intensificação do trabalho docente e, como uma das decorrências, do contexto de privilégio da pesquisa. A demanda de produtivismo exige-nos uma alta performance nesta dimensão, sem necessariamente estarmos ensinando nossos alunos a serem pesquisadores.

Assim, não se pode deixar de chamar a atenção para a noção de que o professor de Arte, para desenvolver as atividades, precisa dissociar estas dimensões, algo como uma dupla ou tripla personalidade – de um lado o professor, de outro o artista, e de outro ainda o investigador. Defende-se aqui, portanto, de modo similar às relações entre teoria e prática, que as três dimensões devem ser compreendidas como mutuamente constitutivas e dialeticamente relacionadas.

Ainda que em vias de consolidação, uma das possibilidades abertas para superar esta dissociação são as Pesquisas Baseadas em Arte e as Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte, que apontam para a possibilidade de relações mais conexas e intensas entre criação artística, investigação científica e docência.

A segunda categoria estruturadora das análises nesta tese refere-se ao lugar que é ocupado pela técnica na docência, nas práticas artísticas e na pesquisa. O que se quer aqui destacar é a necessidade de se recuperar a relevância do enfoque instrumental – que não deve ser entendido necessariamente em uma perspectiva tecnicista, no sentido pobre e restrito –, porque aqui se recupera a dimensão prática da tarefa, como apontado por Libâneo (2010), o que, nesse entendimento, permite o desenvolvimento de meios para obtenção de objetivos pretendidos, seja na docência, nas práticas artísticas ou na pesquisa.

O lugar da técnica deve ser levado em conta na formação docente e no trabalho dos formadores de professores e deve estar presente nas três dimensões. Ainda que se reconheça a importância da direção que os professores dão às suas práticas de ensino, sejam elas quais forem, o trabalho docente precisa ser organizado por meio de instrumentos didáticos: modelos de ensino, estratégias, técnicas específicas, recursos adequados. Esses elementos, vividos pelos professores em formação e presentes nas aulas de diferentes maneiras, ensinam a ser professor.

Os direcionamentos conceituais e estilísticos que os artistas dão às suas produções são relevantes; entretanto, mesmo sem considerar quais sejam estes

direcionamentos, o artista precisa se utilizar, em suas práticas, de instrumentos artísticos: ter o domínio de um modo de fazer, de um conjunto de procedimentos técnicos, das características e das possibilidades dos materiais.

De modo semelhante, pode-se dizer que as opções teórico-metodológicas do pesquisador são constitutivas do desenvolvimento de uma investigação, definem sua natureza, suas funções, seus limites. As técnicas são definidas no diálogo com o objeto, no âmbito da sua construção epistemológica, morfológica e teórica (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005); assim, independentemente das opções assumidas, é preciso ter conhecimento sobre os modos de produzir conhecimento no campo específico.

Retomando a literatura norte-americana analisada durante o estágio, pelas revisões realizadas na biblioteca da FSU, registrei indícios de uma concordância entre os pesquisadores sobre a importância das habilidades técnicas nas práticas artísticas e o debate sobre a ênfase na construção de uma educação sólida para o desenvolvimento delas. Pode-se dizer que já seria esperada uma ênfase maior nas questões técnicas no modelo norte-americano, no qual a formação inicial e mais longa é a de Bacharel em Artes, à qual se agrega, posteriormente, a formação para ser professor de Arte. Deve-se destacar também a crença de que, para muitos artistas – professores do ensino superior –, somente o domínio do conteúdo já garante um bom ensino, entendendo-se aqui o domínio do conteúdo em uma perspectiva estrita, associada à ideia de matéria ou temas e técnicas a ensinar. O campo de estudos da Pedagogia Universitária, consolidado no Brasil na última década, aponta os equívocos dessa forma de entender o ensino na universidade e suas consequências.

É interessante também retomar dois pontos de debate, citados anteriormente e que necessitam ainda ser investigados com maior intensidade – diretamente relacionados a esta categoria de análise e que apontam para dois pratos de uma mesma balança.

