

CAMINHO DAS PEDRAS EM ESPIRAL:

**Mosaico dos significados e sentidos
de ensinar Artes Visuais**



ROSALINA DE SOUZA ROCHA DA SILVA

***CAMINHO DAS PEDRAS
EM ESPIRAL: mosaico dos
significados e sentidos de
ensinar Artes Visuais***

Rosalina de Souza Rocha da Silva

***CAMINHO DAS PEDRAS
EM ESPIRAL: mosaico dos
significados e sentidos de
ensinar Artes Visuais***

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^a. Dr^a. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Lima Dourado

CAMINHO DAS PEDRAS EM ESPIRAL: mosaico dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais

© Rosalina de Souza Rocha da Silva

1ª edição: 2016

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Imagem da capa

Matéria Icônica - Andreas Kunert e Naomi Zettl

EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof^a. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof^a. Dr^a. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

S586c Silva, Rosalina de Souza Rocha da
Caminho das pedras em espiral: mosaico dos significados e sentidos
de ensinar artes visuais / Rosalina de Souza Rocha da Silva. – Teresina:
EDUPI, 2016.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0091-9

1. Artes Visuais - Ensino. 2. Prática Docente. 3. Educação
Profissional Técnica – Nível Médio. I. Título.

CDD: 700.7

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

Aninha e suas Pedras

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso aos que têm sede.

Cora Coralina

Dedico este trabalho aos meus pais, Rosália Francisca de Souza Rocha e Edimundo José da Rocha (*in memoriam*), pelo apoio incondicional. Ao meu irmão Eldinê de Sousa Rocha por ser sempre meu amigo. Ao companheiro Agnaldo Pereira da Silva que compartilha todos os momentos, com nossos três filhos. Ao Gabriel Rocha da Silva agradeço pelas discussões intelectuais, à Janaina Gabriela Rocha da Silva pelo sorriso cativante, meiguice e à Letícia Gabrielly Rocha da Silva por cuidar de mim. À Eliete Silva, por acreditar que eu conseguiria mais do que imaginava.

AGRADECIMENTOS	11
PREFÁCIO	19
CAPÍTULO 1 - UM DOS CAMINHOS! O CAMINHO DAS PEDRAS.....	27
CAPÍTULO 2 - PEDRAS ANGULARES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	55
2.1 <i>Materialismo Histórico Dialético (MHD).....</i>	56
2.2 <i>As categorias significados e sentidos na Psicologia Sócio-Histórica.....</i>	70
2.3 <i>Pesquisa Colaborativa.....</i>	73
2.4 <i>A materialidade: contexto de pesquisa</i>	78
2.5 <i>Procedimentos Metodológicos</i>	84
2.5.1 <i>Encontros Colaborativos: produção das condições para lapidar as pedras</i>	84
2.5.1.1 <i>Primeiro Encontro Colaborativo: temática e o objeto de pesquisa</i>	85
2.5.1.2 <i>Segundo Encontro Colaborativo: expansão dos conhecimentos prévios e negociação das atribuições</i>	95
2.5.2 <i>Messenger: a internet encurta distância</i>	97
2.5.2.1 <i>Messenger: encontro virtual.....</i>	98
2.5.2.2 <i>Messenger.....</i>	98
2.5.3 <i>Observação Colaborativa: significados compartilhados e sentidos negociados.....</i>	101
2.5.3.1 <i>Pré-Observação da aula da Num-se-pode</i>	101
2.5.3.2 <i>Observação da aula da Num-se-pode</i>	103

2.5.3.3	<i>Pré-Observação da aula da Dora</i>	105
2.5.3.4	<i>Observação da aula da Dora</i>	106
2.5.3.5	<i>Pós-Observação</i>	108
2.5.3.6	<i>Pós-Observação da aula da Num-se-pode</i>	109
2.5.3.7	<i>Pós-Observação da aula de Dora</i>	117
2.5.3.8	<i>Pós-Observação: síntese</i>	122
2.6	<i>Plano de análise</i>	130
CAPÍTULO 3 - ENTALHANDO OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE ENSINAR ARTES VISUAIS: CONTEXTO DAS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO		
3.1	<i>A historicidade das práticas docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio</i>	142
3.2	<i>Significados e sentidos de ensinar Artes Visuais nas práticas docentes na Educação Profissional Técnico de Nível Médio no contexto escolar</i>	158
3.2.1	<i>Significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na prática docente anacrônica</i>	160
3.2.2	<i>Significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na prática docente híbrida</i>	186
3.3.3	<i>Significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na prática docente ético-afetiva</i>	198
CAPÍTULO 4 - MOSAICO DOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE ENSINAR ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO		
CAPÍTULO 5 - SOB O SIGNO DA ESPIRAL: ETERNO RECOMEÇO		
REFERÊNCIAS		247
APÊNDICES		265
SOBRE A AUTORA		275

AGRADECIMENTOS

É preciso agradecer aos afetos que colaboraram para que as pedras fossem não só movidas, mas transformadas em arte. A estética da vida exige mais, exige que façamos recriações da/na vida, recomeçando a cada dia que nasce. Criar as circunstâncias em colaboração com nossos pares nas relações sócio-históricas não é fácil. Foram momentos complexos, mas também de grandes descobertas pessoais, aprendendo a diferença entre se apaixonar e amar, aprendendo com Spinoza (2013) que paixões são inadequadas, pois nos afetam com tristezas, nos enfraquecem e que, para conseguir amar, seja lá o que for, é preciso conhecer, usar a imaginação nas afecções, possuir *conatus*. Segundo James (2010, p. 171), “[...] os homens livres cooperam ou se unem a outros em amizade [...]” e é nessa perspectiva que procuro viver, criar elos de amizades.

Nesta mesma direção, James (2010, p. 172) continua defendendo que cada pessoa possui suas histórias particulares, cada um contribui com suas vivências em um “[...] projeto coletivo de criar um estilo de vida que seja seguro e livre.” A colaboração entre pessoas que tenham objetivos comuns fortalece essa perspectiva. Criar elos para fortalecer a amizade compreendendo que para ser livre precisa obter conhecimento científico.

Sou muito grata aos afetos que, direta e/ou indiretamente, me apoiaram nesta iniciativa de constituir um texto dissertativo,

por compartilhar de minha vida pessoal-profissional. Citarei os nomes de alguns afetos em ordem alfabética decrescente.

Z - À D. Zezé e Sr. Francisco por terem um filho que é exemplo de pai, muito grata por tudo. À Zozilena Fróz por sua dedicação ao ensino-aprendizagem no curso de Artes Visuais e por apresentar a mim os primeiros caminhos da Arte na graduação, meus sinceros agradecimentos.

X - Ao Xixibaby por tudo que representou e representa em minha vida. Aos profissionais que trabalham com xerox, Zezinho, Sheyla, Sérgio, Tim, Andréa e Joelma, pela paciência e trato comigo em momentos de impressões e xerox de material para qualificação e para finalizar este trabalho.

W - Ao Werbenes, por sempre acreditar que eu podia chegar longe e além.

V - Ao professor Vílder, por dar-me a primeira oportunidade de trabalhar em uma sala de aula, quando ainda nem pensava em seguir carreira no magistério. Encontrei-me com aquela pequena turminha, em 1992, e conheci o processo que é necessário em uma escola. Aos meus compadres, Vilma e Avanir, por estarem sempre presentes, mesmo à distância. À matriarca da família Souza, D. Maria Joana, que aos 94 anos ainda briga e chama atenção dos filhos e netos. **Vovó**, muito grata por um dia me receber com meu irmão, em sua casa, em um momento tão adverso. À professora Maria Vilani Cosme de Carvalho pelo desprendimento no trato conosco todas as vezes em que foi solicitada. À Fernanda, Mirvênia e Suely pela disponibilidade, bem como a todos os funcionários desta instituição de ensino.

T - A todos os meus tios paternos e maternos, em especial à tia Fran, tio Velonewton (ambos cuidaram de mim em um momento extremamente crítico, minha eterna gratidão!), tia Neide (que me apresentou outros níveis de ensino, quando minha compreensão quanto a isso era tão limitada). À Toinha e família, por sempre que possível estarem junto, e à Thayaná pela tradução do resumo.

S - À Samara (Lídia), pelo apoio incondicional no trato com meus filhos e por se tornar uma mulher aguerrida na luta diária. À

Selijane e família, por todos os conselhos dispensados a mim e por se tornar minha amiga e comadre.

R - À D. Rosália, por ter criado todas as circunstâncias para me tornar o que sou hoje. Dizer que sou muito grata por tudo é insuficiente, você é minha vida, sem seus ensinamentos eu não estaria aqui, com certeza. Mãe, te amo muito. Lembro-me da senhora chorando quando eu fazia a quarta série, hoje quinto ano, pois eu não entendia o que a professora ensinava; guardo um caderno desta época, até hoje, com muito carinho. E quando tive o Gabriel e faltava muito às aulas na graduação, pois não queria deixar ele (que quando pequeno era muito chorão), a senhora me fez ir chorando pegar o ônibus (amarelão) para chegar aqui hoje. Agradecer-te é pouco, te amo muito!

Q - Agradeço pela qualificação, aos representantes da Universidade Federal do Piauí, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, aos professores que contribuíram na qualificação e à 23ª turma de Mestrado em Educação por compartilharem do crescimento cognitivo. Não vou especificar, pois vocês foram essenciais em minha vida cognitiva e todos os profissionais que trabalham e nos acompanham nesta caminhada.

P - Sou eternamente grata às minhas partícipes Num-Se-Pode (Opala) e Toledo (Jade) – sem vocês este texto não teria materialidade. Aos meus professores de todos os níveis de ensino, destacaria no mestrado a Prof.^a Amparo Ferro (que nos recepcionou e estimulou), a Ana Valéria, Glória Lima, Ana Dalva por sistematizar os tipos de pesquisas, a Prof.^a Carmem Lúcia pelas explicações de paradigmas novos (minha sempre rainha caipira), a Prof.^a Bárbara pelos ensinamentos, discussões e, claro, seu forte abraço e sorriso em sala e nos corredores (os meus dias se tornaram mais coloridos com sua presença), os professores que não foram meus na pós, mas que são importantes: Shara Jhane, José Augusto, Neide Guedes, Francis, Glória Lima e a professora Josania. Agradeço à Ana Paula pelas extensas conversas e por ser minha grande amiga em momentos fundamentais. Muitas histórias compartilhadas e muitas virão. Ao PARFOR, nas pessoas do Evaldo e Glória Ferro, por me estimularem a conhecer outros horizontes. À Pollyanna Jericó,

por me desafiar na busca do conhecimento e pelo apoio sempre que solicitada, muito grata por tudo, tudo mesmo!

