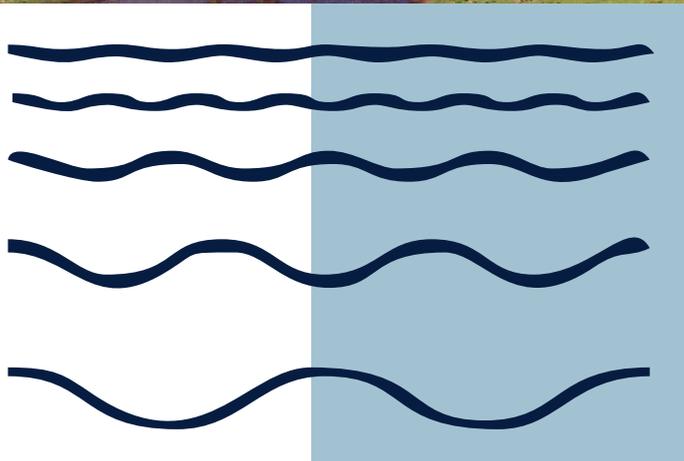


LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: DILEMAS VIVENCIADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR



ROBERT MENESES/TERESINA VISTA DO CÉU

CARLA TERESA DA COSTA PEDROSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARLA TERESA DA COSTA PEDROSA

**LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS:
DILEMAS VIVENCIADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E A
CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR**

TERESINA-PI
2016

CARLA TERESA DA COSTA PEDROSA

**LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS:
DILEMAS VIVENCIADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E A
CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela
Carvalhêdo.

TERESINA-PI
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

P3721 Pedrosa, Carla Teresa da Costa
Licenciatura em Artes Visuais [manuscrito]: dilemas vivenciados no processo de formação inicial e a constituição do ser professor / Carla Teresa da Costa Pedrosa. – 2016.
121 f. : il.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2016.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Josania Lima Portela Carvalhêdo.

1. Formação de Professores. 2. Educação Básica. 3. Artes Visuais – Professor. I. Título.

CDD: 370.71

CARLA TERESA DA COSTA PEDROSA

**LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS:
DILEMAS VIVENCIADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E A
CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR**

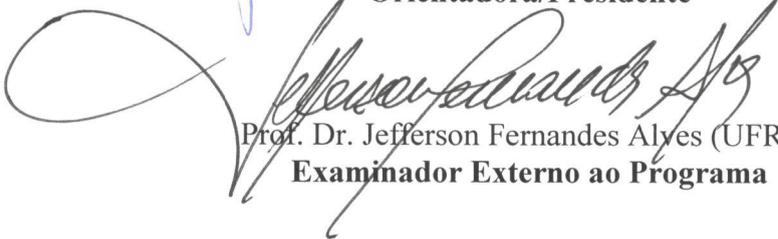
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina – PI, 26 de fevereiro de 2016

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo (UFPI)

Orientadora/Presidente


Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alyes (UFRN)

Examinador Externo ao Programa


Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura (UFPI)

Examinadora Interna

Aos professores formadores de professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – *Adriana, Evaldo, Francilene, Iolanda, Lúcia, Neila, Núbia, Odailton, Paulo, Pollyanna, Quaresma, Ribamar e Zozilena* – acreditando que esta investigação possa contribuir para reflexão e superação dos dilemas vivenciados, no vislumbrar de novos horizontes, dedico esta investigação.

AGRADECIMENTOS

Na viagem, rio afora, rio adentro, nas caudalosas águas correntes da investigação, descobri tesouros incalculáveis de saber, e de como saber. Tenho inúmeros motivos para agradecer, e poucas chances de conseguir retribuir ao carinho e ao apreço de tantas pessoas que comigo navegaram em busca de horizontes de esperança em tempos melhores para o Ensino da Arte.

Sei que Deus esteve constantemente a meu favor, renovando minhas forças a cada dia, e assim pude empreender a árdua escrita deste relatório de pesquisa – A Ele a honra e a glória!

No esforço desta conquista, que não consegui empreender sozinha, agradecida, destaco:

Meu pai, Carlos Pedrosa, meu espelho, por sua sabedoria, confiança e candura que desde minha tenra infância, apontou a rota dos estudos para a concretização de minha carreira profissional, orgulhoso de minha escolha por ser professora. E, aos 92 anos, corrigiu com esmero e precisão da língua portuguesa, este texto dissertativo.

Minha mãe, Teresa, com suas orações silenciosas e inabalável fé, que mesmo sem o saber, me tranquilizava e me transmitia segurança nas intempéries.

Meu irmão Carlos Júnior (*in memoriam*), aquele que me disse um dia “que eu era forte” (e eu acreditei!), se fez presente em minha cunhada Ivaldênia e em minha sobrinha Ana Teresa, que compreenderam as ausências.

Minha irmã Maria Teresa, que com seu carinho e sua admiração, acreditava mais em mim do que eu mesma, e junto a Diogo, Carlinhos e Maria Rita, fez o peso da responsabilidade ser mais leve.

Minha irmã Larisse, com seus abraços e afagos que me confortavam.

Meu esposo companheiro, Djalma, que sem reservas, em todas as horas fáceis e difíceis, esteve sempre comigo, e que, com seu amor, me sustentou e nas decisões impostas pelos inevitáveis dilemas do aprendizado da pesquisa.

Minha orientadora, Josania Portela, que foi a bússola desta viagem e, comigo superou dilemas de tempo e de espaços práticos/teóricos, incansável, na nossa empenhada viagem pela ‘terceira margem do rio’, o que me fez crescer como estudante, como profissional e como pessoa.

Minha amiga e eterna professora, Pollyanna Coêlho, pelas valiosas fontes, contribuições e conselhos, que se tornaram lemas no processo investigativo da ‘terceira margem do rio’, por ela mesma suscitada como metáfora deste estudo.

Professora Glória Moura pelo carinho em suas precisas e pertinentes colaborações metodológicas e o incentivo à escrita poética.

Professor Jefferson Fernandes Alves, pela generosidade e interesse pela temática em sua readmiração por Guimarães Rosa, enalteceu a metáfora desse estudo, ampliando-me os horizontes.

Professores Luciano de Melo Sousa e Antonia Edna Brito pelas intervenções avaliativas que mais enriqueceram este relatório.

Professores e os que realizam o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), pela partilha de conhecimentos, experiências e histórias de vida na navegação pelas águas da Universidade Federal do Piauí.

Colegas da 23ª turma de Mestrado em Educação, sempre solícitos e solícitas, partilhando saberes e pequenos/grandes gestos de amizade, em especial Marcoelis – por sua amizade incondicional que me instigou para as margens da perseverança, com incentivo e carinho.

Rosalina, Maria Rita e Raquel, por compartilhar os sonhos e as aflições nas turbulências da viagem.

Aqueles que me ajudaram, de alguma forma, com gestos e palavras de incentivo, carinho e confiança, sendo impossível nomear todos neste espaço, os levo no coração grato e leve.

[...] Mas, por afeto mesmo, de respeito,
sempre que às vezes me louvavam,
por causa de algum meu bom procedimento, eu falava:
— "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim..."
(Guimarães Rosa)

RESUMO

O presente trabalho dissertativo trata de uma investigação sobre os dilemas vivenciados no processo de formação inicial na constituição do ser professor para a atuação na Educação Básica, no contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal Piauí (UFPI). A pesquisa está vinculada à linha Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC), instâncias da UFPI. A problemática em questão surge das experiências da pesquisadora, como estudante e professora, do referido curso quando observou e vivenciou situações dilemáticas no processo de formação do professor de Arte que careciam estudos sistematizados acerca do professor a ser formado. Considerando o exposto, parte-se da questão-problema: como os dilemas vivenciados na formação inicial em Artes Visuais interferem na constituição do ser professor? O objetivo geral do estudo foi analisar o processo de formação no curso de licenciatura em Artes Visuais da UFPI, os seus dilemas e as implicações na constituição do ser professor. E como objetivos específicos: descrever os dilemas presentes no processo de formação do licenciado em Artes Visuais da UFPI; refletir acerca das práticas educativas vivenciadas na formação do professor no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI; compreender o processo de formação inicial em Artes Visuais da UFPI e suas implicações na formação do licenciado para a Educação Básica. No plano teórico, o Ensino das Artes Visuais é fundamentado em Barbosa (1985, 1998, 2002, 2005, 2010, 2015), Coêlho (2003, 2008, 2013), Frange (2001, 2002), Hernández (2000, 2007) dentre outros; os aspectos da Formação inicial e seus dilemas estão ancorados em Imbernón (2011), Garcia (1992, 1999), Nóvoa (1992, 2002), Pimenta (2002, 2012), Zabalza (1994, 2004) dentre outros. O estudo de cunho qualitativo baseia-se em Gatti e André (2013), González Rey (2010) e Flick (2009), tendo como principal instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa, segundo Flick (2009) e Schültze (2013) realizada no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI. Os participantes selecionados foram seis professores (as) formadores (as) do referido Curso. A organização dos dados empíricos em categorias e a técnica de Análise do Conteúdo realizam-se com base em Bardin (2011). Com esta pesquisa, obteve-se maior compreensão do processo formativo no âmbito da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, a partir do olhar do professor formador. De acordo com a análise realizada a partir dos dados empíricos do estudo identificou-se dilemas de natureza identitária, formativa, prático-experiencial e conceitual, relativos à constituição do ser professor. Estes dilemas foram apontados pelos interlocutores, sobressaindo-se os que revelaram a ambivalência formativa do Curso, bem como os apontamentos sobre ações de superação desses dilemas, tais como, reforma curricular, adesão a programas de políticas públicas de formação inicial e continuada, abertura de espaços reflexivos, dentre outros, viáveis à melhoria da formação e da constituição do ser professor para a Educação Básica.

Palavras-chave: Dilemas da formação. Licenciatura em Artes Visuais. Formação do professor. Educação Básica.

ABSTRACT

This dissertational work is an investigation of the dilemmas in the initial formation process and the constitution of the teacher for the Basic Education in the context of the Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí (UFPI). The research is linked to the line of research Education, Teacher Forming and Pedagogical Practices of the Program of Postgraduate Education (PPGED) and the Interdisciplinary Center for Research in Curriculum Practices and Training Education Professionals (NIPPC), instances of UFPI. The issue in question arises from the experience of the researcher, as a student and as a teacher of that course when he observed dilemmas in Art teacher forming process that lacked systematic studies on the teacher to be formed. Considering the above, arises of the matter-problem: how experienced dilemmas in initial Visual Arts forming implicate on the constitution of the teacher? The overall objective of the study was to analyze the training process in the course of degree in Visual Arts UFPI, their dilemmas and implications for the constitution of the teacher. And the following objectives: describe the dilemmas present in licensed formation process in Visual Arts of UFPI; reflecting on the educational practices experienced in teacher education in Licenciatura em Artes Visuais da UFPI; understand the initial forming process in the Visual Arts UFPI and its implications in the formation of licensed for Basic Education. Theoretically, the Visual Arts education is based on Barbosa (1998, 2002, 2005, 2010, 2015), Coêlho (2003, 2008, 2013), Frange (2001; 2002), Hernández (2000, 2007); aspects of initial formation and their dilemmas are anchored in Imbernón (2011), Garcia (1992, 1999), Nóvoa (1992, 2002), Pimenta (2002, 2012), Zabalza (1994, 2004) among others. The qualitative study is based on Gatti and André (2013), Flick (2009), González Rey (2010) and its main tool for data collection narrative interview, according to Flick (2009) and Schultze (2013) carried out the Licenciatura em Artes Visuais da UFPI. The selected participants were six teachers formers at this Course. The organization of empirical data into categories and the content analysis technique are based on Bardin (2011). With this research, we obtained greater understanding of the training process within the Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, from the look of the teacher former. It was identified identity dilemmas, formative, practical, experiential and conceptual concerning the constitution of the teacher, being appointed by the subjects, especially the ambivalence in Course as well as overcoming actions of these such as curriculum reform, adherence to initial training programs, continuing education, among others that aim to improve the formation and constitution of the teacher for Basic Education.

Keywords: Dilemmas. Visual Arts teacher education. Teacher formation. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS

ILUSTRAÇÕES:

FIGURA 01 - PLACA DE FORMATURA TURMA 2009.1

FIGURA 02 - *BANNER* FEIRA DAS PROFISSÕES DA UFPI – 2014

QUADROS:

QUADRO 01 – PERFIL DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

QUADRO 02 – PERFIL DOS PARTICIPANTES OU INTERLOCUTORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFPI

QUADRO 03 – TÍTULO CATEGORIAS EMPÍRICAS GERAIS

QUADRO 04 – CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFPI - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCE – Centro de Ciências da Educação

CEA – Centro de Educação Artística

CFE – Conselho Federal de Educação

CONSUN – Conselho Universitário

DEA – Departamento de Arte

DEF – Departamento de Filosofia

DEFE – Departamento de Fundamentos da Educação

DMA – Departamento de Música e Artes Visuais

DMTE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FAEB – Federação Nacional de Arte-Educadores

ICF – Instituto Camillo Filho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEA – Movimento Escolinhas de Arte no Brasil

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NIPPC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SENAC-SP – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPI – Universidade Federal do Piauí

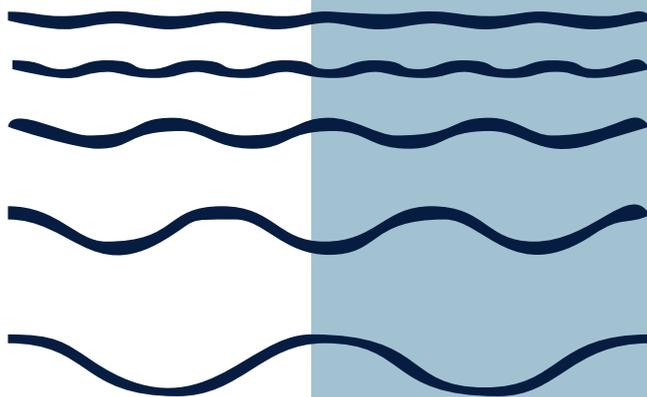
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 A NASCENTE: primeiras inquietações	11
2 ARTE E EDUCAÇÃO: MARGENS TEÓRICAS QUE SE ENCONTRAM POR MEIO DAS ÁGUAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	16
2.1 A PRIMEIRA MARGEM DO RIO: A Arte como área de conhecimento pertinente à Educação Básica	21
2.1.1 Nas terras e paragens históricas do Ensino da Arte no Brasil	21
2.1.2 Dimensões educativas das Artes Visuais: pontes que ligam as margens da Arte e a Educação	33
2.1.3 O leito do rio: o Ensino das Artes Visuais	35
2.2 A SEGUNDA MARGEM DO RIO: a formação inicial do professor de Arte Visuais e seus dilemas	39
2.2.1 O mergulhar nas águas da formação inicial do professor de Arte no Brasil	43
2.2.2 O curso do rio: o contexto da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí - UFPI.....	47
2.2.3 Turbulências dilemáticas nas águas da formação inicial em Artes Visuais da UFPI.....	51
3 A VIAGEM RIO AFORA, RIO ADENTRO: percursos metodológicos.....	58
3.1 A canoa em que navegamos: a pesquisa qualitativa narrativa	58
3.2 <i>Locus</i> da pesquisa: as águas formativas da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.....	60
3.3 Perfil dos participantes da pesquisa	61
3.4 A coleta de dados: redes e remos, instrumentos e sua aplicação.....	65
3.5 Organização dos dados produzidos na pesquisa.....	67
3.6 Técnica de interpretação das informações: Análise de Conteúdo	68
4 EM BUSCA DA TERCEIRA MARGEM DO RIO.....	70
4.1 Categoria 1 - Dimensões Formativas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.....	71
4.2 Categoria 2 - Articulação Teoria Prática na Licenciatura em Artes Visuais da UFPI	83
4.3 Categoria 3 - Dilemas intrínsecos da Formação	94
5 A FOZ DO RIO: HORIZONTES ABERTOS	110
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	
ANEXOS	

1

A NASCENTE
primeiras inquietações



1 A NASCENTE: primeiras inquietações

[...] o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre.
Largo, de não se poder ver a forma da outra beira.

A pergunta ‘como produzir a terceira margem do rio?’ proferida ao final da narrativa de uma participante desta investigação, desencadeou a escolha da ilustração poética. Durante os estudos encontramos a metáfora do rio, da viagem rumo ao desconhecido no conto *A Terceira margem do rio*¹ de João Guimarães Rosa, escritor mineiro que narra a história fantástica de um homem que decide entregar-se, solitário, sem reservas, ao sabor da navegação pelo rio, em uma canoa, até seus últimos dias de vida, ficando seu filho à espreita, nas margens do rio, na esperança de sua volta. Esta história se assemelha ao corrente processo investigativo que acontece, por vezes solitário, por vezes turbulento, pelo qual enfrentamos as águas das descobertas na canoa da investigação narrativa.

A epígrafe de Rosa nos levou a comparar o Ensino da Arte a um grande rio fundo, calado, ora turbulento, ora calmo, com margens que nos remetem às teorias da Arte e da Educação. À beira destas margens teóricas, sondamos e estudamos o complexo fenômeno da formação e da constituição do ser professor de Artes Visuais para a docência na Educação Básica. As seções deste relatório são ilustradas por epígrafes poéticas de Guimarães Rosa, pertencentes ao conto em destaque.

A pesquisa qualitativa, a canoa em que navegamos como bravos descobridores, realizou-se no artesanato da coleta de dados interpretados sob a Análise de Conteúdo, nas redes das narrativas. Afortunadamente, os interlocutores viajantes narraram suas histórias, teceram críticas, sugestões na busca de novos encaminhamentos reflexivos sobre o processo formativo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

As primeiras inquietações que nos acometem: ‘navegar pelo rio ou ficar nas margens à espera?’ ‘Como lançar nossas redes investigativas nas águas profundas do rio da Arte, da Educação e da Formação de Professores?’

O propósito desta viagem investigativa, vinculada à linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e

¹ O conto “A terceira margem do rio” (ANEXO A) – compõe a obra literária *Primeiras Estórias*, publicada pelo escritor e poeta mineiro Guimarães Rosa em 1962 (ROSA, 1988).

Formação de Profissionais da Educação (NIPPC), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), é analisar os dilemas vivenciados no processo formativo inicial do professor que se prepara para atuar na Educação Básica, tendo como *locus* o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.

Para contemplar o objeto da pesquisa, os dilemas que ocorrem no processo formativo inicial do referido curso de licenciatura, encontramos base conceitual em Zabalza (1994; 2004), que se reporta a dilemas como situações problemáticas que geram dúvidas, inseguranças ou indefinições inerentes à prática educativa, nas quais o professor deve se posicionar e tomar decisões articulando esferas polarizadas e contraditórias, e, conseqüentemente, constituem-se em fatores interferentes na constituição do ser professor.

A nascente das reflexões que desembocam nesta investigação aconteceu na Universidade Federal do Piauí, quando estávamos como estudante do Curso de Licenciatura em Educação Artística – habilitação Artes Plásticas. Desde os primeiros semestres letivos, identificamo-nos com a carreira docente, ao contrário de colegas que se ressentiam da formação insuficiente ou inadequada para serem artistas. A condução ambivalente do Curso comprometia a qualidade da futura atuação docente na Educação Básica, inclusive a nossa, uma vez que não explicitava, com clareza, o objetivo formativo de professores no decorrer das ações curriculares.

Nesse contexto, durante o decorrer das disciplinas, nós, estudantes, questionávamos o fato de os conteúdos da licenciatura se revelarem, apenas, nas disciplinas pedagógicas e que raramente algum professor da área específica de Artes Plásticas reportava-se, metodologicamente, à sala de aula do Ensino Fundamental e/ou Médio, os níveis de ensino nos quais iríamos exercer a futura profissão de professor. Esse fato comprometeria, para nós, licenciandos, o andamento das práticas pedagógicas nos estágios curriculares e extracurriculares, dos concursos públicos que exigiam o conhecimento didático-pedagógico, e, conseqüentemente, comprometeria a futura prática profissional, ou mesmo a decisão de nos formarmos professores.

Nessa condição de turbulência, de insatisfação e de questionamentos, nós, ora licenciandos em Artes Plásticas da UFPI, vislumbrávamos a perspectiva de ser professor, apenas, através das disciplinas intituladas Prática de Ensino de Educação Artística I e II (hoje, Estágio Supervisionado I, II, III, IV), quando acontecia a articulação prática dos conhecimentos teóricos, específicos e pedagógicos, em período que estávamos prestes a finalizar o curso.

Portanto, em nossa concepção, as vivências educativas na formação inicial se realizavam superficialmente, sendo as disciplinas específicas desvinculadas dos conteúdos pedagógicos. Tais aspectos influenciavam negativamente a constituição do ser professor, e conseqüentemente, fomentavam o despreparo para o exercício da profissão. Poderíamos afirmar que o referido dilema acontece nos dias atuais neste Curso de Licenciatura?

Outro motivo que acionou esta viagem investigativa foi a nossa experiência profissional como formadora de professores, ancorada na Universidade Federal do Piauí, na Licenciatura em Educação Artística, e mais atualmente, na Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, realizada de 2003 a 2015, como professora substituta que, embora em ritmo intermitente, foi de grande intensidade para nós. Nesse ínterim, lecionamos as disciplinas: Prática de Ensino I e II, Estágios Supervisionados I e II, Metodologia do Ensino da Arte, Fundamentos da Arte na Educação, e Arte e Educação, a última componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Todas as disciplinas citadas relacionaram-se aos conteúdos didático-pedagógicos relativos ao ensino da Arte para a Educação Básica.

No período de 2010 a 2012, configura-se a nossa experiência docente no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR - UFPI), na ação formativa de professores de Artes Visuais, em segunda licenciatura. Tais experiências formativas na graduação diferenciaram-se em duração, intencionalidade, público-alvo e política pública, acentuando as reflexões dilemáticas sobre a formação docente inicial do professor de Arte. No âmbito da sala de aula, deparamo-nos com inúmeras discussões sobre o ser professor, planejamentos e metodologias nas quais nossa posição era a de valorizar a profissão professor na escola básica, o que nem sempre era aceito pelos licenciandos. Estes, de certa forma, escamoteavam as disciplinas pedagógicas, dedicando-se àquelas voltadas ao fazer artístico.

Na nossa condição de professora, cujo principal assunto era Arte e as especificidades do ensinar e do aprender, tínhamos relevante descontentamento ao perceber que poucos iriam caminhar rumo à docência como profissão, pois estávamos cientes da importância da Arte no desenvolvimento humano, bem como da necessidade de formar bons professores. Nossas aulas eram pautadas na reflexividade, de forma a conscientizar os estudantes sobre a docência, e, assim, vivenciamos a alegria de despertar o ser professor em alguns, por meio de nosso encantamento e entusiasmo, por ser professora e por formar docentes, ainda que em número insuficiente à demanda do mercado educacional.

Dessa forma, a partir de reflexão pessoal, como estudante e, posteriormente, como professora formadora de professores, reconhecemos a necessidade de aprofundamento dos

estudos sobre as vivências educativas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, relativos aos encaminhamentos didático-pedagógicos e formativos. Nesse sentido, parece pertinente a reflexão crítica sobre o processo formativo inicial de professores em suas similaridades e diferenças ideológicas e sociais, com a do profissional artista, realizada em cursos de bacharelado. A ambivalência formativa influencia o processo identitário do futuro professor?

A constituição identitária de ser professor é o fundamento para o exercício da profissão e decorrência do contexto educativo. Nóvoa (1992) e Garcia (1992) afirmam que o período dedicado a aprender a ensinar, é um tempo de iniciação à docência, que não deve ser deixado em segundo plano, pois, nesse, estabelece-se a construção da identidade profissional, da profissionalidade, e da prática educativa emancipatória, instigadora do desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico-reflexivo a partir da formação inicial.

Ao longo da formação inicial, as discussões no contexto da docência superior em Artes Visuais são construídas a partir da reflexão e das vivências educativas que visam à tomada de consciência dos dilemas, das dúvidas e das dificuldades. Essa perspectiva prático-reflexiva indica meios para que tais situações possam ser resolvidas ou superadas, na busca individual e coletiva de soluções.

Nesse aspecto, para descobrir a ‘terceira margem’ do rio desta investigação, propomos compreender a prática formativa inicial em Artes Visuais através dos dilemas descritos pelos professores da Licenciatura em apreço. Além de suscitar reflexões, a relevância desta investigação consiste, com a produção de conhecimento crítico, em suprir, de alguma forma, a incipiência de produção científica no tocante ao Ensino das Artes Visuais no âmbito da pós-graduação na UFPI.

Diante do exposto, partimos da seguinte questão-problema: como os dilemas vivenciados na formação inicial em Artes Visuais interferem na constituição do ser professor? Como objetivo geral da pesquisa, temos: analisar o processo de formação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, seus dilemas e implicações na constituição do ser professor. Os objetivos específicos são: descrever os dilemas presentes no processo de formação do licenciado em Artes Visuais da UFPI; refletir acerca das práticas educativas vivenciadas na formação do professor no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI; compreender o processo de formação inicial em Artes Visuais da UFPI e suas implicações na formação do licenciado para a Educação Básica.

Por toda a navegação, buscamos descobrir a ‘terceira margem’, que se constitui no próprio rio caudaloso e profundo, no qual Arte e Educação se encontram e fundem-se. Nessa

fusão, o rio oferece ao investigador viajante infinitas possibilidades de rotas. É, pois, necessário sair das margens e das paragens e navegar, sem medo, na pretensa segura canoa metodológica, em busca da superação dos desafios e no galgar de conhecimentos ampliados e significativos ultrapassando as turbulências das águas: os dilemas e as dificuldades da viagem. Assim, remamos rumo aos horizontes do entendimento sobre a formação inicial em Artes Visuais, da Universidade Federal do Piauí.

E quando, enfim, após as canseiras da aventura investigativa, depois de muito navegar, pensamos nos aproximar da foz, vislumbramos horizontes abertos. A terceira margem é o mesmo rio complexo e paradoxal, eterno e mutante, raso e profundo, agora ressignificado, cheio, de descobertas e possibilidades, mas de águas formativas sempre correntes, enquanto as margens da Arte e da Educação se definem e redefinem ao longo da viagem. Retomemos a pergunta: em que consiste, na formação inicial do professor de Artes Visuais, a terceira margem do rio? Para onde nos leva?

Conhecer as rotas existentes ao descobrir novas rotas, no redesenho do rio, é o propósito da viagem. Desse modo, redesenhamos o rio neste texto dissertativo:

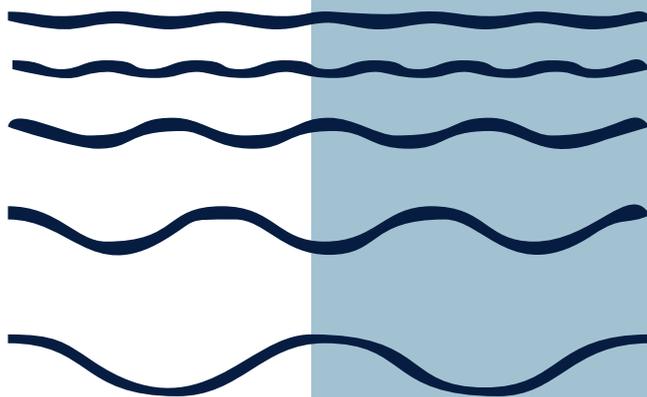
A nascente, a seção 1, que introduz a temática, abordada nesta investigação, a motivação, a problematização, os objetivos da pesquisa, e constitui-se das nossas primeiras inquietações.

A seção 2 intitulada **Arte e Educação, margens teóricas que se encontram por meio das águas da Formação inicial de professores** na qual discorremos teoricamente sobre o conceito de Arte como área de conhecimento, aspectos históricos pertinentes ao ensino da Arte no contexto educacional brasileiro, conexões entre a Arte e a Educação, bem como trata do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí - UFPI, formação inicial enredada em dilemas teoricamente definidos.

A seção 3 apresenta **A viagem rio afora, rio adentro** com os percursos metodológicos da pesquisa empírica, sua abordagem narrativa, seus instrumentos, seu *locus*, o perfil dos participantes, e as primeiras informações que esclarecem sobre os dilemas da formação em estudo.

A seção 4 se intitula **Em busca da terceira margem do rio** e compreende a interpretação e análise de conteúdo acerca dos dados empíricos à luz das teorias, bem como, os resultados reflexivos da pesquisa que nos levará à **Foz do rio**, seção 5, com as considerações finais sintetizadas em horizontes abertos.

ARTE E EDUCAÇÃO
margens teóricas que se encontram
por meio das águas da formação
inicial de professores



2 ARTE E EDUCAÇÃO: MARGENS TEÓRICAS QUE SE ENCONTRAM POR MEIO DAS ÁGUAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual,
feito um jacaré, comprida longa [...]
naqueles espaços do rio.

Nesta seção, definimos, nos espaços do rio, a Arte como área de conhecimento pertinente ao contexto educacional e as trajetórias históricas para sua inserção na Educação Básica no intento de explicitar a articulação destas duas grandes áreas de conhecimento: a Arte e a Educação. Nas águas da formação do humano, devemos evitar o reducionismo desta articulação como mera complementariedade, pois as percebemos como unicidade, imbricamento e complexidade.

Iniciamos a navegação pelo rio com a difícil missão de definir a Arte², conceito polissêmico que envolve o fazer, o pensar, o filosofar, o viver, o interpretar e tantas ações, psíquicas e físicas, que a compõem. Gombrich (1999, p.15) teoriza que “tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes”, tal como se apresentam idiossincráticas as subjetividades humanas. Então, “se aceitarmos que arte significa o exercício de atividades tais como a edificação de templos e casa, a realização de esculturas e pinturas, ou a tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte” (p. 39). A arte se configura nas expressões humanas criadoras, sejam de caráter material ou imaterial, as quais superam o ordinário, o convencional e o rotineiro.

Ao longo da história, a Arte encontra eco no conceito de “campo ampliado” (KRAUSS, 1979) que redefine as lacunas dos conceitos e admite suas negações. Então, diante desta perspectiva, arte é um lugar e não lugar, algo que pode ser e que pode não ser, uma vez que esse campo se relaciona ao contexto espacial ecológico, em que a subjetividade do leitor, interator ou vivenciador do objeto artístico suscita olhares e explicações inusitadas. Existe, pois, a constante indagação: o que é arte?

Nas antigas sociedades, a arte e a ciência não eram vistas em separado, eram inerentes à vida cotidiana, e assim eram entendidas e experienciadas. Na verdade, nunca houve essa cisão de fato, pois arte e ciência são partes do todo na composição do conhecimento humano. Contudo, com o passar do tempo, os estudiosos estabeleceram uma

² Ressaltamos que, neste texto, compreendemos *Arte* como área do conhecimento, epistemologia e/ou disciplina curricular, e *arte ou artes* como qualquer manifestação ou técnica e fazeres artísticos e culturais, por isso a grafia da letra inicial de Arte com ‘a’ maiúscula, e de arte ou artes com ‘a’ minúscula (nota da autora).

dicotomia entre ambas, acreditando no antagonismo entre o sensível e o racional. Esta falsa dicotomia se encontra em vias de superação quando, na atualidade, se reestabelece, o paradigma da religação dos saberes, reconhecendo a impossibilidade de existir ciência sem sensibilidade e de arte sem conhecimento científico, pois arte e ciência são atividades criadoras e recriadoras da natureza em sua inteireza. Cada uma, Arte e Ciência, ao seu modo, traz uma esfera do humano.

No seu âmago, arte é linguagem, processo de comunicação – de codificação e de decodificação – elemento dinâmico da cultura humana, que apresenta, interpreta, representa o mundo, constituindo-se em fundamental ferramenta na construção sensível e intelectual do conhecimento simbolizado culturalmente, que segundo Barbosa (1998, p. 16):

através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum tipo de linguagem discursiva e científica.

Diante da diversidade de significados materiais e imateriais evidenciada por Barbosa, é oportuno esclarecer que o pensamento artístico é desenvolvido na complexidade psíquica das capacidades de: abstrair, identificar, selecionar, classificar, sintetizar, generalizar, dentre outras que conduzem o processo de apreender e de compreender o mundo. Essas capacidades se entrelaçam, se imbricam e se confluem formando um denso tecido. Ao lado do exposto, Buoro (2003, p. 24) assim trata sobre o surgimento da arte a qual:

aparece no mundo humano como forma de organização, como modo de *transformar* a experiência vivida em objeto de conhecimento que se desvela por meio de sentimentos, percepções e imaginação. Assim, ela abarca um tipo de conhecimento a partir de universos sensíveis e ideais da apreensão humana da realidade [grifo nosso].

Transformar é produzir algo diferente do original. A ação transformadora, entendida como ato intencional de modificar estruturalmente uma realidade, requer conhecimento e criatividade, trabalho e poder, objetivo e perseverança. Deste modo, afirmamos que arte é um processo transformador e organizador da vida, detentor de intencionalidade. A realidade é apreendida pelos sentidos físicos e subjetivada pelos sentimentos, pelas emoções, e pelo intelecto, na perspectiva da exterioridade, na materialização das ideias, na crença de que “só a

arte pode fazer todas as coisas” e “pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total” (FISCHER, 1987, p.57).

Assim, o conhecimento da arte abre perspectivas para uma peculiar e idiossincrática compreensão do mundo em que a dimensão poética indica uma constante transformação criativa, individual e coletiva. Nesse percurso, a manifestação artística tem, como as outras áreas de conhecimento, um caráter de busca de sentido, de criação, de inovação. Essencialmente pela capacidade criar, “o homem estrutura e organiza o mundo, respondendo aos seus desafios, em constante processo de transformação de si e da realidade circundante” (BRASIL, 1997, p. 30). Portanto, a compreensão da realidade por meio da arte é racional, sensível e criadora e, sobretudo transformadora.

Conforme Buoro (2003, p.20), a Arte:

é forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia o homem contato consigo mesmo e com o universo[...] é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele.

O ser humano ao relacionar-se com o mundo, que é seu meio básico de sobrevivência, amplia o conhecer-se a si mesmo, aprofundando a sua consciência. O saber artístico, tão necessário quanto os demais saberes, é integrante da complexa teia interdisciplinar e transdisciplinar das ciências, o que confere sinergia para a percepção da totalidade.

Afortunadamente, como dito anteriormente, nas pesquisas contemporâneas existe a tendência, cada vez mais acentuada, do reconhecimento da unidade arte/ciência, em compreensão renovada do humano, convergindo literatura, poesia, cinema, psicologia, e da filosofia em “escolas de compreensão humana” (MORIN, 1999, p. 51). Para o entendimento dos fenômenos relacionados à criatividade, à imaginação e à produção artística, em seus contextos culturais, estes são objetos de estudo de cientistas, filósofos, artistas, antropólogos, psicólogos e educadores em perspectiva transdisciplinar de ampliação conceitual e paradigmática na perspectiva da humanização da Ciência.

A arte traz a dimensão poética da existência humana que está destinada ao deslumbramento, ao amor e ao êxtase, pois “pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível” (MORIN, 1999, p. 45). As artes nos incitam a uma reflexão ética e estética profunda sobre a condição humana. Desta forma, o ensino da Arte é fundante na proposição de um paradigma emergente (BEHRENS, 2005), que

visa superar a fragmentação dos saberes, oriunda do paradigma cartesiano, latente em nosso meio acadêmico.

Portanto, o novo paradigma tem a prerrogativa de romper com o isolamento estabelecido entre as disciplinas com a emergência de novos esquemas cognitivos e novas hipóteses explicativas do universo, no âmbito da religação dos saberes, no contexto da Educação Planetária. Nesse sentido, para Morin (1999, p. 114) “emerge de maneira esparsa um paradigma cognitivo, que começa a estabelecer pontos entre ciências e disciplinas não comunicantes”, contrapondo-se ao paradigma determinista-mecanicista.