O primeiro diz respeito à ideia frequente no senso comum de que a criação artística só ocorre em ambientes pouco estruturados, ou seja, com alto grau de liberdade criativa e baixa estruturação, concluindo-se assim que não há necessidade do trabalho didático do professor para organizar as condições de ensino e aprendizagem de modo que sejam as mais significativas possíveis. Este debate pode ser enriquecido com a compreensão da necessidade de articulação entre os

conhecimentos do conteúdo específico, como os denomina Shulman (1987), e os conhecimentos do campo da Didática, que correspondem a uma parte que o autor denomina conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Outro ponto refere-se à maneira de construir o ensinar Arte baseado na especificidade dos temas e abordagens da disciplina, que talvez priorizem mais conteúdos, contextos e teorias, provocando, de certa maneira, a separação entre as formas de ensinar *sobre* a Arte das formas de ensinar *sobre*, *com* e *a partir da* Arte. Como dito, seria uma supersimplificação pensar que conteúdos, contextos e teorias sejam elementos desnecessários ou supérfluos, ou, ainda, reduzir perigosamente o entendimento da prática artística. Por outro lado, é preciso possibilitar ao aluno um domínio das práticas artísticas no diálogo com os conteúdos, contextos e teorias.

Recuperar a necessidade de se considerar o enfoque instrumental, aqui, não significa tender apenas para um lado da balança. A questão talvez seja buscar o equilíbrio necessário, evitando o risco da própria pedagogização, do ponto vista exclusivamente técnico, por exemplo. Uma vez que se considera somente o ensino, pode-se perder de referência o próprio conhecimento de origem, ou seja, separa-se a Arte do ensino da Arte – expressão emprestada de Honorato (2011). Novamente se pode pensar que, se a dimensão da pesquisa estiver presente como um dos elementos desse par – Ensino e Arte –, talvez esse tensionamento possa ser melhor equacionado.

A terceira categoria articuladora das análises diz respeito às especificidades do tempo e do espaço na organização da experiência escolar em Artes Visuais. Os elementos observados e analisados na situação etnográfica contribuíram para ampliar a compreensão desses elementos para o ensino e a aprendizagem, mas sem a perspectiva de transferência de modelos de uma realidade para a outra. Não é esse o objeto de uma etnografia educacional.

As experiências no campo, analisadas, permitiram reafirmar que compreender a sala de Artes Visuais significa discuti-la do ponto de vista da constituição de um espaço diferenciado. Além disso, deve-se reconhecer que, para o Ensino da Arte, há um grau elevado de importância das experiências relacionadas à dimensão subjetiva da temporalidade, o que talvez implicasse o rompimento com um modelo de estruturação das disciplinas em tempos didáticos fechados. Essa compreensão dialogou intensamente com a minha experiência de formadora de

professores, que vive cotidianamente uma proposta de licenciatura em Artes Visuais, em suas possibilidades e limites.

É preciso destacar que, nas minhas experiências anteriores com a formação continuada de professores da Escola Básica, as condições materiais para o desenvolvimento do trabalho docente na disciplina de Arte, no caso do brasileiro, ocuparam o espaço principal no que diz respeito às limitações sentidas por professores, evidenciadas em suas avaliações a respeito do trabalho docente que realizam, fortemente marcado e determinado em parte pelas condições objetivas do exercício da profissão (TEUBER; GARCIA, 2015). Tais condições, que se referem à falta de sala adequada às práticas artísticas, falta de local para armazenar trabalhos e materiais, excesso de alunos por sala de aula, escassez de materiais, entre outras, entram em conflito com as intenções dos professores e se apresentam como uma limitação para a materialização de suas práticas.

Nesse sentido, devo destacar as difíceis condições objetivas encontradas nas escolas e universidades públicas do país, indicando a necessidade de políticas publicas que contemplem, inevitavelmente, a melhoria das condições de trabalho e a valorização profissional.

A partir dessas experiências de formação inicial e continuada – geradoras de questões durante toda a pesquisa – e marcada, sem dúvidas, pela experiência que vivi na sala de aula em que realizei o estudo etnográfico, foi possível apontar para a necessidade do estreitamento das relações entre ensino, processos artísticos e pesquisa na formação do professor de Artes Visuais.