O - À Ozani, por ter assumido o compromisso de fazer as lembranças das minhas partícipes de pesquisa.

N - À Nina, que com sua meiguice e inteligência colaborou em minhas compreensões. Agradeço pelo apoio à Núbia Canejo, por acreditar no meu trabalho. Ao grupo NEARTE IFPI por ter paciência com minha ausência em sua origem.

M - À Maria, por tudo. Ao grupo Magister, Instituto de Ensino São Mateus, Castelinho, Cebrapi, SENAC, UFPI, PARFOR - UFPI, e atualmente ao IFPI - Campi Parnaíba nas pessoas da diretora de ensino Janiciara e o diretor do Campi Alexandre, por ter vivenciado e vivenciar minha carreira profissional nestas instituições de ensino. À Mariana Guedes por compartilhar de sua companhia na correção deste texto final, você foi fundamental.

L - À Laiara, pelas conversas informais e pelo amor que designa aos meus filhos. Agradeço a possibilidade de reencontro com a amiga Laura Emília, pelos conselhos e dicas na execução desta escritura e à sua filha Maria Clara pelos abraços!

J - À Jesus, por sua presença em minha vida. Aos meus compadres Jonas e Bia, muito grata por entenderem a minha ausência e distância durante a constituição desta escrita, mas valeu por cada telefonema me animando e fortalecendo nossa amizade. Ao Jhonatas do comitê de ética, que me auxiliou quando foi solicitado. Ao professor Jefferson, de Natal, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por contribuir com essa escritura. À Joseline (Leninha) e Marcilene (Denga) por terem me reencontrado após vinte anos de distância, mas que mostraram que amizade verdadeira ultrapassa o espaço-tempo, em um momento da escrita em que precisava ser fortalecida no meu *conatus*.

I - Para agradecer à professora Ivana (Rubi) recorro à Cora Coralina, pois concordo com ela que amigo verdadeiro, no caso amiga, “[...] não passa a mão quando fizemos algo errado, está firme ao nosso lado, puxa a orelha, chama à razão!”. Sou muito grata pelos momentos de paciência pela minha lerdeza em me

apropriar de conceitos fundamentais do método e por me apresentar Spinoza, conseqüentemente um mundo que me fez formular perguntas sobre o meu trabalho e o ensino de Artes Visuais para além da sala de aula. Espero que quando crescer, eu seja parecida com você! Aos profissionais da Escola Municipal Iolanda Raulino, muito grata pelo convívio com todos os professores e funcionários, em especial à Francilândia, Ana, Neurdes, Vilma, Luíz. À comadre Inês pelo apoio logo no início do meu casamento. Gratidão à Iarla e Tatiana pelas conversas e troca de experiências.

H - À Hostiza, a minha sempre poetisa, que com sua sapiência soube colaborar em momentos ímpares. À Hilda, muito grata por sua dedicação, zelo e escrita, bem como enunciações. Você colaborou muito para expandir minhas compreensões.

G - Aos filhotes G (que são minhas pedras preciosas) Gabriel Rocha, Janaina Gabriela e Letícia Gabrielly, pela ausência diária e principalmente por me aceitarem como eu sou, com todas as minhas mazelas e qualidades, sempre perguntando sobre minhas saídas e se eu realmente gostava de ler tantos livros; hoje agradeço a cada um por vocês gostarem também de ler. Vocês são a minha vida, amo demais vocês!

F - Ao grupo FORMAR, por perguntar sobre meus posicionamentos e colaborar na minha formação, sou eternamente grata a todos os colaboradores: professores, graduandos, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores, em especial à Fabrícia que contou cada décimo comigo quando passei na seleção para a 23ª turma de Mestrado em Educação, em especial pela recepção; à Graziela, que criou as circunstâncias para surgir o convite da minha participação neste grupo; à Selma, pelas conversas e estímulo; à Helterlane, pela sensatez e criatividade; à Elieide, pelas sugestões e paz que transmite; à Ozita, pela ajuda em Parnaíba, seu apoio sempre será lembrado com carinho; Ana Teresa pela sua presença nos encontros semanais; Tayná, Raissa, Lays, Ruth, meninas vocês são um grande prêmio a este grupo, compartilham sua sapiência conosco; À Josiane, pelas conversas e troca de dicas para fazermos o melhor e por estimular a fênix que existia dentro de mim adormecida, serei eternamente grata a você; Ao Carlos José pelas

contribuições nas discussões e o zelo na amizade; todas as participantes que com um olhar de compreensão ou de dúvida foram acolhidas neste grupo no transcorrer desta escrita, Cecília, Sandra, Juliana; Márcia, o que dizer de você, que me aguentou com todas as nossas conversas e crises de riso e choro? Te agradecer é pouco, não encontro adjetivos para me dirigir a você, compartilha até de sua família comigo em momentos ímpares. Uma amiga assim poucos têm, sou muito feliz por tê-la como o meu par dialético.

E - Meu irmão Eldinê (Diney) que vivenciei comigo muitas adversidades e se constitui mais que irmão, é meu amigo em todos os momentos. Brinco com ele que cuidei dele e agora ele compartilha comigo o cuidado dos meus três filhos (a inflação foi grande). Sem o seu apoio com certeza não estaria aqui. Te amo muito! À Daiane (sua companheira), por ajudar a cuidar dos meus filhos quando estou em Parnaíba. Te agradecer é pouco diante de sua colaboração direta. À minha sempre amiga e irmã Eliete, por me estimular em todos os momentos da minha vida. Sua presença foi fundamental para a constituição deste momento, você criou as circunstâncias para que eu sentisse a necessidade de estudar sempre mais, ser melhor como pessoa, mãe e irmã, muito grata por tudo que vivenciamos juntas. Mesmo bem aí no Pará sua presença é sentida com muito carinho. Sinto muito sua falta! Estendo minha gratidão a todos os seus familiares, em especial a seus pais, Eliane (*in memoriam*) e seus filhotes (Ítalo e Iago). Ao meu pai Edimundo (*in memoriam*), Edilaine, Edivan e Lucineide.

D - À Disnah, Dalila e famílias pelo apoio.

C - À Conceição, que nunca me deixou desamparada. Ao Centro Estadual de Educação Profissional Professor Edgar Tito, por ter iniciado e me constituído professora de Artes Visuais por dezesseis anos, gostaria de destacar algumas pessoas: os primeiros diretores Marcos e Cirilo, e depois Márcia e Marcelo, Adriana e Tito, Lourival e Sheila, Wilson, Beleza, estes três últimos os adjuntos do Lourival; as minhas coordenadoras Francisca, Jacqueline e Cláudia, minha amiga para toda hora, e os estudantes que agora são meus amigos: Thaís e Arilson (torcida para estar aqui hoje), Ana Paula, Tuane, Roberta (e respectivas famílias). Enfim, todos

estão guardados em minhas melhores lembranças de compartilhamento de atividades artísticas, viagens e visitas. Aos meus pares que discutíamos sobre tudo: Atelânia, Santiago, Sheila, Wilson, Flávio, Fernanda e tantos outros que passaram por esta instituição de ensino e outros que ainda estão por lá fazendo a diferença na vida de muitas pessoas. Muito grata por ter vivenciado com minha família cada momento da vida pessoal e profissional. Ao grupo Conatus, que me possibilitou estar aqui hoje, desejo que se fortaleçam. À Carla Pedrosa (Carlinha) e Djalma, por serem apoio nas horas incertas, muito grata, amiga, por tudo. Sua paciência comigo foi muito importante, braço direito em momentos ímpares, uma sempre fortalecendo a outra. À Cristiane Fronza, por seu apoio na tradução de resumos, de artigos científicos. À Conceição, pela correção de parte desse texto.

B - Aos professores que fizeram parte da Banca de Qualificação, Neide Guedes, Pollyanna Jericó, Vilani Cosme e Zozilena Fróz, pela contribuição ímpar, e olhar zeloso e desafiador nesta escritura. Agradeço a disponibilidade da banca de defesa composta por Neide Guedes, Jefferson Alves, Maria Ozita Albuquerque, Maria Vilani Carvalho e minha orientadora.

A - Agradecer ao Agnaldo é pouco, companheiro de estradas retas, tortuosas, tranquilas e desafiantes, te amo. Agradeço imensamente ao **AMOR** que me conduz e guia na vida, para ser e viver a vida da melhor maneira possível. Muito grata a todos que não foi possível colocar aqui ou que foram explicitados nestes agradecimentos!

PREFÁCIO

Fazer a leitura do livro: Caminho das pedras em espiral: mosaicos dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais, de autoria de Rosalina de Souza Rocha da Silva, fez-me recordar o processo de produção da pesquisa de mestrado socializada neste exemplar, que foi realizada sob a minha orientação.

A afeição que nos uniu no percurso de orientação penetrou nas nossas práticas e nas nossas ideias no decorrer do processo de convivência no Grupo de Pesquisa Formar – Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural. As afeições representaram o recriar da vida, o remover das pedras e a produção de relações que marcaram nossos corpos-mentes.

Nesse caso, considero, conforme expressa o poema de Cora Coralina: Aninha e suas Pedras, usado pela autora na epígrafe inicial do seu texto e que também serviu de inspiração para a metáfora empregada no desenvolvimento deste livro, que os momentos de aproximações dos nossos corpos e mentes nos envolveram em uma convivência positiva e feliz, que aumentou o potencial de existir de ambas infinitesimais. Nesse sentido, esta afeição representou o remover das pedras, o surgimento de roseiras e o recomeço de uma vida que se faz pelo poema.

Nesse sentido, a alegria da convivência nos tornou mais felizes. Felicidade que se estende a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento pessoal e profissional de Rosalina desde o início

do processo de orientação ao momento de obtenção do título de Mestre em Educação, obtido no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Piauí. Nessa trajetória, a autora denota o potencial formativo e de pesquisadora ao socializar neste livro suas vivências, relatando encontros felizes da infância a profissionalização, demonstrando as diversas formas de interação afetiva tanto na sua vida pessoal quanto na sua produção intelectual, que culminou neste exemplar ora prefaciado e “[...] que viverá no coração dos jovens e na memória das gerações que há de vir.”, conforme destaca Cora Coralina, citada pela autora.

Levando em conta que prefaciado significa apresentar “uma palavra primeira” sobre o livro em apreço, conforme expressa Pérez (2013, p. 8), não poderia dizer as primeiras palavras sobre o teor deste livro sem expressar a minha afeição pela autora, que resultou do convívio feliz, que agora me deixa ainda mais feliz por estar tendo a oportunidade de dizer uma primeira palavra sobre o conteúdo e a forma desta publicação.