Com vista a religação dos saberes, a educação escolar transformar-se-á em uma organização transdisciplinar complexa, que produza conhecimentos pertinentes ao entendimento do universo onde todos convivem e atuam, no intuito de construir uma identidade individual, biológica e social, uma identidade planetária. Segundo Martinazzo (2004), o homem constrói a sua identidade terrena quando vivencia o mundo, transforma a natureza, e produz cultura. Assim, neste paradigma, a sociedade planetária se realiza na unidade/diversidade, na comunhão do biológico com o cultural.

Em face dessa concepção gestáltica, um dos desafios educativos é despertar o desenvolvimento da compreensão da totalidade humana em um mundo plural, diverso e incerto. Portanto, a escola deve cultivar e promover atitudes valorativas e éticas fundadas no respeito às diferenças, na vivência da tolerância, na abertura à crítica, e na realização do diálogo.

Segundo Morin (1999, 114), faz-se salutar o diálogo e o debate das ideias, na aceitação de que os opostos são complementares, e não antagônicos, dessa forma, “a ideia de ordem, desordem e organização devem ser pensadas em conjunto”, pois surgem de diferentes pontos de vista nos sistemas. Desse modo, o conceito organizador dialógico é um princípio cognitivo fundamental da teoria da complexidade, que permite maior aproximação do real, como algo composto por posições antagônicas, concorrentes e, ao mesmo tempo, complementares, que reintegram o humano ao mental, o social ao ambiental, o individual ao total, e assim por diante. A educação planetária conduz à autoformação no ato de ensinar a viver, assumindo plenamente a condição humana, biológica e cultural, na ação imprescindível de abertura ao diálogo.

A abertura ao diálogo se traduz em evidente dialogicidade entre as pessoas que nas teorizações de Freire (1996, p. 136), é a essência da educação, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como

inquietação e curiosidade, como inconclusão [...]”. No diálogo está implícito o refletir crítico sobre a ação, na conexão entre afetividade e autonomia.

Diante das afirmações em pauta, sinalizamos, em particular, para a educação complexa, planetária e transdisciplinar no currículo das formações iniciais e continuadas dos professores de Artes Visuais para a Educação Básica, uma vez que educação em Arte transcende os conteúdos escolares e abre as portas para o entendimento do mundo, diverso em culturas, na significação para a vida.

Nesse sentido, a educação transdisciplinar, em sua polissemia, se configura na recusa da disciplinaridade ou especialização que impera nos cursos básicos e superiores. Nesta perspectiva, a transdisciplinaridade leva em conta a vida que acontece no meio ecológico, cultural e social, isto é, a existência do que Morin (1999, p. 112) vem a denominar de condições que:

rompem o isolamento entre as disciplinas: seja pela circulação de conceitos ou de esquemas cognitivos; seja pelas invasões e interferências, seja pelas complexificações de disciplinas em áreas policompetentes; seja pela emergência de novos esquemas cognitivos e novas hipóteses explicativas e seja enfim pela constituição de concepções organizadoras que permitem articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum.

A arte na escola, por ser conhecimento inserido no contexto contemporâneo, é concebida como eminentemente transdisciplinar, oferecendo ao professor, em termos didáticos, infinitas estratégias de ensinar e mediar outros assuntos que não sejam propriamente artísticos, rompendo com os domínios disciplinares. É, pois, a Arte transversal e universal, essencial ao processo educativo, permeável às diversas áreas do saber, sendo, portanto, mais ampla que a ação interdisciplinar ora vigente. Nas vertentes da terceira margem do rio, na tentativa de ultrapassar o paradigma da fragmentação do conhecimento, por que não afirmar ser o ensino da Arte essencial à formação humana integral?

Para maiores esclarecimentos sobre como a Arte foi inserida no sistema educacional, necessitamos da compreensão histórica, delineada a partir dos fatos que antecederam a implantação do ensino da Arte na Educação Básica, conforma descreveremos a seguir.

2.1 A PRIMEIRA MARGEM DO RIO: A Arte como área de conhecimento pertinente à Educação Básica

Apresentamos aqui um breve panorama histórico do processo de ensinar e de aprender Arte no Brasil, que, segundo alguns teóricos, desde a colonização, vem passando por profundas transformações que culminaram na incorporação da Arte como disciplina obrigatória na matriz curricular da Educação Básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

2.1.1 Nas terras e paragens históricas do Ensino da Arte no Brasil

Segundo Saviani (2013), com a chegada dos Jesuítas, em 1549, cinquenta anos após o descobrimento, o ensino foi direcionado pedagogicamente, ora de modo formal, ora informal, nas ações de catequese, educação e colonização dos nativos. De modo formal, a linguagem artística era utilizada como mediação e como sensibilização no ensino da língua portuguesa aos indígenas, nas missões. De modo informal, era eficaz no ensino religioso católico, ainda não sistematizado em escolas. Nesta educação, as linguagens artísticas preferidas eram as atividades de Teatro, Música instrumental e Canto coral.

Iavelberg (2003) ratifica que linguagens como as Artes Plásticas e a Dança eram colocadas em segundo plano, por serem consideradas pelos religiosos “sedutoras” dos sentidos, tais como tato e visão. Não raro essas linguagens apresentavam o corpo humano ao natural ou em movimentos sensuais que poderiam suscitar desejos físicos relacionados ao pecado. A educação católica praticava, então, prioritariamente, a Música e o Teatro como meios de catequese e aculturação.

Portanto, os jesuítas iniciaram, no Brasil, o processo de educação tradicional tendo como recursos didáticos as atividades artísticas em suas missões, colégios e seminários. Contudo, eles traziam a cultura artística estrangeira, a estética neoclássica advinda da Europa Renascentista. Os valores culturais dos povos indígenas eram escamoteados e desvalorizados, em uma atitude de dominação, ou seja, não apenas apossando-se das terras, mas utilizando a educação na imposição de práticas, de técnicas laborais, de símbolos e de ideias religiosas estrangeiras, conforme Saviani (2013).

Nascimento (2011, p. 29) identifica os saberes dos silvícolas em suas peculiaridades étnicas como contraponto da cultura europeia recém-chegada, referindo-se à cultura nativa como:

uma outra ordenação do saber, articulada antes da chegada dos colonizadores, de tessitura milenar, cujas analogias estavam fundadas em uma visão auto reflexiva da própria cultura e alimentada pela tradição e pelo parentesco. Tratava-se de um conjunto de saberes que estabelecia um outro tipo de relação, distinta da europeia, envolvendo a realidade cultural e fantasia, ancorada nos mitos e nos saberes transmitidos pelos antepassados.

Segundo o autor, os colonizadores ao adentrarem às terras recém-descobertas encontraram um povo exótico, imbuído de crenças e práticas míticas, que vivia de uma forma totalmente diferente à cultura europeia, agrupados em coletividades e que dividiam entre si o alimento e a sabedoria. A cultura dos indígenas era eminentemente oral e estava em simbiose com a natureza. Práticas religiosas esotéricas como evocar os espíritos, os entes fantásticos e os mortos eram correntes e, por meio destas, explicavam a origem do mundo e dos fenômenos naturais.

Esse conhecimento intuitivo e empírico, baseado nas vivências individuais e grupais, sem a divisão entre arte, ciência e religião, traduzia-se para os ‘colonizadores-educadores’, em um povo com características ‘pagãs’ que precisava ser dominado e convertido, e para tal fim, utilizavam a coação e a repressão, em atos disciplinadores, para que assim fossem ensinados.

Este árduo processo de aculturação de povos estrangeiros e nativos sofreu influência das transformações políticas e sociais ocorridas na Europa a partir do Renascimento, no século XVI, quando aconteceu um profundo redimensionamento na ciência e na arte. Desta época derivou o pensamento romântico, que era expresso como pessimismo e revolução, especialmente nas Artes Plásticas, em uma reação ao regime imposto pelos nobres ao povo.

Segundo Argan (1992), no século seguinte, em reação ao pensamento romântico, sob o governo imposto por Napoleão Bonaparte, na Europa, foi retomada a concepção greco-romana nas manifestações artísticas e nos costumes da elite. Esta concepção era caracterizada como neoclássica e relacionada ao mundo antigo, embasada nas crenças humanistas da Renascença, que apresentavam o homem como centro do universo. O Romântico tinha cunho passional, com influência da arte cristã da Idade Média e do estilo Gótico.

Deste modo, enquanto o neoclássico se ocupava da racionalidade e da contenção dos sentidos, a romântica, procurava a intencionalidade transformadora da realidade de forma passional. Para o romantismo, a arte nasce da própria arte, e não da natureza. Assim, o artista romântico engajava-se ao seu tempo, ao seu contexto sócio-histórico, propondo “um pensar por imagens” (ARGAN, 1992, p. 12).

No contexto neoclássico, a cópia passa a ser a norma de representação de mundo. Na arte, a aprendizagem da representação realizava-se através de técnicas preestabelecidas de desenho anatômico e pintura com temáticas de paisagens naturais, naturezas-mortas, registro de acontecimentos históricos e cenas do cotidiano. A ênfase pictórica era a reprodução mimética da realidade idealizada, a partir da observação apurada das formas naturais, e a utilização dos cânones acadêmicos: “perspectivas ilusionistas, composições classicizantes, desenho rígido, contornos nítidos, luz controlada, paleta rebaixada” (MADEIRA, 2012, p. 24).

Consequentemente, a estética neoclássica, reforçada pela vinda da família real em 1808 e dos artistas franceses em 1816, e da implantação da Escola Imperial de Belas Artes em 1926, perdurou como modelo à educação formal brasileira, que mantinha, em sua pedagogia, marcantes características tradicionais, com discursos e percursos reiterativos. Essa academia primava pela formação de artistas com influência da educação preconizada no Velho Mundo. Em decorrência, a prática artística, estabelecida como pura cópia dos modelos europeus, inspirou os primeiros profissionais artistas brasileiros (MADEIRA, 2012).

Os conceitos artísticos preconizados na educação tradicional europeia pautavam-se na ideologia grega, identificada como clássica e, posteriormente, ratificada pela filosofia escolástica, na visão tomista de que o belo é a qualidade subjetiva dos elementos que apresentam características estéticas de pureza, agradabilidade, regularidade das formas, simetria, ou seja, proporções definidas e harmonia, que produziam, segundo Nunes (2005, p. 18), “um prazer inseparável da medida e da contenção, virtudes impostas pelas faculdades superiores da alma”. Esses atributos de beleza, ao serem reproduzidos, conduziam as acepções morais do comportamento, que mais distanciava as classes sociais.

Nesse período histórico, as artes plásticas eram ensinadas como a expressão da beleza, a qual deveria ser modelada pelo controle dos sentidos sendo considerada superior a qualquer outra expressão. Neste aspecto, esse tipo de ensino era conveniente ao ensino tradicional e confessional vigente, baseado na concepção filosófica tomista em que a beleza está associada ao bem e à verdade: “a beleza era essencialmente formal. O conhecimento derivava das formas das coisas, emanadas de Deus. A arte era guiada por um raciocínio justo de origem divina” (NASCIMENTO, 2011 p. 33).

Nessa perspectiva, as pinturas e esculturas adquiriram grande importância quando produzidas a partir de modelos virtuosos das sagradas escrituras, e o Catolicismo pregava uma espécie de pedagogia espiritual. Deste modo, Nascimento (2011, p.33) contextualiza que “a criação artística era uma espécie de virtude criativa deixada por Deus na natureza. O artesanato,

ao realizar seu ofício, aproximava-se de Deus”. O artífice era continuador da criação divina. Por isso, em uma época de analfabetos, de escolas incipientes, as imagens sacras serviam a uma pedagogia não-verbal e imagética, pois a “pintura era a leitura dos iletrados”.

No contexto, a Igreja Católica foi a instituição propagadora de regras morais que tiveram função importante na educação do povo e das elites europeias, e da mesma forma, na brasileira, por meio da arte sacra, que paralelamente às manifestações greco-romanas, recatadas e reprodutivistas, sofreu influência do estilo barroco europeu, emocional e curvilíneo, apresentando um estilo adaptado. Como a cópia de modelos era ‘barroca’, isto é, não era perfeita, nasceu um barroco de estilo próprio e peculiar, com as marcas dos fazeres artesanais passados de pai para filho. Este estilo ‘abrasileirado’ se desenvolveu em oficinas laicas, com produção de peças religiosas e decorativas. Esse tipo de fazer artístico era predominante nas classes pobres, oriundo do trabalho escravo, ou do subemprego de parca remuneração (BARBOSA, 2010b).

Dessa forma, o desenvolvimento do Barroco brasileiro acontece do século XVIII até as duas primeiras décadas do século XIX, influenciado pela proeminente imigração, e consequentemente pelo intercâmbio de técnicas artísticas. Este estilo constituiu-se da mistura de diversas tendências portuguesas, francesas, italianas e espanholas, com a expressividade popular. Os artesãos “viam-se mais como oficiais, artífices – ou seja, pessoas que tinham o domínio técnico de um ofício – do que como artistas, no sentido de gênios ou seres excepcionais que lhes foi atribuído pelo idealismo romântico” (MADEIRA, 2012, p. 22).

Em termos do ensino da Arte, a partir de meados do século XIX, com o advento da República e o incremento da industrialização, há uma mudança radical no cenário laboral com ênfase na educação para o trabalho, o que exigiria a prioridade do ensino do Desenho nas escolas secundárias ocasionando desvalorização das demais manifestações artísticas. Sobre esse aspecto escreve Barbosa (2010b, p.16):

com a república foi reiterado o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, pois estivera a serviço do adorno do reinado e do Império, e com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnada, servira à conservação do poder.

Portanto, a arte serve, em dados momentos históricos, para ratificar e perpetuar o poder de dominação do governo sobre nações e, neste caso, a educação assume características de opressão, reproduzindo o preconceito, a divisão de classes e alienação do povo. Este aspecto é observado na história da educação brasileira.

O aceleramento do processo de industrialização e a crescente mecanização da mão-de-obra causaram enorme desemprego aos artífices. A indústria e comércio prometiam a “democratização do conforto”, suscitando diversas necessidades materiais na sociedade submetida à ideologia capitalista. Conseqüentemente, a profissão do artesão ficou desvalorizada e alvo de preconceitos, pois o fazer artesanal de objetos únicos, utilitários ou decorativos, foi rapidamente substituído pela fabricação industrial em série.

Diferentemente dos artesãos e sua baixa produção, as fábricas colocavam no mercado quantidades enormes de artigos a baixo custo, destinando-se a atender à demanda de um público que não estava preparado para o consumo de objetos ornamentais, pois lhe faltava educação e tradição. Neste contexto, a arte tinha a finalidade de embelezar os ambientes confortáveis da elite, uma função para além da utilitária, ou seja, supérflua, garantindo o lucro financeiro aos empresários, com o consumo dos objetos artificados (BARBOSA, 2010b).

Somente no século XX, foi organizado o sistema nacional de ensino. Contudo, no início dessa sistematização, a educação formal estava direcionada à elite burguesa e detentora de posses. Da mesma forma, o ensino da Arte estava restrito às elites e direcionado aos adultos, em estudos superiores, com ênfase na formação e aprimoramento do artista como profissional.

Em 1932, uma concepção inovadora de educação foi fundamental para a proposição do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (HISTEDBR, 2014), o qual visava a renovação educacional formal em defesa da escola pública obrigatória para todas as classes sociais, ou seja, a democratização do ensino, conhecida por Escola Nova. Segundo o Manifesto, à escola vigente, de tendências passivas, intelectualistas e verbalistas, era proposto outro tipo de atitude pedagógica: a formação de indivíduos ativos e melhor preparados para atuar na vida em sociedade. Essa concepção reorientava para a aprendizagem ativa do sujeito, pela descoberta experienciada e pela pesquisa.

A Escola Nova exerce grande influência no Ensino da Arte, com base didático-pedagógica desenvolvida de 1927 a 1935, na Europa e nos Estados Unidos. Esta pedagogia teve caráter reformista, revolucionário e de contestação aos preceitos da escola tradicional. Assim, com a proposição da experiência artística inserida na realidade, é facilitada a aprendizagem com a valorização do fazer criativo e coletivo, em “ambiente democrático com clima psicológico adequado” (IAVELBERG, 2003, p. 114).

Segundo Amaral (1998), a tendência moderna valorizava o primitivo, a expressão livre dos sentimentos, e quebrava regras consagradas da tradição, propondo outra estética, não convencional, denominada expressionista. O expressionismo chega ao Brasil pela exposição

dos trabalhos pictóricos da artista Anita Malfatti em 1917, e se expande, nacionalmente, a partir da Semana de Arte Moderna de 1922. Nestes marcos históricos foram enfatizadas a concepção nativista e modernista da arte, de modo a não ser somente a reprodução das vanguardas europeias, mas contribuindo para o despertar da consciência artística nacional.

Em decorrência disso, propagou-se, no estilo modernista brasileiro, o fenômeno conhecido como antropofagia³, que consistia na incorporação dos conceitos estrangeiros à arte, no âmbito da atualização da linguagem cultural nativa ao estilo contemporâneo, ou seja, a universalização da arte genuinamente brasileira, e, “como consequência imediata daquele nacionalismo, emerge a consciência criadora nacional: voltar-se para si mesmo e perceber a expressão do povo e da terra sobre a qual ele se estabeleceu” (AMARAL, 1998, p. 13).

Concomitantemente, pelo viés da Pedagogia Nova, a estética expressionista chega às escolas brasileiras, especialmente no então ensino primário, partindo da premissa de que a arte constituía-se de uma sensibilidade inata da criança e nela se manifestava espontaneamente. Neste pensamento, a criança pode ser considerada um artista, porém de forma diferente do adulto, para o qual o fazer artístico se realiza em outro contexto neuropsicológico. Portanto, não é necessário um árduo trabalho educativo para que as artes infantis se apresentem, basta oportunizar a livre-expressão (READ, 2001).

Assim, naquela pedagogia, educar a criança através da arte é processo natural e transformador, sem moldes ou modelos estabelecidos, no pressuposto de que a potencialidade criadora se desenvolve naturalmente ao longo do tempo, em estágios sucessivos do desenvolvimento infantil. Este processo educativo se realizava em ambiente de liberdade onde era vedada a apresentação de imagens pré-fabricadas, da História da Arte ou da mídia, pois, mediante seu desenho livre e intuitivo, acreditava-se que a criança expressava seu desenvolvimento psíquico e criativo, como preconizaram os teóricos Lowenfeld; Britain (1977) e Read (2001).

Segundo Barbosa, (2010b; 2015) para atender às necessidades financeiras da indústria, na perspectiva tecnicista, valorizou-se o ensino do Desenho, em suas diversas modalidades: geométrico, decorativo, publicitário, dentre outras técnicas reprodutivistas, nas escolas formais de ensino secundário, médio e técnico. Foi esta a linguagem artística que predominou nos cursos técnicos até os anos de 1970, uma vez que o profissional requerido

³ O Modernismo brasileiro relaciona-se ao conceito de “antropofagia” (canibalismo) como ato metafórico de devorar criticamente a cultura estrangeira e adaptá-la ao panorama artístico e cultural local. Os termos “antropofagia” e “antropófago” tornaram-se correntes a partir de 1928, por influência do escritor e dramaturgo Oswald de Andrade (AMARAL, 1998).

para o mercado de trabalho deveria possuir o domínio técnico para desenhar os diversos tipos de projetos de artefatos, decorativos, utilitários e arquitetônicos, porém, sem o viés criativo.

Portanto, a pedagogia tecnicista, de base comportamental, enfatizava os aspectos técnicos da didática, de forma mecânica e racional, visando à preparação para o mercado de trabalho industrial. O ensino realizava-se por meio de manuais, módulos, tecnologias educacionais e autoinstrução dirigida. Esta pedagogia esteve presente nos anos da ditadura militar, servindo à manutenção do poder governamental. Foi um período de desvalorização do ensino da Arte, este considerado um mero fazer técnico (IAVELBERG, 2003).

Na década de 1960 e anos seguintes, novas propostas pedagógicas redirecionam a educação brasileira. Como reação ao tecnicismo e ao capitalismo, as pedagogias progressistas, dentre elas a libertadora, apontam para uma educação conscientizadora das classes populares com o trabalho do educador Paulo Freire, valorizando o diálogo, a reflexão crítica e a educação não-formal. Assim, em busca de uma educação contextualizada historicamente, em que o ensinar e o aprender fossem construídos de forma significativa e transformadora para a vida em sociedade, superando o individualismo anteriormente suscitado nas pedagogias liberais, surgiram pedagogias críticas.

Através dessas, é assumida uma abordagem de continuidade e de ruptura, pois conserva valores tradicionais, ao tempo que suscita o trabalho do professor como mediador “na ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos” e ao mesmo tempo ajudar esses educandos “a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana” no entendimento de novos mundos, como anuncia Saviani (2013, p. 420). No âmbito da docência, há a valorização dos saberes pedagógicos com a delimitação de objetivos educacionais relacionados às ações educativas dialógicas e culturalmente engajadas.

Nos anos 2000, os professores de Arte, como os demais professores da escola básica, se encontram inseridos em uma imbricada rede de teorias pedagógicas, porém enfrentam ações de superação das lacunas educacionais e artísticas, de ordem conceitual e metodológica, provocadas especialmente pelas pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista. Esta superação se faz por meio da produção de conhecimento pautado em pesquisas reflexivas-críticas da realidade educacional que, ora se apresentam, sob os novos paradigmas, na construção compartilhada de conteúdos e metodologias intrínsecas ao ensino da Arte como conhecimento.

Para a formação e o ensino de Arte no Brasil, faz-se necessário o entendimento das pedagogias críticas, uma vez que este é direcionado ao ensinar e aprender crítico, o que iremos esclarecer nos próximos itens.

2.1.1.1 Marcos político-conceituais da Arte como disciplina escolar

Dessa forma, as diversas concepções de arte e de educação modelaram e ainda modelam comportamentos, posturas perante a vida. Essas concepções se vêm modificando de acordo com os acontecimentos políticos e com o desenvolvimento social. Um longo caminho foi percorrido para que a área conhecimento Arte conquistasse a legalidade no currículo escolar e fosse ministrada de modo didaticamente sistematizado, com conteúdos próprios.

Ao longo do século XX, dentre as nomenclaturas e conceitos que perpassaram os processos educativos da Arte, destacamos: a *Educação através da Arte*, a *Educação Artística*, a *Arte-educação* e o *Ensino da Arte*, propriamente dito. Essas nomenclaturas influenciaram diretamente a constituição do ser professor, repercutindo no currículo e na prática educativa da Educação Básica.

Educação através da arte, terminologia criada pelo teórico inglês Herbert Read em 1951, está fundamentada na tese de que a arte seria a base da educação das crianças, com atividades livres e genuína expressividade criativa, ingredientes vitais no desenvolvimento de uma personalidade integrada harmoniosamente com o mundo exterior. Nesta teoria a educação em arte não se limitava ao aprimoramento artístico, mas compreendia a sensibilização estética, que consistia na “educação dos sentidos nos quais a consciência, [...] a inteligência e o julgamento dos indivíduos estão baseados” (READ, 2001, p. 8). Esta concepção educativa experiencial de sensibilização e de auto expressão e através da arte, foi denominada livre-expressão e amplamente adotada na Escola Nova.

No contexto dessa abordagem nasceu o Movimento Escolinhas de Arte no Brasil (MEA), nos anos de 1948, perdurando até a década de 1970. O MEA, para Frange (2001, p. 214), é um movimento

[...] de raízes subversivas, por isso mesmo inerente à arte-educação, tão somente, na medida em que esta forma de educar exista no entrelaçamento do exercício do ato criador, tendo como suporte um discurso marcado por valores universais, vinculado à realidade social – sempre na dependência do espaço-tempo do educando que nela está envolvido.

Neste aspecto, o exercício da criatividade foi o principal motivador das Escolinhas de Arte, que se concretizava a partir de: princípios da Educação através da Arte de Herbert Read; contribuição científica da médica psiquiatra Nise da Silveira, com os estudos do inconsciente e sua manifestação na arte dos mentalmente enfermos; envolvimento de artistas como

Augusto Rodrigues, de profissionais de diversas áreas interessados em arte e educação; e de educandos na produção de imagens e de objetos inéditos (FRANGE, 2001).

Frage (2001, p. 223) afirma que o MEA deixou o legado da crença de que a Arte desempenha função “integradora, plural e interdisciplinar, vital e contínua no processo de educação”. Contudo, as Escolinhas de Arte funcionavam na informalidade, como escolas experimentais, mesmo assim, desta forma, contribuíram para propagação das ideias e das práticas originais de livre-expressão e de educação pela arte, vitalizando a escola.

Todavia, o princípio da livre-expressão propagou-se pelas escolas formais de maneira deturpada, como modismo. Em consenso pedagógico, era estabelecida a obrigatória utilização do conceito de criatividade no planejamento escolar com o objetivo explícito de facilitar o desenvolvimento criador da criança, porém de modo espontâneo e intermitente, destituído de suporte social ou ecológico. Com posturas espontaneístas e contraditórias este objetivo raramente seria atingido.

Somente quando o ‘componente curricular’ Educação Artística se torna obrigatório, por meio da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, em 1971, as aulas de arte se tornaram frequentes e didaticamente estruturadas, embora destacando-se o caráter tecnicista (BRASIL, 1971). Dessa forma, *Educação Artística*, título da disciplina escolar implantada pela referida Lei, de nº 5692/1971, no período da ditadura militar. Segundo Bittencourt (2004), este componente curricular tinha como características: polivalência, ênfase na atividade, conteúdos estanques e rara reflexão crítica. Com tantos entraves, a disciplina Educação Artística obteve uma posição marginal no sistema educacional, com preconização de saberes práticos, meramente recreativos.

De modo geral, de acordo com Barbosa (2002a), o tecnicismo na educação indicava o uso abundante de recursos audiovisuais e tácita reprodução de técnicas comprovadas e receituários advindos dos livros didáticos traduzidos. A proposta de “modernização” do ensino da Arte intentada pela lei de 1971, na verdade, minimizou a criatividade e reforçou a educação reprodutivista, acrítica e instrumental.

Vale ressaltar que as primeiras modalidades oficiais do ensino da Arte estavam sob a influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/1961, e da Lei 5692/71, e se concretizaram em ações voltadas às crianças, na escola primária, e aos jovens, no ensino secundário, mantendo as raízes tradicionais, com a valorização do fazer e da reprodução de modelos estrangeiros. Estas disciplinas eram exercidas ora de modo espontaneísta, com as chamadas ‘atividades livres’, ora de modo reprodutivista, na utilização de fórmulas pré-estabelecidas nos livros didáticos.

Posteriormente, nos anos de 1980, houve a crítica ao modelo de educação estabelecido e a proposição de que o campo de ensino em Arte fosse conceituado *Arte-Educação*, termo que daria conotação de continuidade aos processos artísticos e educativos. Assim, a *Arte-educação*, ou *Arte/Educação*, surgiu como um movimento político de professores e profissionais que se autodenominavam *arte-educadores* ou *arte/educadores*. Neste contexto, foram criadas as associações estaduais e núcleos de arte-educadores, que formaram a Federação Nacional de Arte-Educadores – FAEB. Tais entidades assumiram a luta pela melhoria do ensino da Arte no Brasil, motivadas pela crença na possibilidade educativa da Arte, na concretização de um ensino de qualidade que favorecesse o desenvolvimento de competências formativas, como: pensamento crítico, compreensão da realidade, afetividade, solidariedade, sensibilidade e criatividade (FRANGE, 2002).

Dentre os encontros pedagógicos implementados pelos arte/educadores, que influenciaram o pensar a Arte e o seu ensino na contemporaneidade, destaca-se o Festival de Inverno de Campos do Jordão, São Paulo, realizado em 1983, quando os professores de Arte das várias instâncias educativas do país tiveram oportunidade de relacionar a prática de sala de aula às recentes abordagens de leitura de imagem e puderam contatar com produções bibliográficas acadêmicas atualizadas, em tomada de consciência da importância da sua profissionalização. Dessa forma pública, houve a tentativa de romper definitivamente com as concepções modernistas, e inaugurar um ensino de Arte contemporâneo, pautado nos conceitos de visualidade, multiculturalidade e interdisciplinaridade (BARBOSA, 2010a).

Outra iniciativa importante para impulsionar o ensino da Arte na escola foram os financiamentos da Fundação IOCHPE⁴, em pesquisas, especialmente na área do ensino das Artes Visuais. Posteriormente, a fundação criou a Rede Arte na Escola, que vem difundindo e fomentando materiais educativos através de mídias interdisciplinares, como mídiotecas, livros e sítios na *internet* mediante polos ativos de formação contínua de professores nas universidades brasileiras, incluindo-se a UFPI. Este programa educacional é reconhecido e incentivado pelo Ministério da Educação.

Em culminância a esse processo, a Arte foi estabelecida como disciplina escolar obrigatória no ano de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que no artigo 26, parágrafo 2º, apresenta: “O ensino da arte constituirá

⁴ Fundação mantenedora do Instituto Arte na Escola que é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da Arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica sobre o mundo (ARTE NA ESCOLA, 2015).

componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Conforme prescrito na lei, a disciplina Arte deve ser acatada em caráter obrigatório, e incorporada à matriz curricular, possuindo o mesmo *status* que as demais disciplinas do currículo da Educação Básica.

Em decorrência, o campo de conhecimento, investigação e atuação passou a denominar-se *Ensino da Arte*, e vem sendo progressivamente atualizado em metodologias e conteúdos específicos, nas linguagens Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, detalhadas em orientações didáticas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – se configuram como documento integrado à LDB, Lei nº 9.394/96, que esboça linhas de referência para a educação escolar básica, com a finalidade de orientar a formulação das propostas curriculares das diversas regiões do Brasil, quanto à elaboração do planejamento didático. Preconiza que o ideário sobre o Ensino da Arte contempla as diversidades de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais, e um olhar mais sistemático e valorativo sobre outras culturas, estando inserida na área Linguagens, Códigos e Tecnologias.

Quanto à formação continuada, Barbosa (2010a) relata que até 1980 não havia pós-graduação na linha de pesquisa Arte e Educação nas universidades brasileiras. E quanto à inicial, apenas, a partir da LDB, Lei 9.394/96, e dos PCN’s-Arte, houve incremento das licenciaturas, nas áreas de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, e, desde então, estas adequam seu contexto formativo às orientações daqueles documentos oficiais no tocante à especificidade curricular (uma linguagem artística específica por curso) e à duração do curso (mínimo de quatro anos).

Nesse contexto, houve a criação de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, na linha de pesquisa Ensino da Arte, contemplando a formação contínua do professor de Arte em articulação das dimensões educativas e artísticas. Tais fatos demonstram a retomada do processo identitário do professor na conquista da autonomia profissional. Desta forma, a formação do professor deve estar em conformidade com a legislação vigente, pois se insere na formação e na atuação do professor para a Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), já previam em seu texto que a formação do professor deveria ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, e que atendesse aos princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicados às etapas e modalidades da educação

básica. A organização curricular da instituição formativa, neste documento, observa: o preparo para a aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. Estes são princípios norteadores do ser professor da escola básica.

Em 2015, são estabelecidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2015). Com base na recente legislação, as Instituições de Ensino Superior deverão adequar os seus cursos de licenciatura às novas diretrizes no prazo de dois anos. A formação do professor de Arte, assim como a dos demais professores para a Educação Básica, tanto inicial quanto continuada, abrange o exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio, e nas respectivas modalidades da Educação: de Jovens e Adultos, Especial, Profissional e Tecnológica, do Campo, Escolar Indígena, a Distância e Escolar Quilombola, promovendo espaços reflexivos interdisciplinares, a fim de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade. Assim, as formações iniciais e continuadas relativas à disciplina Arte devem atender à referida prescrição legal, garantindo o *locus* da Arte no currículo escolar, em consonância com as demais disciplinas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2015, p. 24) A formação de profissionais para magistério da Educação Básica deve assegurar a concepção de educação como permanente processo emancipatório, “[...] que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática”, ressaltando-se “a integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural” para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, Portanto, os promotores das formações de professores em Arte devem conhecer os documentos legais que amparam esta ação e para que fins a que se destinam, em termos de sujeito a ser formado.

Para melhor detalhar conexões ou pontes entre a Arte e a Educação, no próximo item discutiremos, mais especificamente, sobre as dimensões educativas das Artes Visuais na formação do humano, no âmbito do paradigma contemporâneo.

2.1.2 Dimensões educativas das Artes Visuais: pontes que ligam as margens da Arte e a Educação

O conceito de Educação, conforme Garcia (2012, p. 33) engloba dois sentidos a partir da etimologia da palavra, o sentido de *educare* e o sentido de *educere*. O primeiro sentido transmite a ideia de “algo externo que se acrescenta ao indivíduo procurando dar-lhe condições para o seu desenvolvimento” e o segundo, “sugere a liberação de forças que estão latentes e que dependem de estimulação para virem à tona”. A nosso ver, esses sentidos, externo e interno, não são antagônicos e se imbricam nas concepções de educação tradicional e contemporânea, na complexidade da formação do humano.

Nesse aspecto, a educação se propõe formar o homem em sua totalidade, estimulando-o a desenvolver capacidades e habilidades de convivência em sociedade em ações transformadoras, o que está em sintonia com o objetivo da Arte na escola, na ação de educar o sujeito para sua inserção social e cultural, ativa e crítica no entendimento da realidade.

Nessa linha de pensamento, a prática educativa do professor de Artes Visuais tem o potencial de articular e aprofundar o diálogo interdisciplinar e transdisciplinar, desde a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, tornando o “ato de educar como ato inseparável do ato estético e ético da comunhão com o outro para afirmá-lo como promoção de devir plural do humano”, como enfatiza Richter (2005, p. 23).

Para concretizar esse devir, a educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, da percepção ética e estética, competências imprescindíveis ao modo subjetivo de ordenar o mundo. O ensinar e o aprender Artes Visuais, desde a infância, envolve dimensões do desenvolvimento humano: estético-afetiva, perceptual-sensorial, reflexivo-cognitiva, psicomotora, criativa, dentre outras, que ampliam a aprendizagem.

A vivência em Arte promove experiência transformadora que explicita a vida e as relações afetivas, construindo a dimensão estético-afetiva que tem sua relevância como intensificadora da retenção de informações na memória, instigadora de motivações e significados pessoais na apreensão de conteúdos socioculturais. Podemos afirmar, então, que as ações e as mediações no processo educativo são permeadas pela afetividade de/entre professores e educandos na comunidade escolar, no despertar para uma educação estética.

A educação estética é a porta para a compreensão da experiência sensível emanada da percepção significativa da linguagem, seja artística ou não, e do mundo (FREIRE, 1996). Esta experiência estética é uma vivência individual e coletiva, pois as expressões da arte não

são percebidas somente pelos órgãos dos sentidos, mas se configuram em atividades subjetivas que encontram a vivência do outro. Segundo Fischer (1987, p. 13), “a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”.

Portanto, o processo educativo convencionado em escolas carece da sensibilização estética. Nunes (2005), corroborando com Fischer (1987), afirma que esse tipo de sensibilização vai além da mera apreensão sensorial da realidade, mas são processos subjetivos, como intuição, sentimento, emoção, cognição, dentre outras advindas das experiências perceptivas conscientes. As percepções estéticas conscientes são fomentadas quando o professor media a análise crítica e reflexiva de objetos ou fenômenos naturais, imaginários, artísticos e culturais, possibilitando desenvolver a capacidade de atribuir sentidos e significados, no confronto com os conceitos estabelecidos socialmente.

A percepção estética adviria de outra dimensão inerente à Arte na educação, a perceptual-sensorial, ou seja, o processo de captura e sensibilização das informações externas através dos sentidos neurofisiológicos, o que deriva o incremento da imaginação. Assim, o educando se torna consciente de seu meio ambiente com a experiência sensorial que aguça sua sensibilidade. Além disso, é ampliado o repertório visual e gráfico, para além das técnicas, a partir da construção do olhar crítico, consciente e apurado da realidade (BUORO, 2003).