Olhar para trás e ao redor ajudou na escolha do percurso. As contribuições teóricas do campo da Educação e do Ensino de Arte, apresentadas como pressupostos que deram suporte à construção da problemática investigada, somadas à etnografia entendida como uma alternativa teórico-metodológica de construção científica e ao corpo teórico construído sobre a problematização do processo de formação de professores de Artes Visuais, me permitem apontar alguns elementos que deveriam ser considerados pelos professores formadores em suas aulas, nos cursos de formação inicial, na formação continuada e, ainda, na própria constituição dos currículos dos cursos de Licenciatura.

Tais elementos estão situados aqui em torno da ideia da existência de uma Didática da Arte, articuladora das ações dos formadores de professores de Artes Visuais. Entendo que, para além de uma visão tecnicista e reducionista da Didática,

ela pode ser vista como um campo de conhecimento – portanto, campo de produção, de reprodução e de embates – que permite colocar em diálogo os diferentes elementos constitutivos dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, para além da Didática Geral, são hoje valorizadas as contribuições derivadas dos debates nas disciplinas específicas e que produzirem as Didáticas Específicas, como apontando por Bufrem, Garcia e Schmidt (2006), que incorporam as contribuições das Metodologias de Ensino, mas incorporam outros elementos, em particular as contribuições da epistemologia própria de cada um dos campos disciplinares específicos.

Com essa perspectiva, considerando-se as evidências obtidas no trabalho de campo realizado e as análises desenvolvidas na experiência etnográfica, foi possível defender a tese de que é necessário (re)construir as discussões sobre o Ensino da Arte e a formação de professores de Arte a partir da configuração de um campo de conhecimento denominado Didática da Arte.

Com essa direção, e na busca de contribuir para isso, o processo de investigação que realizei permitiu a sistematização de alguns princípios a serem considerados em uma Didática para formar professores de Artes Visuais. Não se trata de um modelo a ser replicado. Considerando-se que ainda são poucas as pesquisas sobre formação dos formadores nos cursos de licenciatura em Artes Visuais e no campo da Didática da Arte, assim como procurei caracterizar aqui, sendo a sistematização ainda mais recente, entendo que as questões e princípios aqui explicados poderão trazer contribuição para as discussões nesse campo.

Assim, para a finalização destas considerações, destaco princípios didáticos a serem observados, entre outros, na formação de professores de Artes Visuais, como um produto do trabalho analítico realizado e cuja finalidade é construir e expressar, de forma mais complexa, relações que estiveram no foco da pesquisa.

1 O reconhecimento de dimensões que se entrelaçam em torno da docência, das práticas artísticas e da pesquisa, as quais sustentam a ação do professor de Artes Visuais

Um dos grandes desafios para a formação docente e para o trabalho dos formadores de professores de Arte é a necessidade de fazer aproximações entre a ação pedagógica, a produção artística e a produção científica dos professores de Arte, considerando que estas três dimensões constituem o núcleo de sustentação de

práticas de ensino. Considerar essas dimensões significa apoiar melhor os alunos em formação, na compreensão das contradições entre o que são as expectativas institucionais e sociais para o que se deve fazer e o que os professores de Arte podem efetivamente realizar no cotidiano escolar.

Um princípio de organização do ensino de Arte inclui a busca de contemplar permanentemente e de forma articulada as três dimensões, tanto na proposição quanto no desenvolvimento, bem como na avaliação de atividades formativas, sejam as de formação inicial ou de formação continuada.

2 A materialização das relações entre teoria e prática nas três dimensões constitutivas do trabalho de formação

A literatura educacional aponta que os cursos de formação de professores são mais frequentemente criticados por serem muito teóricos e terem pouca conexão com a prática. Assim, para além de discutir a falta de sentido de estudos em que a teoria parece descolada da relação cotidiana com o mundo, e o não reconhecimento de que a prática é sempre "encharcada" de teoria, é preciso reconhecer a escola como um campo produtor de teorias e práticas e reivindicar criticamente o lugar da escola como uma instância capaz de produzir conhecimentos legítimos. Um dos caminhos que se aponta é o modelo sustentado na ideia de que "o professor é um investigador social e, como tal, suas atividades profissionais devem incluir a pesquisa" (SCHMIDT; GARCIA, 2011, p. 31).