O primeiro destaque que faço à obra, portanto, é de realce aos diferentes movimentos relatados pela autora no decorrer do livro, do respeito pelas pessoas de sua convivência e, sobretudo, pelas colaboradoras da pesquisa. O cuidado com os pressupostos do método e o uso dos conceitos-chave que orientam o desenvolvimento da pesquisa, são opções que fazem com que a autora demonstre também o cuidado com os leitores e as leitoras, para que estes compreendam que o trabalho foi desenvolvido com base no Materialismo Histórico Dialético e na perspectiva sócio-histórica destina uma parte da publicação às explicações teóricas, retomadas ao longo da narrativa analítica.

As interfaces que o livro em foco estabelece entre as práticas docentes predominantes no ensino de Artes Visuais e os sentidos e significados deste ensino na educação profissional técnica de nível médio demonstram o semear de uma trama que, conforme Cora Coralina, poderia ser expresso da seguinte maneira: “[...] remove pedras e planta roseiras e faz doces [...]” e “[...]” faz de tua vida mesquinha um poema.”.

Na trama relatada e analisada, as discussões semeadas foram fruto do tempo e do ambiente explorado e as relações são roseiras e doces semeados no ensino de Artes Visuais da educação profissional técnica de nível médio de duas escolas da cidade de Parnaíba-Piauí. O texto apresentado é o poema que faz do relato o semear para outras interpretações.

A análise-síntese realizada pela autora implicou em apropriação e em participação na história das colaboradoras e na própria história do ensino de Artes Visuais no Brasil e, especialmente, no Piauí, o que exigiu também a implicação da autora no rememorar da sua história e no relato da constituição de uma 'nova história' resultante das discussões realizadas na pesquisa sobre as práticas e os sentidos e significados de ensinar Artes Visuais. Esta nova história é contada e recontada pela pesquisadora, que realça como as práticas e o ensino de Artes Visuais podem galgar níveis de desenvolvimento para além de práticas anacrônicas e híbridas, apontando a possibilidade de que haja a predominância de práticas docentes ético-afetivas.

As palavras iniciais proferidas sobre a autora e sua obra interconectadas as citações do poema de Cora Coralina objetivaram incitar a curiosidade dos leitores e das leitoras para realizar a leitura deste livro, que demonstra a importância da colaboração nos processos de pesquisa que visam também a formação docente e objetivam o aprendizado de ações como o descrever, o informar, o confrontar e o reelaborar como condição para que ocorra a reflexão crítica e o salto qualitativo das práticas anacrônicas e híbridas no ensino de Artes Visuais.

As discussões e as análises compartilhadas expressam ainda a oportunidade formativa para o próprio leitor e a própria leitora, que ao fazer a leitura desta obra terá o prazer de estabelecer as interfaces entre os sentidos e significados de ensinar Artes Visuais e as práticas docentes decorrentes deste ensino.

Dialogar com os resultados divulgados no decorrer da pesquisa também oferece oportunidade para os leitores refletirem sobre outras questões relacionadas com a docência na educação profis-

sional técnica de nível médio, por exemplo, as condições materiais que existem nas escolas para o desenvolvimento do trabalho do professor, principalmente, no Estado do Piauí e na Cidade de Parnaíba, o que denota variadas e diversas necessidades, bem como desafios àqueles que são ou pretendem ser docentes de Artes Visuais.

Outras qualidades da pesquisa que os leitores terão o prazer de partilhar são, por exemplo, os diálogos em que as partícipes do estudo se engajam para explicitar a historicidade das práticas docentes na educação profissional técnica de nível médio, principalmente no que se refere a discussão sobre os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais expressos nas suas manifestações anacrônicas, híbridas e ético-afetiva.

A contribuição principal das discussões realizadas pelas partícipes do estudo é relativa a compreensão das necessidades docentes no que refere ao desenvolvimento de práticas ético-afetivas e a possibilidade de que transformem a materialidade em que o ensino de Artes Visuais é realizado nas duas Escolas pesquisadas na cidade de Parnaíba. Essas condições são desafiadoras, porém não paralisam as partícipes, ao contrário, fazem com que elas tenham mais força para agir e pensar no sentido de produzir outras circunstâncias, que se aproximam do agir ético-afetivo.

Parabenizar as partícipes pela coragem de expor sentidos e significados, conhecimentos, compreensões, entendimentos, dúvidas e, sobretudo, as possibilidades de produção de práticas ético-afetivas no ensino de Artes Visuais significa que: “Não te deixes destruir...”, e ao ‘ajuntar novas pedra’, “[...] construindo novos poemas”, parafraseando Cora Coralina, recriam a vida, sempre e sempre.

A produção deste livro, fruto da investigação desenvolvida no mestrado da autora, não brotou, como afirmaram Marx e Engels (1976), como cogumelos, ela é fruto de forças problematizadoras das práticas do Grupo de Pesquisa Formar, o qual contribuiu para o salto qualitativo do dizer e do dito da autora e dos diálogos que conduziu durante o percurso de pesquisa, oportunizando às profes-

soras colaboradoras a produção de novas práticas e a explicitação daquelas mais recorrentes, bem como o intento de transformação de dizeres e fazeres no ensino de Artes Visuais.

O compromisso com os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético no transcurso da narrativa produzida pela autora neste livro, revela uma elaboração cuidadosa que é compartilhada em todas as partes deste exemplar, entretanto, nas duas primeiras partes denominadas de: “Um dos caminhos! O caminho das pedras” e de “Pedras angulares teórico-metodológicas”, a autora demonstra entendimentos que explicitam mais do que se exige em uma dissertação, vez que os pressupostos e conceitos apresentados se enraízam na própria vida da partícipe, expressos naquilo que percebe, sente, conhece, problematiza, diz e faz quando desenvolve a pesquisa, mediando o desenvolvimento professoral das demais partícipes.

As demais partes do exemplar apresentam a análise, os resultados e a conclusão e são denominadas de “Entalhando os significados e sentidos de ensinar artes visuais: contexto das práticas docentes na educação profissional técnica de nível médio”, de “Mosaico dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na educação profissional técnica de nível médio” e de “Sob o signo da espiral: eterno recomeço.”. Estas trazem para os leitores e leitoras discussões decorrentes das perguntas restritas, heterogêneas e, sobretudo, amplas, as quais possibilitaram às partícipes conhecerem as causas que influenciam suas práticas docentes, bem como criaram condições de compreender que é possível o desenvolvimento de práticas ético-afetivas, quando existe vontade e condições materiais proveniente da colaboração e da reflexão crítica.

Compreendo, portanto, que o que torna as práticas e as ideias socializadas neste exemplar, para além do já dito e já feito em outros trabalhos acadêmicos sobre as práticas e o ensino de Artes Visuais, é a ousadia da autora em estabelecer uma relação, que é complexa entre os sentidos e significados produzidos sobre o ensino de Artes Visuais e as práticas docentes anacrônicas, híbridas e ético-afetivas decorrentes deste ensino. A leitura completa do exemplar também permitirá a descoberta de outras ousadias,

característica provocadora da autora e de sua obra.

O que este livro divulga, portanto, tem um valor para além das palavras iniciais ditas neste prefácio, porque contém mais do que palavras, contém, justamente, ‘algo a mais’ sobre o que já se leu sobre o ensino de Artes Visuais. Os leitores e leitoras irão encontrar na leitura o movimento quanti-qualitativo de transformação dos sentidos e significados de ensinar Artes Visuais na sua relação com as práticas docentes. Movimentos estes decorrentes da colaboração e da reflexão crítica promovidas por meio de perguntas que ocorrem nos encontros colaborativos, no *messenger* e nas observações colaborativas.

Nesse caso, recomendo: leitores e leitoras tomem o livro em suas mãos para folheá-lo e depois do primeiro enamoramento sensível e perceptível, iniciem a leitura do volume, afastando-se de outras preocupações, ocupem-se somente dela, leiam dialogando, façam da leitura um encontro, e à medida que forem lendo, mergulhem na dialogia produzida pela autora e pelo contexto e atores da pesquisa relatada. O enamoramento primeiro se transformará em um encontro frutífero e cheio de descobertas, de provocações, de ensinamentos e de aprendizagens, especialmente para aqueles que trabalham com Artes Visuais.

O enamoramento duradouro provocará outras descobertas que serão feitas por meio da leitura deste exemplar. Sintam-se, pois, convidados a se enamorar e ao realizar diálogos com a narrativa da autora, realizar também diálogos com a própria autora. Estes terão a força de um Encontro Feliz, como aquele que tive o prazer de ter com a autora e sua obra (ESPINOZA, 2008).

Finalizo minhas palavras, recitando a parte final do poema de Cora Coralina:

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.

Toma a tua parte.

Vem a estas páginas

E não entres seu uso

Aos que têm sede.

Ao término das palavras iniciais sobre esta obra e sem querer esgotar as qualidades que o texto possui, faço um desafio a mais aos leitores e às leitoras: encontrar novas qualidades e socializá-las, indicando a leitura do livro para outros leitores e leitoras.

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Teresina, 22 de outubro de 2016.

Referências

CORALINA, Cora. Poemas de Cora Coralina. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/poemas_de_cora_coralina/. Acesso em: 02 jun. 2015.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. Prefácio Encontros e paisagens. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisa, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii; Vitória, Espírito Santo: Nupec/Ufes, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Editorial n. 179 da Gazeta de Colônia**. Sobre Religião. Edições 70, Lisboa, 1976.

UM DOS CAMINHOS! O CAMINHO DAS PEDRAS

Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
(Cora Coralina)

Inicialmente, explicito¹ minha implicação e os motivos que me influenciaram a elaborar este livro – um dos caminhos! O caminho das pedras propõe a remoção das pedras encontradas no caminho como possibilidade de lapidar e transformá-las. Recomeçar criando a vida sempre não é fácil, mas existe a necessidade de ir adiante, criando trilhas que nos conduzam aos objetivos adequados, a fins desejados.

O caminho das pedras exige disciplina na organização e sistematização de estudo com afincos, ou seja, polimento, lapidação dos conhecimentos espontâneos, retirando as arestas e os excessos para apropriar-se dos conhecimentos científicos necessários para a expansão das compreensões.

Nesta caminhada apresento minha implicação e os motivos

¹ A primeira seção está em primeira pessoa, porque expressa a minha relação direta com a pesquisa e as vivências que me conduziram a ela. Contudo, as demais seções estarão na primeira pessoa do plural, pois se trata de pesquisa compartilhada, em que sou colaboradora.

que me influenciaram a elaborar esta pesquisa, que tem o objetivo de investigar a relação dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na educação profissional técnica de nível médio com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba, Piauí. A vivência com meus pais, professores e colaboradoras desta pesquisa, bem como com os grupos Conatus² e Formar³, foram essenciais para a ampliação dos conhecimentos, principalmente quando comecei a frequentar os citados grupos de estudos, espaço-tempo de pesquisa.