A dimensão psicomotora é desenvolvida pelo movimento advindo do fazer plástico como modelar, pintar, montar, construir e produzir esculturas com os mais diversos materiais, e atividades dinâmicas, que motivem o movimento e as atividades físicas individualizadas ou em grupo. Nesse sentido, Coêlho e Pedrosa (2013) esclarecem que vivências em Artes Visuais bem como nas demais linguagens como Dança, Música e Teatro são estimuladoras da psicomotricidade, favorecendo o aprendizado experiencial pessoal, social e cultural.

A experiência artística mediada pelo professor, para Dewey (*apud* Barbosa 1998, p. 21), é definida como “interação da criatura viva com as condições que a rodeiam”. A qualidade da experiência é reorganizadora e renovadora de outras experiências, sintetizando o movimento de conhecer o mundo, na perspectiva da formação para a vida em sociedade. Apreende-se melhor conceitos e conteúdos *fazendo*, isto é, em atividade experienciada, preferencialmente no ambiente natural em que os fenômenos acontecem.

Além disso, a dimensão criativa é primordial para o desenvolvimento de novas habilidades e competências e é facilitadora da aprendizagem, pois o ser humano tem o potencial para a auto realização, o que proporciona o seu próprio crescimento. Portanto, o

ensino da Arte se concretiza na auto expressão criadora, na solução criativa de problemas e na combinação original de ideias. Porém, o ato criador não se apresenta somente no fazer, mas também na interpretação criativa dos códigos artísticos e culturais, na perspectiva da recriação, do trabalho e da reordenação do mundo (OSTROWER, 1999; BARBOSA, 2002b).

Complementando, Richter (2005, p. 20) explica que “articular a arte à educação implica amplificar possibilidades de experiências distintas na produção de si e dos mundos, pois sua condição de abertura à pluralidade de experiências que a convivência pode promover”. Tal condição possibilita a ampliação da aprendizagem cognitiva crítica e produção de novos conhecimentos.

2.1.3 O leito do rio: o Ensino das Artes Visuais

Ao nos reportarmos à contemporaneidade no ensino da Arte, verificamos que o construtivismo, concepção pedagógica que orienta os PCN's (BRASIL, 1997, 1998), embasa teoricamente as transformações educacionais propostas, especialmente das Artes Visuais, na reorientação curricular para conteúdos significativos, na ressignificação didática e no estímulo a uma aprendizagem criativa, engajada no contexto social, cultural e político. O processo de aprendizagem em construção é assim descrito por Iavelberg (2003, p. 44):

A questão da aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento e depende de fatores interativos e ativos do aluno em contextos de aprendizagem nos quais progressivamente transforma seus conhecimentos, estabelecendo relações entre seus conhecimentos anteriores e novos conteúdos nas situações de aprendizagem.

De acordo com Barbosa (1998; 2010a) a abordagem construtivista dialoga com o ensino contemporâneo das Artes Visuais na leitura e compreensão do mundo em um pensar complexo reflexivo e recreativo, permeado pela visualidade, com vista à transformação e emancipação dos sujeitos sociais.

Para a emancipação dos sujeitos sociais deve ser compreendida criticamente a profusão de imagens publicadas em mídias tecnológicas, fenômeno histórico sem precedentes. Cotidianamente, estamos rodeados por imagens em produtos comerciais e *slogans* políticos, que incutem em nossa vida ideias, conceitos e comportamentos. Como resultado de nossa incapacidade de entender esse “mar de imagens”, como denomina Hernández (2000, 2007), ou seja, “mar”, em quantidade e diversidade, nós apreendemos a visualidade exterior de forma

inconsciente, em partes – o que nos torna alienados dada a quantidade de informação recebida e não decodificada.

Portanto, a educação contemporânea deve atentar para o discurso visual, e ensinar a gramática visual aos educandos, conscientizando-os da produção artística registrada culturalmente como patrimônio da humanidade, bem como, para a semiótica das imagens que se apresentam cotidianamente, em códigos visuais (BARBOSA, 1998).

Hernández (2007, p. 24) considera os estudos da Cultura Visual imprescindíveis à compreensão dos códigos sensoriais complexos da visualidade, pois, trata-se de enfrentar um desafio da maior importância:

adquirir um alfabetismo visual crítico que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar, criar a partir da relação entre os saberes que circulam nos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados a imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas.

A Cultura Visual constitui-se em “movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e [...] às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e si mesmo”, conceitua Hernández (2007, p. 22). Na escola, há de ocorrer um redirecionamento pedagógico com a inserção da Cultura Visual nos currículos, que devem ter a perspectiva eclética e plural para dissolver os limites entre cultura elitizada e cultura popular, uma vez que os fenômenos visuais são passíveis de múltiplas leituras e interpretações.

Desse modo, a Cultura Visual proporciona aprendizagens que vão além de experiências de apreciação, de prazer estético ou de consumo, porém “suscita uma compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula”, afirma Hernández (2007, p. 41). Assim, os estudos da Cultura Visual habilitam o sujeito à leitura da realidade cotidiana, potencializada pela decodificação da imagem, de modo criativo, consciente e crítico.

Com o avanço histórico-temporal, a tecnologia nos é apresentada como mídia de importante função educativa. Exemplos, como o Cinema e seus derivados óticos eletrônicos, expandem o imaginário visual. A informática transformou o concreto em virtual, e este aspecto se apresenta impessoal e multiplicável. A multiplicação e manipulação virtual da imagem invadiu o ciberespaço. O artista trocou seu ateliê-oficina por laboratórios informatizados, ligados em redes de comunicação via satélite. As imagens da mídia estão

presentes no cotidiano, assim como as imagens da História e da Arte contemporânea, que se incorporam à tecnologia informatizada. Imagens são produzidas eletronicamente em profusão, apresentando e popularizando a Arte, nos meios de comunicação em massa (MEIRA, 2003).

Nesse sentido, o objeto artístico mediatizado pela tecnologia possibilita o encontro plural: do cultural e do social, da criação e do criador, aglutinando múltiplas formas de saber, pois esse objeto é “fruto de uma experiência de vida desvelada pelo processo de criação do artista” partilhado no momento da leitura ou decodificação, quando somos intérpretes, cocriadores e recriadores (BUORO, 2003, p. 31). O professor contemporâneo deve assumir função organizadora da experiência visual, mediando visualidade e educação.

Para compreendermos a dimensão educativa na visualidade contemporânea, uma das rotas é a viabilização da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010a), percurso metodológico reflexivo referente ao ensino da Arte, especialmente das Artes Visuais. Esse percurso é definido na tríade leitura, produção e contextualização da imagem e do objeto artístico.

A Abordagem Triangular sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa, no período de 1987 a 1993, no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP), surgiu da necessidade de uma prática de ensino em Arte que superasse a experiência modernista (livre-expressão) e a tradicional fragmentação do conhecimento (cartesianismo), uma vez que tais pedagogias não respondiam mais às necessidades e aspectos formativos da realidade contemporânea (AZEVEDO, 2010; BARBOSA, 2010a).

Assim, a Arte na Educação Básica, até então polivalente, adentra ao novo paradigma cognitivo (MORIN, 1999; BEHRENS, 2005) em perspectiva reflexivo-crítica embasada em saberes específicos e pedagógicos complexos, transdisciplinares e ecológicos, para formar cidadãos conscientes de sua ação no mundo.

Barbosa (1998, p.40) teoriza que “a leitura das imagens ou expressões artísticas, a contextualização e o fazer artístico não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem”. Assim, a Abordagem Triangular engloba o processo de ensinar e de aprender Arte, sendo expressa nas ações interconectadas: leitura da imagem ou objeto artístico; contextualização pessoal, social e histórica; construção, elaboração e reelaboração de obras e objetos artísticos. Ações que se desenvolvem de modo concomitante, e vão além do desenvolvimento da criatividade e da imaginação, pois melhoram a compreensão sensível e cognitiva, ética e estética dos fenômenos visuais.

Machado (2010) concebe a abordagem triangular em sua dimensão complexa, reconhecendo as ações descritas como complementares e interconectadas em eixos. Cada eixo

– produção, leitura e contextualização – propõe sentidos e significados, que dialogam entre si. A teórica sugere o desdobramento desses eixos em verbos: conceber, perceber e concretizar, que denotam competências e habilidades, ampliando o sentido e o significado das ações. Cada ação envolvendo as três habilidades ao mesmo tempo.

Percebemos, assim, que os três eixos estão relacionados de forma interdependente e dinâmica, uma vez que as ações mentais envolvidas acontecem concomitantemente, em movimento dialético e dialógico, quando uma peça pode tomar o lugar da outra, produzindo infinitas percepções, mas sem ser prejudicado o entendimento global, o todo da imagem “como peças de um caleidoscópio”, no qual a dinamicidade, o colorido e a mutação são constantes (MACHADO, 2010, p. 66).

Contudo, a Abordagem Triangular é uma bússola que orienta formas de pensar e agir, servindo de guia, não de mapa, portanto, não se trata de uma prescrição. O professor deve saber administrar os pressupostos básicos da abordagem no intuito de propiciar aos educandos reflexões e experiências triangulares de acordo com a faixa etária, nível de desenvolvimento cognitivo, origens sociais e econômicas, dentre outras, proporcionando um encontro significativo com a Arte (MACHADO, 2010; AZEVEDO, 2010).

A Abordagem Triangular exige uma revisão da concepção da arte elitizada, questionando o paradigma modernista de que arte não se ensina, pois é pura espontaneidade. No entendimento de Azevedo (2010, p. 87), esta abordagem se estabelece como “epistemologia da arte/educação, ou seja, compreende-se como o estudo sistemático da dialética entre os modos de ensino e aprendizagem da Arte”.

Diante do exposto, reconhecemos a função mediadora da Arte na Educação entre o objeto artístico, o seu leitor/interator e o mundo. O professor de arte, propositor e mediador em sua prática educativa, ensina e aprende através de experiências visuais e multissensoriais, constituindo-se ele próprio leitor de imagens, formador de outros leitores mediante a fruição da produção artística e cultural, individual e coletiva, e incrementando conhecimentos já adquiridos. Sobre isso encontramos eco em Buoro (2003, p. 46) ao afirmar que as atividades expressivas no processo de ensinar e de aprender “podem auxiliar a criança a utilizar seu pensamento analógico e divergente, criando novas possibilidades de re-significar, ajudando-a a construir conhecimento e [...] sua leitura de mundo”.

A Arte estabelece vínculos estreitos com o cotidiano, com as demais linguagens artísticas e com todas as formas do saber. No entanto, as especificidades em relação às outras áreas do conhecimento precisam ser explicitadas para caracterizar a disciplina Arte, mesmo quando temas que não sejam propriamente artísticos são abordados nesta, na dimensão

simbólica e estética do ser humano. No seu sentido mais amplo, a disciplina Arte é consumada pelo estudo das diversas modalidades linguagem visual, verbais e não verbais, dos aspectos da cultura, do entretenimento, dos ofícios e das ciências.

A especificidade da experiência simbólica e estética da arte gera um tipo particular de narrativa sobre o mundo, diferente da narrativa científica, da filosófica, da religiosa e dos usos cotidianos da linguagem, narrativas essencialmente não verbais. Nesse pensamento, há um entendimento mais profundo das relações transversais e interdisciplinares, que a arte estabelece com outros campos do conhecimento.

Para atingir a instância político-social educacional básica, ainda que em nível reflexivo, apresentamos as teorizações sobre a formação inicial do professor de Artes Visuais, e sobre os dilemas identificados *a priori*, que se referem ao contexto formativo do Curso de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí.

2.2 A SEGUNDA MARGEM DO RIO: a formação inicial do professor de Arte Visuais e seus dilemas

Nesta subseção nos referimos à formação inicial de professores como momento chave para a constituição do ser professor, da profissionalidade docente. Este estágio inicial é imprescindível ao aprendizado da superação de dilemas e conflitos inerentes à prática educativa, pois a formação configura-se inovadora quando se realiza no âmbito da *praxis* e da emancipação.

Pineau (2003, p. 157), preconiza três movimentos para que se compreenda a formação na dimensão emancipatória: autoformação, heteroformação e ecoformação. O movimento de autoformação caracteriza a autonomização, isto é, o processo de aquisição da autonomia do professor pela apropriação de seu poder de transformação pelos fenômenos de “personalização, individualização e subjetivação”.

O movimento de heteroformação caracteriza a dimensão social da formação, em coformação com os outros envolvidos no processo. O movimento de ecoformação é a dimensão formativa contextualizada no meio ambiente, natural e material, em que a influência externa é, também, determinante do processo emancipatório, com a apreensão do mundo físico e cultural (PINEAU, 2003).

Pelo exposto entendemos que a autoformação, a heteroformação e a ecoformação constituem a unidade, o núcleo, ou seja, a representação da totalidade da formação docente. É da dinâmica operacional, entre esses elementos, que nasce a complexidade da ação docente

transdisciplinar. Durante este processo, o professor formador, também, é influenciado por esses movimentos.

Essa complexidade revela-se no sujeito multidimensional, denotando a totalidade constitutiva de um sistema de formação docente que, na síntese conceitual organizada por Garcia (1999), configura-se na área de estudos e de investigação sobre as experiências de aprendizagem, mediante as quais o professor e o professorando, individualmente ou em equipe, melhoram os seus conhecimentos e competências, permitindo-lhes intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu currículo e no da escola, com o objetivo de incrementar a qualidade da educação.

Para além da conceituação de Garcia, há de se evidenciar a argumentação de Nóvoa (1992, p. 25), em que a formação de sujeitos “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”, implicação que corrobora para o processo de conquista da autonomia e da constituição da identidade como professor.

A profissionalidade docente compreende o conjunto de saberes e de capacidades do docente no desempenho de suas atividades, e do grupo profissional em um dado momento histórico. Nesse sentido, Brzezinski (2002) afirma que a profissionalidade é fenômeno marcado por mudanças e transformações, e confunde-se com a própria evolução do conhecimento, que é constantemente ressignificado nas relações com os acontecimentos históricos inerentes à política social e educacional.

Em Bauman (2008, p. 110), a identidade não é um produto da vida, mas

dadas as oposições que a autocriação luta em vão para conciliar, a interação entre o mundo em constante mudança e as auto definições, igualmente instáveis [...] a identidade não pode ser internamente consistente; nem pode exibir um ar de conclusão que implique não haver espaços para aperfeiçoamentos. A identidade está permanentemente *in statu nascendi*;

Daí se apreende que a identidade é um processo contínuo de construção, e isso se aplica à identidade profissional, que assume características provisórias e permanentes, individuais e coletivas, objetivas e subjetivas, dependentes de espaço e tempo. Essas características revelam a liquidez que permeia a modernidade e que inquieta a era dita pós-moderna. Para Bauman (2008), nós, os artistas da vida, estamos na ‘corda bamba’, em busca de nossas próprias identidades. Continuamos a vida, instáveis nesse desafio contemporâneo.

Quanto ao professor de Arte, segundo Hernández (2005), o processo identitário constrói-se em sua trajetória formativa inicial e no exercício da profissão docente, a partir de aprendizados pessoais anteriores e de suas próprias concepções, preconceitos, expectativas e medos. As subjetividades estão implícitas nesse processo, em que aflora a poética pessoal inerente ao conteúdo artístico, tornando-se imprescindível o conhecer a si e ao outro, através do diálogo, do planejamento conjunto, do prosseguimento dos trabalhos e do cotidiano. Esta ação formativa significa ‘estudar a própria experiência da formação’ em conexão com a própria vida.

No que diz respeito à atuação docente, Contreras (2012) retoma tendências teóricas que interferem diretamente no processo identitário, caracterizando o professor segundo modelos ou tendências: especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico. Tais tendências, apesar de paradigmáticas, quando refletidas criticamente como formas de atuação e reflexão sobre o trabalho pedagógico, conduzem à autonomia do professor como profissional.

O especialista técnico é pautado na racionalidade técnica na qual a “prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico que procede da pesquisa científica”, continua Contreras (2012, p.101). Este profissional tem o domínio da Didática, ou seja, das técnicas de ensinar, e planeja controladamente a sua atuação, definindo objetivos claros e estáveis a serem atingidos, de acordo com as metodologias previstas. É uma concepção de ensino como produção.

O profissional docente reflexivo apresenta-se no momento em que a racionalidade técnica não resolve todos os problemas, dilemas e conflitos. Reflexão-na-ação supõe um pensar sobre a forma habitual de entender a prática, na possibilidade de reconduzi-la, sendo um confronto reflexivo da teoria com a prática, e vice-versa, na construção de novas teorias. Portanto, segundo Shön (2000), o professor, ao ser pesquisador de sua própria prática, busca compreender situações incertas, únicas e conflituosas no intuito da superação dialógica dos dilemas que se apresentam cotidianamente. Esta tendência concebe o ensino como processo.

O professor, como intelectual crítico (GIROUX, 1997) confirma-se no envolvimento em prática política, relacionada à problematização dos acontecimentos da vida diária, à luta ética pela profissão em perspectiva emancipadora, relacionada aos ideais de liberdade, igualdade e democracia, visando à transformação da realidade pela ação coletiva.

Os pressupostos do conceito e da ação do professor como intelectual crítico convergem ao pensamento de Imbérnon (2010) que apresenta o profissionalismo na docência como a organização do trabalho dentro do sistema educativo relacionado à dinâmica externa

do mercado de trabalho. Para este autor, ser profissional implica desenvolver e aplicar uma série de capacidades e habilidades especializadas, o que torna o profissional competente e inserido em um grupo organizado, ou classe, a partir do sentimento de pertença a esta classe. O profissional fica sujeito ao controle do coletivo, embora seja protagonista do mesmo, pois sua ação é normatizada formal ou informalmente em parâmetros de conduta.

Nessa formação, para Imbérnon (2010), ser profissional docente no contexto da inovação significa participar da emancipação das pessoas como um agente dinâmico cultural capaz de tomar decisões éticas e morais, de desenvolver o currículo, de elaborar projetos e materiais didáticos com a colaboração dos colegas. Este agente está situado em um contexto controlado pelo próprio coletivo e é guiado pelo conceito de autonomia, em que a ação compartilhada é protagonista e gerada pela organização autônoma de todos os envolvidos no processo educativo-pesquisa-reflexão.

Assim, as dimensões técnica, reflexiva e intelectual crítica do professor em sua formação e prática, devem estar presentes na profissão docente, em condição de complementariedade. Então, em face desses aspectos, a profissionalização se configura em processo dinâmico no qual o docente se encontra em constante formação de si e de seus pares.

Nessa linha de raciocínio, os conhecimentos teóricos e práticos do processo formativo docente produzem transformações no pensar do licenciando, suscitando a atitude reflexiva na prática educativa. Nesta, a ação refletida criticamente possibilita uma nova ação. O movimento de ação e reflexão, embora contraditório, conflitivo, ambíguo, se mostra também cheio de possibilidades e probabilidades e constitui a *praxis*, conceituada por Souza (2009, p. 24), como a

interrelação de práticas de sujeitos formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado desde sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos sujeitos

Na *praxis*, a reflexividade configura-se em forma complexa de enfrentamento da realidade, exige mecanismos mentais de imaginação, criatividade e sensibilidade aliados à inteligência, ou seja, habilidades e competências cognitivas que o ensino da Arte possibilita desenvolver, a partir de expressões e inferências estéticas, potenciais nos educandos.

Segundo Shön (2000), a reflexividade é faculdade intelectual que naturalmente se manifesta no ser humano. Um profissional é reflexivo quando sua prática é expressão de

teorias que já existem e possui a consciência de que práticas suscitam teorias, em movimento dialético. Assim, o professor deve estar atento à possibilidade de formular/reformular teorias com base no seu fazer docente cotidiano. Essa atitude é a *reflexão na ação*, capacidade do profissional professor de resolver seus problemas no âmbito educacional, em atitude investigativa de sua própria prática.

A reflexão sobre/da prática educativa é base empírica de pesquisas, processo essencial na construção do conhecimento pedagógico consistente. Outro processo, que busca a articulação teórico-prática, seria a *reflexão sobre a reflexão na ação*, que é atitude inerente ao professor pesquisador, a qual na formação de professores de Arte deve ser desenvolvida nos licenciandos como exercícios de reflexão sobre si mesmos e sobre o seu fazer, viabilizando a atitude de pesquisa, ou seja, a reflexão investigativa, sistemática, direcionada e objetiva, que vise a melhoria da prática educativa, com a busca da solução de problemas e dilemas das mais diversas naturezas no contexto educacional (SHON, 2000; PIMENTA, 2002; 2012).

Nessa perspectiva, refletimos sobre a formação inicial do professor de Artes Visuais no contexto brasileiro, e suas implicações nas práticas educativas da Educação Básica, processo que se inicia nos cursos de licenciatura necessitando ser constantemente revisto e atualizado.

2.2.1 O mergulhar nas águas da formação inicial do professor de Arte no Brasil

A formação inicial de professores para atuação nas diferentes modalidades e níveis da Educação Básica, segundo a legislação brasileira vigente, observa princípios norteadores para o exercício profissional específico, e acontece obrigatoriamente em nível superior, nos cursos de licenciatura, conforme as áreas do conhecimento. Segundo a legislação, deve haver coerência entre a formação oferecida nas instituições acadêmicas e a prática do futuro professor, bem como a realização da pesquisa educacional, de acordo com o Art. 3º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009).

Observamos que a Resolução está em concordância com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002), com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), e com as recomendações dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica — documentos do Ministério da Educação (BRASIL, 1996; 1997). O cumprimento das orientações oficiais

ainda se constitui desafio para gestores e professores dos cursos de licenciatura no que tange à articulação dos conhecimentos acadêmicos com a demanda curricular da escola básica.

Desse modo, as licenciaturas visam a preparar o professor para desenvolver ações de ensinar saberes acadêmicos contextualizados, na perspectiva da aprendizagem para a formação integral do ser humano, premissa fundamental em tempos de repensar a Educação, fundamental, média e superior, no âmbito da continuidade dos estudos, em conformidade com a legislação vigente (BRASIL, 2002, p.11):

a formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

Tais competências envolvem atitudes reflexivas e viabilizam a autonomia do professor em criar e experienciar métodos de intervenção, de colaboração, e de análise da prática educativa. Assim, a continuidade da formação é necessária à atualização, à concretização da pesquisa educacional e à reafirmação do processo identitário profissional do docente, de acordo com seu nível de atuação na escola. Aspectos que se conformam também à formação inicial do professor de Artes Visuais.

Quanto à formação superior do professor de Artes Visuais, esta se configura a partir das transformações e atualizações no ensino formal de Arte, iniciadas com a promulgação da primeira LDB (lei nº 4024/61), que previa, em seu texto, a arte como atividade complementar ao currículo escolar. Saviani (2013) atesta que a citada LDB acenava para a reestruturação do ensino médio e superior no país, bem como para o aumento da distribuição financeira dos recursos públicos para a Educação. A referida reestruturação do ensino profissionalizante, realizada ao longo dos anos de ditadura militar, firmou-se na adoção de modelos e dependência de empresas internacionais, especialmente norte-americanas, com vista à qualificação dos jovens para o mercado de trabalho industrial, comercial, empresarial e tecnológico.

Por conta dos poucos cursos de formação específica para professores, desde essa época, a arte na escola foi exercida por professores de outras áreas, por artistas, sendo considerada ‘atividade’, e, como tal objetivava desenvolver talentos, e privilegiava os estudantes que possuíam os ditos ‘dons’, ou aptidões inatas, para aprender alguma linguagem

artística, tais como Música ou Desenho. As Artes Plásticas eram vistas como ornamento, e sua utilidade relacionava-se às comemorações anuais de eventos escolares.

Com a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar brasileiro, pela Lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5692/71), foram instituídas as licenciaturas curtas em Educação Artística, de duração de dois anos. Essa modalidade de licenciatura foi implantada em um contexto de superficialidade, pois para Bittencourt (2004 p.35), tais licenciaturas formam:

professores em curso inadequado, levando à mediocridade e ao sucateamento no ensino das artes, devido a impossibilidade de se conseguir formar, em curto espaço de tempo, adequadamente, um professor que pela lei deve ser polivalente, com subsídios suficientes em várias áreas do conhecimento e que tenha que desempenhar suas funções em séries diferentes.

No contexto da implantação da Educação Artística nas escolas, o ensino da arte estava em pleno declínio, com o acúmulo de aulas práticas e fundamentação teórica insuficiente. A disciplina tinha um caráter de atividade e era ministrada por professores de outras áreas ou leigos, pois não havia formação em nível superior em Arte. Tais professores entendiam como educação artística deixar a criança ‘à vontade’ e ‘o deixar fazer qualquer coisa’. Essa postura implicava em simplificações reprodutoras e mantenedoras de estereotípias, inclusive no próprio professor de ‘arte’.

Nesse cenário ambivalente, no qual não havia professores licenciados na área, currículo ou metodologias definidas para o ensino da Arte, e mesmo assim havia o imperativo do ensino da arte na escola, origina-se o dilema da formação e da prática educativa que se expressa nas perguntas: quem deveria ministrar aulas de arte? O artista ou o professor?

Diante disso, Coutinho (2002) relata o fracasso das licenciaturas curtas criadas na década de 1970, nas quais predominavam a polivalência curricular e os conteúdos superficiais e generalistas, com ênfase nas práticas de Artes Plásticas, Desenho, Música, Dança e Teatro, tornando inviável, ao professor, uma formação inicial sólida ao ensino de qualidade, o que impossibilitava a valorização da área de Arte como conhecimento.

Posterior às licenciaturas curtas, as plenas em Educação Artística perduraram até a reformulação educacional proposta pela LDB, lei nº 9394/96, em 1996, que instituiu o componente curricular “Arte” na escola, com *status* de disciplina ou área de conhecimento. Esse fato aconteceu num contexto social e político em que o ensino no Brasil passava por

profundas transformações, que estão relatadas em nosso texto, no item 2.1.1 *Nas terras e paragens históricas do Ensino da Arte no Brasil*.

Atualmente, os cursos de formação de professores de Arte são reformulados em cursos de licenciatura específicos em cada linguagem artística. Houve mudança significativa nos conteúdos da linguagem das Artes Plásticas para a linguagem das Artes Visuais, pois, além das “formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial)”, são incluídas outras “modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, *performance*)” (BRASIL, 1997, p. 61). Vale ressaltar que tais modalidades visuais podem ser combinadas ou hibridizadas no processo artístico-cultural.

Em sua ideologia, os documentos oficiais (BRASIL, 2013; BRASIL, 2015) reconhecem tais aspectos referentes ao ensino da Arte, e ressaltam a educação multidimensional e interdisciplinar, em compreensão dos processos de desenvolvimento humano nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial. Ainda que o conhecimento escolar esteja condicionado às ações disciplinares e interdisciplinares, podemos vislumbrar o caráter transdisciplinar, quando são evidenciadas as dimensões citadas, inerentes ao humano e interconectadas em todos os processos educativos, em todas as áreas do conhecimento.

Isso concorre para concretização de ações de universalização da Educação Básica, para toda a população, especialmente no que tange ao desenvolvimento cultural do estudante, seja criança, adolescente, jovem ou adulto, na promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, preconizada no Plano Nacional de Educação — PNE 2014 - 2024 (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva social e política, no item seguinte, verificamos as transformações ocorridas na Licenciatura de Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí – UFPI – campo do nosso objeto de estudo, e retomamos as reflexões sobre os dilemas desse contexto investigativo.

2.2.2 O curso do rio: o contexto da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí - UFPI

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) – criada nos termos da Lei Federal de número 5528, de 11 de novembro de 1968, e oficialmente instalada em 12 de março de 1971, teve a licenciatura na área artística implantada na mesma década com o Curso de Licenciatura Curta em Música, época em que a cultura e as artes estavam em alta valorização no ensino básico e nas manifestações culturais do Estado.

O Curso Licenciatura de Educação Artística foi criado a partir da Resolução de nº 01/77, de 5 de novembro de 1977, do Conselho Universitário (CONSUN), no seio de um sistema de ensino pautado na organização racional do trabalho, controle do comportamento, influenciado pela Pedagogia Tecnicista, que embasou a Reforma no Ensino Superior através do Conselho Federal de Educação (CFE), nos anos de 1960 - 1970. Assim, o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística da UFPI foi aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, com forte influência polivalente, e professores oriundos dos cursos extintos de licenciatura curta: Técnicas Industriais e Música. A habilitação Artes Plásticas se iniciou em 1984 (UFPI, 2005).

No quadro docente inicial do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, em 1984, os professores da habilitação Artes Plásticas, que originou a Licenciatura em Artes Visuais, provinham do departamento Artes Práticas (habilitações: Supervisão Escolar, Técnicas Comerciais, Artes Industriais, Educação para o Lar e Técnicas Agrícolas). Vale lembrar que esses professores eram provenientes especialmente do curso de Artes Industriais, de caráter instrumental, técnico, funcional e pragmático.

De acordo com Coêlho (2003, p.48), essa primeira configuração do Curso de Licenciatura em Educação Artística – habilitação Artes Plásticas apresenta, até meados da primeira década do século XXI, “hibridismos, incongruências, ambiguidades e baixo prestígio social”, quando se iniciaram as reformulações curriculares. Dessa forma, o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, em sua configuração inicial, era composto de quatro habilitações: Artes Plásticas, Música, Desenho e Artes Cênicas – as duas últimas extintas, pois não havia professores efetivos e em quantidade suficiente nas áreas e a procura era insignificante.

Observamos, segundo Coêlho (2003, p.50), que o denominado Centro de Educação Artística (CEA), desde o início, apresenta, em seus cursos, uma ambiguidade interna na matriz curricular, entre licenciatura e bacharelado:

Desde sua implantação, o Centro de Educação Artística soma à polivalência, que lhe é inerente, uma ambiguidade concernente aos conteúdos. Os conteúdos do CEA evidenciam uma espécie híbrida de licenciatura e quase bacharelado, tanto no que tange à habilitação em Música quanto às Artes Plásticas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Artes Visuais (UFPI, 2008), desde que a modalidade Educação Artística foi obrigatoriamente instaurada nos currículos escolares da Educação Básica em 1971, gerou-se a demanda por cursos de licenciatura na área das artes nas diversas universidades brasileiras. Algumas licenciaturas, como no caso da Licenciatura em Educação Artística da UFPI, foram criadas a partir de bacharelados e conservaram em seu quadro de professores bacharéis em diversas áreas do conhecimento, tais como Arquitetura, História, Comunicação Social, Filosofia, dentre outros. No Curso da UFPI, somados aos professores licenciados, houve a contratação de bacharéis em áreas afins, quando da sua criação, conforme atesta Coêlho (2003).

Desde sua criação, a licenciatura na área artística da UFPI vem estruturando-se conceitual e metodologicamente, e ao longo de quase quatro décadas vem construindo a sua identidade como curso formador de professores para a Educação Básica. Uma das metas da atual proposta de renovação curricular, datada de 2008, é eliminar o descompasso entre a nomenclatura anterior 'Educação Artística', e a ideologia dela emanada, que ainda permeia o meio acadêmico superior e escolar básico, e aquela que a LDB 1996 preconiza e também adotada nos PCN's (UFPI, 2008; BRASIL, 1997).

Portanto, de acordo com a legislação vigente no País, a Arte se constitui como área de conhecimento ou disciplina da Educação Básica, que abrange as linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Cada uma delas tem conteúdos e métodos específicos, e exige, por esse motivo, professores com formação em licenciatura própria para cada campo de atuação (BRASIL, 1997).

Concordamos com o pensamento de Coêlho (2003), de que não adianta a mudança de nomenclatura e a atualização curricular, se continuarem as lacunas e ambivalências existentes, especialmente no tocante aos aspectos didático-pedagógicos e identitários que interferem na formação inicial do professor, e que são perpetuados como matrizes de dilemas, pois a imposição externa da lei não significa mudança essencial, comportamental e paradigmática no cerne do curso no qual realizamos a nossa pesquisa.

No entanto, o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (UFPI, 2008, p.8) aponta para a superação dessas ambivalências identitárias com a nova proposta curricular, como no trecho a seguir:

Esta proposta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais busca promover o adensamento cognitivo aliado à pesquisa, bem como a vivência significativa e visual, que atualmente oferecem uma iconosfera sem par na história da humanidade. O domínio ou leitura desse curso, ora apresentado, torna-se vital para uma atuação social consciente e cidadã. Tal consciência será trabalhada no sentido do seu fortalecimento, em concomitância com o crescer da percepção dos saberes teóricos e práticos no campo da Arte pelo corpo discente

Assim, de acordo com o PPC (UFPI, 2008), a formação do licenciando objetiva a atuação social, consciente e cidadã, em consonância com o ensino contemporâneo para a Educação Básica, pois, nas palavras do citado projeto, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais tem como objetivo “proporcionar ao profissional por ele formado, o desenvolvimento de conhecimento, de valores, de atitudes, do exercício e da leitura crítica e contextualizada das produções artísticas” (p. 25). Porém, ao avançarmos nas reflexões dilemáticas, aliadas à realidade verificada nessa investigação, há a lacuna entre teoria e prática, ou seja, os objetivos propostos no PPC (UFPI, 2008) não são concretizados no Curso, revelando ambivalências. Esses aspectos serão descritos na seção 4, *Em busca da terceira margem do rio*.

2.2.2.1 A proposta de formação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI

A proposta de formação em pauta está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (BRASIL, 2009), na perspectiva da articulação teoria prática, com a abordagem transdisciplinar nos campos de atuação ensino, pesquisa e extensão, que devem permear tanto a formação do licenciado como a do bacharel.

Assim, a formação do licenciado da UFPI promoverá, além da docência, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a ampliação do conhecimento acerca da visualidade e da cultura; estudos de fundamentação teórico-práticos acerca da percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual; interdisciplinaridade e aprofundamento orientado de temas contextualizados para fins de qualificação (UFPI, 2008).

Os conteúdos curriculares da Licenciatura devem abordar o fenômeno visual nos aspectos históricos, educacionais, culturais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos, em tempo hábil, possibilitando o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dos estágios e das atividades complementares (BRASIL, 2009). O desenvolvimento dessa proposta holística perpassa os diferentes núcleos componentes do Curso, cuja matriz curricular propicia ao educando movimento de aquisição, partilha e reconstrução do conhecimento, focalizando o campo da Arte e da Cultura sob a visão dialética e dialógica (UFPI, 2008).

2.2.2.2 O perfil do profissional a ser formado: o professor de Artes Visuais

De acordo com Hernández (2005), o futuro professor de Artes Visuais, ao final da formação inicial, deve estar apto ao exercício profissional do Ensino da Arte, com pleno domínio do conhecimento específico e pedagógico. Portanto, como profissional da educação, o estudante, que fez a opção pelo curso de licenciatura, deve ter adquirido, ao longo da formação, a competência de aliar os conhecimentos específicos da área àqueles requeridos para a docência que irão subsidiar sua prática.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), a educação básica valoriza e viabiliza a capacidade de utilização crítica dos conhecimentos, em que os conteúdos escolares sejam escolhidos a partir dos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, e estético, no âmbito da atuação e inserção social, para o exercício da cidadania.

O profissional formado pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais deve estar ciente dos objetivos da Educação Básica, a fim de uma exercer uma prática educativa que forme o cidadão autônomo e participativo. Nesse contexto, o estudante é sujeito de seu aprendizado, e o professor formador, além de incentivador, é propositor da atitude ativa e autônoma.

Para Veiga (1992), a ação didática realiza-se nas dimensões ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, que são interconectadas e complementares na construção de novos conhecimentos, não necessariamente intelectivos, mas interpessoais e afetivos. Afirmamos, com a teórica, que o ensino, não pode acontecer, sem a aprendizagem, e que, para isso, importa a atividade mediadora do professor, como trabalho complexo, como prática social. O professor a ser formado numa licenciatura deve estar apto tanto a ensinar como a aprender.