Se por um lado se explicita a necessidade do professor ser um pesquisador, por outro lado, parece mais clara a necessidade do professor de Arte ser um Artista, como uma forma de alcançar a compreensão e a apropriação dos processos da produção artística. Assim, nessa perspectiva, o que chama a atenção é o papel integrador/norteador que uma concepção epistemológica na área de atuação do professor tem para toda e qualquer ação docente. Trata-se aqui do esforço de articulação permanente do conteúdo e do método, nas três dimensões apontadas.

Propostas sobre a formação de professores evidentemente passam pela discussão da organização do currículo dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, este segundo princípio aponta para a necessidade de pensar todas as disciplinas dos cursos de formação de professores de Arte na sua relação e na direção de expressarem a relação entre teoria e prática tanto nos conhecimentos de conteúdo

específico como nos conhecimentos do conteúdo pedagógico, emprestando a denominação usada por Shulman (1987).

3 A técnica como expressão das relações entre teoria e prática nas três dimensões

Um dos elementos fundamentais para a realização de qualquer trabalho, seja docente, artístico ou investigativo, é a existência de competência técnica. Esse elemento merece seu lugar considerado na formação docente e no trabalho dos formadores de professores, uma vez que há a necessidade de dominar instrumentos disponíveis e de criar outros novos, realizar a ação docente em todas as dimensões. Os professores devem ser estimulados a terem competências técnicas para ensinar, para produzir Arte e para investigar sobre a Arte e seu ensino, o que implica ter o domínio do conhecimento de um conjunto de instrumentos técnicos que compõem a ação de ensino, a ação de produção artística e a ação investigativa.

4 Especificidades do tempo e do espaço na experiência escolar em Artes Visuais

Finalmente, toma-se como princípio que a aula de Artes Visuais deve ser compreendida e organizada como um espaço e um tempo diferenciados em relação a outros conhecimentos, para atender às suas especificidades, mesmo dentro dos modelos escolares existentes – com suas possibilidades e limites. Tradicionalmente conhecida como ateliê, a sala de aula de Arte pode ser o lugar onde se desenvolve um fazer de natureza distinta de outras atividades, não objetivando a funcionalidade e/ou respostas imediatas; onde se empregam materiais não usuais em outras atividades escolares; um lugar para experiências sensoriais específicas para a produção da Arte e do conhecimento sobre a Arte. Esse espaço exige ser adequado e preparado para uma efetiva aprendizagem. Tanto para a formação de professores como para sua atuação nas escolas, tal meta deve ser colocada no horizonte de reivindicações quando se observa o sistema escolar brasileiro.

Na relação com o espaço, outro elemento a ser considerado na organização do trabalho escolar no Ensino de Arte é o tempo. Reconhecendo as dificuldades existentes em um sistema que estrutura o trabalho escolar de forma fragmentada, com pequenos períodos de trabalho para cada disciplina do currículo, defende-se a proposição de que as aulas considerem o valor das experiências relacionadas à

dimensão subjetiva da temporalidade e, assim, incluam condições de proporcionar, ainda que em parte, alguma forma de superação do modelo de estruturação das disciplinas em tempos didáticos. Relembra-se, aqui, a elaboração de diários e outras atividades que percorrem o tempo escolar de uma disciplina, de um curso e anunciam outras possibilidades formativas em Arte.

Para finalizar, os princípios sistematizados no âmbito desta pesquisa buscaram evidenciar e articular as relações existentes entre as dimensões que se entrelaçam na ação do professor de Arte e, assim, podem apontar possibilidades para a formação do professor de Artes Visuais. Para além de criar ou incorporar modelos estranhos à cultura escolar brasileira e as condições – precárias, é certo, e, portanto, desafiadoras – da formação em nível superior e da escola básica no nosso país, busquei um caminho para contribuir com a análise e a explicitação de condições que, pelo menos em parte, superem a distância entre aqueles que ensinam Arte na escola, aqueles que produzem conhecimento sobre o ensino de Arte e sobre a Arte e aqueles que produzem Arte.

Ao final do caminho, também restam lacunas no conhecimento produzido que justificam retomar o olhar para minhas próprias experiências de artista, de professora formadora de professores e de pesquisadora, olhar para trás, para os lados e para frente.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. A avaliação escolar: Características e tensões**. Cadernos de Educação***,* Brasília, n. 26, p. 11-26, jan./jun. 2014.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

APPLE, M. W. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos***.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

ARISTÓTELES. **Poética***.* São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores)

BARBOSA, A. M. T. B. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.