A vivência com meus familiares, especialmente com meu pai Edimundo⁴, e minha mãe, Rosália⁵, sempre foi cercada por iniciativas artísticas: ele tentava desenvolver habilidades com instrumentos musicais, além de influenciar-me a gostar de rádio, de música e de dança desde bebê, e minha mãe fazia cursos de pinturas em tecido, crochê e tricô. Eu já desenvolvia, nas brincadeiras infantis com amigas, em Planaltina - GO, o interesse pelo desenho, pela pintura, dançava músicas da época⁶ ouvidas no rádio ou em discos⁷, bem como brincava de ser professora.

Em 1984, meus pais resolveram mudar para o sul do estado do Piauí, cidade de Bom Jesus. Venderam o que tinham em Planaltina - GO e começaram tudo novamente em outra cidade. Além disso, a maioria dos familiares ficou na região Centro-Oeste. Foi uma ruptura muito complexa. A distância dos corpos que me afetava criou circunstâncias que me impediram de resgatar as

² Grupo de estudo criado para formar professores da rede municipal, no Odilon Nunes (2012) e significa Potência do Agir, na concepção espinosiana.

³ Núcleo de estudo e pesquisa liderado por Ibiapina e Bandeira, na Universidade Federal do Piauí, que significa Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural.

⁴ Relojoeiro, mas sempre se envolvia em outras atividades, tais como radialista e vendedor (hoje já falecido).

⁵ Crocheteira, vendedora e do lar (minha fonte de energia e confiança em dias melhores).

⁶ Planaltina - GO, cidade conhecida popularmente como Brasilinha, e onde moram aproximadamente 70% da minha família, vivi nela entre os anos 1976 e 1984, quando eles decidiram se mudar para Bom Jesus minha vida mudou bastante, longe dos meus familiares.

⁷ Mídia usada desde o século XIX, até hoje só que em menor escala, principalmente, por colecionadores.

relações que tinha quando criança. Não tenho afinidade com familiares, esse movimento dos meus pais afetou diretamente a minha vida. Para completar, eles decidiram se separar. Meu pai voltou à cidade que morávamos anteriormente, deixando minha mãe, meu irmão, com dois anos, e eu.

O que, na verdade, impulsionava-me a viver nesse movimento louco em que fui forçada a estar eram as aulas de Arte. Após o segundo semestre de 1988 a 1990, morei com meu pai, que teve um relacionamento com uma mulher que tem praticamente a minha idade e que logo engravidou⁸. No final de 1990 meu pai decidiu viajar com sua companheira para vender tecidos e outras coisas, deixando-me, juntamente com meu irmão, em uma casa de aluguel. A mulher que convivia com ele voltou e decidiu nos desalojar, justificando sua ação por não ter condições financeiras para manter a casa.

Nesse contexto, eu e meu irmão, ficamos com nossa avó materna, Maria Joana, hoje com 94 anos, até finalizar o ano letivo. Todas as vezes em que acontecia qualquer problema, eu intensificava as leituras e os estudos. Em 1990, nas aulas de Arte, em Sobradinho - DF, fiz no primeiro semestre Teatro e, no segundo semestre, Artes Plásticas. Foi uma vivência ímpar: encenei, pintei, desenhei. Enfim, fui dançando na espiral da vida que foi se configurando. A escola é o local de vida latente, de encontro de pessoas que se relacionam sócio-historicamente. Todos que a compõem, com suas peculiaridades e valores, emergem dos afetos e das afecções em prol da educação⁹, como a luz que nos guia pelo caminho, pois nesse movimento todo nunca fui reprovada, tive professores que compartilharam meu desenvolvimento. Devo gratidão a cada docente que me afetou e me inquietou para que não me perdesse na estrada, nas encruzilhadas em que tive de encontrar a luz no fim do túnel e lapidar as pedras que foram surgindo. Sou do tempo em

⁸ Nasceu Edilaine e, alguns anos mais tarde, Edivan, meus irmãos.

⁹ Compreendida por Brandão (2007, p. 73-74) como a “prática social [...] cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento”.

que tirar nota baixa era o fim do mundo, chorava demais e reforçava os estudos, até alcançar bons resultados.

Em dezembro de 1990 eu vim morar em Teresina com minha mãe e Eldinê (Diney), meu irmão. Em 1991 iniciei o curso de Administração no Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET - PI) hoje com a denominação de Instituto Federal do Piauí (IFPI), que oferece o nível médio e superior. Morei de aluguel por cerca de três anos, quando surgiu a oportunidade de moradia própria em uma ocupação no bairro São Joaquim, especificamente na Vila Padre Eduardo¹⁰. Nessa época trabalhava como auxiliar de secretaria em uma escola particular na Avenida Campos Sales pela manhã, e, à tarde, estudava. Muitas vezes, voltava ao local de trabalho¹¹ para estudar, ou fazer tarefas da escola, porque não tinha energia elétrica onde morava.

Em 1993 concluí o Ensino Médio e, em 1994, a escola em que trabalhava fechou e fui reprovada no vestibular¹². Nesse contexto, me senti sem qualificação para seguir adiante, mas surgiu uma oportunidade de trabalhar com Educação de Jovens e Adultos pelo Movimento de Educação de Base (MEB) como monitora leiga, pois só tinha ensino técnico. Foi então que conheci as ideias de Freire. Participava de encontros de formação com sugestões de atividades a serem aplicadas nas aulas. Compreender e aplicar um método de ensino foi um desafio que teve alguns resultados positivos.

Surgiu a necessidade de aprimorar os conhecimentos e para que alcançasse esse objetivo, elaborei horário de estudo começando pela manhã e adentrando a noite¹³. Precisava passar no ves-

¹⁰ No início, todos os dias os policiais derrubavam as moradias da ocupação e à noite os ocupantes tornavam a fazer. A casa era de taipa, palha, não tinha água nem energia elétrica.

¹¹ Segundo Sanches Vázquez (2013, p. 416), ao interpretar o que seja trabalho para Marx em o *Capital* diz que: “[...] é a atividade prática com a qual não só produz um mundo de objetos que satisfazem suas necessidades, mas que transforma a si mesmo e, portanto, produz a si mesmo”.

¹² Modalidade de acesso ao ensino superior em 1994, o vestibular era feito em dezembro e o resultado era divulgado somente em janeiro do ano seguinte, hoje o sistema de seleção é ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

¹³ Como ainda não tinha energia, estudava à noite, à luz de vela, para acelerar as lei-

tibular. Para alcançar esse intento, foi preciso decidir o curso que deveria pleitear. Para isso, analisei o estágio de aprendizagem e as possibilidades que existiam de acesso ao ensino superior, chegando à conclusão de que mesmo tendo feito o nível médio em Administração, auxiliar de Contabilidade no Serviço Nacional Aprendizagem Comercial (SENAC), datilografia e computação, não me via trabalhando nesse segmento. Ao observar minha gênese, o curso de Artes Plásticas mostrava-se como excelente opção.

Enfim, decidi concorrer para o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Em 1994 para fazer vestibular era preciso ser aprovada no teste de aptidão. Fiz a inscrição e fui aprovada na primeira etapa e na seguinte também para a habilitação em Artes Plásticas¹⁴. Essa aprovação foi muito comemorada, minha mãe quase não acreditou quando pessoas chegaram à minha casa e me felicitaram. Ter sido aprovada foi uma vitória em virtude das circunstâncias transpostas para chegar àquele, resultado. Um horizonte de sonhos poderia ser vislumbrado: seguir em direção ao recomeço com esperança de dias melhores.

Assim, entendi que criar as possibilidades de realizar sonhos não é fácil, mas é possível. Com essa vitória, novos desafios foram surgindo. Entre eles posso citar a compra de materiais adequados às aulas, com dupla exigência, em que as disciplinas tinham características de licenciatura e outras de bacharelado.

Logo ingressei no mercado de trabalho como bolsista¹⁵, junto a estudantes no nível médio, em 1998¹⁶. Naquele processo, procurei realizar práticas adequadas, em algumas instituições em que

turas de livros, que tive que locar para estudar, tinha que ser objetiva, pois era pago por dia.

¹⁴ Hoje está em fase de mudança da nomenclatura para Licenciatura Plena em Artes Visuais, e não são mais aplicados tais testes de aptidões.

¹⁵ Os estudantes das universidades ministravam aulas nas escolas públicas, sem vínculo empregatício, sem férias e 13º salário, em convênio com a Universidade Federal do Piauí.

¹⁶ Ainda estava em formação, pois só conclui no segundo período de 1999 já no ano 2000, por conta das greves. Em 1998 foi um ano muito importante para mim, pois nasceu meu primeiro filho, Gabriel; em 2002, Janaina e 2004, Letícia, frutos do meu casamento com Agnaldo.

trabalhei, tais como Castelinho, Magister, Cebrapi e São Mateus.

Em 2000, logo após a graduação, passei em concurso público no estado do Piauí, fui designada à mesma escola em que era substituta e lá permaneci até 2014¹⁷, passando dezesseis anos com várias gerações de discentes e profissionais da comunidade escolar da Unidade Escolar Professor Edgar Tito que há aproximadamente cinco anos se tornou Centro Estadual de Educação Profissional Professor Edgar Tito.

Em 2010 fui concursada na Prefeitura de Teresina e fiquei aproximadamente quatro anos na Escola Municipal Iolanda Raulino e por alguns meses na Escola Municipal do Mocambinho. Fui convidada a participar da I Conferência Municipal em Formação Continuada (Confoco), na qual tive acesso a seminários instigantes e recebi convite para participar de um grupo de estudo no Odilon Nunes, espaço de formação dos professores do município de Teresina. Foi com entusiasmo que fui aos primeiros encontros do Conatus, nome definido pelos participantes do grupo, e liderado no início por Grasiela Coelho (Grasi), depois por Hostiza Vieira (Poetisa). Após algumas discussões fui convidada a participar do grupo Formar, que tem como líder Ibiapina e Bandeira, sendo a primeira orientadora.

As discussões intelectuais desses grupos me instigaram e instigam a buscar conhecimento até hoje com todas as suas peculiaridades, tendo como ponto fundamental a pesquisa em colaboração com professores da comunidade, graduandos, mestrandos, doutorandos e com mestres e doutores. Estou inserida nesse grupo de estudo para a realização desta pesquisa após ser aprovada na seleção de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

Deste modo, trabalhei também como professora convidada no SENAC em cursos tais como Cabeleireiro, *Designer* de Moda, Desenhista Técnico e de Interiores, *Designer* de Móveis e Vitrinista. Aprendi muito nessa instituição de formação profissional.