De acordo com o PPC (UFPI, 2008, p.19), “a proposta do atual currículo tem como perfil formar o educador em Artes Visuais” para atuar no mercado do ensino da Arte. Para os autores do PPC, esse profissional deve adquirir “uma atitude transgressora, no sentido de reverter e ampliar limites de conhecimento das disciplinas concernentes a linguagens artísticas” (p. 20). Enfim, o futuro professor de Artes Visuais, tido como educador, deve obter, em sua trajetória formativa, competências e habilidades de agir e interagir no âmbito social em situações compartilhadas de aprendizagem, ao tempo que reflete criticamente sobre estas a partir dos fundamentos da arte e da educação.

Essas afirmações pontuais no PPC quando assumidas como objeto de investigação, no âmbito da Educação Básica, poderiam contribuir para uma maior definição da profissão requerida/ofertada e a eficácia da formação inicial. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2015, p. 25):

o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Dessa forma, na formação do egresso, os propósitos do PPC estão relacionadas às DCN, em suas orientações e recomendações definidoras da futura ação educativa do egresso. Em nossa investigação é demonstrado que incoerências e lacunas acontecem durante o Curso. Assim, observamos turbulências e dicotomias relativas à articulação teórico-prática, no processo/espço formativo do licenciado em Artes Visuais da UFPI, delineadas a seguir.

2.2.3 Turbulências dilemáticas nas águas da formação inicial em Artes Visuais da UFPI

Na vida profissional e no convívio social, as nossas decisões se alternam entre a necessidade de cumprir normas estabelecidas e a vontade de agir em função de valores de conduta individuais, na tentativa de conciliar o pessoal e o coletivo, o profissional e o social. Surgem, continuamente, nesse cotidiano, situações geradoras de dúvidas, sob a forma de dilemas, em que soluções são complexas e difíceis. As definições de dilemas gravitam em torno de antagonismos e ambivalências.

Nesse percurso investigativo, faz-se relevante esclarecer o significado etimológico do termo ‘dilema’, para a compreensão de seu significado e sentido relativos aos processos formativos iniciais. O termo deriva do grego *dilemma-atos*, *di* (dois); e *lemma-atos* (proveito, assunto, matéria). Em Cunha (2010, p. 219), este termo consta como “situação embaraçosa com duas saídas difíceis ou penosas”.

Em Zabalza (1994, p.61-62), o conceito de dilema refere-se a “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares, que se apresentam ao professor no desenrolar de sua atividade profissional”, relacionado à análise qualitativa da atuação dos professores, na resolução de “situações dialéticas e/ou conflituais que se produzem nas situações didáticas e [...] referem-se não a grandes esquemas conceptuais”, mas apresentam-se cotidianamente no decorrer do trabalho docente.

Dilemas são, portanto, situações problemáticas inerentes à prática educativa, que nem sempre estão claros e conscientes. Geralmente, estão relacionados a conflitos, turbulências e ambiguidades referentes às atividades formativas: aulas, planejamentos e ações. Faz-se necessário, pois, criar estratégias de investigação para que esses dilemas sejam revelados, e de alguma forma refletidos, conscientizados e superados por professores, estudantes e gestores. Tal superação fomenta a tomada de decisões consciente e crítica, pautada na realidade, em dimensão transformadora.

Diante do entendimento do conceito de dilemas, observamos que no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (UFPI, 2008), há explícita referência ao que julgamos ser o dilema desencadeador das situações conflituosas, que afetam os professores e os estudantes: o problema de dualidade no decorrer do percurso formativo entre licenciatura e bacharelado. Portanto, dilemas são vivenciados no Curso de Licenciatura da UFPI.

Teoricamente, não existe a dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado e, essa, quando a houver, deve ser superada, reconhecendo-se os referidos cursos como ações formadoras de profissionais, epistemologicamente diferentes, mas que se complementam no sentido de que, no curso de bacharelado, há a pesquisa e concepção de formas artísticas, que se tornam conteúdo das aulas do Ensino da Arte. Ambos, apesar da diferença dos perfis profissionais a serem formados, devem possuir o conhecimento da Arte enquanto ciência. O licenciado deve saber fazer a transposição didática, e o bacharel saber aplicar as técnicas, na produção das formas artísticas, conferindo especificidade às profissões.

Dessa forma, buscar ultrapassar a reconhecida hibridez do currículo de Artes Visuais da UFPI deve propiciar aos licenciandos a oportunidade de imersão na linguagem artística e,

ao mesmo tempo, fomentar a reflexão crítica e contextual das questões relativas ao conhecimento artístico e estético, em possibilidades interdisciplinares, ao tempo que promove a formação docente. Segundo Sacristán (2000, p.16), “o currículo é o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela”, assim, ressaltamos a coerência existente entre currículo e prática educativa.

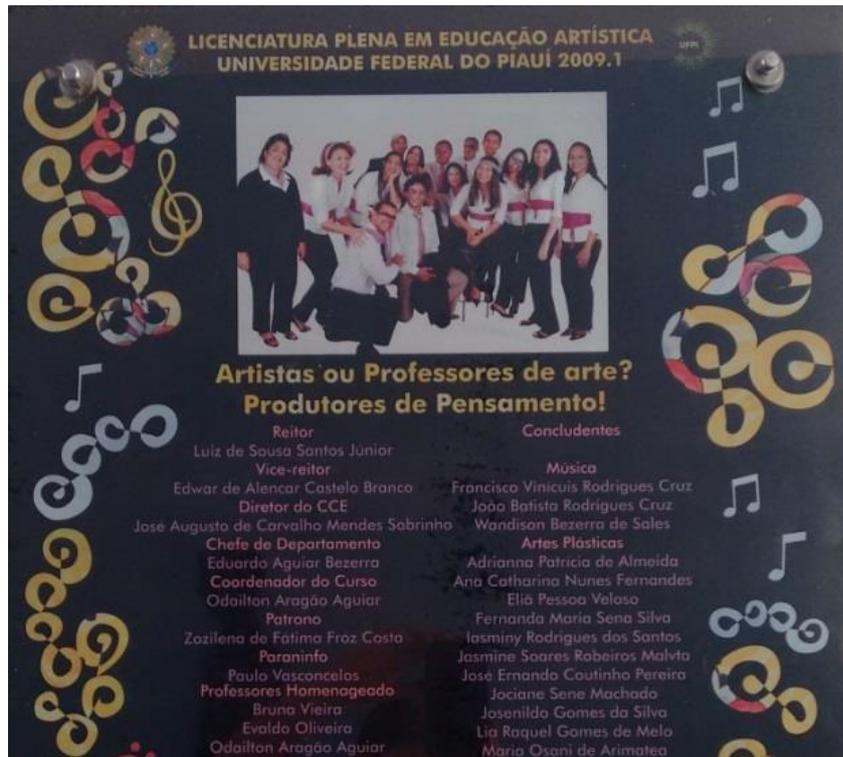
Para Nóvoa (2002), a identificação e compreensão dos dilemas da formação e sua implicação na constituição do ser professor faz-se necessária à medida que promove reflexões críticas no intuito de melhor formar o licenciando, e o enfrentamento mais efetivo das situações problemáticas, que acontecem no contexto social da prática educativa, por parte dos professores formadores. O enfrentamento deve suscitar ações curriculares planejadas e explícitas, que se refletirão na futura atuação do licenciado na escola básica.

Portanto, nos cursos de licenciatura, como em outros campos educacionais, em que práticas educativas se efetivam, acontecem situações dilemáticas de diversas naturezas, que, consciente ou inconscientemente, interferem na constituição do ser professor. Nessa etapa do estudo nos deteremos nas primeiras impressões sobre o citado dilema da ambivalência formativa. Posteriormente, havemos de refletir sobre outros dilemas que emergiram da empiria sistematizada, nas narrativas dos professores formadores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.

2.2.3.1 Retorno à nascente: a identificação do dilema

No decorrer desta investigação, nos dispusemos a descrever e a compreender os dilemas presentes no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, os quais são revelados, originalmente, na ambivalência formativa entre licenciatura e bacharelado. No intuito de apresentar, de forma contundente, os aspectos dilemáticos, que nos inquietam desde quando estudante, identificamos indícios das ambiguidades, nos corredores do Departamento de Arte (DEA). A placa oficial de formatura da Turma de concludentes de Educação Artística - 2009.1 (Figura 01), exposta na parede a frente do Centro Acadêmico de Artes Visuais, denota a visão dicotômica dos estudantes em relação à própria formação com o título da turma “Artistas ou professores de Arte? Produtores de pensamento! ”. O que deriva desse título? Seria que o perfil do egresso teria as duas titulações profissionais: artista e professor? Ou, Por serem produtores de pensamento, não importa o título profissional conquistado? Que mercado de trabalho absorverá esses profissionais ambíguos?

FIGURA 01 - PLACA DE FORMATURA TURMA 2009.1



Fonte: acervo da pesquisadora, 2015

Esclarecemos que o título profissional obtido na academia, por meio do curso de licenciatura, é o de ‘licenciado’, ou seja, o de ‘professor’ e, aparentemente, este não está sendo assumido em sua integralidade, nem na habilitação Artes Plásticas, nem na habilitação Música, abrindo a possibilidade de inserção no mercado de trabalho como artista. Ao contrário, a licenciatura é o aval para se trabalhar no âmbito educacional.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 28/2001, citado pelas DCN (BRASIL, 2015, p. 28), apresenta a seguinte definição:

O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das leis do Trabalho (CLT).

Mesmo sendo um curso que forma exclusivamente profissionais professores, desde o seu início, em 1984, como curso de Licenciatura em Educação Artística e que, posteriormente, deu origem aos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e de Licenciatura em Música vem apresentando a ambiguidade interna, na matriz curricular, entre licenciatura e bacharelado, como podemos verificar na análise realizada por Coêlho (2003, p.50) de que, no

currículo, “os conteúdos [...] evidenciam uma espécie híbrida de licenciatura e quase bacharelado, tanto no que tange à habilitação em Música quanto às Artes Plásticas”. O problema acontece porque de alguma forma o currículo reflete o conflito de interesses e os valores dominantes de uma sociedade (SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 2011).

Esta situação dicotômica ocorre também na perspectiva dos gestores, visto que em outra ocasião, o *banner* de divulgação do Curso, exposto em espaço público, na Feira das Profissões da UFPI - 2014 (Figura 02), evento que contempla estudantes do Ensino Médio das escolas públicas e particulares da cidade com vista a esclarecimentos sobre as profissões a serem escolhidas pelos candidatos, demonstra essa dubiedade quando ao anunciar o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, faz o convite: “Venha desenvolver o *artista* que há em você”. No apelo da proposta visual apresentada, o artista será desenvolvido no Curso ao mesmo tempo em que este forma o professor? Ou fortalece a ideia da formação do artista, como um ingrediente atrativo para a licenciatura? Há, nesse caso, uma propaganda enganosa, pois a contradição reside na ausência de conectividade com o Projeto Pedagógico do Curso (UFPI, 2008), que tem como objetivo a formação do professor para atuar na Educação Básica.

FIGURA 02 - BANNER FEIRA DAS PROFISSÕES DA UFPI – 2014

The banner is a vertical rectangular poster. At the top center is the UFPI logo, a stylized crest with three towers. Below it, the text reads "Licenciatura em artes visuais" in a large, bold, sans-serif font. Underneath, it says "venha desenvolver o artista que há em você". The lower half of the banner is divided into three columns of text. The left column is titled "Como acontece" and describes the course structure. The middle column is titled "Linguagens abordadas" and lists various artistic disciplines. The right column is titled "Venha, Conheça" and provides contact information. At the bottom, there is a logo for the "Coordenação do curso de Artes Visuais" and contact details for the "Departamento de Música e Artes Visuais".

Fonte: acervo da pesquisadora, 2015

Nos exemplos dados são reforçados os dilemas relacionados à formação do professor de Arte, no contexto da UFPI. Em nossa linha de pensamento, partindo dos teóricos e da vivência pessoal, para ser professor de Arte para a Educação Básica, ou para ser licenciando, não precisa ser necessariamente um artista, porém necessita a compreensão e o conhecimento das concepções artísticas, das vivências dos processos criativos de produção, da dimensão sócio-histórica e multicultural, pois o ensino da Arte envolve além da atividade de criação artística, a reflexão sobre esse fazer e a devida contextualização, processos complexos e imprescindíveis ao ato educativo em Arte.

Para maior entendimento sobre a identificação dos dilemas, na primeira parte da pesquisa de campo perguntamos aos professores do Curso: Quais os dilemas enfrentados na prática educativa no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI? Conforme as respostas, encontramos os indícios do dilema evidenciado:

Os estudantes do curso não têm vontade de ser professor e sim artistas (alguns), mas o curso é licenciatura (PINTURA).

Os alunos (do Curso) acham que arte é só prática, e não entendem que é para ser professor (CANTO).

[...] tento incentivar os alunos na busca de outras habilidades que não seja só a docência. Temos ilustradores, pintores que podem dar aulas e podem vender seus quadros, [...] porque os alunos entram na licenciatura pensando em um bacharelado. Querem ser artistas e não professores (ÂNIMA).

A miscelânea de professores da Licenciatura em Artes Visuais, enquanto alguns compreendem que a formação [...] deve ser a de sensibilização estética, tendo cuidado para equilibrar a articulação teoria/prática, outros, contrariamente, compreendem e conduzem-na à semelhança de um bacharelado, priorizando a prática, em detrimento dos fundamentos teóricos que poderiam melhor consubstanciá-la (ESCULTURA).

Um dos dilemas é buscar o equilíbrio entre vocações para a sala de aula (licenciatura) e as “vontades” do fazer artístico (ARTECIDADE)

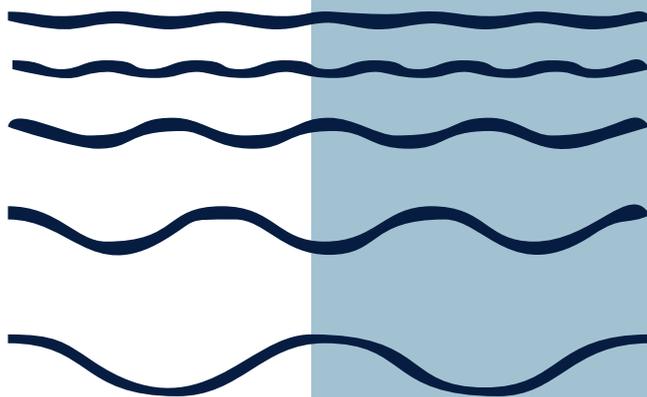
Esses dados preliminares demonstraram que existe o reconhecimento da ambiguidade da prática formativa por parte dos professores formadores, mesmo quando se referem aos estudantes. Vale ressaltar que os dilemas revelados mediante a pergunta aberta do questionário (APENDICE A) não foram mencionados, em nenhum momento, antes da aplicação da pergunta, portanto, foram ditos de forma improvisada pelos professores. A nosso ver, o dilema da ambivalência foi facilmente revelado em decorrência deste permear o Curso.

As respostas evidenciaram que, há a preocupação formativa dos professores de articular teoria e prática, de forma equilibrada no processo de sensibilização estética, mas há os que priorizam a prática pela prática, o fazer artístico sem a fundamentação teórica e crítica pertinente. Nesse caso, as ações reflexivas que se fazem sobre a prática não são bases para as transformações, pois são práticas que geram práticas, na perspectiva reprodutivista (PIMENTA, 2012).

Assim, o estudante que fez a opção pelo curso de licenciatura, mesmo sendo artista, deve aliar o conhecimento específico da área aos requeridos para a docência que irão subsidiar sua prática educativa, assumindo conscientemente a função de professor de Arte, profissional da área da educação, fazendo jus ao seu título acadêmico conquistado.

Consideramos, pois, que as situações descritas como dilemas nesta seção, que partem de estudantes, gestores e professores formadores, constituem-se geradoras de outros dilemas relativos ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI – delineados nas análises reflexivas das narrativas apresentadas, na quarta seção, intitulada *Em busca da terceira margem do rio*.

**A VIAGEM RIO AFORA,
RIO ADENTRO**
percursos metodológicos



3 A VIAGEM RIO AFORA, RIO ADENTRO: percursos metodológicos

Encomendou a canoa especial,
de pau de vinhático, pequena,
mal com a tabuinha da popa,
como para caber justo o remador.

Nesta seção nos reportamos aos percursos metodológicos da viagem investigativa, na canoa navegação pelas águas da formação inicial de professores, cujo objetivo condutor foi o de analisar o processo de formação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí (UFPI), os seus dilemas, e as implicações na constituição do ser professor de Arte para a Educação Básica.

Nos itens relativos à seção, justificamos a opção pela abordagem qualitativa narrativa como base metodológica da pesquisa empírica. Em sequência, a descrição do *locus*, do perfil dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados, dos procedimentos de produção e de organização dos dados, bem como a descrição da técnica da Análise de Conteúdo, utilizada para interpretação e análise das informações.

3.1 A canoa em que navegamos: a pesquisa qualitativa narrativa

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, reconhecida nas Ciências Humanas por responder “ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do ser humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias e pessoais” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30). Esse desafio, complexo e processual, diverge da visão positivista e instrumentalista, produzindo novos conhecimentos acerca dos fenômenos sociais, considerando os contextos em que estes acontecem e suas influências culturais.

Por meio da pesquisa qualitativa são construídos conhecimentos dinâmicos, considerando a subjetividade do pesquisador e do pesquisado. Para González Rey (2010, p. 6), essa construção subjetiva se realiza com a explicitação de concepções, opiniões, sentimentos, emoções, dentre outras, acerca de um determinado tema ou problema e, conseqüentemente, este conhecimento recém-descoberto legitima-se “na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade [...] e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos”, em movimento investigativo dialético e dialógico.

Assim, os conhecimentos construídos através dos estudos qualitativos são voltados para a compreensão dos significados das expressões humanas, tais como, das falas, dos discursos e das narrativas, bem como dos fenômenos humanos, reconhecendo a singularidade dos sujeitos, contextos e comportamentos. Embora as informações coletadas possam ser quantificadas, a compreensão analítica é eminentemente qualitativa (SANDÍN ESTEBAN, 2003).

Portanto, esta abordagem é indicada nas pesquisas educacionais, pois parte do princípio de que o participante, ou sujeito, é o centro da investigação, seja ele professor, estudante, ou outro envolvido na ação educativa. A pesquisa qualitativa almeja evitar a visão restritiva da realidade de pesquisa, enfrentar as dificuldades de tempo, de espaço geográfico e de diversidade cultural, permitindo uma variedade de técnicas de análise dos dados coletados (ALAMI; DESJEUX; GABARAU-MOUSSAOUI, 2010).

Para os autores, tais aspectos revelam-se na complexidade do fenômeno social e na reflexividade sobre a realidade pesquisada, considerando a diversidade e ambivalência dos sujeitos e dos contextos estudados. Esta ação reflexiva deve ser exercida com sistematização, rigor, conhecimento e criticidade, em atitude científica e consciente do investigador sobre a dimensão político-ideológica relacionada ao objeto da pesquisa.

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa aproxima pesquisador e pesquisado na perspectiva dialógica. Desta forma, as ambivalências das realidades sociais são reveladas nos contextos naturais em que acontecem, e o pesquisador realiza a coleta de dados subjetivos, no intuito de suscitar informações metodologicamente compreensivas, ampliando a investigação educacional com as novas discussões e descobertas, que contribuem para soluções de melhoria da realidade e formulação de políticas públicas mais pertinentes.

No âmbito da pesquisa qualitativa, optamos pela pesquisa qualitativa do tipo narrativa, para dar conta do objeto investigado, os dilemas vivenciados na formação inicial, que acontecem no cotidiano universitário, contexto de constantes trocas de experiências, em que vivências acadêmicas são compartilhadas, mas que nem sempre suscitam a reflexão crítica para a melhoria das práticas formativas. Nesta investigação apontamos para a necessidade de sistematização e conscientização sobre as trocas vivenciais como meio de reflexão com vista à transformação de atitudes relacionadas ao ensinar e ao aprender ser professor para a Educação Básica.

Por compreendermos dilemas, no âmbito do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí (UFPI), fenômeno eminentemente de natureza subjetiva, elegemos a pesquisa qualitativa narrativa, que atende às demandas do estudo proposto,

permitindo analisar sistematicamente as mensagens narradas pelos professores atuantes no âmbito da formação inicial. Nesse caso, os sujeitos tornaram-se personagens, tornando acessível, por meio das narrativas, o processo de coleta de dados, uma vez que a história narrada se constitui em rica fonte interpretativa (SOUSA, 2008; SANDÍN ESTEBAN, 2003).

Portanto, a pesquisa em destaque está fundamentada no cotidiano social profissional, nas narrativas, ou seja, nas formas como as histórias vividas foram contadas. Conforme Sousa (2008, p.95), a abordagem narrativa evidencia e aprofunda “representações sobre as experiências educativas dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos”.

As autoras Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) afirmam que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” e propagam a ideia de que ato de contar histórias é elementar da comunicação humana, uma capacidade universal que contempla todas as pessoas, de todas as culturas. Portanto, a escolha pela modalidade narrativa, ocorreu preferencialmente na coleta de dados para que o objeto investigado fosse melhor e mais claramente explicitado pelo sujeito.

Assim, afirmamos que a formação inicial em Artes Visuais da UFPI carece de estudos significativos e de ações reflexivas que motivem a busca de soluções e de superação dos dilemas que interferem na constituição do ser professor, em prol do desenvolvimento e da melhoria da prática educativa na Educação Básica.

3.2 *Locus* da pesquisa: as águas formativas da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI

Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Centro de Ciências da Educação (CCE), pertencente ao *campus* Ministro Petrônio Portela, situado na cidade de Teresina, Estado do Piauí, Brasil é o *locus* desta pesquisa. O referido curso superior, criado em 1977, foi reformulado e atualizado até a versão atual, a qual contempla a duração mínima de quatro anos e máxima de sete, com nove blocos de disciplinas curriculares (ANEXO B). O objetivo vigente deste curso é formar o professor de Artes Visuais para exercer a docência no ensino básico e superior (UFPI, 2005; 2008).

Conforme a coordenação do Curso, no segundo semestre letivo de 2015, estão matriculados 171 estudantes. No contexto atual, o curso é presencial, de regime letivo semestral, funcionando nos turnos vespertino e noturno, e oferece 40 vagas anuais. A carga horária total do curso na matriz curricular perfaz 3.345 horas, sendo 420 horas de disciplinas

pedagógicas (exceto os estágios supervisionados) e 225 horas relativas às atividades complementares (ANEXO B).

Este campo de pesquisa foi escolhido por contemplar o objeto da pesquisa que por sua vez dele emerge, e foi suscitado por nossa experiência pessoal, como estudante e principalmente como profissional docente, naquele *campus* durante treze anos (2002-2015), período no qual vivenciamos a necessidade de reflexão crítica sobre situações dilemáticas que ocorriam na prática educativa do professor formador e que se constituíam em fatores relevantes na constituição do futuro professor de Artes Visuais da Educação Básica.

3.3 Perfil dos participantes da pesquisa

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI funciona com um corpo docente de 13 (treze) professores e professoras efetivos, que ministram disciplinas referentes à formação específica, que constitui o seu universo. O curso conta com o apoio de professores do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e do Departamento de Filosofia (DEF), no que tange ao ensino das disciplinas pedagógicas e de metodologia científica, e ainda com dois professores substitutos contratados.

Em primeiro momento, todos os professores concordaram em preencher um questionário e escolheram seus pseudônimos dentre as diversas linguagens e manifestações artísticas, mantendo, desta forma, seu anonimato. Os professores assim se identificam: Ânima, Articidade, Arte do Corpo, Bonequeira, Canto, Escultura, Fotografia, Gravura, Hibridismo, Poéticas Visuais, Pintura, Desenho, Teatro.

De acordo com os dados coletados, no Quadro 01 apresentamos o perfil dos professores efetivos e atuantes no Curso, dentre os quais, selecionamos criteriosamente aqueles que foram entrevistados, os interlocutores.

QUADRO 01 – PERFIL DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

		Quant.	%
Sexo	Masculino	05	38%
	Feminino	08	62%
Faixa etária	Entre 21 e 30 anos	00	0%
	Entre 31 e 40 anos	02	16%
	Entre 41 a 50 anos	05	38%
	Mais de 51 anos	06	46%
Tempo de serviço no curso	0 a 3 anos	03	23%
	4 a 6 anos	01	8%
	7 a 14 anos	03	23%
	15 a 25 anos	02	16%
	25 a 35 anos	04	30%
Graduação	Licenciatura (na área)	11	84%
	Bacharelado (em áreas afins)	02	16%
Pós-graduação	Especialista	05	38%
	Mestre	05	38%
	Doutor	03	23%
Total de professores		13	100%

FONTE: Dados do questionário, 2015

Ao observarmos o quadro-síntese, verificamos que 62% dos sujeitos pertencem ao sexo feminino e 38 % ao sexo masculino. Quanto à faixa etária: 46% possuem mais de 51 anos de idade; 38% estão entre 41 a 50 anos e 16 % entre 31 a 40 anos. Pelo exposto, a maior parte dos professores possui mais de 40 anos de idade, indicando maturidade e equilíbrio na ação docente, na relação professor/educando, e no enfrentamento de dilemas da prática educativa. Enquanto 46% se encontram na fase de conservadorismo, serenidade e distanciamento afetivo, fase em que já desejam a aposentadoria.

Quanto ao tempo de serviço no curso: 30% dos professores trabalham no Curso no intervalo de 25 a 35 anos, 16% de 15 a 25 anos, 23% de 7 a 14 anos, 8% de 4 a 6 anos e 23% trabalham há menos de 3 anos no curso. Observamos que os professores formadores estão distribuídos, com relação ao tempo de serviço, de acordo com as seguintes fases identificadas por Huberman (1995): 70% estão situados nas fases de *estabilização*, *de diversificação* e *de por-se em questão*, nas quais supõe-se existir, segundo o autor, o entusiasmo pela carreira, contribuindo, portanto, de forma efetiva, com a proposta do curso e sua operacionalização.

Quanto à formação inicial dos professores formadores, verificamos que 84% são licenciados, e 16% são bacharéis. Percebemos, nitidamente, que o cenário da formação inicial dos professores efetivos, foi alterado ao longo de sua existência, com o ingresso de licenciados no quadro permanente da Instituição. Assim, em relação à primeira versão do curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, descrita em Coêlho (2003),

comparando-se ao contexto atual, quase quarenta anos depois, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI apresenta mudanças, com professores efetivos e em exercício licenciados na área de Arte (Quadro 01), o que denota a formação específica e pedagógica do professor formador. Porém, do total de professores do curso, aproximadamente a metade 46%, foi formada pela própria instituição, UFPI, o que nos leva a questionar: estariam esses professores reproduzindo as ambiguidades encontradas no decorrer da sua própria formação?

QUADRO 02 - PERFIL DOS PARTICIPANTES OU INTERLOCUTORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFPI

Ânima	Professora das disciplinas Programação Visual, Fotografia, Computação gráfica. Entre 30 e 40 anos de idade. Graduação: Bacharelado em Arte e Mídia (UFPB). Especialista em Computação Gráfica 3D (SENAC-SP). Entre 4 e 6 anos de docência no curso.
Canto	Professor das disciplinas Patrimônio Material e Imaterial, Metodologia do Ensino da Arte. Idade entre 40 e 50 anos. Graduação: Licenciatura em Educação Artística - Habilitações Desenho e Música (UFPI). Mestre e Doutor na área de Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Entre 7 e 14 anos de docência no curso.
Desenho	Professor das disciplinas Desenho de Observação, Fundamentos da Linguagem Visual, Desenho Anatômico e Modelo Vivo, Composição, Desenho artístico, Pintura I e II. Acima de 51 anos de idade. Graduação: Licenciatura em Educação Artística (UFPI), Especialista em Gerontologia Social (UFPI). Entre 15 e 25 anos de docência no curso.
Escultura	Professora das disciplinas Composição, Expressão em volume I e II, Fundamentos da Linguagem Visual. Entre 41 e 50 anos de idade. Graduação: Licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas (UFPI). Mestre em Educação (UFPI). Doutora em Educação (UFRN). Entre 15 e 25 anos de docência no curso.
Pintura	Professora das disciplinas História das Artes Visuais I e II, História da Arte no Brasil, Composição e Estágios supervisionados. Entre 41 a 50 anos de idade. Graduação: licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas (UFPI). Especialista em História da Arte (ICF-PI). Entre 7 e 14 anos de docência no curso.
Teatro	Professor das disciplinas Desenho de Observação, Fundamentos da Linguagem Visual, Desenho Anatômico e Modelo Vivo, Composição, Desenho Artístico, Pintura I e II. Entre 41 e 50 anos de idade. Graduação: Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas (UFPI). Mestrado em Educação (UFPI). Entre 7 e 14 anos de docência no curso.

FONTE: Dados do questionário, 2015

Dos professores, que compõem o universo dos professores do curso, foram selecionados 6 (seis), como participantes, que voluntariamente aceitaram ser entrevistados, e atenderam aos critérios de seleção relativos ao engajamento profissional no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, tais como: ser professor efetivo, ministrar prioritariamente disciplinas específicas, contar com tempo de docência no intervalo entre 4

(quatro) e 25 (vinte e cinco) anos, e ter exercido a docência na Educação Básica. Esses professores selecionados agendaram a entrevista narrativa com local, dia e hora, previamente acordados com o pesquisador, sem prejuízo de suas atividades laborais. Tais características estão descritas no Quadro 02.

Conforme configuração amostral apresentada, de um total de 6 (seis) professores, 5 (cinco) são licenciados e 1 (hum) é bacharel que configuram, em termos de pós-graduação, 2 (dois) doutores, 1 (hum) mestre e 3 (três) especialistas.

Com base no ciclo de vida descrito por Huberman (1995), em que as fases da vida profissional dos professores apresentam a tendência geral a certas características que se assemelham e se repetem na vida dos sujeitos. Deste modo, o tempo de experiência docente foi analisado com base nos referidos ciclos de vida profissional. Nesses ciclos cronológicos, identificamos, nos participantes desta investigação, as fases de *estabilização*, na professora Ânima; *de diversificação*, nos professores Canto, Pintura e Teatro; e *de pôr-se em questão*, nos professores Desenho e Escultura.

Tais fases representam tendências comportamentais comuns aos professores no desenrolar da carreira docente foram elencadas como critério seletivo para participação nas entrevistas narrativas, pois estas estão relacionadas ao período em que os professores formadores estão, conforme Huberman (1995) mais interessados e estáveis, quando vivenciam plenamente a flexibilidade da docência, ao tempo que estão mais dispostos a questionar e refletir sobre o sentido do seu fazer docente, o que concorre para atingirmos os objetivos desta pesquisa.

Então, três professores, Canto, Teatro e Pintura, possuem tempo de experiência docente entre 7 e 14 anos. Dois, Desenho e Escultura, possuem entre 15 e 25 anos, e uma, Ânima, se encontra entre 4 a 6 anos de docência. Todos os docentes selecionados ministram disciplinas específicas do curso e todos, mesmo o bacharel, possuem experiência docente na Educação Básica adquirida antes ou concomitantemente à carreira no ensino superior

Em busca das respostas às questões suscitadas nesta primeira parte da pesquisa, realizamos, em segundo momento, as entrevistas narrativas com os professores e professoras formadores(as) para coleta de dados pertinentes ao assunto e objeto investigado.

3.4 A coleta de dados: redes e remos, instrumentos e sua aplicação

Neste item, descrevemos os instrumentos de referência na coleta de dados que se constituíram meios facilitadores da expressão do participante e suas vantagens de aplicação, ao tempo que afirmamos que os dados relativos ao estudo foram coletados por meio de instrumentos adequados, conforme a fiel expressão dos interlocutores, em seus contextos de trabalho.

Consideramos pertinente a referência à subjetividade do pesquisador ao longo do processo de organização dos dados. Como acordado com González Rey (2010, p. 43), os instrumentos adotados privilegiaram a genuína expressão do participante em processo de “produção de tecidos de informação, e não de respostas pontuais”. Desta forma, para esta pesquisa elegemos dois instrumentos de coleta de dados, o questionário e a entrevista narrativa, sendo este último o principal deles.

O instrumento caracterizado como questionário foi aplicado no primeiro momento da pesquisa de campo, e traz a vantagem de obtenção econômica e simplificada, de informações relevantes sobre grupos sociais, pois suscita respostas fidedignas, preservando o anonimato dos participantes, minimizando problemas de tempo e lugar, com obtenção de respostas relativamente padronizadas, o que facilita a análise e garante que o pesquisador não influencie na resposta (OLIVEIRA, 2013; MOREIRA; CALEFFE, 2008; VIEIRA, 2009).

Assim, o questionário (APENDICE A), com 5 (cinco) perguntas fechadas e 1 (uma) pergunta aberta – aplicado aos 13 professores – foi planejado no intuito de averiguar o perfil do professor em exercício no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, e suas primeiras impressões sobre a temática, que foram discutidas e apresentadas na seção anterior, no item *Retorno à nascente*.

As respostas obtidas no questionário foram tabuladas e analisadas qualitativamente conforme idade, sexo, formação inicial, pós-graduação, tempo de docência e disciplinas ministradas, no curso (Quadro 01). A questão aberta coletou as primeiras impressões sobre os dilemas do processo formativo do Curso. Posteriormente, realizamos as entrevistas narrativas com professores formadores para aprofundamento da investigação.

A entrevista narrativa constituiu-se no principal instrumento na coleta de dados da investigação pela possibilidade de obtenção de respostas detalhadas, favorecendo a interação pesquisador e participante. Assim, a técnica da entrevista narrativa proporcionou resposta situacional a respeito dos dilemas da prática educativa do professor formador do curso investigado (SOUZA, 2008).

No âmbito da coleta de dados, para encorajar o participante, utilizou-se o dispositivo de perguntas geradoras e desencadeadoras da reflexão sobre: a prática educativa, o processo formativo e os dilemas do curso, conforme roteiro planejado (APENDICE B). Observamos que o participante se sentiu motivado a narrar sobre o assunto uma vez que este se relacionava diretamente ao seu contexto de trabalho e de sua atuação profissional.

A técnica da entrevista narrativa como método de geração de dados é definida por Flick (2009) como uma entrevista com perguntas subjetivas, geradoras de narrativas, as quais possibilitam ao entrevistado relatar, na medida do possível, livremente, seus pensamentos e opiniões. Neste estudo, as entrevistas narrativas aconteceram conforme a teoria, isto é, partiram de um estímulo ou ponto de partida, que provocou o relato oral, solicitado ao participante, demonstrando que “a tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte a história da área de interesse em questão como uma história consistente de todos os eventos relevantes, do início ao fim” (HERMANNNS *apud* FLICK, 2009, p. 165).

Na obtenção das narrativas improvisadas, Flick (2009) e Schültze (2013) propõem que a entrevista seja realizada em três etapas: a pergunta gerativa da narrativa principal, o aprofundamento da narrativa com detalhamentos e a fase de equilíbrio. Esta técnica de entrevista narrativa considera os participantes como teóricos de si mesmos.

Primeiro, foram formuladas perguntas gerativas, claras e específicas, as quais versaram sobre os pontos relativos aos objetivos da pesquisa, buscando uma resposta narrativa. Iniciadas as respostas narrativas, não interrompemos a sua emissão, a não ser com perguntas de incentivo ou direcionamento. A nossa atitude de entrevistadora foi ativa, atenta e interessada, apenas confirmando laconicamente, e estimulando o desenvolvimento da narrativa até o final, de acordo com Flick (2009) e Schültze (2013).

Segundo, quando percebíamos palavras ou expressões que denotavam o final da fala, provocávamos os detalhamentos do assunto, por meio de perguntas complementares que redirecionavam ou retomavam algum aspecto importante que ficou incompleto ou resumido, ou apenas ratificávamos informações que não ficaram claras na primeira etapa da entrevista.