BARBOSA, A. M. T. B. Arte e Inclusão. **Caderno de textos:** educação, arte, inclusão*.* Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2002.

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da Arte**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BECKER, F. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39)

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. In: BOURDIEU, P. (Coord.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas***.* 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692*,* de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394**,** de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais para 1ª à 4ª séries:** arte*,* Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais para 5ª à 8ª séries:** arte, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 11 de março de 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

BUFREM, L. S.; GARCIA, T. M. B.; SCHMIDT, M. A. Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 22, p.120-130, jun. 2006.

CAHNMANN-TAYLOR, M.; SIEGESMUND, R. (Eds.). **Arts-based research in education:** foundations for practice. New York: Routledge, 2008.

CAUQUELIN, A. **Arte Contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHARTIER, R. **A beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Universidade, 2002.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, dez. 1990.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didática:** del saber sábio al saber enseñado**.** Buenos Aires: AIQUE Grupo Editorial, 1997.

COSTA JUNIOR, J. Entre a verdade e a mentira: um estudo sobre ficção e conhecimento. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 4, p. 162-182, 2011.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>. Acesso em: 15 out. 2015.

DERDYK, E. A importância do espaço de criação nas escolas e instituições. **Revista Emília** [recurso eletrônico], set. 2011. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=21>. Acesso em: 13 out. 2015.

DIAS, B. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

DICIONÁRIO OXFORD DE ARTE. Editado por Ian Chilvres. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOMINIQUE JULIÁ. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-44, 2001.

EISNER, E. **El arte y la creación de la mente***:* el papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2004.

EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras,** v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

EISNER, E.; BARONE, T. **Arts based Research.** Los Angeles: Sage Publications Inc., 2012.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante***.* 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FIGUEIREDO, S. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais**... Belo Horizonte, 2010.

FONSECA DA SILVA, M. C. da R. Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política. In: SIMPÓSIO DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA FAP, 3., e ENCONTRO REGIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DA REGIÃO SUL, 2., 2010, Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2010. **Anais**... Curitiba, 2010.

FONSECA DA SILVA, M. C. da R. Formação docente em arte: da formação nas Licenciaturas à formação continuada. **Revista Digital Art &.** [recurso eletrônico], São Paulo, v. 14, p. 1-24, 2013. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-14/maria-cristina-rosa.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

FONSECA DA SILVA, M. C. da R. Formação de professores nas Licenciaturas em Artes Visuais: o processo de criação. In: ANPAP - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 23, 2014, Belo Horizonte. **Anais**... Belo Horizonte, 2014.

FONSECA DA SILVA, M. C. da R.; HILLSHEIM, G. B. D. Políticas públicas e formação docente em arte: confluências entre pesquisas. In: SIMPOSIO LATINOAMERICANO DE FORMACIÓN DE PROFESSORES DE ARTES, 2013, Bogotá - Colômbia. **Anais**... Bogotá - Colômbia: Editora da Universidad Sérgio Arboleda, 2013. p. 253-264.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura***:* as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREEDMAN, K.; SIEGESMUND, R. On Criteria in Arts-Base Education Research: The Continuing Dialogue. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED RESEARCH AND ARTISTIC RESEARCH, 3., 2015, Porto. Disponível em: <http://3c.nea.fba.up.pt/node/26>. Acesso em: 03 jan. 2016.

GALLOWAY, S.; STANLEY, J.; STRAND, S. **Artist teacher scheme evaluation 2005-2006:** final report. University of Warwick, 2006.

GARCIA, T. M. F. B. A riqueza do tempo perdido. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jun./dez. 1999.

GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil:** um balanço de teses e dissertações (1981-1998). Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Faculdade de Educação da USP, FEUSP, São Paulo, 2001.

GARCIA, T. M. F. B. Ensino e pesquisa em ensino: espaços da produção docente. In: GARCIA, T. M. F. B. et. al. **A pesquisa em Ensino de Física e a sala de aula:** articulações necessárias. São Paulo: Editora da Sociedade Brasileira de Física, 2010. p. 239-259.