¹⁷ Quando no dia 26 de agosto de 2014 assumi concurso público no Instituto Federal do Piauí no Campi de Parnaíba-PI.

Nesse contexto, constituí-me professora substituta¹⁸ da UFPI no curso de Artes Visuais (AV) com muitas inquietações e perguntas, trabalhando com disciplinas pedagógicas e artísticas. Em 2011 fui convidada para atuar no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR¹⁹) - UFPI, em Picos, para substituir uma professora que teve problemas pessoais e não pôde assumir o compromisso. Foi a primeira vivência com essa modalidade de ensino, em que os professores das redes municipais e estaduais se aperfeiçoam no período das férias, habilitando-se em outro curso ou obtendo sua primeira graduação.

Ao trabalhar como professora formadora no PARFOR, especificamente no curso de 1ª Licenciatura Plena em Artes Visuais (AV), ministrando aulas na disciplina Estágio Supervisionado III, veio à tona, mais uma vez, a inquietação quanto à prática docente que alguns profissionais produzem. Dessa maneira, houve a necessidade de pesquisar sobre os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais.

Desse modo, ingressei na 23ª turma de Mestrado em Educação 2014 no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da professora Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina com o projeto de pesquisa Sentidos e significados de ensinar Artes Visuais no 2º ano do ensino médio: reflexões críticas e colaborativas de práticas pedagógicas. Na sequência, usei propor a pesquisa sobre a relação dos sentidos e significados de ensinar Artes Visuais em nível médio com a compreensão da unidade teoria-prática pelas partícipes de escolas particulares em Parnaíba, mas foi em um dos encontros do Formar, ao explicar sobre o meu objeto de estudo, que os partícipes colaboraram comigo e eu compreendi que um objeto desta envergadura só seria possível em um doutorado, pois em dois anos é inviável alçar tamanho voo. Naquela época desconhecia o que implicava essa escolha. Foram

¹⁸ Professor que faz seleção para ministrar aulas por contrato de um ano e pode ser prorrogado por mais um ano

¹⁹ O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é um programa de aperfeiçoamento de professores da rede pública de ensino que acontece simultaneamente em vários polos no período das férias escolares dos estudantes, os professores se atualizam, fazendo uma segunda licenciatura, ou mesmo de primeira licenciatura.

muitas as andanças, lapidações, para compor o caminho das pedras a ser trilhado, até chegar a esse objeto de estudo: a relação dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na educação profissional técnica de nível médio com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba.

Dessa forma, esta investigação visa responder a seguinte pergunta: qual a relação dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais (AV) na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) com a prática docente produzida pelas professoras de duas escolas em Parnaíba - PI? De modo específico, pergunto: que práticas são produzidas pelas professoras na educação profissional técnica de nível médio, em contexto escolar? Quais os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais que as professoras relacionam com suas práticas docentes na educação profissional técnica de nível médio em contexto escolar? E quais os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na educação profissional técnica de nível médio produzidos nas práticas docentes das professoras? Ao declinar sobre essa inquietação vislumbro que exista o germe da possibilidade de reflexões com/na/sobre a prática das professoras de AV, colaborando no sentido de propiciar condições necessárias para o desenvolvimento de tais práticas, bem como compartilhar significados e negociar sentidos de ensinar AV.

Para responder a pergunta norteadora, tenho como objetivo geral investigar a relação dos significados e dos sentidos de ensinar Artes Visuais na educação profissional técnica de nível médio com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba - PI. E como objetivos específicos: caracterizar as práticas produzidas pelas professoras que atuam na educação profissional técnica de nível médio; identificar os significados e os sentidos de ensinar Artes Visuais que as partícipes relacionam com suas práticas docentes na educação profissional técnica de nível médio; e analisar os significados e os sentidos de ensinar Artes Visuais na educação profissional técnica de nível médio produzidos nas práticas docentes das professoras.

Proponho neste livro que as partícipes compreendam a remoção das pedras como elemento necessário que impulsiona a

criação de possibilidades para lapidá-las, retirando arestas no decorrer do caminho, assim como foi realizado por nossos antepassados quando no período neolítico eles poliram e lapidaram as pedras, transformando-as para o desenvolvimento que foi sendo aprimorado no decorrer da historicidade. Compreendo as pedras como todas as circunstâncias que precisamos enfrentar diariamente para alcançar a prática docente ético-afetiva no ensino de AV.

Para compreensão do objeto de estudo, que é a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com a prática docente produzida pelas professoras de duas escolas em Parnaíba, discorro sobre o levantamento realizado em três sites que possuem relação com os objetivos desta pesquisa: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por compreender a importância dos trabalhos apresentados nessas Associações e no Programa de Pós-graduação para contextualizar o panorama em que se encontra o ensino de Artes Visuais (AV) na Educação Profissional Técnica em Nível Médio (EPTNM).

Pesquisei primeiramente a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no Grupo de Trabalho - GT: 24 publicações de Educação e Arte, nos anos de 2011 a 2013, pois são esses anos que estão disponibilizados no referido espaço digital acessado²⁰.

O segundo foi o da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas²¹ (ANPAP) também nos anos de 2011 a 2013, nos Comitês de Educação em Artes Visuais (CEAV), e, em 2012, simpósios três e seis, respectivamente, sobre a Educação e Vida/Arte e Fricção, e Observatório da formação de Professores de Artes no Brasil: fricções e movimentos.

²⁰ Disponível em: <http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>. Acesso em: 30 jul. 2015.

²¹ Site da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/html/ceav.html>, <http://www.anpap.org.br/anais/2012/>, <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/ANAIS.html#>. Acesso: 30 jul. 2015.

O terceiro site pesquisado foi o do Programa ao qual estou vinculada, Programa de Pós-Graduação em Educação²² (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Os anos de 1995 a fevereiro de 2015 foram consultados, perfazendo um total de 412 dissertações catalogadas. Destas, 32 dissertações e duas teses têm relação temática com a pesquisa em tela. Classifiquei, analisei os títulos, resumos e, em alguns casos, foi necessária a leitura dos artigos completos.

A pesquisa realizada no site do PPGEd foi dividida em quatro temáticas: Arte, Prática Docente (PD), Significado e Sentido (SS) e Educação Profissional Técnica (EPT). Encontramos, respectivamente, onze dissertações que destacam no seu título ou tratam nas palavras-chave sobre o assunto Arte. Dez dissertações e duas teses abordam sobre PD, cinco sobre SS e seis sobre EPT.

Iniciarei a exposição dos resultados dos dados obtidos nos sites da ANPEd, depois ANPAP e, por último, no PPGEd.

No site da ANPEd pesquisei três anos (2011, 2012 e 2013). Tem-se o registro, a cada ano de dezesseis, catorze e dezoito artigos, respectivamente. Destes, quatro do ano de 2011, dois do ano de 2012 e três do ano de 2013 se aproximam do tema deste livro. Os quatro primeiros relacionam-se com o ensino de AV. No total somam-se nove referências.

Os resumos destacados da ANPEd, referentes ao ano de 2011, tratam sobre o ensino de AV. No artigo de Farina (2011) “A china é aqui. Indústria da cópia, Ensino de Arte e práticas de si”, há o envolvimento de discentes de dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e de quatro turmas de alunos pós-graduandos de uma Especialização em Educação. O estudo se fundamenta nas noções foucaultianas de “práticas de si” e “tecnologias do eu”, e também em Deleuze. A autora trabalha a relação entre o objetivo e o subjetivo por meio da tecnologia da reprodução da imagem que existe em seu espaço-tempo e as implicações que elas sobrepõem na vida imagética que influencia o ensino e estética adotada pelos

²² Disponível em: <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>. Acesso: 30 jul.2015.

professores.

O segundo artigo de Silva (2011, p. 310), cujo título é “Experiência formativa em arte: contribuições do pensamento de John Dewey para a formação do Arte/Educador na contemporaneidade” reflete sobre “[...] a contribuição da noção de experiência educativa em

John Dewey para os processos de formação do arte/educador na contemporaneidade [...]”. Na sequência, tece considerações sobre esse teórico afirmando que “[...] a experiência é o conceito-chave para a compreensão dos processos de produção identitária do sujeito humano.”.

O autor expõe o seu ponto de vista a respeito do processo reflexivo em Dewey e considera que a produção da identidade humana é decorrente de experiências. A pesquisa traz o significado de experiência, que neste livro se torna insuficiente, indo além da compreensão apresentada. Nesse sentido, defendemos que a palavra vivência reúne atributos geradores da identidade humana. Para Marques (2014, p. 23) a vivência: “[...] não é algo apenas experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental, algo emocionalmente forte, que altera a relação do indivíduo com o mundo e que envolve a produção de afetos.” A vivência, nessa perspectiva, abrange relações das professoras de AV com o meio sócio-histórico que se apropria de circunstâncias capazes de favorecer a maneira de ser, agir, pensar e sentir as afecções profundamente vividas em sua inteireza e complexidade sobre/no mundo.

Nesse sentido, as contribuições de Silva (2011) são relevantes, porém é preciso criar circunstâncias para trilhar novos caminhos, que favoreçam a vivência e a compreensão da diferença entre experimentar e vivenciar, lapidar as pedras, transformando-as em arte.

Lima (2011, p. 311), no seu resumo, expõe sobre a “Formação estética do público no museu de arte contemporânea: uma questão concernente à pesquisa em Arte e Educação”. O autor perguntou 300 pessoas no museu de arte contemporânea de Montreal quanto às obras que lhes causavam harmonia e incô-

modo com o objetivo de contribuir “[...] para a área da educação museal [...]” e, também, “[...] para a formação estética de futuros professores [...]”. A formação dos professores de AV que atuam na EPTNM pode retroalimentar a área da Educação em museus.

Zordan (2011, p. 313), no artigo “Imagem-ordem: observações da iniciação à Docência”, problematiza a discussão sobre a formação de professores que se fundamenta em Ana Mae Barbosa. Pesquisadores-professores, entre os quais Azevedo (2010), Machado (2010) e Pimentel (2010), adotam os conhecimentos desta autora, porém, neste livro ampliamos as referências citadas por esses pesquisadores de modo que sejam desenvolvidas outras observações sobre o ensino de AV.