Terceiro, ao final da narrativa, foi possível abstrair informações mais esclarecedoras, que estariam reprimidas ou esquecidas pelo interlocutor, pois nesse momento o entrevistado estava mais à vontade, e respondia mais fidedignamente, explicando com mais propriedade, fazendo conexões pertinentes ao tema abordado.

Nesse processo, as respostas das entrevistas narrativas realizadas foram gravadas em áudio, com a devida permissão do participante, e foram sigilosa e cuidadosamente transcritas, culminando em textos narrativos coerentes que possibilitaram nossas análises e inferências.

3.5 Organização dos dados produzidos na pesquisa

A primeira providência para a organização dos dados foi a fiel transferência das narrativas verbais previamente gravadas em áudio para o texto escrito, o processo de transcrição. A segunda foi a retirada de palavras e expressões do texto transcrito que não tinham função de significado, tais como, “É...”, “bem”, “enfim...” que não faziam parte da narrativa em si, obtendo a narração propriamente dita, em forma de texto escrito, com as devidas correções ortográficas.

Terceira etapa, a categorização, realizou-se no processo que se iniciou com a redução do texto para ser analisado conforme o conteúdo pertinente aos objetivos do estudo e o núcleo de significação. Para isso, o texto da narrativa foi disposto em três colunas respectivamente com os títulos: transcrição completa, primeira redução e palavras-chave ou temas. Os temas advindos da empiria deram origem às categorias e subcategorias.

Nesse processo, segundo Bardin (2011, p. 147), categorias são definidas como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos com um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comum desses elementos”, e categorização como “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

Portanto, categorização é um processo de natureza empírica, isto é, advém do material colhido na pesquisa de campo. Então, compreendemos que o conhecimento científico é oriundo da empiria sistematicamente analisada. O conhecimento teorizado, por sua vez, gera outras teorias, em atitude dialética, como afirma González Rey (2010).

Para o sucesso da categorização percorremos pacientemente as etapas previstas teoricamente, no intuito de, neste estudo, minimizarmos os erros e maximizarmos os acertos, organizando e reorganizando os temas decorrentes da empiria em unidades de análise.

Apresentamos o quadro-síntese do processo investigativo - Quadro 03, com as categorias empíricas gerais organizadas a partir das narrativas dos professores formadores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.

QUADRO 03 - TÍTULO CATEGORIAS EMPÍRICAS GERAIS



Fonte: Dados da Entrevista narrativa, 2015

3.6 Técnica de interpretação das informações: Análise de Conteúdo

Após definirmos a categorização dos dados, transformando-os em informações organizadas, utilizamos, como técnica de interpretação e análise das narrativas, a Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011). Este tipo de análise consiste em uma metodologia de tratamento de informações que almeja compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações obtidas no processo investigativo. Deste modo, as linguagens, a expressão verbal e os enunciados são indicadores significativos essenciais na compreensão dos problemas ligados aos fenômenos socioculturais.

Bardin (2011, p. 42) define a Análise de Conteúdo como uma “técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Assim, para a teórica, este processo oscila entre a objetividade e a subjetividade, com a possibilidade de ser indicativa aos dados quantitativos e qualitativos.

Como modalidade do método de Análise de Conteúdo, utilizamos a Análise Categorical que se constitui de operações de desmembramento do texto em unidades de análise e posteriormente em reagrupamentos destas em categorias temáticas de acordo com critérios definidos, e com sentidos e significados produzidos nas informações. Bardin (2011, p.148) afirma que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros”, o que permite o agrupamento.

No decorrer da ação analítica, realizamos leituras flutuantes e recorrentes do material organizado, e interpretamos as informações com base na dedução lógica, ou seja, na

inferência, ao tempo que procuramos refletir sobre novos entendimentos das narrativas, buscando o subentendido na mensagem, e agrupando as informações semelhantes ou recorrentes.

Para esse fim, o processo de sistematização das informações foi realizado em três etapas cronológicas: primeiro, a constituição de um roteiro preciso e flexível de indicadores pertinentes à temática, a ser seguido nas operações de leitura e redução, sucessivas na organização dos textos narrativos. Segundo, a escolha cuidadosa de fragmentos textuais para a constituição do *corpus*, com critérios de representatividade, homogeneidade e pertinência, o que envolveu vários procedimentos de recorte. Terceiro, a definição de sentidos encontrados nas mensagens, em temas. Assim, chegamos à elaboração de categorias e subcategorias, as quais serviram de base para a análise.

Com as informações organizadas em unidades de análise, realizamos inferências e interpretações conforme a empiria e o referencial teórico, os objetivos propostos e os núcleos de sentido encontrados. Identificamos novas dimensões teóricas sugeridas pelas leituras do material coletado e organizado.

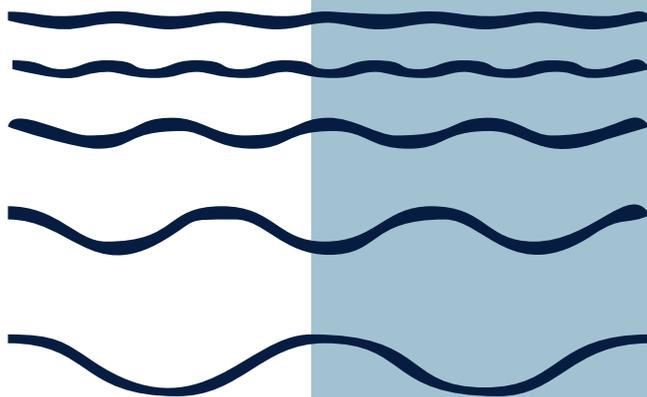
Com vista à compreensão do núcleo do sentido nas narrativas foi essencial o entendimento dos sentidos e significados das informações coletadas. A ação reflexiva, norteadora da interpretação das narrativas foi fundada na apreensão e expressão dos sentidos em unidades de análise e aglutinação dessas unidades em categorias, ou seja, as categorias empíricas. Este processo de categorização organizou a aparente desordem temática da fala dos professores formadores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.

A vantagem da técnica utilizada foi a obtenção da representação simplificada dos dados. Em definição de Bardin (2011, p. 149), “a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas dá a conhecer índices invisíveis, ao nível de dados brutos”.

Desta forma, a técnica de Análise de Conteúdo permitiu que fossem realizadas as inferências, ou as deduções, conforme as significações emanadas dos trechos narrativos relacionados à temática geradora da pesquisa. Escolhemos, criteriosamente, as formas e os indicadores mais determinantes e recorrentes nos achados sobre os dilemas vivenciados no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, para realizar a inferência.

Na próxima seção, ‘Em busca da terceira margem do rio’, analisaremos o conteúdo, as narrativas dos participantes, à luz do diálogo reflexivo entre os teóricos e as temáticas surgidas das categorias encontradas com base na prévia organização dos dados.

**EM BUSCA DA
TERCEIRA MARGEM DO RIO**



4 EM BUSCA DA TERCEIRA MARGEM DO RIO

Nessa água que não pára, de longas beiras:
e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio.

No início da investigação, nós adentramos as margens seguras das teorias da Arte e da Educação ao emergir, mergulhar, e emergir novamente das águas empíricas da formação inicial de professores de Artes Visuais. Águas, por vezes turbulentas, por vezes calmas, em busca da terceira margem do rio, no desafio de investigar qualitativamente os dilemas vivenciados no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

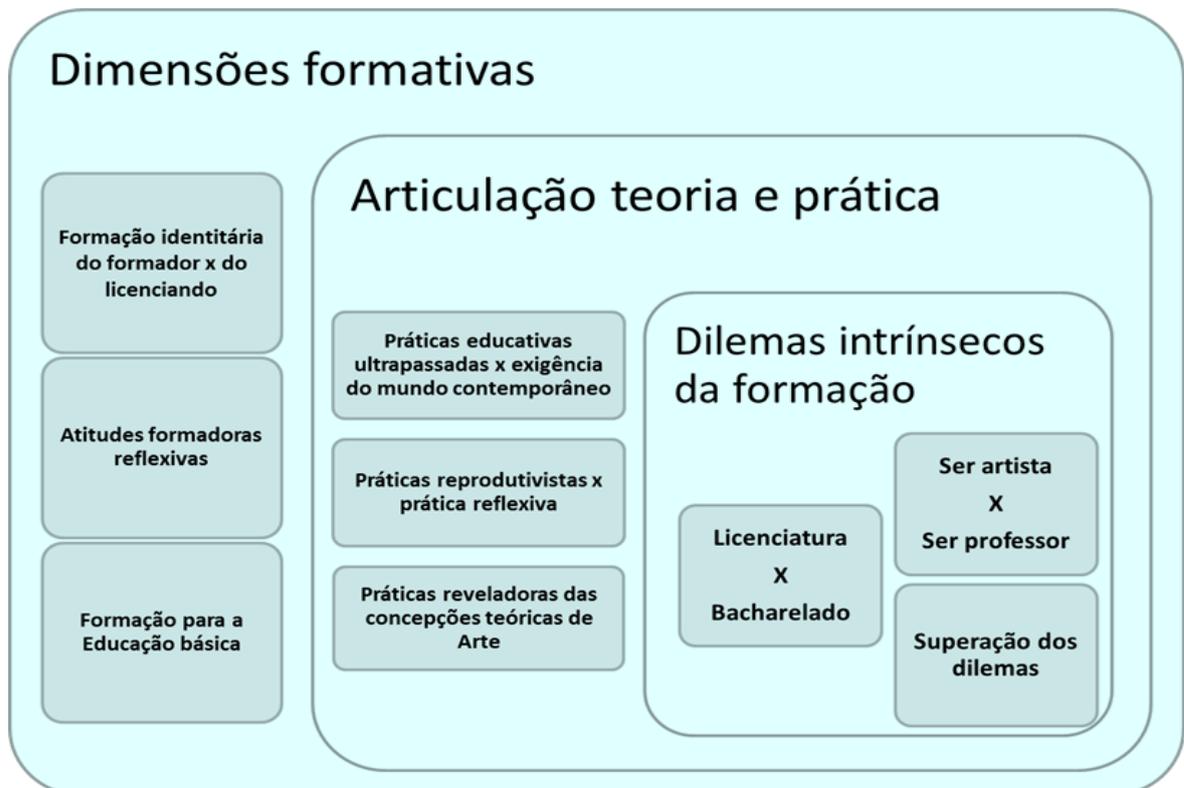
Essa jornada rio afora, rio adentro, revela-se na ação interpretativa e analítica do conteúdo temático das narrativas proferidas pelos professores formadores do Curso, interlocutores viajantes na canoa da pesquisa narrativa. Os achados analíticos são apresentados nesta seção, enredados na terceira margem do rio, onde supomos existir o equilíbrio das forças dilemáticas que carregam as águas da formação inicial de professores de Arte.

Nesse estudo, a coleta de dados realizou-se através das redes da entrevista narrativa, destacada por nós por reconhecer o sujeito inserido no contexto histórico, social e político, considerando a indissociabilidade entre o ser pessoal e o ser profissional. A pesquisa educacional de cunho narrativo valoriza a história e a experiência de vida dos professores envolvidos, contadas de maneira a perceber o mundo peculiar a cada indivíduo (FLICK, 2009; SANDÍN ESTEBAN, 2003; SOUSA, 2008). Nesse caso, as narrativas dos interlocutores se imbricaram no confronto dos sentidos das temáticas emergentes com os teóricos da Arte e da Educação.

Para a apreensão dos sentidos das falas, na interpretação e análise dos dados, a técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) nos pareceu mais adequada, suscitando as categorias e subcategorias dos dados empíricos, organizados nos Quadro 03 e 04. Estas foram definidas em decorrência das inúmeras leituras das narrativas proferidas, acordando com os sentidos expressos pelos sujeitos e das inferências. Neste estágio, ressaltamos as nossas intervenções como investigadora, no tocante ao entrelaçamento e ao ajuste ortográfico dos textos transcritos, esclarecendo que estas foram feitas para melhor compreensão das falas, ao tempo em que atentamos para o cuidado com a veracidade e a fidedignidade das informações colhidas.

A partir do exposto, no presente estudo, em decorrência dos dados coletados na entrevista narrativa (SCHÜLTZE, 2013), obtivemos informações que foram organizadas em temas distintos, e assim, descortinamos três categorias relativas ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI: *Dimensões formativas*, *Articulação teoria e prática* e *Dilemas intrínsecos da formação*.

QUADRO 04 – CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS
DA UFPI - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS



Fonte: Dados da Pesquisa, 2015

4.1 Categoria 1 - Dimensões Formativas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI

Para o entendimento das ‘dimensões formativas’ do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, definimos etimologicamente o termo dimensão, o qual deriva do latim *dimensio* e se traduz como aspecto ou faceta de algo, tendo esta palavra vários significados dependendo do contexto em que se apresenta (CUNHA, 2010). Portanto, adotamos o conceito de dimensão referente aos aspectos formativos iniciais, decorrentes das narrativas dos professores formadores deste Curso, ao tempo que esclarecemos, acerca dos achados, que estes revelam aspectos de uma realidade determinada no tempo e no espaço.

Na categoria *Dimensões Formativas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI*, encontramos três subcategorias: *Formação Identitária; Atitudes formativas reflexivas; Formação para a Educação Básica.*

4.1.1 Formação Identitária

Na subcategoria *Formação identitária*, evidenciamos a identidade do formador versus a construção da identidade do licenciando, lembrando que nos interessa o processo que envolve o constituir-se professor no âmbito da aquisição da profissionalidade, que segundo Sacristán (1995, p. 65), profissionalidade se reporta ao “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores da ação docente”. Na formação superior em Artes Visuais, no caso da licenciatura, o contexto profissional da ação docente é a Educação Básica, mais especificamente os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de acordo com artigo nº 62 da LDB - Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

O processo identitário do profissional professor é construído ao longo da formação inicial e no contexto de trabalho, ocasiões em que devem ser desenvolvidas atitudes reflexivas sobre a prática e sobre os saberes pedagógicos. Assim, a construção identitária, uma vez iniciada na formação inicial, deve ser ampliada no exercício da profissão a partir da consciência de estar sempre em formação, ou seja, em contínuo aprendizado da docência, no complexo processo de constituir-se professor (IMBERNÓN, 2010).

Nóvoa (2009, p. 216) reforça a ideia de “pessoa-professor e “professor-pessoa”, pois a formação de professores “constrói uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade”, existindo a necessidade de elaboração de um conhecimento pessoal no cerne do conhecimento profissional. A formação deve contribuir para criar hábitos de reflexão e de autorreflexão, essenciais para a reelaboração dos saberes experienciais. Desta forma, a profissão professor não se esgota em matrizes científicas ou pedagógicas, e se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais, como no caso da formação identitária do professor de Artes Visuais, que reinventa os saberes/conteúdos, inovando-os segundo sua poética pessoal.

Na construção identitária que ocorre no contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, deparamo-nos com o paradoxo: de um lado, a formação, inicial e continuada, dos professores formadores, e do outro, a formação oferecida por estes aos licenciandos da Instituição. No Curso, de acordo com o perfil apresentado no Quadro 01 (pág.

62), a maioria dos professores efetivos é licenciada, e deste contingente, quase metade egressa das primeiras turmas do então denominado Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitações em Desenho, Artes Plásticas e Música. Portanto, esses professores formadores estudaram na própria UFPI. Ressaltamos que, por ocasião da formação inicial desses professores, configurava-se no curso a tendência aos estudos relativos ao incremento do fazer artístico em detrimento dos estudos teóricos e reflexivos para a docência, ensetando para o ensinar e para o aprender tecnicista.

Como resultado daquele processo de formação, o professor egresso do citado curso, com viés tecnicista, que ora se encontra como professor formador do atual Curso da Instituição, caso não tenha tido formação continuada e/ou experiência, carece de aprofundamento conteudístico e metodológico direcionado às práticas docentes para a Educação Básica e à docência em nível superior, uma vez que concentrou seu cerne de estudos à maneira de bacharelado, ainda que sem a intencionalidade explícita no currículo de desenvolver o ser artista. Na prática, porém, havia predominância do ensino das técnicas, sem articulação com a docência.

Nesse contexto, observamos uma polarização licenciatura/bacharelado, que apresenta grande probabilidade da manutenção da dubiedade na formação inicial do licenciando em virtude da permanência do dilema entre ser artista ou ser professor, visto que não se oportunizam espaços reflexivos acerca da docência e a formação continuada, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, direcionada à pesquisa, não suprimindo as necessidades relativas ao desenvolvimento profissional docente quanto à dimensão pedagógica.

Esse fato nos reporta à história do Ensino da Arte e às circunstâncias que legitimaram a Arte na escola, especialmente com a implantação da denominada Educação Artística, obrigatoriamente instaurada nos currículos escolares da Educação Básica pela Lei 5.692/71, quando foi gerada a urgente demanda para formação de professores na área das artes, em cursos superiores, nas diversas universidades brasileiras.

Verificamos que essa urgência provocou o descompasso entre a formação do professor de Arte e a prática educativa em artes que já se realizava nas escolas, como podemos conferir no relato da interlocutora Escultura:

Então, essa obrigatoriedade, que não podia ser obedecida [...] favorece a professores oportunistas, que começaram a fazerem-se professores, exercer a docência em sala de aula mesmo sem ter a formação para isso. Esses professores que dão aula de arte sem a formação devida promovem uma visão de que qualquer pessoa pode ser professor de arte, desde que assim o queira.

Com a “obrigatoriedade que não podia ser obedecida”, pois os cursos superiores em artes ainda se estavam estruturando, Escultura refere que, na escola básica, professores leigos lecionavam conteúdos de arte sem a formação devida, os quais provinham de outras áreas ou disciplinas. Ainda faz referência aos professores-artistas, que, mesmo possuindo o conhecimento advindo da prática artística, nas mais diferentes linguagens, não detinham o conhecimento pedagógico. De forma tradicional ou tecnicista conduziam o ensino da arte na escola. E aqueles professores licenciados em outras áreas não possuíam o conhecimento específico das artes, embora tivessem os saberes pedagógicos e os saberes da experiência docente (TARDIF, 2010).

Segundo Ferraz e Fusari (1992, p. 38), de acordo com pesquisa realizada nos anos de 1970, assim se mostrava a realidade dos professores que se dispunham a ensinar arte na escola básica: estavam despreparados e inseguros, pois se apoiavam quase que exclusivamente em livros didáticos de educação artística, não possuíam fundamentação teórico-metodológica para o ensino da arte, sua formação inicial era em outra área do conhecimento “[...] e não dispunham de tempo para aprofundar conhecimentos, bem como para explicitar, discutir e praticar um planejamento de educação em arte mais consistente”.

Nesse contexto histórico, caracterizado pela superficialidade no ensino da Arte, licenciaturas foram criadas a partir de bacharelados, cursos que conservaram em seu quadro professores bacharéis em diversas áreas do conhecimento, criando a ambivalência formativa, uma vez que cada professor atuava segundo as próprias referências ou fundamentos da sua formação inicial. Desse modo, na UFPI, havia professores que conduziam o Curso como bacharelado e, outros, como licenciatura.

Esse dado nos remete à digressão curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, que, desde a sua inauguração, evidencia o conflito no qual a formação profissional do professor de Arte se confunde com a do artista profissional, como observado na narrativa da professora formadora Escultura, seguinte:

Tudo bem que tem artista, eu não sou contra não, mas eu não sei se a condução [...] da maioria dessas disciplinas voltadas para fora da sala de aula [...], a disciplina tem que ter um “link” entre a sala de aula e extramuros da UFPI, [...], mas eu não sei nesse trajeto, se não tem um desvio de função, de formação da identidade ou dos caminhos identitários do ser professor, até que ponto essas práticas não desviam dos caminhos da docência.

Ao referir-se às “disciplinas voltadas para fora da sala de aula”, a professora Escultura denuncia práticas que não são direcionadas à formação do professor. Trata-se de práticas para o mercado de trabalho do artista, sem a devida conexão com o contexto educativo em que o licenciando deverá trabalhar. Ela caracteriza como “desvio de função” a prática não relacionada aos “caminhos da docência”, e reconhece a interferência dessa prática na formação identitária do professor, como resultado de uma cultura socialmente construída.

Na sociedade, existem ideias preconcebidas sobre o professor de Arte, que é visto como um artista pela maioria das pessoas, acompanhadas de uma falsa concepção de que para ser artista não precisa estudar e, por consequência, para ser professor de Arte também não. O dilema sinaliza para a desvalorização da profissão professor, e para a crença de que a profissão do artista é rentável por ser um produtor de objetos valiosos social e comercialmente. Com base no exposto, é que cremos no distanciamento entre o ensino da arte na escola formal e a vida social.

Ao tempo em que Arte permeia, de alguma forma, a vida social do ser humano, a maioria das pessoas vivencia esta de modo inconsciente. Pessoas assistem, em seu cotidiano, a um filme ou a uma novela, mas não se dão conta de que se trata de manifestações artísticas elaboradas sob o rigor da articulação híbrida de elementos visuais com outras linguagens (MARQUES, BRAZIL, 2014).

Os autores nos lembram que existe o estudo de artes na Escola Básica, porém com enfoque às atividades voltadas para o fazer artesanal ou alguma produção simplória de desenhos, não direcionada ao desenvolvimento da dimensão estética e cultural do estudante em perspectiva crítica. Em consequência, no Ensino Superior, estudantes ingressantes não possuem ideia precisa do que seja Arte ou Ensino da Arte, e, assim alienados, adentram a Licenciatura dispendo de poucos conhecimentos prévios, com uma visão ingênua do que seja ser artista e sem a noção do que seja ser professor de Arte.

Nesse sentido, a interlocutora Pintura afirma: “quando eu fui estudante do curso de Arte, as pessoas mais próximas de mim diziam: mas o que você vai ser? Você vai ser artista?” O tempo referido pela interlocutora, “quando foi estudante”, era a década de 1990, quando adentrou ao Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, na habilitação Artes Plásticas. Nesse caso, talvez o dilema retratado ao longo do estudo tenha se configurado já no início do curso dessa professora, na ocasião como estudante, e continua, atualmente, nos ingressantes, como observamos na narrativa da interlocutora Pintura, seguinte:

[...] Licenciatura em Artes Visuais é um curso de formação de professores para atuarem como professores de Arte no Ensino Básico. Entretanto, muitos dos nossos alunos adentram a este curso, ainda em dúvida do que realmente querem para si, ou entram em um curso que é de Licenciatura em Artes Visuais muito mais para conhecer sobre a Arte do que para conhecer sobre licenciatura. [...].

Para a professora, não há dúvidas quanto ao objetivo do Curso e sua função formadora de professores para a Educação Básica, porém, ela reconhece a falta de clareza sobre a futura profissão por parte dos estudantes, especialmente os iniciantes, que não reconhecem a docência como condutora do Curso ou como profissão. Portanto, afirmamos que o dilema analisado tem raízes anteriores ao ingresso do aluno no curso, podendo estar nas concepções do senso comum sobre Arte e Docência, e presentes no contexto familiar e social de uma forma ampla.

Outro aspecto relevante sobre a dimensão formativa, digno de reflexão, é queixa sobre a incipiente oferta de formações contínuas na área do ensino da Arte ao profissional, seja da Educação Básica, seja da própria UFPI, como podemos observar em narrativa do professor Desenho:

[...] a formação continuada é ainda incipiente, eu acho que poderia ter mais cursos e a possibilidade de o aluno sair da licenciatura e já entrar com toda a força, já ainda fresquinho, [...] nessa formação continuada, [...] até os professores mesmos, boa parte deles ainda não tem (curso de) Mestrado.

Sem dúvida, a formação continuada na área específica do Ensino da Arte torna-se fomentadora/mantenedora da identidade docente desde que aquela seja processual e dinâmica no tocante a atualizações e saberes transdisciplinares, no âmbito da complexidade (MORIN, 1999). Essa continuidade formativa deve partir do próprio professor em atitude responsável e ativa pelo seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, a Instituição pode ser provedora de cursos de aperfeiçoamento com ênfase na epistemologia da prática, no intuito de oportunizar ao professor ser pesquisador da sua própria prática (PIMENTA, 2002; 2012).

Em termos de ambivalência, seja identitária ou de outra ordem, “o principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas” (BAUMAN, 1999, p. 9). Então, inferimos que os dilemas causam certa desordem, naquilo que deveria estar organizado ou estruturado, interferente na constituição do ser professor no Curso de Artes Visuais da UFPI.

4.1.2 Atitudes formadoras reflexivas

A segunda subcategoria *Atitudes formadoras reflexivas* surgiu a partir das indagações dos professores formadores ao revelarem, nas narrativas, sua preocupação com a atuação do futuro professor da Educação Básica. A indagação é uma forma de reflexão que se relaciona à investigação-ação, permitindo ao professor analisar e identificar estratégias para melhorar a qualidade de sua prática educativa. Nesse sentido, Garcia (1992, p.64) afirma que “a indagação introduz um compromisso de mudança e de aperfeiçoamento que outras formas de reflexão não contemplam”. Vejamos as indagações do professor interlocutor Canto:

[...] eu estou desenvolvendo a didática para esses meninos entenderem a importância de saber como fazer em sala de aula [...] eles têm que compreender que vão ser professores, e isso é feito através dos textos e através das práticas. [...]. Eles vão ser o quê? Um professor tradicional, um professor crítico? Como eles vão fazer em sala de aula? Eles têm que conhecer e entender as diferenças e escolher o que eles vão fazer. Eles têm que entender do que estão falando, mas a função deles lá não é criar artista, não. É desenvolver o ser humano, desenvolver a percepção. Para esses meninos aprenderem a ser críticos, aprenderem a pensar por si sós. Eu chamo desenvolver cidadãos, cidadão é aquele que é crítico, que pensa no que está fazendo, que analisa as informações que chegam para ele. [...]. É esse nosso papel ensinar o aluno a perceber através da arte.

A voz do professor Canto ecoa dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1998). O documento oficial afirma que a área de Arte na Educação Básica destaca os aspectos essenciais da percepção estética e a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. Com a realização de leitura crítica de trabalhos próprios e dos colegas e de objetos artísticos e culturais, e com a reelaboração de ideias e esquemas pessoais, o educando transforma o seu mundo ao interagir dialogicamente com os diversos conteúdos de Arte. As oportunidades de aprendizagem em Arte mobilizam a expressão, a comunicação, e ampliam a formação do estudante como cidadão.

O interlocutor Canto questiona a reflexividade sobre prática educativa dos futuros professores a partir dos conhecimentos pedagógicos adquiridos: “Essa prática seria tradicional ou crítica?” e “O professor da educação básica saberia como avaliar a sua própria prática?”.

Sabemos que a concepção tradicional ainda se faz presente nas aulas dos professores da Educação Básica e funciona de modo a reproduzir o sistema educacional dominante, portanto, seus fins políticos visam conservação e reprodução das estruturas do poder.

Enquanto a concepção crítica do ensinar e do aprender de caráter emancipatório, produz a autonomia do sujeito e tem fins pedagógicos. Desta forma, atentamos para a atitude de avaliar, avaliar-se e de ser avaliado, de questionar-se, com vista a desenvolver habilidades de tomada de decisões, isto é, fazer escolhas conscientes a partir da reflexão crítica sobre a prática, que se torna um espaço oportuno de reflexão (CARVALHÊDO, 2012).

A reflexividade que investiga a prática educativa suscita subsídios para a tomada de decisões nas situações dilemáticas que se apresentam cotidianamente. A tomada de decisões nem sempre é fácil e exige o bom senso, o conhecimento e a autonomia do professor que deve conhecer e refletir sobre o sistema sociopolítico em que está inserido, e como este sistema influencia nos transcurso do ensinar e do aprender. Nesta perspectiva, teriam os professores do Curso, a ação reflexiva indagativa como fundamento do processo formativo?

Morin (1999) aponta para uma nova educação que se reorganiza de uma forma complexa, crítica, transdisciplinar e essencialmente voltada para a qualificação humana, para a formação do cidadão, com repercussões no mundo do trabalho. Assim, a educação em Arte deve contribuir para a autoformação da pessoa, em outras palavras, deve ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e a instrumentalizar o cidadão para a convivência feliz com o outro e com o ecossistema.

Por essa razão, a professora Escultura chama a atenção para a conscientização do corpo docente sobre o formar professores autônomos e agentes transformadores, uma vez que devem ser cientes do seu protagonismo desta formação nas escolas:

Que professor nós estamos formando? Para que estamos formando? E se nós mesmos temos essa consciência de que a gente está formando professores, até que ponto nós estamos formando professores ou estamos fazendo de conta que estamos formando. [...] nós precisamos refletir sobre se o curso realmente forma professores. Então, são essas coisas que precisam ser trabalhadas com mais afinco dentro da sala de aula para que esse estudante quando sair, realmente faça a diferença lá fora, porque senão, vai ser mais um fazer, ele vai repetir coisas, ele nunca pensar naquela pergunta “como artificar coisas que não existem?” “Como produzir a terceira margem do rio?”.

Essas indagações da interlocutora precisam ser refletidas pelo conjunto dos docentes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, partindo da indagação primeira acerca da consciência de que o Curso é de formação de professores, para compreender aqueles pertinentes ao perfil do profissional que está sendo formado.

Tais dilemas apresentam-se expressos quando se valoriza, no Curso, a Arte em detrimento da docência, sem que haja a devida articulação entre essas. Esta situação dilemática se explicita quando, muitas vezes, aqueles que não conseguem atuar como artistas profissionais (frustrando-se com o pouco reconhecimento e incentivo às artes) abraçam o ensino, e, assim, procuram a função compreendida como “secundária” de ser professor (MARQUES; BRAZIL, 2014).

Essa compreensão – de se tornar professor por não conseguir ser artista que afeta o mercado de trabalho do profissional professor – aflora de uma formação duvidosa geradora de professor de Arte na superficialidade, atitude inaceitável que não impede de se tornar artista profissional; ao mesmo tempo, tal comportamento parece corroborado pelo Curso, em certos momentos, quando não dá a devida relevância à formação para a docência. A constituição do ser professor deve prezar pelo fortalecimento da identidade profissional docente.

4.1.3 Formação para a Educação Básica

A subcategoria *Formação para a Educação Básica* apresenta as narrativas dos professores participantes sobre conteúdos e metodologias que consideram pertinentes ao ensino básico. Com a seguinte narrativa, da professora Pintura, percebemos que aspectos curriculares afetam a prática docente na educação básica.

O curso de Artes Visuais tem a disciplina de História da Arte no Piauí apenas como optativa no currículo. Como não tem essa disciplina de caráter obrigatório, nós não podemos passar por cima dessa realidade. [...] A legislação diz, e os PCN's orientam, que ele (o professor) precisa fazer uma articulação da cultura de Arte local com a cultura e a arte nacionais e até internacionais. [...]. No entanto, na sala de aula, lá no Ensino Médio, o professor que foi aluno do curso de Licenciatura em Artes Visuais vai se deparar com uma série de dificuldades [...].

A professora Pintura denuncia incoerências de ordem curricular que interferem na prática educativa da Educação Básica. Pelo exposto, a ausência de uma disciplina obrigatória que focalize conhecimentos históricos relativos às manifestações artísticas e culturais do Estado, empobrece os conteúdos do currículo do Curso, e fere os dispositivos legais. No currículo vigente, a disciplina História da Arte do Piauí é optativa, o que não contempla todos os estudantes.

Quando a professora Pintura se reporta aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s - Arte, recorre aos objetivos gerais do Ensino Fundamental: “identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno [...]” (BRASIL, 1998, p.48). Portanto, para atender tais objetivos, nos conteúdos da disciplina Arte, deve estar contemplada a cultura local, conferindo o reconhecimento da culturalidade como realidade diversificada a ser respeitada e valorizada, evitando a visão etnocêntrica. A cultura, segundo, Teixeira Coelho (2004) é uma conversa ou diálogo com o diferente, havendo enriquecimento e transformações mútuas em termos de conhecimento e atitudes.

Em outro aspecto sobre a formação para a educação básica, na narrativa do professor Desenho, percebemos a preocupação de relacionar as disciplinas que ministra no Curso com a Educação Básica, especificamente a segunda etapa do Ensino Fundamental. Notamos que o professor se vale da própria experiência, de quando professor da Educação Básica, ao explicitar as atividades que julga adequadas ao ensino da Arte na escola, relacionando os conteúdos e as técnicas às “séries” (anos) e as idades dos educandos. Porém, a narrativa desse professor nos remete ao reprodutivismo e à ênfase na técnica:

[..] nas minhas práticas eu costumo sempre fazer uma relação com o que o aluno pode desenvolver em sala de aula, no Ensino Básico[...] eu coloco os exemplos que eu já fiz em sala de aula e a possibilidade de eles trabalharem com alunos, eu sempre cito “esse assunto é abordado na quinta série, então, eu estou dando aqui exemplo de desenho de processo com os quadrinhos”, digo, “na quinta série você pode fazer isso com aluno”, e explico a técnica direitinho. Mas sempre faço uma sugestão que ele desenvolva tais, tais atividades, junto com alunos de determinadas séries do Ensino Fundamental, ou melhor, do Ensino Básico [...] às vezes até cito como o que ele poderia fazer, que tipo, que idade é legal para cada tipo de atividade, dentro da disciplina Desenho, e de Pintura também. Então o que eu puder sempre estar sugerindo para que ele possa desenvolver legal, junto com os alunos do Ensino Básico, eu faço.

Percebemos na prática do professor Desenho, a abordagem educativa pautada no paradigma cartesiano, de base positivista, em uma visão mecanicista do mundo que recai na técnica pela técnica (BEHENS, 2005). Nessa perspectiva, o profissional caracteriza sua prática com base na transmissão, e organiza os conteúdos e atividades a partir de modelos, sem criticidade sobre as diversidades da escola básica. Ao contrário dessa visão, a criatividade deve ser o motor da educação, e o professor criativo é fomentador de ações reflexivas, motivando os licenciados a elaborarem suas próprias estratégias de ensino.

Encontramos semelhante ação reiterativa na prática educativa do professor Canto:

[...] você pratica mesmo em sala de aula, a construção de planos de aula, na aplicação de oficinas dentro da sala de aula, levando os colegas, alunos da disciplina, como se fossem a clientela, alunos da escola x, eles identificam uma série e eles vão trabalhar em cima daqueles alunos pensando naquelas séries, mas esses alunos serão os colegas que estão nas disciplinas com eles.

Desse modo, o professor Canto trabalha na perspectiva de simulação da prática escolar, em que os licenciandos se posicionam ora como professores perante os colegas de turma que assumem a função de aluno, exercícios conferidos às microaulas e/ou oficinas. Este exercício é importante treino para a autonomia, porém, quando apenas reproduzem as práticas e não as reelaboram, não há produção de novos conhecimentos.

Entretanto, quando os estudantes têm oportunidade de reelaborar e de inovar o conhecimento, a prática pedagógica torna-se significativa, não se resumindo à sua reprodução no contexto escolar. Contudo, observamos a seguir que o interlocutor Canto trabalha com a pesquisa assistemática ou vivências “in loco” de manifestações culturais, para posterior “reprodução” da atividade cultural no ambiente escolar, para a qual lembramos que essas atividades precisam ser ressignificadas e não apenas reproduzidas. Vejamos:

A gente trabalha a questão da prática cultural, a pesquisa. Eles pesquisam, eles discutem o texto e eles também vivenciam, praticam também alguma atividade cultural... Eu chamo de complexo cultural: uma dança, lendas, contos, festas e a gente reproduz aquilo no ambiente escolar para eles vivenciarem aquilo em sala de aula.

Sobretudo, indagamos ao que o professor Canto chama de pesquisa, nesse contexto. Pesquisam acerca da cultura local para realizar as articulações propostas nos PCN's (BRASIL, 1998) com vista a compreender a Arte como fato histórico produzido pelo homem nas relações que estabelece entre ambiente natural e social?