GARCIA, T. M. F. B. Pesquisa em educação*:* confluências entre Didática, História e Antropologia. **Educar em Revista** (Impresso), n. 42, p. 173-191, 2011.

GARCIA, T. M. F. B. Os livros didáticos na sala de aula. In: GARCIA, T. M. F. B.; SCHMIDT, M. A.; VALLS, R. (Org.). **Didática, História e manuais escolares:** contextos ibero-americanos. 1. ed. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2013. p. 69-102.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. & Soc**., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 dez. 2015.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.

GEERTZ, C. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIDDENS, A. Estruturalismo, pós-estruturalismo e a produção da cultura. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Orgs.). **Teoria social hoje.** 1. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 281-319.

GOODMAN, N. **Modos de fazer mundos***.* Porto: Editora Asa, 1995.

GOODMAN, N. **Linguagens da Arte:** uma abordagem a uma teoria dos símbolos. Lisboa: Gradiva, 2006.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARTINS, M. C. Arte, só na aula de arte? **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 3, p. 311-316, set-dez. 2011.

MARTINS, R. O que quer a Cultura Visual? Como ela se diferencia de outras abordagens? **Boletim Arte na Escola**, n. 76, maio/jun. 2015. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450>. Acesso em: 10 jun. 2015.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2005-jul. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 29 nov. 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUSSBAUM, M. **Love's Knowledge.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

OLIVEIRA, M. O. de. A perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em Artes Visuais. In: ANPAP - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2011, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro 2011.

OLIVEIRA, M. O. de. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 27, n. 27, p. 111-126, maio/ago. 2014.

PIMENTA, S. O estágio na formação dos professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil***:* gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação)

PLATÃO. **República.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

RICHTER, I. M. **Interculturalismo e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais.** 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIZZI, M. C. S. L. **Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte**. Vitória: UFES, 2013. Palestra ministrada no X Seminário Capixaba sobre Ensino da Arte & II Encontro de Licenciaturas em Artes Visuais.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico** (1982-85). México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

ROCKWELL, E. (Org.). **La escuela cotidiana**. 2. reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROMANELLI, G. **A música que soa na escola**: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSSI, M. H. W. A pesquisa no campo da arte-educação visual e o ensino da arte na educação básica. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 86-100, abr. 2014.

SANTANA, J. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 15., 1010. Belo Horizonte: UFMG, 2010. **Anais**... Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHLICHTA, C. A. B. D. **Arte e educação:** há um lugar para a arte no ensino médio? Curitiba: Aymará, 2009.

SCHLICHTA, C. A. B. D.; TEUBER, M. Mediação e ensino da arte: um exercício de partilha do sensível. **Revista Palíndromo**, n. 7, p. 6-24, 2012.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. **Recriando histórias a partir do olhar das crianças.** Ijuí: UNIJUÍ, 2011. (Coleção Cultura, Escola e Ensino, v .4.)

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. (Org.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. (Coleção Cultura, Escola e Ensino, v. 1)

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. Those Who Understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987.

SHULMAN, L. **The wisdom of practice***:* essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

TASSINARI, A. **O espaço moderno***.* São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional***.* Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, R. F.; BUFREM, L. S.; GARCIA, T. M. F. B. **O livro didático de alfabetização no cotidiano escolar.** Curitiba, Conferência Regional IARTEM BRAZIL - NPPD/UFPR, Caderno de Resumos, 2012. p. 109-110.

TEUBER, M. **Concepções e práticas artísticas na escola:** a situação das aulas de artes nas escolas estaduais da região central de Curitiba. Monografia (Pós-Graduação em Ensino de Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. Florianópolis, 2004.

TEUBER, M. **Reflexos e reflexões sobre a proposta triangular no ensino da arte nas escolas municipais de Curitiba**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

TEUBER, M.; GARCIA, T. M. F. B. Relações entre ensino e pesquisa: questões para a formação do professor de arte. In: EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais**... Curitiba, 2015.

TONUCCI, F. A pesquisa na escola: notas de debate. **Cadernos de Pesquisa**, n. 41, p. 64-69, maio 1982.

UNESPAR. **Projeto de Renovação do Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.** Campus II, Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba, 2014.