No ano de 2012 consulto os artigos de Menezes (2012) e Vasconcellos (2012). O primeiro, “Discursos e valores de alunos de ensino básico sobre as Artes Visuais: possibilidades éticas de seu aproveitamento na escola”, versa sobre pichação com os estudantes do “[...] ensino básico de Colégios de aplicação e Colégios Federais para analisar seus discursos em relação à disciplina de artes visuais a partir da Teoria da Argumentação, de Perelman [...]” (MENEZES, 2012, p. 275). A análise dos discursos dos estudantes sobre a disciplina AV é salutar para conhecer as implicações desta disciplina junto aos educandos, mas nesta pesquisa não nos detivemos sobre essa temática.

O segundo artigo, de Vasconcellos (2012, p. 279), reflete sobre “As políticas de formação de professores e as repercussões na docência em Arte” e as consequências de essa não estar se fundamentando em conhecimentos que não favorecem a formação em AV. Nesse caso, “[...] aborda as relações entre política de formação de professores, educação e ensino de arte de modo a desvelar as concepções presentes nas reformas sociais e sua repercussão nos processos formativos.”. O supracitado autor esclarece que o resultado dos processos de formação em Arte se revela nas relações entre as políticas públicas, a educação explicitada e as concepções de ensino que reverbera no fazer dos docentes.

O autor destaca que os processos de formações aligeirados

imputam o amadorismo no ensino de Artes Visuais, em que profissionais da educação aceitam serem decoradores de escolas ou são submetidos a ministrar aulas de outras linguagens artísticas que não fizeram parte do currículo de suas graduações. O autor acrescenta ainda que “[...] o espaço proporcionado à arte no cenário escolar e o elevado número de profissionais sem formação na área que ministram aulas de arte, reforçando concepções escolanovistas e pragmáticas e a manutenção da polivalência.” (VASCONCELLOS, 2012, p. 278-279). O autor aduz que a polivalência existente no ensino de AV se configura por haver professores sem formação ou, ainda, por reforçar as concepções de ensino respaldadas em valorizar o imediatismo em detrimento do devir. Além do explicitado, existe a ênfase nos livros didáticos das quatro áreas do conhecimento artístico – Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, que são elaborados por especialistas de cada área, mas quando adotados pelas escolas têm somente uma professora para contemplar essas várias linguagens. Com esse panorama, as professoras se sentem obrigadas a ensinarem conteúdos que não fazem parte de sua formação intelectual, ocorrendo, como destaca Vasconcellos (2012), a manutenção da polivalência e não a interdisciplinaridade, mesmo que por profissionais formados em uma das áreas do conhecimento, mas que não dominam todas essas prerrogativas.

No ano de 2013 destaco três artigos: os de Bohn e Silva (2013), Carvalho e Silva, Moreira (2013) e Zordan (2013). O primeiro reflete sobre os “Processos de avaliação em Arte no ensino básico: provocações, inquietudes e reflexões”, em que os autores imputam as compreensões dos professores e estudantes sobre a avaliação, destacando a “[...] desarticulação da avaliação com o currículo, reduzindo-a a notas e meio de aprovação ou reprovação[...]” e, ainda, a “[...] dificuldade na escolha do que e como avaliar, e, finalmente, o que fazer com os resultados da avaliação.” As professoras de AV que atuam na EPTNM devem considerar a relação dos objetivos, conteúdos, metodologia, planejamento, entre outras etapas pertinentes ao ensino de AV, as quais podem resultar em contribuições para análise de suas práticas (BOHN; SILVA, 2013, p. 250).

Carvalho, Silva e Moreira (2013, p. 251-252), no artigo “O Ensino da Arte no colégio Pedro II: políticas e práticas”, discorrem sobre as influências da ação pedagógica, bem como dos trabalhos baseados em “[...] Barbosa, Efland, Gombrich, Pareyson e Read, que buscaram relacionar as tendências nacionais e internacionais às políticas e às práticas do ensino dessa disciplina no CPII, em suas diversas fases e modalidades.”. Essas compreensões são importantes para situar o ensino de AV no processo de uma escola de grande porte e detectar as concepções de ensino de AV que os influenciam diretamente e o estudo das possibilidades que podem existir de expansão desses entendimentos iniciais.

Segundo Zordan (2013, p. 254), no artigo “Por poéticas no ensino das artes: uma sintomatologia”, os profissionais que estão pesquisando sobre o ensino da Arte precisam poetizar seus textos, mesmo que fundamentados em vários teóricos. O sistema, segundo a autora, engessa a escritura de dissertações e teses: são textos sem poéticas. Assim, defende que os trabalhos científicos ganhem mais poesia e arte. Tal entendimento é fundamental, mas realmente é complicado fugir da forma de organização dos conteúdos exigida pelas academias.

A seguir, destaco a compreensão dos textos do site da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Os anos de referência dos textos foram de 2011 a 2013. Estes artigos são incluídos em comitês. Escolhi para analisar o Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV). No ano de 2011 foram apresentados 88 artigos. Destes, quatro artigos se relacionam com o que discuto neste livro. No ano de 2013, detectei 19 artigos e selecionei cinco destes para leitura integral, mas não encontrei relação com a metodologia e os teóricos que embasam este livro.

Os artigos apresentados no ano de 2012 estão subdivididos em doze simpósios. Escolhi para analisar dois deles. O primeiro, identificado como simpósio três, discorre sobre “Educação e vida/Arte e fricção” e o segundo, simpósio seis, sobre “Observatório da formação de professores de Artes no Brasil: fricções e movimentos”, que contempla dois artigos.

Dos textos encontrados no site da ANPAP no ano de 2011, destaquei quatro. A seguir, explico os aspectos relevantes para esta pesquisa. Começo pelo artigo de Bueno e Oliveira (2011) que traz a discussão sobre “Retrato e autorretrato: entre ser artista e o ser professor”. Em seu trabalho de conclusão de curso é pertinente o realce dado à implicação do profissional de arte no resultado dos trabalhos realizados com os discentes.

O texto de Christov (2011) intitulado “Psicologia e ensino de Artes”, discute teoricamente sobre Vigotski e Gardner, autores cujas teorias mais diretamente abordam desafios e oferecem análises para educação estética ou construção de conhecimentos em artes (CHRISTOV, 2011, p. 814). No decorrer do texto, a autora explicita sucintamente a vida e as obras de ambos e a relação da arte com os aspectos estudados e as ideias defendidas por eles. Além do exposto, ela ponderou os desafios dos professores, explicando que: “[...] o desafio dos professores está no planejamento e desenvolvimento de aulas nas quais os estudantes sejam provocados a pensar; a relacionar conceitos próprios de cada linguagem artística [...]” (CHRISTOV, 2011, p. 823). Desta feita, a autora supracitada defende que o ensino de AV deve trabalhar com a concepção de planejamento adequado para conseguir alcançar o conhecimento. Nesta perspectiva, a interação entre pares, com níveis de aprendizagens diferentes, promove o desenvolvimento e pode possibilitar a aprendizagem.

Oliveira e Hamasaki (2011, p. 1031), no artigo: “O que se sabe do docente em arte no Espírito Santo?”, discorrem sobre o ensino de AV no Espírito Santo, fazem breve histórico do ensino de arte no Brasil e citam um exemplo de descaso com a educação em AV no município de Itapemirim, sul do Estado, em que professores de Espanhol e Serviço Social ministram aulas de Arte.

Em seguida, citam outra situação que mostra o inverso do que ocorre na maior parte do país, ou seja, “[...] nas cidades de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória, pelo menos nas escolas municipais, é exigida a formação específica do profissional para pleitear uma cadeira, no caso de concurso público.” (OLIVEIRA; HAMASAKI, 2011, p. 1034). Relativo a este assunto, os autores conti-

nuam comentando que “[...] atualmente as cinquenta e duas (52) escolas municipais da Prefeitura de Vitória oferecem a disciplina em todas as turmas do ensino fundamental, do 1º ano ao 9º ano, com professores formados [...]” (OLIVEIRA; HAMASAKI, 2011, p. 1034) e que os professores de Música estão sendo admitidos em concursos públicos para o exercício da função de regência.

No artigo “Uma proposta de análise do fórum geral da disciplina: Propostas Metodológicas para o ensino da Arte I”, Simões (2011) discorre, fundamentada em Bakhtin (1998), sobre a análise dos discursos dos participantes, componente curricular do Curso de Artes Visuais na modalidade Ensino à Distância e objeto de estudo da autora no Doutorado em Educação no PPGE/UFES.

Dentre os artigos da ANPAP, no ano de 2012, selecionei um artigo do Simpósio três, e dois artigos do Simpósio seis. Iniciei pelo artigo do Simpósio três, que trata sobre “Fotografias da imaginação: reflexões sobre o processo educativo em Arte a partir da experiência do Projeto Vila”. O artigo de Souza (2012) refere-se à vivência educacional do autor, ao longo dos anos 2008 e 2009, no projeto Vila Educação e Arte, realizado com crianças e adolescentes moradores da periferia da cidade de Paranaguá, no Paraná. Ele adota a abordagem de análise fundamentada nas teorias de Gaston Bachelard e Michel Maffesoli.

O artigo em tela retrata, por meio da fotografia, a exposição de fatos pessoais dos estudantes, que se tornam pesquisadores de suas próprias casas. O autor destaca que a “[...] indissociabilidade entre a expressão poética e apreciação estética como dimensões educativas da arte possibilitou, ao longo do desenvolvimento dessa primeira etapa do Projeto Vila, encontrar um caminho que uniu a ludicidade à construção do conhecimento.” (SOUZA, 2012, p. 340). Observei que Souza (2012) valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes e amplia-os na medida em que os estudantes fazem pesquisas visuais do seu próprio cotidiano, sem dicotomia da unidade teoria-prática.

A relação docente-discente neste exemplo extrapola os muros da escola, é uma proposição que sensibiliza a ação conjunta de reconhecer-se no processo de análise de imagens cotidianas, des-

prezadas em outros contextos e implicações artísticas e valoriza o meio social e histórico vivenciado e socializado em discussões estéticas e artísticas, procurando respeitar o outro e sua singularidade.

No Simpósio seis selecionei dois artigos, a saber, o de Vasconcellos (2012), “Percepções de alunos ingressantes na licenciatura em Artes Visuais da FAP²³ sobre a pesquisa”, e o de Oliveira (2012), intitulado “Educação estética e o ensino das Artes Visuais no MST: narrativas das educadoras”.