Para a professora Escultura, a pesquisa não se resume a esta perspectiva, mas se faz necessária às relações teórico-práticas educativas que devem ocorrer em qualquer área do conhecimento, pois:

[...] todo e qualquer professor, não só de arte, tem que estimular os estudantes a tentar vivenciar, selecionar. Porque, hoje, o mundo das informações é gigantesco, se você não souber relacionar aquilo que realmente interessa, eu acho que o professor não está andando no caminho

do educador, ou como educador. Ou se é professor ou se é educador. Isso aí também é um dilema. O professor de arte, ele tem mais aptidão para ser educador ou para ser mais um professor realmente?

Mesmo para aqueles que se decidem conscientemente pela docência, que imergem na educação como profissionais, surgem outros dilemas, tais como, assumir a identidade do professor educador. O processo identitário do educador muitas vezes é escamoteado na formação inicial, pois há tendência em formar o professor racionalista técnico, quando a atividade profissional é essencialmente instrumental, e direcionada a solução de problemas mediante a aplicação de conhecimentos científicos. Contudo, sabemos que os direcionamentos reflexivos da prática educativa não podem ser reduzidos a dilemas instrumentais, “em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos” (PEREZ GOMES, 1992, p. 100).

Essa prática de formação instrumental, associada às dificuldades decorrentes da reduzida carga horária destinada à disciplina Arte na Educação Básica, resulta no fato de o professor ter que trabalhar em várias escolas, o que, conseqüentemente, contribui para a reprodução de uma prática instrumental pela ausência de espaços/tempo de reflexão sobre a prática em conjunto com os seus pares, como podemos verificar na fala da interlocutora Escultura, a seguir:

o professor de arte tem uma carga horária muito pequena nas escolas, ele passa muito pouco tempo numa escola e fica numa romaria em várias escolas, ele não tem tempo para estabelecer laços de pertença, de amizade mais estreita com seus pares na escola ou nas escolas, tampouco ele tem pra estabelecer com os estudantes. É muito difícil para o professor de arte nesse contexto, de velocidade de necessidade de se inserir no mercado, e esse mercado coloca esse professor em uma infinidade de escolas, ele tem que ser mais ágil que a maioria dos professores que tem um tempo maior na escola, então, ele nem consegue [...] refletir sobre sua prática dentro desse contexto, que é muito nômade.

Podemos indagar: como é possível ser educador no contexto descrito por Escultura? Tendo como pressuposto uma resposta afirmativa acerca desta possibilidade, compreendemos o contexto como de vital importância formativa no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI para favorecer o processo identitário de ser educador, assegurando os conhecimentos das dimensões da prática pedagógica por meio de atitudes formativas reflexivas, dialógicas e significativas. O Curso deve priorizar a formação para a atuação na Educação Básica,

contribuindo para a superação das dificuldades presentes no exercício da profissão, além de uma formação continuada com base na epistemologia da prática.

A epistemologia da prática é o processo reflexivo que suscita um profissional que se constitui pesquisador no contexto da sua prática, que não se conforma com teorias e técnicas preestabelecidas, e, quando estas se mostram insuficientes para resolver os desafios ocorrentes nas águas profundas da realidade, em que se inserem, e constroem novos pontos de vista quanto a problemas e tomada de decisões. O profissional assim formado, “entende que o seu trabalho não pode reduzi-lo à consecução de metas fixadas à margem [...] do exercício profissional” (CONTRERAS, 2012, p. 124).

4.2 Categoria 2 - Articulação Teoria Prática na Licenciatura em Artes Visuais da UFPI

Na Categoria *Articulação Teoria Prática*, encontramos três subcategorias: *Práticas educativas ultrapassadas versus exigência do mundo contemporâneo*; *Práticas reprodutivistas versus práticas reflexivas*; e *Práticas reveladoras das concepções teóricas de Arte*. Tais subcategorias subsidiam a análise da relação teoria prática que se configura no âmbito do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI. Essa relação pode ser de articulação quando se constrói o conhecimento pedagógico consistente, sistemático, direcionado e objetivo, a partir da reflexão, visando a solucionar problemas e dilemas que se apresentam no cotidiano da prática educativa.

Articular teoria e prática é o desafio da Educação. Nessa perspectiva, para Perez Gomez (1992, p.110), a formação do licenciando não se limita a “aplicar técnicas apreendidas” ou aos “métodos de investigação consagrados”, devendo este “aprender a construir e comparar novas estratégias de ação [...], novos modos de enfrentar e definir problemas”, pois a prática é indissociável da teoria, embora poucos tenham consciência disso. Dessa forma, o licenciando é produtor de conhecimentos da/sobre a prática que devem ser sistematizados a partir de objetivos relativos à melhoria da qualidade da prática, o que podemos observar na narrativa da interlocutora Escultura:

[...] quando eu tenho uma disciplina que tem um teor mais de prática, eu entro com teoria para fazer aí um casamento entre teoria e prática. E quando é uma disciplina teórica, eu sempre entro com uma prática, quando a disciplina é prática, eu gosto que eles escrevam para eles desenvolvem a escrita acadêmica, para que eles tenham uma visão mais científica do redigir, mas eu acredito que de algum modo isso vai servir no TCC [...] e então,

estabelecer uma rede para mostrar que toda e qualquer disciplina não é isolada, ela não está ali desgarrada, descolada do resto, ela está presa a uma teia da vida.

A professora Escultura procura realizar a articulação teoria prática em suas disciplinas independentemente se estas são caracterizadas, no currículo, como práticas ou como teóricas, e assim considera relevantes os aspectos de indissociabilidade e de interdisciplinaridade. A interlocutora também se ocupa do desenvolvimento da escrita científica pelo educando, procedimento útil ao desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (TCC) e dos estudos posteriores.

Em suma, Escultura pressupõe que os conhecimentos disciplinares teóricos e práticos estão interconectados e imbricados como uma “teia da vida”, conceito de Capra (1996, p. 25). Nesse conceito, o mundo é concebido “como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas”, e, nessa visão, o reestabelecimento das conexões existentes entre os saberes provocam a descoberta de novos conhecimentos, em quantidade e qualidade, na perspectiva sistêmica de que os fenômenos não são isolados, mas interdependentes.

4.2.1 Práticas educativas ultrapassadas versus exigência do mundo contemporâneo

Nesta subcategoria, ao verificarmos as narrativas dos interlocutores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, deparamo-nos com a necessidade de superação das *práticas educativas ultrapassadas* com vista a exigência do *mundo contemporâneo*, uma vez que professores e estudantes aspiram ao novo paradigma, o paradigma cognitivo (MORIN, 1999), contudo, “agarram-se” a práticas ultrapassadas, advindas da manutenção do tradicionalismo na educação. A professora Pintura discorre sobre esse aspecto:

[...] nós (professores formadores) ainda estamos muito vinculados a metodologias ultrapassadas e [...] esse é um empecilho para a aprendizagem desses alunos, porque, de uma maneira tradicional, nós fomos acostumados a entrar na sala de aula e falar. E na verdade o mundo contemporâneo exige que o aluno seja mais participante e ativo do que um mero passivo nesse processo [...]. Quando a gente pede aos estudantes que, na sala de aula, se dividam em grupos e façam uma leitura de um texto, compartilhando os conhecimentos, as vivências e as experiências que eles têm anteriormente, [...] para posterior, [...] discussão, a gente percebe que os estudantes não têm o hábito de entender essa maneira de estudar, essa maneira de conhecer, eles não veem isso como uma coisa séria. [...]. Quando isso (a leitura) é trazido para a discussão ampla do grupão, muitos ficam de fora. Eles não têm o hábito de falar, de questionar, de compartilhar essas experiências [...].

Neste trecho narrativo, a professora Pintura se refere a “metodologias ultrapassadas”, como aquelas relacionadas ao tradicionalismo, ou seja, àquelas metodologias praticadas no Curso em que o professor, na sala de aula, se comporta como um transmissor de conhecimentos, quando apenas ele fala, reforçando a passividade nos educandos e, conseqüentemente, não oportunizando uma aprendizagem significativa.

De acordo com a teoria de Ausubel, a aprendizagem significativa é compreendida como um processo que se completa em novas estruturas mentais a partir da informação ou da estrutura já existente no repertório do aprendiz. Aprender de forma significativa é aprender de “maneira não arbitrária e não literal” a partir de uma estrutura cognitiva já existente, que interage com a nova informação e esta adquire significado ao aprendiz, o que resulta em novas estruturas cognitivas diferenciadas, elaboradas e estáveis. Assim, o conteúdo a ser ensinado deve estar vinculado e adequado à vida do educando, e este deve ser ativo na descoberta dos próprios conhecimentos (MOREIRA, 2006).

Em outro momento, a professora Pintura exemplifica como prática reflexiva a leitura de textos para posterior discussão, porém reconhece que os estudantes não têm o hábito da leitura reflexiva e da troca de ideias em grupo, além disso, eles não consideram tais atividades como sérias e salutares à construção do seu aprendizado acerca dos temas. Os estudantes priorizam as atividades práticas, sem compreender que toda prática tem como suporte uma teoria e que esta é ressignificada pela prática. A leitura e a discussão em sala de aula são meios de exercitar a reflexão, em que se articulam os conteúdos teóricos à realidade prática.

A professora Ânima reafirma a parca leitura e a preferência pela prática, por parte de estudantes e professores:

Eu acho que a gente lê pouco, a gente lê pouquíssimo! Assim, é raro eu passar um livro para eles fazerem uma pesquisa, tudo meu é assim: crie um folder, faça isso, faça aquilo, mais prático e [...] geralmente eu passo um questionário para eles entenderem mais ou menos como é que funciona algo, mas falta muita leitura, leitura de tudo. É uma geração que está entre a internet e o livro, mas está mais para a internet, para o rápido. E eu acho que falta também um pouquinho de conhecimento, e eu lembro que quando eu era de (do curso) Arte e Mídia, quando eu estava fazendo a graduação e tinha, Sociologia da imagem, que era uma disciplina muito teórica e a gente não aguentava porque (no referido curso) todo mundo é bacharel, da prática [...]. Agora, realmente o papel do professor é bem mais complicado porque eles esperam que tudo venha do professor, que a gente diga – faça isso, faça aquilo.

Na narrativa da interlocutora Ânima encontramos a prática desvinculada da teoria. Afirmamos que toda prática se associa a uma teoria e vice-versa, mesmo que o professor não se aperceba disso. A educação centrada na prática, ou seja, nas técnicas de fazer, no ‘passo a passo’ e na reprodução, é considerada uma educação mecânica, e conforme a teoria de Ausubel se apresenta como uma oposição à aprendizagem significativa. Nesta concepção, a aprendizagem mecânica é o processo em que “novas informações são aprendidas praticamente sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, pouco contribuindo para a reelaboração dos conteúdos ensinados” (MOREIRA, 2006, p. 16).

Essa ênfase na prática pela prática, destituída de teoria, não fomenta pessoas autônomas. Favorece a manutenção do paradigma que se deseja superado no âmbito educacional, o paradigma cartesiano (BEHENS, 2005). Este panorama reprodutivista e acrítico é incrementado no Curso pela ausência da leitura e da interpretação reflexiva dos textos científicos. Embora os cursos de bacharelado, base formativa inicial da professora Ânima, tenham ênfase na prática, a reflexão teórico-crítica é necessária à formação do artista.

Numa visão mais ampla e contemporânea das práticas educativas, o professor Desenho propõe a possibilidade de que as mídias eletrônicas sejam ferramentas didáticas, a partir da mediação do professor, embora reconheça que há também uma disputa de espaço no contexto da sala de aula, buscando o professor apropriar-se das tecnologias a favor das aprendizagens. Essa versatilidade do professor em lidar com as tecnologias presentes atualmente no cotidiano demonstra a necessidade de um profissional com o perfil flexível, requerido pelo mundo do trabalho na contemporaneidade, conforme podemos conferir, ainda na voz de Desenho:

[...] a gente disputa muito com as novas mídias, o professor tem que saber usar essas mídias, na medida em que ele possa também atrair a atenção desse aluno, eu acredito que no próprio curso superior a gente tem muita dificuldade. Celulares, “tablets”, esses aparelhos contemporâneos dificultam muito nosso trabalho em sala de aula. Eu tiro proveito disso quando uma quantidade x de alunos tem um celular com acesso à internet, eu peço que eles façam pesquisa ali mesmo, até avaliação... a gente pode até aproveitar isso aí, esse instrumento midiático pode servir como ferramenta didática.

Considerando o exposto, o professor Desenho dialoga com as ideias de Kenski (2013) de que vivemos em um mundo dominado pela tecnologia. Os educandos, desde a mais tenra idade, lidam com artefatos eletrônicos e digitais. A disseminação do uso das tecnologias na vida cotidiana apresenta-se de forma naturalizada, como parte essencial da sociedade,

portanto, não conseguiremos ignorá-la no contexto educacional das Artes Visuais, devendo ser utilizada com finalidade planejada, ou seja, para alcance dos objetivos propostos na disciplina.

O interlocutor Desenho considera a tecnologia digital uma ferramenta que facilita o estudo ao contrário de dificultá-lo, podendo esta tornar-se aliada da prática pedagógica. Entretanto, em sua narrativa, apesar de conceber a tecnologia como aliada, não a explora em toda a sua dimensão educativa, uma vez que houve a expansão nos aplicativos digitais da imagem em movimento e o acesso à rede virtual. Desta forma, o professor de licenciandos deve estar preparado para criar e ensinar situações de aprendizagem em Artes Visuais com a utilização de artefatos tecnológicos disponíveis, na atuação docente na Escola Básica. Imbérnon (2010) afirma que, nesse contexto, o professor é mediador das trocas virtuais de informações, e o educando se apropria de seu aprendizado, promovendo a autonomia e as atitudes responsáveis.

Portanto, a formação inicial deve considerar os recursos didáticos e tecnológicos do contexto social midiático em que o indivíduo habita, e irá inserir-se como profissional. Ainda sobre a inserção profissional dos licenciandos do Curso, no mercado de trabalho da docência, a professora Escultura faz a reflexão de que um professor ‘mal formado’ promove visão distorcida sobre o Ensino da Arte, o que poderá ter consequências graves, como a diminuição dos interessados, dos aspirantes a professor, e uma formação superficial, situação que assim permanecerá na prática educativa, de acordo com sua narrativa:

[...] o outro problema que é derivado disso é que alguns, mesmo sem gostar muito, se inserem no mercado como professor [...] como não se teve uma formação voltada mesmo para essa reflexão mais profunda sobre o que é ser professor, aí ele vai ser um professor assim bem na superfície. As pessoas têm uma visão de professor de arte um pouco distorcida, estereotipada, as pessoas, por um, fazem o julgamento de todos. Então, eu acredito que isso depõe contra o nosso curso.

Sintetizando, segundo Marques e Brazil (2014, p. 43- 44), no senso comum, o artista tem a função “de criar, descobrir, inventar, transformar, transgredir, articular, inovar, imaginar e sonhar”, na gíria o “legal” da profissão do artista. Por outro lado, ao professor é esperado que “estabeleça processos de ensino e aprendizagem, delineie e persiga objetivos claros, escolha metodologias teoricamente sustentáveis e avalie objetivamente”, ou o “chato”, revelando o trabalho rotineiro da docência em Arte. Assim, a profissão do artista, em determinados contextos, torna-se mais atrativa que a do professor de Arte. Este pensar do

senso comum é equivocado, pois tem a conotação separatista e antipodal de que o artista é da prática e o professor é da teoria, porém, o que tem sido por nós delineado é que não existe teoria sem prática e vice-versa.

4.2.2 Práticas reprodutivistas versus práticas reflexivas

No curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, coexistem *práticas reprodutivistas e práticas reflexivas*. Segundo Pimenta (2002), para que aconteça a transformação das práticas institucionalizadas faz-se necessário reconhecer o valor da tradição, diferenciando-a do tradicionalismo e do reprodutivismo, bem como o estímulo à realização de práticas reflexivas.

Em termos didáticos, o ensino superior tradicionalista ou reprodutivista se resume à aplicação das teorias da educação e da arte, sem que haja questionamentos sobre a natureza e os interesses sócio-políticos subjacentes a essas mesmas teorias e práticas, que são consideradas a ‘verdade’. Em contrapartida, o ensino reflexivo é complexo e contextual. Enseja a construção e reconstrução das práticas institucionalizadas em contexto dialógico e democrático, quando se valoriza o saber do outro e se aprende com ele (SHÖN, 2000; PIMENTA, 2002; 2012).

O ensinar e o aprender reflexivos encontra eco em Coelho (2008), que define a prática docente em Arte como as ações mediadas no exercício didático-pedagógico dos conteúdos artísticos: gerais, estéticos, culturais e específicos, de modo articulado com os conhecimentos curriculares trans e interdisciplinares; da contextualização e da promoção do desenvolvimento da autogestão e da transformação humana.

Desta forma, na perspectiva da prática reflexiva, o professor Teatro afirma:

[...] a prática que a gente desempenha é voltada para essa conscientização (do licenciando), para levá-lo a um questionamento constante do que ele pretende realmente, e refletir sobre a sua própria prática. A questão da prática reflexiva então, o professor reflexivo parte da reflexão da sua prática e com isso também leva o aluno a essa reflexão constante. [...] Então, eu falo justamente para os alunos – olha, eu não estou vendo vocês só como alunos, mas como professores que vão futuramente dar aula nesse Ensino Fundamental.

A prática voltada à conscientização, que leva ao questionamento constante, revela a atitude do professor reflexivo (PIMENTA, 2002). Esta atitude, mais que uma orientação

teórica, influencia o licenciando a pensar criticamente sobre sua ação como estudante, e atuação como futuro professor. Todavia, nas narrativas anteriores, percebemos a dificuldade de o professor formador atuar de forma reflexiva, posto que os próprios estudantes do Curso “exigem” ou sentem-se melhor amparados, didaticamente, com uma postura reprodutivista do professor. Este aspecto está explícito na narrativa da professora Ânima, que segue:

[...] eu tenho um grupo (de alunos) que se eu não gerenciar, que se eu não cobrar todos os dias para fazer aquilo dali eles não vão cobrar, eu posso botar prazo, posso botar o que for. Eles pensam: [...] “eu vou chegar na sala e vou dizer que não fiz, e a professora não vai fazer nada”. E eu me sinto como se estivesse dando aula no Ensino Médio e Fundamental, mas para adultos. Eles têm aquela mesma mentalidade, não tem a responsabilidade de um adulto e eu tenho que tratá-los como se tivesse mesmo no Ensino Fundamental, cobrando, chibatando. Tirar zero na prova...

Nesse caso, a professora Ânima explica que os estudantes forçam uma postura tradicionalista do professor, pois, mesmo inconscientemente, estão acostumados a essa atitude do professor no Ensino Fundamental e Médio em que estudaram, expressando o fato de que, se ela, como professora, não organizar a aula com rigor e as avaliações como “punições”, os estudantes, apesar de serem adultos, não vão assumir a responsabilidade por sua aprendizagem. Esta é uma prática que se revela autoritária, e quando isso acontece, o profissional precisa refletir conscientemente sobre sua prática, no sentido de buscar estratégias que promovam a autonomia, pois certamente existem formas de ensinar sem que seja preciso atitudes coercivas, pois sabemos que práticas autoritárias deixam marcas que podem ser reproduzidas na prática profissional (FREIRE, 1996).

Com base em Zabalza (2004), a conduta da professora Ânima é um dilema da prática, de difícil resolução. A pseudosolução encontrada pela professora é a coerção, justificada com a intenção da garantia da aprendizagem. Contudo, essa forma de lidar com o dilema pode ser superada à medida que for valorizada a atividade e a autonomia do educando no processo de ensinar e de aprender, seus anseios e motivos, transformando-o em protagonista de sua aprendizagem.

No contexto da licenciatura e em todos os níveis, etapas e modalidades da educação formal, a aula deve ser compreendida com prática social, que reproduz o contexto em que se desenvolve, seja de autoritarismo ou de libertação do homem, ou cumpre finalidades diferentes dos fins políticos propostos. Para fins de libertação, a aula se transforma em ações de solidariedade, colaboração, experimentação compartilhada, entre estudantes e entre

estudantes e professores, no intuito da aprendizagem criativa e interativa. Para isso, as dimensões: humana, política e social da prática pedagógica devem ser aliadas à dimensão técnica da prática na formação inicial docente, no intuito de que o professor desenvolva uma mediação integradora no processo educativo com vista a alcançar os fins educacionais (VEIGA, 1992).

Nessa mediação integradora, a relação entre professores e educandos se manifesta como complementariedade e interdependência, pois não existe “docência sem discência”. Nesta relação, há de existir de ambas as partes a disponibilidade para o diálogo, alimentando um dos saberes indispensáveis na experiência formadora que é o “assumir-se sujeito na produção do saber” (FREIRE, 1996, p. 22).

Apesar de concordar com Ânima em aspectos nos quais o estudante, mesmo na graduação, não assume a responsabilidade pelo seu aprendizado, Escultura esclarece que, na era da visualidade, o professor não consegue mais fixar sua aula apenas no quadro de escrever e/ou nos textos, embora tais condutas possam ser reflexos das metodologias adotadas e dos recursos disponíveis. Por isso, o equipamento visual como recurso tecnológico é aliado à educação, com ressalvas, pois o *datashow* se torna enfadonho quando utilizado “mais de uma vez na semana”, como explica Escultura:

[...] embora a escola tenha *datashow*, tenha recursos outros, ele (o professor) prefere ainda ir para o quadro escrever, nada contra a escrita, eu acho que o professor tem que ir para o quadro escrever também. Mas, numa era que a gente diz que é uma era da visualidade, o professor é professor de Artes Visuais, chegar e vai escrever a aula todinha, ficar de costas para o estudante, eu acho isso inconcebível [...] E os meninos que estão chegando hoje na universidade, quando você usa o *datashow* mais de uma vez na semana e eles acham um pouco enfadonho, porque eles querem uma aula que seja nos moldes tradicionais.

No uso dos recursos didáticos, o professor deve levar em consideração o dinamismo do processo educativo, seja para crianças ou adultos. Na era da visualidade, a profusão de imagens da Cultura Visual também gera a imobilização pela impossibilidade de decodificação destas em curto prazo (HERNÁNDEZ, 2003, 2007). Há necessidade de reflexão sobre o mundo para o entendimento da imagem, objeto na aula de Artes Visuais. Portanto, as metodologias de leitura e escrita, de aulas expositivas, de aulas com utilização de recursos audiovisuais, são importantes, desde que sejam dialogadas a partir do contexto vivencial de cada envolvido (FREIRE, 1996). Esclarece Escultura:

[...] É um dilema do professor, o professor ele vai para a sala de aula, e aí ele leva as suas crenças, “se eu sou professor de visuais eu vou mostrar a visualidade para as pessoas”, mas se você mostrar o filme para os estudantes eles vão achar que você está “enrolando”, e não é. Então, se você ficar falando o tempo todo, eu acredito que isso não é uma aula. Para mim, a verdadeira aula é aquela em que as outras pessoas partilham das ideias que estão sendo colocadas.

Em sala de aula, a falta do diálogo e da discussão coletiva sobre as transformações do mundo contemporâneo, aliada à desvalorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e a atitude do professor como transmissor de conteúdos, provocam lacunas na formação inicial do professor para Escola Básica, e concorre para “[...] uma grande dicotomia entre o que o aluno (licenciando) aprende na sala de aula, e como ele vai aplicar isso lá na prática, como professor de arte do Ensino Médio”. O que a professora Pintura afirma contribui para a desarticulação teoria prática.

4.2.3 Práticas reveladoras das concepções teóricas de Arte

Nas reflexões proporcionadas por este estudo, através da análise da subcategoria *Práticas reveladoras das concepções teóricas de Arte*, verificamos que a prática educativa do professor formador é permeada de conceitos e mitos sobre a Arte. Embora a realidade não se apresente engessada, essas concepções interferem na constituição do ser professor, numa perspectiva artística tradicional ou contemporânea, reflexo da formação inicial, nas práticas subsidiadas pelas diferentes concepções de Arte reforçadas pelos formadores, o que, conseqüentemente, refletirá na Educação Básica. Sobre o exposto, argumenta a professora Escultura:

O que é realmente o conceito de arte? Arte para a maioria, e alguns professores ainda está no passado, uma arte passadista que é da metade do século XX para trás. Mas nós estamos em um outro contexto que pede um professor que saiba fazer “links” com outras áreas do conhecimento humano e sem promover um conhecimento fracionado. Então, apesar desse fracionamento de conhecimento, um conceito de arte que seja mais propositiva, que seja menos de fazer a coisa pronta e entregar para o antigo espectador.

Um dos desafios educativos da contemporaneidade, não apenas na área de Arte, é despertar o desenvolvimento da compreensão da totalidade, superando a fragmentação dos

saberes. A escola deve cultivar e promover atitudes valorativas e éticas fundadas no respeito às diferenças, no reconhecimento do pluralismo, na vivência da tolerância, na abertura à crítica, e na realização do diálogo (MORIN, 1999). Para isso o professor de Arte, sobretudo na formação inicial, deve ser um propositor de desafios e instigador do sujeito interator, fomentando pessoas que interagem ativamente com os conhecimentos e os objetos artísticos, e não meros expectadores.

Em contrapartida, a influência histórica na prática pedagógica do professor de Arte mantém conceitos ultrapassados, objeto da narrativa da professora Escultura:

A arte sempre foi tratada no Brasil, desde a formação, daquilo que a gente chama de Brasil, da mistura de tudo. Nessa mistura, a arte entra mais como um elemento que vai proporcionar o poder do *status quo*. A arte nessa visão instrumental, eu diria que ela não foi respeitada como um saber, como um conhecimento. Esse desrespeito vai acontecer por conta da própria visão do português, que via a arte como uma atividade menor, feita por pessoas que não detinham o conhecimento, um trabalho manual. E o trabalho manual era feito por negros, por brancos pobres ou pela mão de obra mulata.

Essa visão relativa aos saberes artísticos instrumentais, trazida pelos jesuítas ao Brasil, iniciou o processo de educação com viés tradicional, tendo como recursos didáticos, as atividades artísticas clássicas. Neste contexto oriundo da Europa neoclássica, em que a arte era eminentemente conceituada como ‘fazer’ ou como ‘técnica’, os valores culturais dos povos indígenas e dos povos escravizados foram escamoteados e desvalorizados, em atitude de dominação pela imposição de costumes, de técnicas laborais, de símbolos e de ideias religiosas, conforme Saviani (2013).

Sob a influência neoclássica, a arte tradicional traduzia-se como *mimesis* da realidade, aqui concebida como a reprodução fiel da natureza e dos fatos, saber instrumental reforçado durante a colonização brasileira. Dessa forma, a concepção de belo, harmonia, perfeição, cópia da natureza permeia ainda as aulas de arte, mesmo na universidade.

O divisor de águas do tradicional para o contemporâneo, no que concerne às concepções sobre a arte, é o Modernismo, movimento de vanguarda que se inicia no final do século XIX e se estende por todo o século XX. A arte contemporânea, desde os anos de 1950, tem convivido algum tempo com a moderna, por isso é tênue a transição. Podemos citar aspectos de diferenciação entre uma e outra: o modernismo foi expressionista, individualista e original, e o contemporâneo é culturalista, cognitivista e promove apropriação de ideias e conceitos de outras culturas (BARBOSA, 2015).

Na concepção modernista, o valor educativo da Arte está na mediação da experiência que para Dewey (*apud* Barbosa 1998, p. 21), é definida como “interação da criatura viva com as condições que a rodeiam”. Nessa definição, a qualidade da experiência é reorganizadora e renovadora de outras experiências, sintetizado no movimento de conhecer o mundo para a vida em sociedade. Apreende-se, pois, conceitos e conteúdos “fazendo”, isto é, em atividade experienciada, no ambiente natural em que os fenômenos acontecem. O fazer, ou a exteriorização, é uma das dimensões do processo artístico, porém permanece a concepção deturpada de arte na educação, que é vista como mero fazer nas salas de aula, atividades realizadas sem reflexividade ou contextualização.

Assim, pela influência tradicional e modernista há resquícios preconceituosos acerca do trabalho artesanal. A arte é dissociada em nuances como arte elitizada e arte popular, essa última desvalorizada e não reconhecida pelas academias oficiais. Conforme a condução do professor, um ou outro conceito, ou preconceito, vai sendo evidenciado: arte como adorno, arte como beleza, arte como trabalho manual, arte como lazer, arte como fazer, ou arte como reflexão (BARBOSA, 2010b). Nesse caso, o professor formador poderá contribuir com a manutenção e reprodução desses *status*. Por isso, na opinião da professora Escultura:

nós precisamos de um professor que tenha um conceito contemporâneo de arte, uma arte que esteja ligada com as diversas áreas do saber [...] para que ele não leve pra sala de aula uma discussão de uma arte que já foi (se bem que a gente ainda convive com tudo que foi arte que já passou), mas existe algo que está surgindo agora, que é, que foi...Então, eu acho que o professor hoje tem que ser um propositor do que ainda não é, tentar entender esse mundo que nós vivemos que é extremamente veloz e que se acelera a cada tempo, a cada ano... [...] A outra coisa é o próprio conceito de arte, que eu acho que tem que ser visto o que é arte, o que é artista, o que é obra, o que não é, o que é objeto.

O professor de Arte, na contemporaneidade, deve ser propositor/mediador consciente e crítico das concepções de Arte que permeiam o conhecimento artístico teorizado na academia, revisitando os conceitos de arte, obra de arte, e objeto artístico. Tais conceitos sofrem transformações conceituais e atitudinais no posicionamento formativo como professor e como artista. No âmbito conceitual, ‘obra de arte’ é tradicional e ‘objeto artístico’ é um conceito proposto a partir do modernismo, em reação a uma arte canonizada e reiterativa.

O objeto artístico evoca conceitos como *ready-mades*, instalações, pautadas na liberdade expressiva engajada com a realidade social, política e econômica. Desse modo, as artes visuais rompem gradativamente com os conceitos da tradição de pintura e de escultura,

considerando a comunicação das ideias do artista mais importante que a matéria embelezada. Assim, o artista, na contemporaneidade, é visto mais como um filósofo, podendo expressar-se através de objetos prontos, os *ready-mades*; de *performances*, corpos em movimento; de instalações, formas que assumem o espaço, dentre outras que se tornam interativas ao público. Portanto, o trabalho de um artista não é apenas proporcionar prazer estético, mas compreender e apresentar o mundo de modo que se possa pensar sobre ele, ou sobre a própria arte (GOMPertz, 2013).

Assim, tais conceitos devem ser apresentados na disciplina Artes Visuais da Educação Básica, sem desvalorizar a arte tradicional e a História da Arte. O professor assume função organizadora e mediadora da experiência visual, conectando a educação à visualidade e à leitura de mundo. Para compreendermos a dimensão educativa no conceito de Arte como conhecimento, faz-se necessário a vivência da Abordagem Triangular, percurso metodológico reflexivo definido e implementado na tríade leitura, produção e contextualização da imagem e/ou do objeto artístico, pautada na leitura de mundo e na transdisciplinaridade, para que se concretize o ensinar e o aprender complexo e interativo (BARBOSA, 2010a).

4.3 Categoria 3 - Dilemas intrínsecos da Formação

Nessa categoria nos dispomos a refletir sobre o cerne da nossa investigação partindo da indagação: Formar o professor ou o profissional artista? Este dilema na prática educativa do professor formador e do formando do Curso de Licenciatura em Artes Visuais está revelado no Projeto Pedagógico do Curso (UFPI, 2008), conforme mencionado anteriormente, e na própria história do ensino da arte no País.

Desse modo, teceremos inferências sobre as narrativas quando abordam os assuntos: *licenciatura versus bacharelado*, e *ser professor versus ser artista*. Posteriormente apontaremos como nossos interlocutores buscam empreender ações de *superação* destes dilemas intrínsecos.

4.3.1 Licenciatura versus Bacharelado

Os professores formadores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI reconhecem o dilema da ambiguidade no processo formativo, a oscilação entre licenciatura e bacharelado, conferida na opinião do professor Canto, “o maior dilema desse Curso é o fato

dele ser uma licenciatura e ter muita gente querendo fazer bacharelado, [...] e está (aqui) porque não existe um bacharelado em arte, mas não quer ser professor”.

Para o professor Canto, o dilema parte dos estudantes que não almejam a docência. Todavia, o dilema em discussão é vivenciado cotidianamente pelos professores formadores, e claramente exposto pela professora Escultura, que o caracteriza como uma “vivência dualista” interferente na constituição do ser professor:

É essa dualidade que o curso vivencia: da licenciatura e do bacharelado. Embora nunca tenhamos sido bacharéis a gente vivencia isso na prática diária. E eu acredito que essa vivência dualista interfere muito nesse trilhar, nessa construção da docência, do que é ser professor. Então, para mim, eu vejo esse dilema como um dos pontos-chave.

A inexistência de um curso de bacharelado na área de Arte na UFPI, ou em outro espaço acadêmico no Piauí, é motivo de frustração para aqueles que gostariam de ter a arte como profissão, o que de certa forma é reforçado pela instituição formadora que “[...] ainda não entendeu que não temos que formar artistas, nem músicos e nem artistas visuais. A importância está na ampliação dos conhecimentos dos estudantes na educação básica”, afirma a professora Pintura. Isso acontece porque não é explicitamente aplicada, no Curso, uma prática educativa que valorize a docência, ou que tenha a formação docente como objetivo principal.

Na visão do Professor Desenho, “[...] alguns (estudantes) acham que estão fazendo um curso de bacharelado, então, às vezes, ficam resistindo a essa questão de trabalhar em sala de aula (na escola), às vezes eu até fico me perguntando o porquê”. Nesse caso, a resistência de “trabalhar em sala de aula”, ou seja, de atuar profissionalmente no contexto escolar, advém da desvalorização financeira e social da profissão professor aliada ao tipo de trabalho, essencialmente intelectual, que exige dedicação e continuidade de estudos. Perguntamos também como o professor interlocutor: por que existe tanta resistência do licenciando em Artes Visuais em trabalhar em sala de aula? Seria somente devido à desvalorização da profissão, ou a Instituição não procura conquistar esse estudante à docência?

Outro motivo, anteriormente mencionado pelo professor Canto, que leva os estudantes a ingressarem na Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, segundo o interlocutor Desenho, é que “no Piauí nenhuma Instituição de Ensino Superior do Estado oferece curso de bacharelado em Artes Visuais”. Por esse motivo, artistas piauienses recorrerem a este curso com vista ao aprofundamento de conhecimentos artísticos práticos e teóricos.

Sobre esse aspecto da formação artística, Medeiros (2003) descreve fatores sobre a situação da Arte no Piauí, que podem ser explicativos para o fato de não haver bacharelados no Estado: a arte visual piauiense tem características passadista e decorativa, pois se mostra repetidora de expressões do passado, além de não existir crítica especializada para a reflexão e orientação dos artistas que aqui se encontram, e as políticas culturais locais não têm continuidade. Porém, esta terra é rica em mistura de raças, em religiosidade, em diversidade da cultura popular, e do regional pode-se produzir uma arte universal, atemporal e inovadora. Essa falta de política cultural resulta no fato de que os artistas piauienses, especialmente artistas visuais e músicos, estabelecem domicílios em outros estados.

A referência à arte e à cultura piauiense é de suma importância para se pensar as necessidades formativas no ensino superior com a pertinência dos cursos de bacharelados que contribuem para a pesquisa, produção e conservação do conhecimento artístico. No Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, a interlocutora Escultura percebe existirem dois caminhos seguidos pelos professores formadores em sua prática:

[...] um caminho em que essas práticas pedagógicas são mais voltadas para a licenciatura e para um ser professor para exercício na sala de aula e, outra prática, que eu percebo entre os colegas, mais voltada para o ser artista. Então, por um lado, alguns (professores) trilham para a formação realmente do ser professor, fazendo aí um *link* entre a sala de aula, a teoria e a prática (educativa), e outros fazem uma condução dos trabalhos à semelhança de um bacharelado, que não é. Então, é como se o professor trabalhasse na contramão da própria essência do que é um curso (de licenciatura) [...].