VASCONCELLOS, S.T. **Entre (dobras) lugares da pesquisa na formação de professores de artes visuais e as contribuições da pesquisa baseada em arte na educação.** 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

VIADEL, R. M. Entrevista. **Revista Trama Indisciplinar**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 12-21, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGZEBSKI, L. O que é conhecimento? In: GRECO, J.; SOSA, E. (Orgs.). **Compêndio de epistemologia***.* São Paulo: Loyola, 2008. p. 153-189.

Indicações das referências utilizadas na revisão bibliográfica

TESES norte-americanas

BARTON, Julie. “This Could Be Something If We Let It: Studio Artists In Schools” (2014).

BILDSTEIN, Iris Robin. “Perspectives On Preparation: Nine Art Teachers Reflect On Their Preservice Education In Light Of Their Experiences Of Contemporary Schooling” (2013).

BOWMAN, Harrigan McMahon. “The Artist In The University: Interview Case Studies Of How Four Art Professors Make Sense Of The Meaning In Their Work As Educators And How They Navigate The Dual Relationship Between Artist And Educator” (2011).

GATLIN, Laurie. “A Living Thing: Towards A Theory Of Sketchbooks As Research” (2012).

HARRELL, Linda. “Beginning art teachers in Florida: perceptions of their preparations to teach art” (2007).

HOFSESS, Brooke Anne. “Embodied Intensities: Artist-Teacher Renewal in the Swell and Afterglow of Aesthetic Experimental Play” (2013).

LIM, Eun Hee. “Studio art practices and k-12 art teachers' identities: pedagogy, art curricula, and professional discourses” (2008).

LIU NAN. “Teaching Painting and Drawing at Florida State University: A Case Study” (2008).

SALAZAR, Stacey Redford. “Art school consequential: teaching and learning in the first year of art school” (2011).

SCHLEMMER, Ross H. “(Re)articulating the Identity of the Artist/Teacher” (2014).

SMITH, Ashley. “Artist Practice in the Elementary Classroom: Redefining Art Teaching Through Artist-Teacher Philosophy” (2014).

PATRICK, Pauline. “Into the light: modelling artistic practices in schools” (2014).

ZWIRN, Susan Goetz. “To be or not to be: the teacher-artist conundrum” (2002).

ARTIGOS

BROOME, Jeffrey L. “A Case study in Classroom Management and School Involvement: Designing an Art Room for Effective Learning” (2013).

GRAHAM, Mark A.; ZWIRN, Susan Goetz. “How Being a Teaching Artist” (2010).

SHIELDS, Sara Scott. “Artful Pedagogy: (En)Visioning The Unfinished Whole” (2015).

ARTIGOS CONSULTADOS

HALL, James. “Making Art, Teaching Art, Learning Art: Exploring the Concept of the Artist Teacher” (2010).

HATFIELD, Montana; Deffenbaugh. “Artist/Art Educator: making Sense of Identity Issues” (2006).

JAQUITH, Diane B. “When is Creativity?” (2011).

KERRIDGE. Daria; UNRATH, Kathleen. “Becoming an Art Teacher: Storied Reflections of Two Pre service Students” (2009).

RUFO, David. “An arts-based classroom confronts educations metanarratives: Grand Narratives, local stories and a classroom teacher’s story” (2014).

SALAZAR, Stacey Redford. “Educating Artists: Theory and Practice in College Studio Art”(2014).

ZWIRN, Susan Goetz. “Artist/ Teachers Through A Drawing Course: Developing Teaching Strategies and Assessments from our Artistic Struggles” (2008).

ZWIRN, Susan Goetz. “Artist or Art Teacher: The Role of Gender in Identity Formation and Career Choice” (2009).

LIVROS

DAICHENDT, James. “Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching” (2010).

EISNER, Elliot. “The Kind of Schools We Need” (1998).

GREENE, Maxine. “Variations on a Blue Guitar” (2001).

THORNTON, Alan. “Artist, Researcher, Teacher: A Study of Professional Identity in Art and Education” (2013).

PROJETO

RABKIN, Nick et al. “Teaching Artists and the Future of Education. A Report on the Teaching Artist Research Project”. Chicago: National Opinion Research Center (NORC), Cultural Policy Center at the University of Chicago, 2011.