No primeiro, Vasconcellos (2012) expõe sua trajetória de formação desde o mestrado, realizado em 2007, quando pesquisou a relação estágio-formação do professor de Artes Visuais. No decorrer do texto critica as formas de pesquisas que estamos acostumados a ler e que contêm cópia dos pensamentos dos autores, sem analisá-los criticamente, ou como ele mesmo expõe: “[...] ou seja, saímos da escola sem entender os mecanismos de construção do saber. [...] podemos dizer que para a grande maioria dos alunos o entendimento é que o conhecimento está pronto, eles só precisam estudar, memorizar.” (VASCONCELLOS, 2012, p. 1076). Segundo o autor, é necessário compreender os pensamentos dos autores e se posicionar; não é somente copiar os pensamentos dos estudiosos, mas transformar em conhecimento, se apropriando e aplicando-os. A discussão é baseada nas vivências na disciplina Metodologia do Ensino Superior.

Nesse sentido, o autor expressa que “[...] na relação arte e ensino, pode-se dizer que de um lado temos a emoção, a arte, a imaginação, o artista; de outro, a metodologia, a cognição, o ato de ensinar do professor.” (VASCONCELLOS, 2012, p. 1081). São essas dicotomias que estabelecem problemáticas de discordâncias na formação do professor que queira estudar e ministrar aulas de Arte. Alguns ingressam nos cursos de Licenciaturas querendo ser artistas, não entendem que para alcançar essa formação devem procurar admissão em curso de bacharelado. Vasconcellos (2012, p. 1081) defende que ao considerarmos a formação, “[...]”

²³ Faculdade de Artes do Paraná. A FAP está em processo de transformação em UNESPAR, Universidade do Estado do Paraná, envolvendo a junção de sete faculdades (Fonte: texto da pesquisadora).

a ação do professor/educador/pesquisador engloba o processo de aprendizagem do aluno, mas o transpassa e o coloca em situação de investigação, de interrogação [...]”. Ser professora de AV, nesta perspectiva, é complexo, exigindo do profissional conhecimento sobre ensino, pesquisa e a relação de ambos em prol da aprendizagem dos estudantes envolvidos no processo.

Assim, reafirmo que é necessário provocar deslocamentos, como afirma Coutinho (2010), e confrontar as professoras de AV na EPTNM para que estas se mobilizem em favor de si e dos seus pares, procurando estudar, pesquisar e ampliar seus conhecimentos acerca do ensino de AV. Oliveira (2012) trabalha com a concepção do Materialismo Dialético em seu artigo “Educação estética e o ensino das Artes Visuais no MST: narrativas das educadoras”. O autor retrata a história de vida de três educadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na perspectiva de contribuir para o debate acerca do ensino das Artes Visuais e concebe que a prática “[...] pode ser dialógica, amorosa, transformadora do mundo, dos sujeitos e do objeto cognoscível [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 1089). A perspectiva mencionada pelo autor é a que almejo ao ensino de AV, em que os educadores possam trabalhar com discussões intencionais, compreendendo a prática docente como práxis. Nessa direção, teremos o ensino voltado para o entendimento de que “[...] a prática de problematizar a partir da produção de imagens, temáticas debatidas e escolhidas coletivamente, é salutar na medida em que faz os educandos questionarem-se.” (OLIVEIRA, 2012, p. 1089). Segundo o autor, a problematização é iniciativa de interação verbal entre pares. Ele conclui seu texto propondo que os professores de AV busquem ensinar com a possibilidade de transformar a sociedade, no caso, por meio dos discentes.

Dos artigos da ANPAP de 2013, selecionei cinco para leitura integral, mas não consegui estabelecer relação com o método e a teoria usados nesta pesquisa. A seguir, apresento a síntese das pesquisas realizadas no PPGEd, da UFPI. Dividi a exposição em quatro temáticas: Arte, prática docente (PD), significado e sentido (SS) e educação profissional técnica (EPT) e encontrei, respectiva-

mente, onze dissertações que destacam no seu título ou tratam nas palavras-chave sobre o assunto Arte, dez dissertações e duas teses abordam sobre PD, cinco sobre SS e seis sobre EPT.

Constato que das 412 dissertações defendidas do ano de 1995 até fevereiro de 2015, onze possuem relação com a pesquisa realizada, ou diretamente contemplam no seu título a temática Arte, informação contida em onze dissertações. Destas, quatro são sobre música, duas sobre artista/arte, e cinco se relacionam com a Arte enquanto ensino.

As dissertações de Guimarães (1995), Costa Júnior (2008) e Silva (2011) retratam mais diretamente o ensino de Arte; as de Nascimento (2010) e Coêlho (2003) refletem sobre a formação dos professores.

Sobre prática docente foram encontradas dez dissertações e duas teses, em que constam no seu título este termo. A maioria delas adota o termo prática pedagógica. As classificações não contemplam diferenciações entre prática educativa, prática pedagógica e prática docente. Mesmo diferenciando neste livro cada uma dessas práticas, aprofundo somente a prática docente por ter relação direta com o objeto deste estudo, isto é, os significados e sentidos de ensinar AV.

Das dissertações que trabalham com a categoria significado e sentido encontrei cinco que mais se aproximam deste trabalho: Pierote (2011), Coelho (2012), Damasceno (2013), Batista (2014) e Machado (2014). Essa categoria respalda-se nos estudos de Vygotski (2004, 2009), em que as partícipes da pesquisa colaborativa podem compartilhar de significados existentes e negociar os sentidos de ensinar AV.

Das 412 dissertações, somente seis possuem em seu título algo que nos remete ao ensino na Educação Profissional Técnica (EPT) – uma de escola municipal, uma da escola estadual e quatro de instituições federais; nenhuma se refere ao ensino de Arte da rede particular ou envolve escola pública e particular em uma mesma pesquisa.

Constato que existe a necessidade de pesquisas que se refi-

ram a essas temáticas, uma vez que em todos os artigos lidos, por exemplo, nos dois primeiros sites pesquisados sobre o ensino de Arte na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e a relação deste ensino com a educação, não encontrei pesquisas que relacionassem o método e teoria, isto é, o Materialismo Histórico Dialético e a pesquisa colaborativa.

Esta pesquisa é pertinente por serem recentes as pesquisas científicas que refletem sobre a Arte e/ou sobre o Ensino de Arte. Segundo Cruz (2012), tem-se aproximadamente 43 anos do início das pesquisas no Brasil, datando de 1972 a criação do primeiro curso de graduação em Educação Artística; em 1974, o primeiro Mestrado em Artes e, em 1980, o primeiro doutorado em Artes, todos no Curso de Educação Artística da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Constatado que o curso de Arte é consideravelmente novo e precisa superar muitas exigências para sistematizar o seu ensino. Segundo o autor, conforme dados de 2010, existem 39 Programas de Mestrado em Artes, sendo oito no Nordeste. Dos 16 Programas de Doutorado, dois estão na região Nordeste.

No Piauí, em Teresina, o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística passou a funcionar regulado pela,

Resolução nº 01/77 de 05/11/77 do Conselho Universitário da UFPI. O CEA já em seu projeto de nascimento-mudança previa as Habilitações de Música, Artes Plásticas, Cênica e Desenho, a serem implantadas nos anos de 1976, 1977, 1978 e 1979, respectivamente. (COELHO, 2003, p. 48).

Com esse panorama, entendo que existem poucas pesquisas e publicações sobre Artes e/ou ensino de AV, considerando a recente criação dos cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, fica patente a necessidade de qualificar os profissionais que atuam no ensino de AV em vários níveis, especialmente no nível médio, na sistematização dos conhecimentos artístico-científicos.

Assim, quando reelaboram compreensões cognitivas e afetivas, por meio do compartilhamento dos significados e negociação

dos sentidos de ensinar AV, os professores podem ampliar e reelaborar suas práticas docentes (IBIAPINA, 2014).

Esta pesquisa envolve duas professoras de AV que ensinam na educação profissional técnica de nível médio: uma de escola particular, e a outra (eu) de escola pública em Parnaíba, além de uma graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Teresina. A graduanda aderiu a esta pesquisa quando apresentei o meu objeto de estudo que além desse aspecto, ela tinha como objetivo geral recontar histórias de vida pessoal e profissional de professoras de Arte, e como objetivo específico categorizar os tipos de questionamentos predominantes nesta pesquisa. A pesquisa da graduanda foi financiada pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), tendo como orientadora Ibiapina. Como ainda não havia entrado em campo, a graduanda optou por fazer a pesquisa comigo.

Neste sentido, destaco que a minha formação como professora foi baseada no pragmatismo, concepção de ensino que não me satisfaz como profissional, mas que está impregnada ainda na minha prática. Por outro lado, o Materialismo Histórico Dialético exige a criação de espaço-tempo em sala de aula que favoreçam o ensino que avance para além da racionalidade técnica e prática, o qual busco desenvolver (LIBERALI, 2012). Contudo, é preciso criar as circunstâncias e possibilidades para que se possa aprender com os pares, pesquisando as próprias práticas e procurando encontrar os caminhos para transformar as pedras encontradas no caminho em instalações (atividade artística que pode ser feita com qualquer objeto, inclusive pedras, como exemplificado na capa deste livro).

Neste livro, compreendo a palavra concepção fundamentada em Morin (1996, p. 174) “[...] como o engendramento, por um espírito humano, de uma configuração original formando unidade organizada [...]”, ou seja, a concepção de ensino de AV será estudada como unidade organizada. Adoto como lente o método Materialismo Histórico Dialético, de Marx e Engels (2002), para transformar e recriar as pedras encontradas no caminho. Parto do pressuposto de que somos seres com experiências e vivências, in-

fluenciados pelo contexto e historicidade e que é possível transformar esses meios se forem criadas as circunstâncias para alcançar os fins desejados, procurando conhecer as causas e as necessidades que nos impulsionam ao desenvolvimento de práticas docentes no ensino de Artes Visuais.

Até chegar a esta compreensão foram muitas leituras, estudos e discussões nos núcleos de pesquisas Conatus e Formar, os quais produziram as condições para que eu vislumbrasse que as práticas possuem unidades e relações. Segundo Vigotski (2004, p. 216), a unidade significa o estabelecimento de:

[...] conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causas. [...] explicação será levada a cabo por meio da conexão causal de fenômenos que estão dentro de um mesmo domínio.

A unidade é estabelecida nas conexões entre as várias necessidades que são encontradas no ensino de AV a serem empregadas no processo de ensino-aprendizagem, sendo estas apropriadas aos fins.

Nessa perspectiva, existe a necessidade de estabelecer interdependências entre os vários sistemas, ou seja, relações, que são explicadas por Cheptulin (2004, p. 176) como:

[...] sistemas de movimento relativamente estáveis não coexistem simplesmente, mas agem umas sobre as outras, provocando mudanças mútuas e encontrando-se, assim, em correlação e interdependência determinadas. [...] No mundo, todos os fenômenos estão, ao mesmo tempo, ligados e isolados.