A autonomia profissional do professor pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões sobre o que e o como ensinar, guardando coerência com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o perfil do egresso que se quer formar. De acordo com o PPC (UFPI, 2008, p.20), o egresso tem como perfil ser educador em Artes Visuais e trabalhar no mercado do ensino da Arte. O futuro professor de Artes Visuais deve obter competências e habilidades de agir e interagir no âmbito social em situações compartilhadas de aprendizagem, sobre as quais reflete criticamente.

Contudo, os diversos cursos de bacharelado em Arte, nas universidades brasileiras, realizam-se no aprofundamento das linguagens artísticas, desarticulados das licenciaturas que deslocam os estudos para os Centros de Educação, o que também acontece na UFPI. Desse modo, há a diluição do conhecimento artístico nas licenciaturas. Reforça-se a dicotomia: o artista cria e o professor ensina.

A prática formativa ambivalente é também revelada na narrativa da Professora Ânima que concebe a licenciatura como a “formação mais completa, porque você pode ser professor, [...] e você também pode ser um profissional de outra área, você pode ser um artista plástico, um desenhista e pode trabalhar na agência de publicidade”. Essa concepção perpassa as disciplinas específicas do Curso, denotando uma política curricular definidora de funções aos professores e estudantes.

Apesar das ementas estabelecidas na Licenciatura, a prática educativa realiza-se sob influências sociais externas, ao que Silva (2001) denomina currículo não oficial ou oculto. Nas disciplinas específicas ao fazer artístico, preferencialmente, assumem os professores bacharéis, reforçando o dilema, que na voz de Ânima é exposto:

Eu tenho uma formação bem prática porque eu sou bacharel, mas atuação no Ensino Fundamental e Ensino Médio, de muitos anos. A minha preocupação maior é tentar levar esses alunos para o mercado de trabalho que não seja só da Licenciatura também, às vezes, eu brinco com eles ao dizer assim: “ah! é um plano B”! Se não der certo (ser professor), se não tiver um concurso, enfim, se não der certo como professor, eu gosto de estimular outros talentos, na área de fotografia, na área de cinema, na área de animação também, áreas que eu gosto mais de trabalhar e minhas disciplinas são voltadas para isso.

Observamos que a professora Ânima introduz nas disciplinas por ela ministradas concepções e ideias voltadas ao bacharelado, ao mercado de trabalho do artista ou do *designer*. Podemos afirmar que a professora e artista ensina técnicas artísticas audiovisuais e possui a preocupação com a inserção do egresso no mercado de trabalho, ainda que o mercado não seja a docência, por isso estimula o desenvolvimento de talentos em diversas áreas de sua própria formação inicial.

Contudo, o interlocutor Teatro lembra o fato de que o Curso é licenciatura, referindo-se aos estudantes: “se você vai depois ser um artista plástico, ou um crítico de arte é outra questão, mas na verdade a formação que se pretende é formar docentes [...]” uma vez que estudantes e professores são vistos como artistas apenas para “ser animadores de momentos artísticos dos eventos da UFPI”. Esta visão não justifica a existência de um curso de licenciatura. O convite da própria Instituição para participação dos licenciandos em momentos culturais dos eventos reforça, por vezes, a ideia de formação do artista e não do professor de artes. Nesse contexto, Pintura reafirma que:

Há duplicidade de entendimento sobre o curso, [...], nas disciplinas que são referentes à licenciatura. No entanto, isso é equívoco, porque nós não estamos na Universidade Federal do Piauí, em um curso de licenciatura, para formar artistas. Nós estamos em um curso, que não é bacharelado, mas que é licenciatura, então, nós estamos lá para formar professores de arte do Ensino Básico.

Nas palavras da professora Pintura, é imperativa a conscientização dos professores formadores e da própria Instituição, para o cumprimento do objetivo do Curso, que é o de formar professores para a Educação Básica, no intuito de desfazer o “equívoco” até então apresentado sobre o seu entendimento conceitual, sobre suas práticas e sobre os profissionais a serem formados. Porém, percebemos que o equívoco perpassa o Curso e estendendo-se à própria UFPI, como um todo, atingindo os estudantes. Segundo Ânima: “o dilema do aluno: que não sabe o que é uma licenciatura, que não quer ser professor, que queria um bacharelado... e ao mesmo tempo não sabe como atuar lá fora”.

Apesar dos dilemas descritos, das dificuldades encontradas na formação docente, deve-se ter o cuidado para não se distanciar, no ensino superior, as licenciaturas dos bacharelados, abrindo lacuna entre o ensinar e o fazer. Segundo Coutinho (2002, p.155) existe “o distanciamento hierárquico entre quem faz Arte, o artista e quem ensina Arte, o professor”, ou ainda entre o que “pensa a Arte e quem ensina Arte”. Esta dicotomia entre o fazer e o ensinar, ou entre o pensar e o ensinar, não resolve os dilemas da formação de professores em Arte, mas aprofunda-os, pois estabelece o teorizar, o fazer e o ensinar como campos opostos ou, no mínimo, justapostos, mas sem relação de conectividade, negando a contribuição dos diversos profissionais de outras áreas envolvidos na produção e socialização dos conhecimentos relativos ao campo da Arte.

4.3.2 Ser artista versus Ser professor

Para compreensão do dilema ser *artista versus ser professor*, apropriamo-nos do conceito de professor de Arte encontrado na tese de Coêlho (2008, p. 177), construído de forma colaborativa pelos professores da área, colaboradores do seu estudo. Nesse conceito, professor de Arte é o profissional investigador, que, conforme a sua habilitação, seja Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança, “partilha os códigos e estimula o desenvolvimento de produções artísticas”, que possibilitem aos educandos a “sensibilização estética dos sentidos e

dos significados, pela aprendizagem ressignificada e pela leitura de mundo articulada à conjuntura em que vivem”.

No conceito proposto, o processo de sensibilização estética, segundo Nunes (2005), vai além da mera apreensão do mundo através dos sentidos, trata-se de intuição, sentimento, emoção, dentre outras estruturas desenvolvidas a partir das experiências perceptivas conscientes de objetos ou fenômenos naturais, imaginários ou culturais. Tais percepções são fomentadas na prática artística reflexiva, daí a relevância da atuação do professor, como mediador, entre a arte e o educando (MARTINS, 2002).

Nesse sentido, Ferraz (2009, p. 146), apresenta o conceito de professores de Arte como “profissionais situados em um contexto sociocultural e sujeitos responsáveis pelo processo prático e teórico da educação escolar em arte”. De acordo com a autora, esses profissionais “sabem Arte e sabem sobre a educação escolar em Arte”, saberes específicos ao professor de Arte, concernente à sua formação.

Conforme a formação básica o conceito de professor de Arte difere do conceito de artista. O artista é o pesquisador de técnicas, materiais, conceitos, e atua como produtor de objetos artísticos, nas diversas linguagens. A palavra *artista* possui significados diferenciados e, por vezes, até contraditórios, contudo, o artista cria, constrói, e atua a partir de uma intenção. Ser artista é, portanto, ser protagonista de uma prática ampliada, em um campo ampliado que é a Arte (KRAUSS, 1979).

Através de sua atuação intencional, o artista contemporâneo desestabiliza verdades cristalizadas e limites estabelecidos. Sua condição não é apenas a de produtor ou criador de obras de arte, mas é responsável pela manutenção de uma tradição – que é a própria arte. Esta é uma função educativa, de conservação dos valores estéticos e culturais, e de crítica sobre estes mesmos valores ao tempo que produz objetos artísticos.

De certa forma, os artistas podem ser professores acadêmicos, como afirmado por Pintura. O fato de serem artistas não os impede desde que tenham condições de se formarem professores, assumindo os saberes da educação em Arte. Afinal “[...] dentre os estudantes, muitos são artistas, naturalmente são artistas, isso não os impede de ser também professores. Mas, muitos não são artistas, isso também não os impede de ser professores”.

Para a constituição do ser professor de Arte para a Educação Básica não necessariamente precisa ser um artista, porém necessita a compreensão e o conhecimento das concepções artísticas teóricas e práticas, dos processos criativos de produção, da dimensão sócio-histórica e multicultural, pois o ensino da Arte envolve, além da vivência criativa artística, a reflexão sobre o fazer. Para concretizar as dimensões, o fazer e o refletir, o

professor de Arte realiza em si esse aprendizado artístico, portanto, constituindo-se artista, tanto melhor, como continua Pintura, no relato a seguir:

Então nós temos professores/professores, nós temos professores/artistas, nós temos artistas/professores e muitas vezes nossos colegas, e aí eu me incluo, nós não sabemos trabalhar com essas duas polaridades entre ser artista e ser professor. Então, muitas vezes, as dúvidas que o estudante leva para a sala de aula sobre essa questão profissional é porque nem mesmo o professor se dá conta de que é um artista, mas que lá na sala de aula sendo um professor formador de professores.

Pelo exposto, percebemos que para Pintura não existe antagonismo *a priori* entre ser professor e ser artista. O perigo está na ambivalência, ou na falta de consciência da função assumida no contexto educativo escolar, ou seja, é preciso ter ciência do que se está fazendo em termos de formação, como revelado na narrativa da interlocutora Pintura. O professor de Arte em sala de aula do Curso deve agir como formador de professores, e, independentemente de ser artista. Ele precisa assumir e sistematizar o conhecimento e realizar a transposição didática do conhecimento da Arte e da Educação.

A transposição didática é o processo didático-pedagógico de concepção, escolha e execução de métodos e estratégias, que permitam a assimilação melhor e mais rápida de um conteúdo científico ou acadêmico, para que haja entendimento por parte dos estudantes, gerando novos conhecimentos a partir destes. A condução desse processo é prerrogativa do professor (MELO; URBANETZ, 2012). No processo formativo configura-se o processo identitário do professor, espelhando, de certa forma, as atitudes didáticas do formador.

Ao priorizar a transposição didática dos conteúdos acadêmicos para a Educação Básica, o professor Canto afirma que, nesta instância, o objetivo do professor não é formar artistas. Portanto, tais conteúdos e metodologias devem ser voltados à formação de leitores dos objetos artísticos em coerência com a leitura de mundo, como podemos aferir na seguinte narrativa de Canto:

[..] o maior dilema é essa coisa do não querer ser professor. [...]. Outra é a questão do entendimento dessa função, o professor de arte não é um professor de técnicas artísticas. O professor de arte na escola é um transformador que através da arte ele educa, ele vai ensinar técnicas, mas a função dele não é formar artistas.

Sobre o ser professor, a professora Pintura nos narra sua realização pessoal de ser professora da Arte, e relata que se sente feliz e realizada com a profissão:

Eu não sabia bem o que eu queria, mas eu terminei o curso. Antes de terminar, eu entrei em sala de aula como estagiária, fui professora, desde o maternal até o ensino superior, e eu sou muito feliz como professora de arte. É com isso que eu me realizo profissionalmente. Então, se os nossos estudantes se permitirem conhecer a docência em arte, muitos deles poderão conhecer a felicidade como eu descobri, então é muito bom a gente se permitir, conhecer, porque hoje eu não me veria fazendo outra coisa que não fosse como professora de Arte.

É importante, em um curso de formação inicial, a presença de profissionais encantados pela docência, pois que permite, aos alunos a descoberta do gosto pela profissão docente, mesmo àqueles que ingressaram no Curso com a intenção de se tornarem artistas. Entretanto, quando a Professora Escultura apresenta o dilema existente no curso, em face do descompasso entre licenciatura e bacharelado, afirma que o licenciando, não raramente, conduz suas aprendizagens para o mercado de trabalho arte:

[...] se o estudante não quer não que ir para a sala de aula, ele já conduz o seu trilhar de leitura, de profissão, ele já começa a fazer aí um caminho voltado mais para outro filão no mercado, é outra forma de você lidar com o curso. Então, quando ele sai, o que acontece, ele não tem essa visão do ser professor. E quando chega lá fora, o mercado de trabalho é muito restrito pra o artista (embora a gente saiba que, quando se é artista você não tem mercado, não tem competição no mundo que te pare, que te faça barrar), [...], é que na maioria das vezes, as pessoas chegam ao mercado de trabalho, vai fazer outra coisa que não é mais no campo da Arte, vai vender coisas, vai seguir outro caminho, porque nem é professor e nem chegou a ser um artista de renome a ponto de encarar um mercado de trabalho tão pequeno, tão restrito e...a competição é grande.

O risco de se formarem professores na superficialidade, porque “nem é professor e nem chegou a ser um artista”, como afirma a interlocutora, refletir-se-á na docência da Educação Básica, e na sua inserção no mercado de trabalho, visto que a formação também não supre as necessidades formativas para esse fim. A permanência de um curso de formação profissional depende do mercado, e, ao que se sabe, o mercado que acolhe os licenciados, no caso, é a educação pública e particular. Todavia, a professora Ânima considera que muitos dos alunos do Curso têm perfil para ser artistas:

[...] tem muito aluno que não tem perfil para ser professor, não é capacidade, é perfil e mesmo assim, não gosta de sala de aula, não gosta de criança, nunca vai estudar para um concurso. E eles querem realmente ser artistas, mas não sabem como chegar lá no mercado (de trabalho em arte).

É uma realidade que se reflete no fato de que muitos dos estudantes ingressam no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI na expectativa de serem artista, profissionais. Pois, de algum modo, possuem habilidades e competências relacionadas à prática das artes visuais, e gostariam de desenvolver essa prática. Talvez por isso, seja incentivado em algumas disciplinas do Curso, ainda que de modo incipiente, o fazer artístico voltado para as demandas do mercado das diversas áreas da comunicação visual e no comércio de artefatos.

Embora, a professora Ânima acredite que a pessoa já carrega em si um perfil que a conduz a uma profissionalização: “[...] tem muito aluno que não tem perfil para ser professor, não é capacidade, é perfil [...]”, o estudante pode descobrir-se professor, identificando-se com a carreira docente ao longo do Curso, como relatado anteriormente na narrativa da professora Pintura. Por outro lado, a professora Ânima reconhece que há aqueles que ao chegarem à formatura não se identificaram com o perfil profissional do curso escolhido, e acabam por investir em outra formação acadêmica, ou enveredam por outras áreas de atuação profissional.

Em termos de formação inicial, a professora Ânima se identifica como bacharel, e demonstra seu interesse em formar ‘artistas-professores’, justificando pelo fato de que:

Na minha família eu sou a única artista. Meus irmãos trabalham nas áreas tecnológicas e dizem assim “as pessoas de Arte, vocês, de Humanas, são muito sensíveis, não é por acaso que escolheram uma área e não outra”. Então, porque a gente age com muita emoção, a gente esquece do método, do ser prático [...]. Então, já tem do psicológico da gente de ser assim, [...] quando chega no curso, muita gente não sabe, não recebeu uma orientação, não sabe o que significa, passa esses quatro anos e meio do curso perdido porque não se encaixa com nenhuma área, e acaba saindo também sem rumo para fazer outra graduação. [...] então eu acho que é do perfil mesmo da pessoa, e também quando chega ao curso você não se descobre direito o que é. Por exemplo, eu sou bacharel, mas eu sempre quis ser professora.

Embora na narrativa, a professora Ânima afirme que “sempre quis ser professora”, acreditamos que a sua formação inicial de bacharel influencia na sua prática pela insuficiência dos conhecimentos pedagógicos necessários ao fazer docente e pela própria postura assumida frente aos conhecimentos específicos da Arte, por vezes, reforçando o “ser artista” em detrimento da formação para a docência. Coerente com o entendimento da professora Ânima,

de que o estudante “não se descobre direito o que é”, o professor Teatro refere-se àqueles que entram no curso buscando aperfeiçoar suas aptidões artísticas. Esses dificilmente terminarão o Curso de forma satisfatória, considerando o perfil do licenciando a ser formado no Projeto Pedagógico do Curso (UFPI, 2008). Admite, porém, a existência daqueles que desejam ser professor, e encaminham-se bem na Licenciatura, como podemos verificar na narrativa que segue:

Muitos alunos chegam aqui pensando que o curso vai dar essa aptidão (artística) para ele e alguns se decepcionam. Dificilmente (esse aluno) vai conseguir se adaptar ao curso. Há alguns também que tem a aptidão, são bons alunos, desenvolvem bem a prática, mas depois, quando se deparam com a ideia de que tem de lecionar, de que o curso é voltado para isso, eles acabam desistindo dessa proposta. Conheci muitos alunos excelentes, a nota excelente, mas abandonaram a carreira da docência por achar que não era aquilo bem que eles estavam querendo. Mas há aqueles que seguem, que continuam bem, entendem desde o começo do curso e se destacam dentro dessa área da docência.

Se a profissão artista, em dados contextos, se torna mais atrativa que a profissão professor de Arte, há outros dilemas (sobre os quais, neste espaço não nos deteremos por não contemplarmos o nosso objeto de estudo), que estão presentes naquela profissão, por ser pouco valorizada, e associada a excentricidades, pelo fato de o artista trabalhar com a inovação, conceitos nem sempre aceitos na sociedade conservadora e tradicionalista. Além disso, sem a garantia de estabilidade financeira, dada a dinamicidade do mercado da Arte. Por outro lado, a profissão docente, embora, desvalorizada financeiramente, é reconhecida socialmente, tem mercado de trabalho garantido. Por essa razão, muitos profissionais artistas seguem a carreira de professor, especialmente no nível superior de ensino (ALMEIDA, 2009).

Coutinho (2002, p. 156) afirma a necessidade da formação de um professor pesquisador sem que se perca a sua poética criativa pessoal, pois este mantém interação contínua com a arte e a cultura, fortalecendo a identidade docente em Arte. Fazem-se também necessárias “pesquisas sobre a complexidade da reserva cultural formadora da identidade”, identidade essa, cultural e coletiva.

Nessa perspectiva, Barbosa (1985) admite a conexão entre o professor e o artista, afirmando que o artista é, de certa forma, um educador, pois revela o mundo, através de sua produção, e prepara o público ou a sociedade para estéticas inovadoras. Então, a autora recusa o preconceito de artistas para com professores, e o define como atitude colonialista, provinda de uma época em que a arte era ensinada para a elite, e que desconsiderava a arte e os saberes

populares, quando não existia o ensino da Arte na escola pública. Assim, o ensino das Artes Visuais na Educação Básica é a democratização do conhecimento passado e presente, visual e virtual, sempre em movimento social, cultural e histórico.

Em vias de reflexão sobre os dilemas intrínsecos, não poderíamos deixar de investigar as opiniões dos nossos participantes sobre como esses dilemas poderiam ser superados, vejamos a seguir.

4.3.3 Superação dos dilemas

Nesta subcategoria, agrupamos as possibilidades de *superação dos dilemas* relatadas pelos professores formadores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI. Esses dilemas intrínsecos ao Curso, descritos e analisados ao longo deste estudo, estão relacionados com identidade, formação, práticas educativas, conteúdos curriculares, conceitos de arte, conexões da arte com a Educação Básica, e outros.

Iniciamos essa fase analítica com a narrativa da professora Ânima, que apresenta o dilema da identidade partindo do estudante do Curso:

Eu acho o dilema do aluno muito mais complicado, [...]por isso eu acho que essa Semana de Integração no começo do curso, vale a pena alguém dizer “olha, é assim que funciona”, [...] Então eu acho que esse dilema vai até para o psicológico, sabe? Para ter orientação vocacional, mesmo ter um psicólogo aqui na universidade, no curso, para conversar com eles, “ah o que você quer realmente, sabe?”, onde você se encaixaria? Qual área seria melhor para você? E tem muita gente que vem como um turismo, que vem para cá para relaxar, pra “desestressar”,...um hobby!

A narrativa revela que os estudantes que ingressam no Curso, na opinião de Ânima, necessitam de uma tomada de consciência. A sugestão dada é a orientação vocacional ou psicológica desses estudantes para que decidam a sua profissionalização, porém, nesse momento o aluno já adentrou a Instituição de Educação Superior com ideias pré-concebidas acerca do curso. Em nossa concepção, essa orientação vocacional ou psicológica sobre a escolha da futura profissão deveria acontecer ainda no Ensino Fundamental e Médio, aos cuidados de profissionais da educação, tais como orientadores educacionais e psicólogos educacionais, e, bem assim os esclarecimentos gerais sobre cursos superiores e profissões.

Como bem colocado pela professora Ânima, a Semana de Integração ao Curso, prevista no cronograma institucional nos inícios dos semestres letivos, quando bem conduzida

pelos professores formadores, torna-se a primeira conscientização para o acolhimento à Licenciatura, uma tentativa de desfazer os equívocos e os preconceitos sobre esse, que são considerados “turismo” ou “hobby”, por aqueles que não percebem a formação ocorrida no Curso como trabalho. Porém, esse aspecto apenas inicia a reflexão que deve acompanhar o licenciando ao longo do Curso, na construção da identidade de professor de Arte.

Como possibilidade de superação dos dilemas da formação, expresso nas possibilidades *ser professor versus ser artista*, o professor Canto afirma que:

Hoje a gente vê o PIBID transformando alunos que não queriam ser professores em professores, porque pelo interesse para receber a bolsa, eles vão para dentro da escola vivenciar essa prática do ser professor. [...]

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) faz articulação entre a Educação Superior, a Escola Básica dos sistemas estaduais e municipais, oferecendo bolsas aos estudantes de cursos de licenciaturas presenciais, para que, quando graduados, assumam o exercício do magistério na rede pública de ensino. O objetivo desse programa é antecipar o vínculo entre os futuros professores e a escola, concebida como ‘instituição aprendente’, ou seja, local de trabalho e formação, de reflexão e de produção de novas práticas educativas, abrindo caminhos a uma coerência formativa na relação licenciando/licenciado e diminuindo a distância entre Instituição de Ensino Superior e escola (BRASIL, 2015; NÓVOA, 2015).

Diante de políticas públicas de incentivo à docência, os licenciandos desenvolvem, de forma orientada pelos formadores coordenadores e supervisores, a iniciação à docência em contexto real de trabalho. No entanto, mesmo que exista o interesse financeiro pela bolsa, os licenciandos reconhecem o programa como ferramenta transformadora ao serem confrontados com o exercício do planejamento e da regência em sala de aula, aproximando a teoria à prática. O PIBID também pode ser considerado formação continuada para os professores supervisores da rede pública, coformadores dos licenciandos, em colaboração com os professores formadores, coordenadores da Instituição de Ensino Superior (BRASIL, 2015).

Através do PIBID, a instituição escolar básica tem, de acordo com o professor Canto, a possibilidade de repensar o currículo, as metodologias, quantidade de horas/aula. O contínuo aprendizado, que esse programa formativo proporciona, é uma via importante na superação dos dilemas na formação em Artes Visuais, apesar de não contemplar todos os estudantes de licenciatura, o que seria mais produtivo.

Outras ações devem ser empreendidas, tanto no contexto da Instituição formadora, quanto no contexto social mais amplo, para que aconteça a superação dos dilemas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, como podemos observar na narrativa do professor Canto:

A superação desses dilemas é muito difícil [...]. A forma de desfazer esse (s) dilema (s) seria a sociedade se conscientizar da importância do ensino da Arte e valorizar mais, mesmo que isso partisse do próprio governo como já foi feito na LDB em 1996 [...]. O ENEM, o Exame Nacional do Ensino Médio quando começou foi muito criticado, mas essa questão do aluno pensante, não só daquele aluno-depósito de informações, de uma prova que faz o aluno pensar, do aluno crítico. [...]. Há mudança, [...] só que ainda precisa muito mais, precisa uma conscientização do poder público em fazer isso também nas escolas públicas, aumentar essa carga horária de arte e na própria universidade haver uma modificação nos currículos, nos cursos (de licenciaturas) para melhorar a formação desse professor, para ele ser mais crítico.

O interlocutor Canto afirma que a melhoria do currículo dos cursos de licenciatura, em nível superior, promove a melhoria no ensino básico, ressaltando a estreita relação entre estas duas instâncias educacionais. Favorecer um ensino reflexivo, mesmo que seja para a disputa de vagas do Ensino Superior através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pode ser meio de reorientação de critérios avaliativos classificatórios para os formativos, em instrumentos avaliativos cognitivo-reflexivos, porém a educação reflexiva não deve realizar-se em momentos estanques, mas deve ser contínua em todas as instâncias da Educação Básica. Portanto, as escolas e licenciaturas, públicas e particulares, têm reorganizado seus currículos, com redirecionamento de disciplinas, incluindo a disciplina Arte que recentemente obteve sua inserção no ENEM.

No que diz respeito às mudanças relativas ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, o interlocutor Canto considera:

[...]no curso de Artes Visuais, que era Educação Artística - Artes Plásticas e Desenho - o currículo melhorou, mas ainda tem que mudar. Eram duas disciplinas que a gente trabalhava justamente essa conscientização, esse pensar sobre o professor de arte e no currículo do curso de Artes Visuais foi retirada Fundamentos da Arte na Educação e ficou apenas Metodologia do ensino da Arte, então, se a gente tinha 120 horas para trabalhar um conteúdo voltado para essa conscientização, para esse pensar o Ensino da Arte, aí foi reduzido para 60 horas [...]. Então, para mim, acontece nesse momento uma má formação, eu acho que teria que ser mudado isso.

De acordo com a narrativa de Canto, a reforma curricular do Curso faz-se necessária para o aumento das horas/aula das disciplinas de caráter reflexivo sobre os processos da Arte na Educação, como a Metodologia do Ensino da Arte e Fundamentos da Arte na Educação, a última retirada do currículo do atual Curso. Para Arroyo (2011), existe estreita relação entre currículo e prática docente, o que faz daquele um “território de disputas” que, no nosso caso, acontece entre as disciplinas reflexivas e as específicas, do fazer artístico, as pedagógicas e as do corpo teórico-prático das Artes Visuais. Contudo, afirmamos que todas as disciplinas do currículo devem ser reflexivas e voltadas para a didática do ensino da Arte, sendo protagonizadas pelo professor formador, equilibrando a articulação teoria prática.

A abordagem didático-reflexiva precisa ser reestruturada no currículo do Curso, pelas ações de formação continuada e/ou por criteriosa seleção de professores formadores iniciantes, uma vez que a Arte incentiva a reflexão multicultural e interdisciplinar, contextualizada na leitura de mundo, conforme Barbosa (2010a). Além de que, como disciplina da Educação Básica a partir da LDB (BRASIL, 1996), a Arte constitui-se em área epistemológica garantindo a consistência e a efetividade da prática docente na área, visto que os professores devem estar cientes de seus direitos e deveres, observando as Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013) e, conscientes, lutar politicamente pelo reconhecimento da profissão e pelo devido espaço da Arte na prática escolar, como alerta Escultura:

[...] para superar esses dilemas é preciso a gente se organizar politicamente, uma coisa que aconteceu desde 1980 até os dias atuais foi o desmantelamento das organizações, dos sindicatos de professores e os professores de arte que, atualmente, são os mais desmantelados possível. Então, se uma coisa que nós não temos na nossa vivência é essa organização de forma sindicalizada, de uma forma organizada de atuar, se o mundo inteiro trabalha na rede, trabalha em consonância uns com os outros, os professores de arte ainda não chegaram lá. Eles estão na era do fracionamento, do individualismo, então é preciso a gente sair dessa condição o quanto antes se a gente quiser sobreviver.

Para que aconteça a luta, os professores de Arte, em suas diferentes linguagens, devem organizar-se politicamente como classe profissional. Em meados dos anos de 1980, após o término da ditadura militar no Brasil, houve a organização de professores, profissionais e arte/educadores⁵, em associações estaduais de arte-educadores, que, em 1988, fundaram, em

⁵ Arte/educador, em sentido amplo, é aquele professor que trabalha com arte em sua prática pedagógica (professores da educação infantil, da educação inclusiva, educadores sociais, animadores culturais, turismólogos,

nível nacional, a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), que desde então, tem importante função política na conquista e manutenção da Arte como disciplina escolar, legalizada na LDB nº 9394 de 1996. Após esse marco de consolidação da disciplina Arte, a luta pelo reconhecimento e pela formação profissional de qualidade continua, apesar da extinção das associações, na referida entidade de pesquisa e fomento à formação de professores e arte/educadores.

De acordo com Silva (2015), o ensino da Arte na escola formal deve ser exercido pelo professor licenciado, pressuposto garantido pela legislação educacional em consequência da luta dos movimentos associativos. Porém, os professores de Arte, especialmente os de Artes Visuais, embora profissionais reconhecidos legalmente, ainda não se organizaram ou aderiram ativamente às ações efetivas para a regulamentação da profissão e luta por melhorias legais.

Nessa luta, para o professor Teatro é preciso haver a [...] “mobilização dos próprios professores da instituição, dos próprios alunos (licenciandos) em prol de uma reivindicação mais incisiva, mais imediata”, para a valorização profissional dentro e fora do *campus*. Como, também, o Professor Desenho atesta que essa reivindicação deve ser individual e coletiva, pois “para melhorar é preciso que *eu*, que a instituição que, os organismos ligados à questão dos cursos, das instituições de Ensino Superior e o próprio governo pudessem trabalhar em conjunto” [grifo nosso].

A inserção do “eu”, em primeiro lugar, na voz do professor Desenho ensina para o sentido de que as transformações mais profundas e permanentes do cenário de superação das práticas formativas dilemáticas, são interiores e subjetivas, inerentes a cada um, e constituem-se em práticas éticas e comprometidas com a docência, que, de alguma forma, concorrem para a diminuição das dificuldades relativas à profissionalização do professor de Arte. Práticas éticas e comprometidas com a docência necessitam ser estimuladas e mantidas, a partir de um contexto favorável em termos de condições de trabalho e de profissionalidade, segundo a consciência de cada um.

Em outra perspectiva, a professora Escultura oferece indícios de resolução do dilema, considerando que: “o caminho do meio se mostra mais sensato, pois cremos que se existir a busca equânime entre teoria/prática, reflexão sobre ser artista/professor/pesquisador haverá mais chances de ser atendido, no Ensino Superior, o tripé ensino, pesquisa e extensão”.

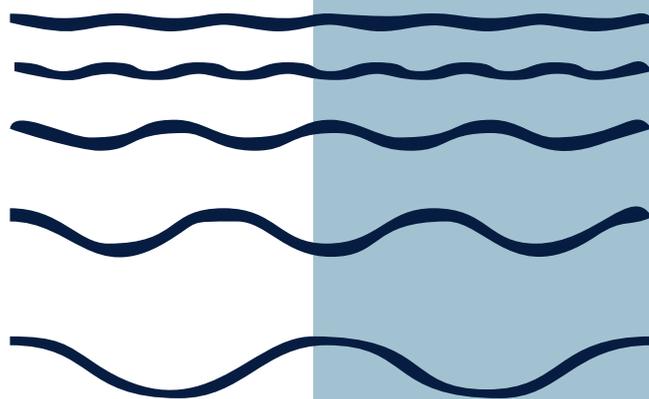
Dessa forma, o equilíbrio entre teoria e prática pode ser incrementado no processo formativo, com a atitude reflexiva do professor formador, como pesquisador, no refletir sobre si mesmo e sobre o seu fazer docente e artístico. A pesquisa propõe um modo de pensar sistemático gerador de ações de ensino a serem concretizadas na extensão universitária, oportunizando a vivência do discente como professor e valorizando a profissão – o que contribui para a Educação Básica de qualidade.

Nessas ações de ensino e extensão, destacamos a pesquisa atrelada ao processo educativo, de acordo com o Estatuto da UFPI (2005, p.10): “A pesquisa será [...] função específica voltada para a busca de novos conhecimentos e técnicas, [...] destinada ao cultivo da atitude científica indispensável a uma correta formação do grau superior” – o que deverá acontecer no cotidiano da Licenciatura em Artes Visuais.

Com essas reflexões acerca da superação dos dilemas que ocorrem no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí (UFPI), os professores formadores sinalizam para ações de caráter público, coletivo e pessoal. Ações narradas na rota da terceira margem, nas narrativas, que envolvem licenciandos e licenciados para a Educação Básica, no tocante à reforma curricular, nas universidades e na escola, políticas de formação educacional, formação continuada dos professores, engajamento político dos professores, a consolidação do tripé ensino, pesquisa e extensão nas universidades, reforçando o caráter reflexivo e crítico necessário ao mundo contemporâneo. Assim, navegamos rumo à foz do rio, a partir do processo analítico das narrativas dos professores formadores, nossos interlocutores, e nos dirigimos à síntese conclusiva dessa investigação, na próxima seção, em horizontes abertos.

5

A FOZ
horizontes abertos



5 A FOZ DO RIO: HORIZONTES ABERTOS

E a constante força dos braços [...],
mesmo na demasia das enchentes, no subimento,
aí quando no lanço da correnteza enorme
do rio tudo rola o perigoso [...] – espanto de esbarro.

Eu permaneci, com as bagagens da vida.

A foz do rio não é o seu fim, pois deságua em horizontes ricos em possibilidades de ultrapassagem dos dilemas enfrentados nas correntezas formativas iniciais de professores para a Educação Básica, a que nos propomos com coragem e vigor. Esperamos que não nos falte a ‘força dos braços’, a resistência às enchentes das dificuldades da pesquisa e o espanto ao encontrar a novidade. Como na epígrafe, permanecemos com as ricas bagagens das descobertas e dos conhecimentos, que servirão para a vida.

A identificação dos dilemas vivenciados no Curso de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI), realizada no presente estudo, conduz à consciência da existência das situações geradoras de ambivalências, e, partindo da consciência do reconhecimento dos fatos, a nós revelada, por meio dos dados empíricos analisados, como professores formadores, dá-nos o conhecimento necessário para tomarmos a decisão de enfrentá-los, instigando novos horizontes formativos.

Para o desenvolvimento desta investigação, consideramos dilemas situações de dúvidas, inseguranças ou indefinições na prática educativa, inevitáveis e inerentes a esta, e, conseqüentemente, interferem na constituição do ser professor. Com base nesse conceito, perguntamos, a todos os professores efetivos do então Departamento de Música e Artes Visuais (DMA): Quais os dilemas enfrentados na sua prática de professor formador do Curso de Licenciatura em Artes Visuais?

Diante das respostas, identificamos, quase em unanimidade, o dilema da ambivalência formativa: formar o professor de Arte ou suscitar/aprimorar o artista. Esse dilema é gerador de outros dilemas, não menos importantes, de naturezas: identitárias, formativas, prático-experienciais, conceituais, dentre outras subjacentes, ou seja, implícitas nas falas, portanto, intrínsecas ao contexto espaço/temporal da referida Licenciatura.

Diante disso, como fio condutor do estudo, formulamos a seguinte questão-problema: Como os dilemas vivenciados na formação inicial em Artes Visuais interferem na constituição do ser professor? – evidenciando a ideia central de desvendar a constituição do professor de Artes Visuais que se faz em contexto dilemático, merecendo reflexões críticas

pertinentes à prática educativa do Curso, em busca da tomada de consciência sobre a formação oferecida e seus reflexos na Educação Básica.

Para atender aos requerimentos da pesquisa, delineamos, como objetivo geral, analisar o processo de formação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, os seus dilemas e as implicações na constituição do ser professor, no intuito de empreendermos essa viagem investigativa, nas redes das entrevistas narrativas, com os nossos interlocutores qualificados: os professores formadores desta Licenciatura.

Nessa perspectiva, acreditamos ter respondido aos objetivos específicos: descrever os dilemas presentes no processo de formação do licenciado em Artes Visuais da UFPI; refletir acerca das práticas educativas vivenciadas na formação do professor no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI; compreender o processo de formação inicial em Artes Visuais da UFPI e suas implicações na formação do licenciado para a Educação Básica.

A princípio, dispusemo-nos a refletir sobre a formação inicial no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, o qual visa preparar professores para o exercício da docência na Educação Básica. No decorrer das reflexões teóricas e empíricas, percebemos a ambivalência na operacionalização do currículo do Curso, que oscila entre licenciatura e bacharelado. Este conflito é gerado no âmbito do próprio Curso, que mantém a ambiguidade na formação (professor ou artista), tanto por parte dos estudantes, como dos professores formadores, desde a sua inauguração em 1984 – ocasião identificada como embrionária das situações dilemáticas identificadas na pesquisa, devido ao quadro de professores bacharéis estabelecido.

Essa investigação nos proporcionou percepções e achados sobre o objeto de estudo, que nos conduziu ao longo da terceira margem do rio, para concluirmos que os dilemas enfrentados ou vivenciados no processo formativo estão profundamente ligados/imbricados às práticas educativas, sendo influenciadores destas. Os dilemas refletem a prática educativa, e a prática educativa reflete os dilemas, em um círculo vicioso que necessita ser interrompido.

Quanto aos dilemas identitários, foi-nos revelado que a identidade do formador influencia a construção da identidade do licenciando, no âmbito da aquisição da sua profissionalidade. Professores cuja formação inicial é em bacharelado – curso que objetiva a formação do artista – pouco contribuem para a constituição do ser professor, uma vez que direcionam suas práticas para o trabalho artístico. Esses professores, na operacionalização do currículo, conduzem, em suas disciplinas, o incentivo ao atendimento às demandas de outras áreas profissionais, tais como: comunicação visual, produção de artefatos, ilustração, pintura de atelier, entre outras.

Dessa forma, outro dilema intrínseco identificado é a incipiente articulação teoria/prática, pois há os professores formadores que enfatizam a primeira, em detrimento da segunda, por compreenderem que estão formando professores e não artistas. Existem, também, aqueles que enfatizam a prática, em detrimento do conhecimento da Arte, como ciência, pela convicção de que devem possibilitar aos licenciandos opções diversas para ingresso no mercado de trabalho em áreas que requerem o fazer artístico. Compreendemos que há perdas em relação à formação, produzindo profissionais ambíguos, que não possuem uma formação sólida, nem para o exercício da docência, nem para atuar, de fato, como artistas.

Nesse contexto, há manutenção da dubiedade na formação inicial do licenciando em virtude da permanência do dilema entre ser artista ou ser professor, visto que não se oportunizam espaços reflexivos acerca da docência e a formação continuada, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, direcionada à pesquisa, e esta, quando acontece, não supre as necessidades relativas ao desenvolvimento profissional docente quanto à dimensão pedagógica.

Nos achados, encontramos atitudes reflexivas por parte dos professores formadores, que devem ser incentivadas, no sentido de despertar a consciência sobre a referida ambiguidade formativa. Esses espaços reflexivos devem acontecer, também, com os estudantes, pois o licenciado, egresso do referido curso, deve estar preparado para a atuação social consciente e cidadã, em consonância com o Ensino da Arte, atualizado, revisto e legalmente amparado, como disciplina que objetiva a transformação e emancipação dos sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, a reflexividade que permeia a prática educativa em Artes Visuais, provê subsídios para a tomada de decisões nas situações dilemáticas, que se apresentam cotidianamente. Tomar decisões nem sempre é fácil, e exige bom senso, conhecimento e autonomia do professor. Portanto, este estudo propõe aos professores formadores do Curso a atitude reflexiva sobre a sua prática, ação imprescindível para alcançar os objetivos propostos no Projeto Pedagógico do Curso.

As narrativas demonstraram a preocupação dos professores do Curso com a formação para a Educação Básica, pois afirmaram que, mesmo aqueles estudantes que se decidem conscientemente pela docência, devem assumir a identidade do professor educador, mas, são prejudicados quando esse processo identitário, muitas vezes, é escamoteado pela ênfase no fazer artístico. Ademais, há tendência em formar o professor racionalista técnico, profissional direcionado a aplicação de conhecimentos científicos, mero executor de um

plano, muitas vezes, não construído por ele, evidenciando outro dilema a ser repensado no processo formativo do Curso.

No processo formativo devemos considerar o currículo da Educação Básica, que não raro é influenciado pelo currículo da licenciatura, e, como alertado pelos interlocutores, tal currículo precisa de ajustes em termos de incremento de disciplinas teórico-práticas, que contemplem a cultura local e a docência reflexiva, em consonância com a educação contemporânea.

Ao verificarmos as narrativas sobre as práticas educativas exercidas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, deparamo-nos com a necessidade de sobrepujamento das práticas ultrapassadas para as adequadas às exigências do mundo contemporâneo. Professores e estudantes aspiram ao paradigma cognitivo-reflexivo, contudo, continuam a exercer práticas ultrapassadas, manifestadas/exigidas nas aulas, mantendo o reprodutivismo e o tradicionalismo. Dentre as práticas educativas contemporâneas relatadas como importantes pelos professores, estão aquelas que utilizam tecnologias digitais disponíveis como recursos didáticos em suas aulas, possibilitando a inserção do contexto social midiático.

Nas reflexões proporcionadas por este estudo, por meio da análise das práticas reveladoras das concepções teóricas de Arte, verificamos que a prática educativa do professor formador é permeada de conceitos e mitos. Tais concepções interferem na constituição do ser professor, que compreendemos ser reflexo da formação inicial e/ou continuada do professor formador, baseada em diferentes conceitos de Arte, tradicional ou contemporâneo, que, conseqüentemente, se refletirão na Educação Básica. Para superação desse dilema, a continuidade dos estudos e vivências artístico-culturais, por parte dos professores formadores, faz-se salutar, na atualização de suas concepções referentes à Arte, como conhecimento e como campo educativo.

Sobre a inserção profissional dos licenciados do Curso no mercado de trabalho da docência da Educação Básica, compreendemos que um profissional com lacunas na formação, transmite visão distorcida sobre a Arte e seu Ensino, atuando como professores de forma superficial, o que poderá ter graves conseqüências, como a diminuição dos aspirantes a professor no Curso, pois minimiza os possíveis candidatos à docência no ensino superior, a fim de suprir as futuras vagas de professores formadores.

Temos dilemas que envolvem os ingressantes, que, por se identificarem com o fazer artístico, optam por este, por ser a única alternativa no Estado do Piauí para formação em artes visuais, porém, pleiteiam aprofundar os conhecimentos do fazer artístico sem pretensão

pela docência, reiterando que, na sociedade, existe o distanciamento dicotômico entre quem faz Arte, o artista e quem ensina Arte, o professor.

Esta dicotomia entre o fazer e o ensinar, aprofunda os dilemas da formação de professores em Arte, na medida em que estabelece o teorizar, o fazer e o ensinar, como campos não correlacionados, negando a contribuição dos diversos profissionais de outras áreas envolvidos na produção e na socialização dos conhecimentos relativos ao campo da Arte e do Ensino da Arte.

Em síntese, o dilema ‘Ser professor ou ser artista?’ tem as condições favoráveis à sua superação na constituição do ser professor de Arte para a Educação Básica, dado que este profissional tem a liberdade de ser ou não artista, porém sua formação acadêmica não pode prescindir da formação didático-pedagógica, realizada em curso de licenciatura.

Assim, a formação acadêmica pressupõe a compreensão e o conhecimento das concepções artísticas teóricas e práticas dos processos criativos, e da dimensão sócio-histórica e multicultural, pois o ensino da Arte envolve, além da vivência criativa artística, a reflexão sobre esse fazer, partindo da leitura dos objetos artísticos. Para concretizar a leitura de mundo por meio da Arte, o professor realiza em si esse aprendizado artístico, e os cursos de licenciatura se propõem a realizar o processo educativo do professor, mesmo que seja artista.

Há outros dilemas presentes na profissão artista, que já suscitamos ao longo do relatório e que retomamos mais uma vez, embora de forma superficial (por não contemplar o objeto de estudo). A profissão artista, não raramente, torna-se mais atraente que a do professor de Arte, porém esta nem sempre é valorizada, associada que é a excentricidades e a inovação, nem sempre aceitas em uma sociedade conservadora e tradicionalista, além disso, sem garantia, muitas vezes, de estabilidade financeira. A profissão docente, embora, desvalorizada financeiramente, é reconhecida socialmente, tem mercado de trabalho garantido na rede pública e particular de ensino.

Neste estudo percebemos indícios de que as transformações mais profundas e permanentes do cenário das práticas formativas dilemáticas, são interiores e subjetivas, inerentes a cada um. A consciência gerada pela identidade e pela reflexividade docente, que se configura em práticas éticas e comprometidas, que somente podem ser perpetuadas em contexto favorável de condições de trabalho e de profissionalidade.

Em outra perspectiva, a terceira margem do rio, o caminho do meio, ou o equilíbrio das águas formativas, mostra-se como horizontes, pois cremos existir a possibilidade da articulação teoria e prática, da constante reflexão sobre a unicidade de ser

artista/professor/pesquisador, como meio de superação do dilema, tão arraigado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.

Os achados desta pesquisa remetem, principalmente, à necessidade de espaços reflexivos sistemáticos sobre os dilemas postos na formação inicial, sob a narrativa dos interlocutores qualificados, no sentido de gerar ações de ensinar e de aprender coerentes com o perfil do egresso, proposto no Projeto Pedagógico do Curso (UFPI, 2008), que na sua dimensão política e organizacional valoriza a formação docente para a Educação Básica, oportunizando a construção da identidade do professor de Artes Visuais, porém permanecem lacunas que ainda não contemplam esta intenção oficializada.

Nesse sentido, enfatizamos que o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, necessita voltar-se a si mesmo. Que sejam organizadas, coletivamente, e reflexivamente, a necessária reestruturação curricular provocada pelas novas DCN (BRASIL, 2015) exigida pelo MEC, em vertentes dialogais que superem as ambivalências e dicotomias teórico-práticas e identitárias. E que se consolide a formação continuada de professores, no âmbito da epistemologia da prática, apontando para a constituição do ser professor – formador e formando.

Em suma, a viagem investigativa nos proporcionou crescimento indescritível, como professora e como investigadora, nas águas da constituição do ser professor. Embora ainda haja muito a ser explorado e pensado acerca dos dilemas que envolvem a formação inicial em Artes Visuais no contexto da UFPI, compreendemos que nossa proposta de navegação foi cumprida. Agora, a sensação da chegada, aproximando-nos do equilíbrio da terceira margem, nos recompensa e nos impulsiona a novas viagens. Vamos ao encontro de novas rotas, de novos projetos, no rio caudaloso que se abre novamente no delta de sua foz, e desvenda novos horizontes.

REFERÊNCIAS

- ALAMI, Sophie, DESJEUX, Dominique, GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os Métodos Qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ALMEIDA, Célia Maria C. **Ser professor, ser artista: razões e paixões do ofício**. São Paulo: UNESP, 2009.
- AMARAL, Aracy A. **Artes plásticas na semana de 22**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- ARGAN, Giulio C. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ARTE NA ESCOLA. Sítio institucional, 2015. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/institucional>. Acesso em 01.08.2015.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, Fernando. Abordagem Triangular: bússola para navegantes destemidos nos mares da Arte/educação In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1985.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002b.
- _____. Introdução. In: OLIVEIRA, Marilda O. de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.) **A Formação do professor e o ensino da arte**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010a
- _____. **Arte-educação no Brasil**, São Paulo: Perspectiva, 2010b.
- _____. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**, São Paulo: Cortez, 2015
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999
- _____. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BITTENCOURT, Cândida A. C. **Arte e Educação: da razão instrumental à racionalidade emancipatória**. Curitiba: Juruá, 2004.
- BRASIL, Lei n.º 9394, de 20.12.96, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.1996.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. MEC/ CNE. Disponível em http://www.ilape.edu.br/instrumentos-de-avaliacao/doc_download/778-resolucao-cne-cp-2-2015-define-as-diretrizes-curriculares-para-os-cursos-de-licenciatura-e-formacao-pedagogica-para-formacao-continuada. Acesso em 15.3.2016

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / MEC/ Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15.3.2016

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos**. Introdução, Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 20.05.2015.

BRASIL. **Formação Superior para a Docência na Educação Básica**, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12861&Itemid=86. Acesso em 3.9.2014.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação – PNE**, 2014. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 23.12.2015

BRASIL. **Resolução CNE nº 1**, De 16 de Janeiro de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao. Acesso em 20.05.2015

BRASIL **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**, 2015. Texto disponível em <http://portal.mec.gov.br/pibid> acesso em 20.12.2015

BUORO, Anamélia B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da vida**. São Paulo: CULTRIX, 1996.

CARVALHÊDO, Josania L.P. A avaliação no contexto da prática pedagógica do professor da Educação Básica. In: CARVALHO, Antonia Dalva F. **Conversas Pedagógicas: elementos da construção da identidade docente**. Teresina: EDUFPI, 2012

COÊLHO, Pollyanna J. P. **O Impacto do curso de educação artística no ensino e na produção das artes plásticas em Teresina – PI**. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI, 2003.130 f.

_____. **Tear identitário: a prática docente em arte como conhecimento compartilhado**. Tese (Doutorado em Educação) UFRN, 2008. 493 f.

_____; PEDROSA, Carla T. C. **Os sentidos atribuídos à disciplina metodologia do ensino das artes visuais sob os olhares de estudantes 3º bloco do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFPI**. In: V Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior, UFPI, 2013. Artigo.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, Rejane G. **A Formação de professores de Arte**. In BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. – São Paulo: Cortez, 2002. Capítulo 13.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANGE, Lucimar Bello. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, Capítulo 3.

_____. **Noemia Varela e a Arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria Heloísa de T. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRAZ, Maria Heloísa. **Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor *In*: Nóvoa, Antonio (coordenação) **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992, p. 51-75.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Walter E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. Brasília: Liber Livro, 2012

GATTI, Bernadete e ANDRÉ, Marly. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa no Brasil *In*: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cenage Learning, 2010.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC editora, 1999.

GOMPERTZ, Will. **Isso é arte? 150 anos de arte moderna do impressionismo até hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda O.; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs). **A Formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

HISTEDBR, Revista On-line. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em junho de 2014.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**, São Paulo: Cortez, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e tempo docente**, Campinas- SP: Papirus Editora, 2013.

KRAUSS, Rosalind. **A escultura no campo ampliado**. Reedição da tradução original da Revista October, n. 8, 1979 (31-44). Revista Gávea. PUC-RJ, 1984 (87-93). Disponível em http://monoskop.org/images/b/bc/Krauss_Rosalind_1979_2008_A_escultura_no_campo_ampliado.pdf. Acesso em 15.1.2015.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACHADO, Regina S. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da proposta triangular. In BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MADEIRA, Maria Angélica. O olhar estrangeiro e a cidade do Rio de Janeiro no século XIX. In: BUENO, Maria Lucia. **Sociologia das artes visuais no Brasil**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte e m questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MEIRA, Marly R. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto alegre: Mediação, 2003.

MEDEIROS, Maria de Fátima S. A arte no Piauí. In: SANTANA, Raimundo N. **Apontamentos para a História Cultural do Piauí**. Teresina: FUNDAPI, 2003

MELO, Alessandro de.; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de didática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

- MENESES, Robert. **Teresina vista do céu**. Teresina: Ed. Halley S.A, 2005.
- MOREIRA, Herivelto; MOREIRA, Luiz G. Caleffe. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- NASCIMENTO, Erinaldo A. Formação profissional do “bom silvícola” nas artes e ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: perspectiva, 2011.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, Antonio (coord.) **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992, p. 15-33.
- _____. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: **Espaços de Educação: Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, pp. 237-263.
- _____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidad de Lisboa. Lisboa. Portugal, 2009. Artigo. pp. 203-218. Disponível em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09_por.pdf. Acesso em 20.03.2016
- _____. Prefácio. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida (Orgs.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 2005.
- OLIVEIRA, Maria Marly de, **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- READ Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão pelo conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão professor**. Portugal: porto editora, 1995
- _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÜTZE, Fritz. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (orgs). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Everson Melquíades A. **A experiência de ser e tornar-se arte/educador: um estudo sobre história da vida, formação e identidade**. Jaboatão dos Guararapes, PE: SESC, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Eliseu C. Histórias de vida, escrita de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Eliseu C.; MIGNOT, Ana Christina V. (Orgs.) **Histórias de Vida e formação de professores**. Quartet/Fapep: Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA COELHO. O contexto das interculturalidades: identidade, diferença e globalização. In: GUELMAN, Leonardo; ROCHA, Vanessa (orgs.) **Interculturalidades**. Niterói: EdUFF, 2004.

UFPI (2005) **Estatuto da Universidade Federal do Piauí** (atualizado). Disponível em http://www.ufpi.br/arquivos/File/estatutos_e_regimentos/estatuto_ufpi.pdf. Acesso em 25.5.2015.

UFPI (2008) **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/artes_visuais_cmpp.pdf. Acesso em 15.1.2015.

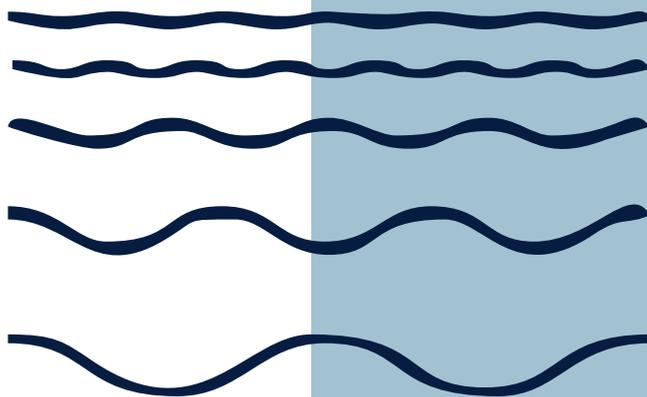
VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**, São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWISKI, Joana P. *et all*. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Campinas/SP: Papirus, 1992

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES



APÊNDICE B - TÓPICOS SUGESTIVOS PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

1) REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO PROCESSO FORMATIVO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Pergunta gerativa:

Como as práticas educativas do curso contribuem na formação do professor de Artes Visuais que atuará na Educação Básica?

Exemplifique.

2) ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Pergunta gerativa:

A licenciatura em Artes Visuais é realizada com vistas a formar o professor que irá atuar na Educação Básica?

Como é articulado o conteúdo específico da Arte com a formação do professor, na disciplina que você ministra?

Como a disciplina ministrada contribui para a prática do futuro professor da Educação Básica?

3) COMPREENSÃO DOS DILEMAS NO PROCESSO DA FORMAÇÃO INICIAL EM ARTES VISUAIS DA UFPI E A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR

- Ação do pesquisador: Explicar/exemplificar dilemas (para o participante entender melhor o conceito abordado nesta pesquisa)

- Pergunta gerativa:

Quais os principais dilemas vivenciados no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI?

(cite aqueles que mais lhe incomodam ou influenciam na sua prática educativa, como busca superar...)

Quais os dilemas que interferem na formação do ser professor? Como? Porquê?

APENDICE C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Assunto: SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO AO CHEFE DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA E ARTES VISUAIS (DMA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Teresina-PI, 18 de Dezembro de 2014

Ilmo. Sr. Chefe do DMA:

Prof. Dr. Odailton Aragão Aguiar,

Como mestranda do programa de pós-graduação, vinculado a Universidade Federal do Piauí, objetivamos desenvolver, nesta instituição uma pesquisa intitulada **“Licenciatura em Artes Visuais: dilemas vivenciados no processo de formação inicial e a constituição do ser professor”**, sob orientação da Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvahêdo. Sendo assim, solicitamos a contribuição de vossa senhoria no sentido de autorizar a realização de entrevistas narrativas com os professores efetivos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, com vistas a realização da colheita de dados da pesquisa de campo.

Considerando a natureza e seriedade da pesquisa, nos comprometemos em manter em anonimato a identidade dos colaboradores, bem como, asseguramos que os resultados e informações colhidas nos instrumentais serão analisados sob o total sigilo, mantendo assim a postura ética e caráter científico.

Antecipamos nossos agradecimentos pela gentil e honrosa participação desta instituição de ensino representada pela sua digníssima pessoa.

Atenciosamente,

Carla Teresa da Costa Pedrosa (Mestranda PPGED-UFPI)

APENDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos você para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Não se apresse em tomar a decisão se quer ou não participar. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra ficará com o pesquisador responsável.

A pesquisa é intitulada **LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: DILEMAS VIVENCIADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR**, e você foi selecionado(a) em virtude de ser professor ou professora efetivo(a) do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Departamento de Música e Artes Visuais (DMA) da Universidade Federal do Piauí - UFPI, local onde será realizada a pesquisa coordenada pela **Prof. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo** e pela pesquisadora assistente **Carla Teresa da Costa Pedrosa**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPI.

O objetivo desta pesquisa é investigar o processo de formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, refletir acerca das práticas educativas vivenciadas como professor formador, compreender os dilemas presentes no processo formativo inicial e as implicações na constituição do ser professor. Trata-se de um estudo qualitativo, cuja técnica de tratamento das informações será a Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011). Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: um questionário e uma entrevista narrativa. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente uma hora.

A presente investigação oferece mínimo risco de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual a você participante, uma vez que solicitamos apenas a ação de responder a um questionário e participar da entrevista narrativa sobre a temática sugerida nos objetivos. A entrevista será registrada por gravação em áudio, sigilosamente transcrita e analisada para compor o *corpus* do estudo. A entrevista será previamente agendada em conformidade com a sua disponibilidade evitando incômodo ou prejuízo ao trabalho ou outra atividade de seu interesse. O risco de algum constrangimento relacionado com sua participação será evitado pelos seguintes procedimentos: local reservado para a realização da entrevista, com presença exclusiva do pesquisador; não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; parada do processo da entrevista se for necessário, para esclarecimento de dúvidas ou em caso de algum tipo de desconforto.

Os benefícios relacionados com a sua participação contribuirão para a reflexão acerca da formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais, gerando conhecimento científico sobre a prática educativa em Artes Visuais e produzindo meios para conscientização de outros professores e profissionais sobre a formação inicial do professor para atuação na Educação Básica, em cooperação com o pesquisador através de publicações, e apresentações em seminários, congressos e similares. O sigilo dos dados obtidos por meio da sua participação será confidencial, não possibilitando sua identificação.

A sua participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém qualquer gasto financeiro da sua parte ou dano relacionado à pesquisa, mesmo não previsto, que porventura acontecer, será ressarcido pelas responsáveis da pesquisa.

A sua participação não é obrigatória sendo que em qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com os pesquisadores ou com a UFPI, onde você trabalha. Se concordar em participar deste estudo, seu nome e identidade(RG) serão mantidos em sigilo. Os dados serão de acesso exclusivo dos pesquisadores, a menos que requerido por lei ou por sua própria solicitação. Somente o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso aos seus dados para verificar as informações do estudo.

Você poderá comunicar-se em qualquer tempo e tirar dúvidas sobre o andamento da pesquisa, metodologia utilizada etc. e sobre sua participação, nos contatos abaixo relacionados.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO:

Eu, _____, RG nº _____ li o texto e declaro que entendi o objetivo, a forma de minha participação, os riscos e benefícios da pesquisa e aceito o convite para participar. Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, mesmo sem justificar minha decisão. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento ou recompensa. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Assinatura do participante:

Testemunha: Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaramos para os devidos fins que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste professor(a) para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2015.

Coordenadora do Projeto: Prof. Dra. JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO UFPI - Departamento: PPGED Telefone para contato: (86) 3215-5813 Assinatura:	Pesquisadora assistente: CARLA TERESA DA COSTA PEDROSA Endereço: Rua Acésio do Rego Monteiro, 1134 Telefones: (86) 9987 3216/8838 7633 Assinatura:
--	--

INFORMAÇÕES: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UFPI.

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.

Pró-Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.

CEP: 64.049-550 - Teresina - PI - **Telefone:** 86 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.br **Web.:** www.ufpi.br/cep

APENDICE E

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: CARLA TERESA DA COSTA PEDROSA
ORIENTADORA: JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO**

CONVITE AO PROFESSOR

Caro(a) Professor(a),

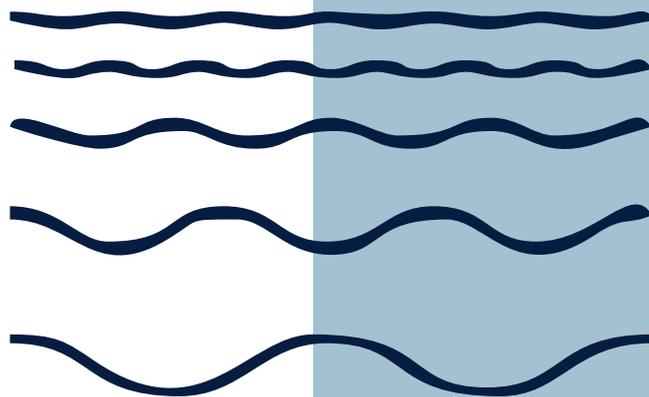
Voce está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada **LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: DILEMAS VIVENCIADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR**, na qual utilizaremos o procedimento metodológico a entrevista narrativa, através de perguntas gerativas, com vistas a captação de informações relacionadas a sua prática profissional e o processo de formação inicial do professor para a educação básica. As entrevistas serão realizadas oralmente e gravadas em áudio.

Informamos que as perguntas gerativas não tem intenção de moldar, limitar ou inibir o seu pensamento e o seu ato narrativo, pois o objetivo consiste em manter o sentido das informações com o objeto pesquisado. A entrevista será direcionada, preservando o anonimato e pedimos que se sinta à vontade para narrar o que lhe for conveniente.

Cordialmente,

Carla Teresa da Costa Pedrosa
Mestranda em Educação – PPGED/CCE/UFPI

ANEXOS



ANEXO A

A Terceira Margem do Rio

João Guimarães Rosa

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação.

Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu.

Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa. Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos.

Nossa mãe jurou muito contra a ideia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia.

Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira.

E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta. Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação.

Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beíço e bramou: — "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!"

Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?"

"Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás.

Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais.

A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira.

Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa. No que num engano.

Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a idéia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas.

Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longo, sentado no fundo da canoa, suspensa no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, depusitei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora.

Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrando de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava. Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o 'dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada.

Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele aguentava.

De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim.

Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável.

Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lança da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvoredescendo — de espanto de esbarro.

E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal.

Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pelos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim..."; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse.

Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu.

Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados. Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade.

Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos.

Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida.

Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais.

Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estíavam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar.

E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrengue de reumatismo. E ele? Por quê?

Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração.

Ele estava lá, sem a minha tranquilidade.

Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando idéia. Sem fazer véspera. Sou doido? Não.

Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes.

E falei, o que meurgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..." E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordando. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos!

E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão. Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado.

Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR – FLUXOGRAMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

BLOCO I	BLOCO II	BLOCO III	BLOCO IV	BLOCO V	BLOCO VI	BLOCO VII	BLOCO VIII	BLOCO IX	DISCIPLINAS	OPTATIVAS
DMA0415 FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL 2.2.0 60	DMA0419 COMPOSIÇÃO 1.3.0 60	DMA0424 ANÁLISE E EX. DAS TEC. E MAT. EXP. I 0.5.0 60	DMA0428 ANÁLISE E EX. DAS TEC. E MAT. EXP. II 0.4.0 60	DMA0431 PINTURA I 1.3.0 60	DMA0436 PINTURA II 1.3.0 60	DMA0439 EXPRESSIONISMO EM VOLUME I - MODELAGEM 1.3.0 60	DMA0442 EXPRESSIONISMO EM VOLUME II - ESCULTURA 2.3.0 75	OPTATIVA 4.0.0 60	DMA0448 ARTE DO CORPO 0.4.0 60	DMA0445 TEATRO DE FORMAS ANIMADAS 0.4.0 60
DMA0417 FECH 4.0.0 60	DMA0420 DESENHO DE OBSERVAÇÃO 0.4.0 60	DMA0425 MULTIMÍDIAS (FOTOGRAFIA) 1.3.0 60	DMA0430 GRAVURA 2.3.0 75	DMA0433 DESENHO ANATÔMICO E MODELO VIVO 0.4.0 60	DMA0437 DESENHO PERSPECTIVO 0.4.0 60	DMA0441 POÉTICAS VISUAIS 2.2.0 60	OPTATIVA 4.0.0 60	DMA0445 TCC 0.4.0 60	DMA0456 GRAVURA EM METAL 0.4.0 60	
DMA0414 SEMINÁRIO DE INTRODUÇÃO AO CURSO 1.0.0 15	DMA0421 SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ARTE 4.0.4 60	DMT0322 LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) 2.2.0 60	DMA0432 DESENHO ARTÍSTICO 0.4.0 60	DMA0434 PROFETO ORIENTADO 1.3.0 60	DMA0438 CRÍTICA DA ARTE MODERNA E CONTEMPORÂNEA 2.2.0 60	DMA0440 INTRODUÇÃO A COMPUTAÇÃO GRÁFICA 4.0.0 60	DMA0443 LABORATÓRIO DE PROGRAMAÇÃO VISUAL 1.3.0 60	DMA0446 CINEMA E VÍDEO 2.3.0 75	DMA0449 DESENHO GEOMÉTRICO 0.4.0 60	DMA0457 CERÂMICA 0.4.0 60
DMA0416 ESTÉTICA E FILOSOFIA DA ARTE 5.0.0 75	DMA0423 PSICOLOGIA DA PERCEÇÃO E DA FORMA 4.0.0 60	DMA0427 METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS 0.4.0 60	DMA0429 HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL I 4.0.0 60	DMA0435 HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL II 4.0.0 60	DMT0209 ESTÁGIO SUPERVISIONADO I 0.0.5 75	DMT0210 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II 0.0.6 90	DMT0211 ESTÁGIO SUPERVISIONADO III 0.0.8 120	DMT0212 ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV 0.0.8 120	DMA0451 OFICINA DE GRAFITE 0.4.0 60	DMA0452 OFICINA INTERDISCIPLINAR DE ARTES VISUAIS I 0.4.0 60
DFE0081 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 4.0.0 60	DMA0422 HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS I 4.0.0 60	DMA0426 HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS II 4.0.0 60	DFE0080 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 4.0.0 60	DMT0157 DIDÁTICA GERAL 4.0.0 60	DFE0077 LEGISL. E ORG. DA EDUCAÇÃO BÁSICA 4.0.0 60	DMT0170 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 4.0.0 60	DMA0444 ARTE E MEIO AMBIENTE 4.0.0 60	DMA0447 ENCENAÇÃO E CENOGRAFIA 0.4.0 60	DMA0458 OFICINA INTERDISCIPLINAR DE ARTES VISUAIS II 0.4.0 60	DMA0459 INIC. CONSERV. E RESTAUR. DE CULTURAS MÓVEIS 0.4.0 60
DMA0418 PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL 4.0.0 60	DFE0084 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 4.0.0 60	DFE0083 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 4.0.0 60	DFE0176 ÉTICA EM EDUCAÇÃO 3.1.0 60						DMA0453 INTRODUÇÃO AO DESIGN 0.4.0 60	DMA0460 INTRODUÇÃO A SEMIÓTICA 0.4.0 60
									DMA0454 EXPRESSIONISMO EM VOLUME III - MODELAGEM 3D 0.4.0 60	



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
DEPARTAMENTO DE MÚSICA E ARTES VISUAIS**

**MEMORANDO ELETRÔNICO Nº 1/2015 - DMAV (11.00.26.03) Teresina - PI, 07 de Janeiro de 2015.
(Identificador: 201588489)**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Assunto: Autorização realização de Coleta de Dados no âmbito do DMA - Pesquisa Mestrado em Educação

Sra. Coordenadora,
Autorizamos a aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/CCE/UFPI, Carla Teresa da Costa Pedrosa, a realizar coleta de dados no âmbito do Departamento de Música e Artes Visuais/CCE/UFPI, com a finalidade de desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado.

Atenciosamente

Prof. Dr. Odailton Aragão Aguiar
Chefe do DMA

(Autenticado em 07/01/2015 09:56)

ODAILTON ARAGAO AGUIAR
CHEFE DE DEPARTAMENTO
Matrícula: 1355964

Fechar

SIPAC | Núcleo de Tecnologia da Informação - NTI/UFPI - (86) 3215-1124 |
Copyright © 2005-2015 - UFRN - sig-ap1.srv1inst2 - v4.4.19_s.41



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: DILEMAS VIVENCIADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR

Pesquisador: JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42368915.8.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.022.971

Data da Relatoria: 29/04/2015

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta uma proposta de pesquisa intitulada: LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: DILEMAS VIVENCIADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR. Justifica a relevância do estudo devido a ausência de produção científica nesta área no âmbito da pós-graduação na UFPI, no tocante ao ensino das Artes Visuais e suas implicações na formação inicial de professores, além de contribuir para ampliar a visão do professor formador e dos envolvidos no processo de formação do referido curso.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o processo de formação no curso de licenciatura em Artes Visuais da UFPI, os seus dilemas e as implicações na constituição do ser professor.

Objetivo Secundário:

Refletir acerca das práticas educativas vivenciadas na formação do professor no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI; Analisar o processo de formação do curso em Artes visuais da UFPI e suas implicações na formação do licenciado para a Educação Básica; Compreender os dilemas presentes no processo de formação do licenciado em Artes Visuais da UFPI.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 1.022.971

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No que se refere aos Riscos a pesquisadora diz no TCLE e no Protocolo que a: "A presente investigação oferece mínimos riscos de danos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais aos participantes, os quais são pessoas adultas, plenamente capazes e autônomas em sua profissão, uma vez que solicita apenas a disponibilidade de tempo (1 hora aproximadamente) para responder ao questionário e participar de entrevistas narrativas as quais serão gravadas em áudio, sigilosamente transcritas e analisadas para compor o corpus do estudo. Comprometemo-nos a respeitar todos os princípios éticos da pesquisa, reservando todos os direitos do participante e da instituição. Em caso de risco de algum constrangimento de qualquer natureza relacionado à participação nesta pesquisa, este será minimizado pelos seguintes procedimentos: local reservado para a realização da entrevista; não haverá obrigatoriedade de resposta; parada

automática do processo da entrevista se for necessário, em caso de dúvidas ou desconforto de qualquer natureza (física ou psicológica). A referida entrevista será previamente agendada em conformidade com a disponibilidade do participante, evitando-se o incômodo ou prejuízo ao trabalho".

Quanto aos Benefícios, segundo a pesquisadora: "[...] estão no âmbito da reflexividade crítica sobre prática pedagógica do professor formador e o processo de formação no curso de Licenciatura em Artes visuais, gerando conhecimento científico e produzindo meios para conscientização de outros professores, profissionais e estudantes sobre aspectos atinentes à formação inicial do professor da Educação Básica, no intuito de provável melhoria das práticas educativas neste âmbito de atuação. Serão organizadas publicações e apresentações em seminários, congressos e similares, porém garantindo a confidencialidade dos dados colhidos e anonimato do participante. Outro benefício será a realização de pesquisa no contexto da docência superior em Artes Visuais na UFPI, abrindo espaços para a pós-graduação e outras atividades formativas".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Caracterizar-se-á como uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter narrativo, tendo como lócus o curso de licenciatura em Artes Visuais de uma Instituição pública Federal de ensino do Estado do Piauí. A população será constituída de professores formadores dos cursos de licenciatura em Artes visuais. Dentre esse universo serão selecionados 13 para participar da pesquisa. Define como critério de inclusão ser professores e professoras efetivos (as) cujas disciplinas ministradas sejam específicas do curso (excluindo-se as de cunho pedagógico), o tempo de docência no curso

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 1.022.971

de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI ser de entre 4 e 25 anos, e a livre adesão à pesquisa. Os dados serão coletados por meio de entrevista narrativa e analisados com base na análise de conteúdo fundamentado em Bardin (2011).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proposta apresenta os componentes básicos exigidos por uma pesquisa acadêmica, referencial teórico que dará sustentação ao estudo, bem como os aspectos éticos do estudo, cronograma e orçamento afirmando ser financiada com recursos próprios. Os objetivos estão coerentes com a proposta de estudo. O coordenador é docente da UFPI com experiência na temática evidenciada e se compromete cumprir os termos da Resolução CNS nº 466/12 - e zelar pela privacidade e confidencialidade dos dados.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Resolvidas as pendências recomendamos sua aprovação

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

TERESINA, 14 de Abril de 2015

Assinado por:
Adrianna de Alencar Setubal Santos
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br