As relações das manifestações artísticas (Teatro, Música, Dança e Artes Visuais) e o ensino de Arte estão imbricadas, mas cada uma carrega sua peculiaridade intrínseca. Neste sentido, Prado Júnior (2001, p. 24) explica que a relação é o “[...] sistema de conjunto que absorve e modifica sua individualidade anterior. Ou antes, a transforma em nova individualidade que é função do todo

e somente existe nesse todo.”. Relação, nesta perspectiva, é a interdependência de contrários que possuem identidades diferentes, mas só coexistem mutuamente, ou seja, para relacionar é necessário buscar características que os aproximam, mesmo sabendo da coexistência de diferenças que os identificam e diferenciam. A arte relaciona a historicidade da humanidade desde a sua origem até o presente, o caráter sócio-histórico implica a própria vida vivida.

Nesse ínterim, alguns fatores são essenciais para que aconteça a investigação em colaboração, quais sejam: a linguagem e as perguntas adotadas, respeito mútuo pela voz e vez de cada partícipe, bem como a comunhão de objetivos e a compreensão da dupla função da pesquisa colaborativa – pesquisar e formar. Para a concretização da pesquisa colaborativa, utilizo autores que contribuíram para que estes fatores fossem colocados em prática no desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, este livro está fundamentado nas discussões de Vigotski (2009), Afanasiev (1968), Ferraz e Fusari (1999), Ibiapina (2008; 2014), Sánchez Vásquez (2011), Bandeira e Ibiapina (2014), Franco (2012), entre outros.

No decorrer deste estudo, houve a necessidade de diferenciar os tipos de práticas educativas, pedagógicas e docentes, conforme explicita Bandeira e Ibiapina (2014) e Franco (2012), em que cada uma delas tem a sua especificidade com uma relação mútua, mas detenho esforços para classificar somente a prática docente das professoras de AV.

Com base na classificação exposta, e na divisão adotada por Behrens (2010) – em paradigmas conservadores, inovadores e emergentes –, para efetuar a análise fiz adaptação e classifiquei, respectivamente, o ensino de AV interpretado por meio de três práticas docentes: a anacrônica, híbrida e ético-afetiva relacionadas aos significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos, híbridos e éticos-afetivos.

Os significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos estão relacionados ao ensino da arte acadêmica ou erudita e/ou artes aplicadas ou manuais (PEREIRA, 2014), fundamentada na teoria

essencialista de Elliot Eisner (2002a; 2002b; 1972) que se relaciona às concepções de ensino tradicionais, técnicas e escolanovista, que valorizam a técnica fundamentada no idealismo, ressaltando a prática docente anacrônica.

Os significados e sentidos de ensinar AV híbridos, que aborda experiência, destaca o ensino de AV nas concepções Triangular (BARBOSA, 2004), Multiculturalistas ou Pluricultural (RICHETER, 2003, 2004, 2014), e Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2000), tendo como teórico Elliot Eisner (2002a; 2002b; 1972) relacionado com a DBAE²⁴, respaldada na pedagogia proposta pelo filósofo da educação Dewey e fundamentada na prática imediatista, compõem a prática docente híbrida e no psicólogo Piaget.

Os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos são o ensino de Arte baseado na concepção de Corpomídia²⁵ defendido pelas teóricas Katz e Greiner (2005), que compreendemos como Performance²⁶ fundamentado em Ibiapina (2013; 2014), pesquisas em que constam as práticas docentes ético-afetivas que consideram os aspectos sócio-históricos de transformação dialética e no desenvolvimento respaldada na concepção de ensino libertadora de Freire (2004; 2011) e Spinoza (2013) e no psicólogo Vigotski (2004; 2009).

²⁴ Segundo Fisch (2006), a sigla representa o Programa desenvolvido nos Estados Unidos pelo *Getty Center for Education in the Arts* (Califórnia, EUA), propõe tal classificação do ensino da Arte, que quer dizer *Discipline-Based Art Education*.

²⁵ Segundo Katz e Greiner (2005, p. 130-131), o Corpomídia são “[...] as relações entre o corpo e o ambiente se dão por processos co-evolutivos que produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais. [...] A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. [...] O corpo é o resultado desses cruzamentos.” Entendo esse cruzamento como relações indissociáveis do corpo-mente.

²⁶ Para Ibiapina (2013, p. 03), performance é “[...] o agir que transcende o mundo das atividades disponíveis e se desenvolve a capacidade de projetar, imaginar novas situações e representá-las (vivenciá-las), gerando desenvolvimento.” Dito por Ibiapina (2014, p. 02) de outra maneira: é a “[...] prática social que medeia, constitutivamente, a formação crítica e promove condições para que, no processo de desenvolvimento [...] haja a negociação de sentidos e a negação da imposição de significados.” A performance compreendida desta maneira contribui que fundamentada em perguntas formuladas relacionem as “[...] necessidades do pesquisador e da pesquisa com as necessidades dos professores e da escola [...] fazendo uma nova história; e, exploram a vida como ela é.”

As práticas não são estanques, os profissionais não se mantêm em um mesmo tipo de prática, e não podem desconsiderar uma em detrimento da outra, todas têm o seu grau de importância. Nesse caso, é necessária a fundamentação no velho para galgar novos voos, em prol da prática docente de AV que possa ser classificada como ético-afetiva.

Nesse ínterim, foi adotado como procedimento o encontro colaborativo para serem apresentados à comunidade escolar o referencial teórico-metodológico, os objetivos da pesquisa e suas especificidades. Nesse encontro foram criadas circunstâncias para que os professores²⁷ se sentissem motivados a dialogar sobre suas práticas, socializando-as as necessidades e os motivos que os impulsionam a agir quando ensinam. Deste encontro participaram dez professores de várias áreas de atuação no ensino, e não somente as que ensinam Arte, pois tive a necessidade de apresentar esta pesquisa, neste primeiro momento, para o maior número possível de professores, pois na pesquisa colaborativa qualquer pessoa, com qualquer formação pode participar da investigação. Fundamentada neste princípio, convidei, negocieei local, dias e horários da realização das observações, troquei informações para iniciar a comunicação, os temas que emergiram para serem estudados nos próximos momentos da pesquisa e pseudônimos e informações sobre o perfil das professoras que aderiram à pesquisa. O pseudônimo é necessário para preservar a identidade e o anonimato das partícipes, se assim as partícipes desejarem, no nosso caso, seremos identificadas como Dora. E, ainda, foram definidas a organização, a função e as atribuições das partícipes, a escolha de material e a elaboração de um roteiro a ser seguido pelas professoras de AV que aderiram voluntariamente à pesquisa (COELHO, 2012).

O procedimento *Messenger*²⁸, fundamentado em Oliveira (2009), como meio de comunicação que encurta a distância e promove a relação entre as partícipes em encontros virtuais carrega a

²⁷ No primeiro encontro colaborativo estiveram presentes professores de outros componentes curriculares, tais como: Matemática, Biologia, Robótica, dentre outros, por isso refiro a professores, mas nesta pesquisa temos somente colaboradoras mulheres.

²⁸ Referimos-nos ao aplicativo para bate-papo online Facebook Messenger.

possibilidade de colaborar com os pares que dialogam em horários previamente combinados e discutem sobre temas com objetivos comuns e intencionalidade.

Outro procedimento foi a observação colaborativa, defendida por Ibiapina (2008) e Coelho (2012). Esta se divide em três fases: pré-observação, observação e pós-observação. Segundo Coelho (2012, p. 84), “[...] esse instrumento se volta para a ação e não para o sujeito, há uma democratização nos papéis que viabiliza a dialogicidade, permitindo uma reflexão multifacetada.”. Esse procedimento de pesquisa refere-se ao estudo e reflexão sobre a prática docente exercida pelas professoras com suas peculiaridades. Coelho (2012) ressalta a sinergia entre as partícipes e a compreensão de que o que está sendo analisado é a sua ação e não a pessoa. A reflexão crítica deve ser sobre e na prática docente realizada e registrada.

Ibiapina (2008) chama a atenção para duas características que o observador deve optar quando usar a observação colaborativa: uma delas é de descrever a ação das professoras; a outra tem caráter reflexivo, em que o observador:

[...] além de descrever o contexto observado, procura interpretar os resultados descritos com a ajuda do próprio observado que é levado a retomar os momentos vividos pelo olhar do observador, tendo a oportunidade de manifestar-se por meio de reflexões distanciadas da prática observada. [...] Esse procedimento exige uma redefinição de papéis e práticas de observação, exigindo novas atitudes tanto por parte do observado quanto do colaborador. Uma dessas atitudes é a colaboração. A observação, além de reflexiva é também colaborativa (IBIAPINA, 2008, p. 91-92).

Nessa perspectiva, esse procedimento pode potencializar às partícipes da pesquisa colaborativa a galgarem saltos qualitativos nas práticas docentes, compartilharem os significados e negociarem os sentidos de ensinar AV.

A categoria escolhida para análise são as perguntas, fundamentadas em Ninin (2013), caracterizadas em restrita, heterogê-

nea, e ampla. Adotamos o termo episódios²⁹ para designar a empiria a ser analisada.

Na seção intitulada **Um dos caminhos! O caminho das pedras!**, apresento a síntese das vivências e dos afetos e afecções que nos impulsionaram a recomeçar, recriar a vida, com as pedras encontradas, transformando-as em arte na nossa constituição pessoal e profissional. Justifico a escolha do objeto de pesquisa, apresento as perguntas norteadoras, os objetivos e as modalidades adotadas neste trabalho, bem como as contribuições e colaborações dos núcleos Conatus e Formar, entre outros aspectos.

Na segunda seção, denominada de **Pedras angulares teórico-metodológicas**, explicito os fundamentos do estudo com base em Vigotski (2004, 2009), Ibiapina (2008, 2014), Liberali (2012), Afanasiev (1968), Marx e Engels (2002), entre outros. Os autores citados também auxiliam-me a construir o referencial teórico-metodológico – o Materialismo Histórico Dialético (MHD); a categoria significado e sentidos e os princípios da pesquisa colaborativa. Nesta seção, discorro sobre o campo empírico e os procedimentos metodológicos adotados, os encontros colaborativos, a observação colaborativa e o *Messenger* e, ainda, apresento a sistematização usada na organização, análise e síntese das práticas docentes na educação profissional técnica de nível médio.

Na terceira seção, intitulada **Entalhando os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais**, discorro sobre a historicidade das significações das práticas docentes na EPTNM no contexto escolar. Destaco os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM e as práticas encontradas. Os autores que fundamentam essa seção são: Fusari e Ferraz (2001), Barbosa (2002a, 2002b, 2004, 2010, 2014), Hernández (2000), Oliveira (2012), Diaz (2011), Katz e Greiner (2005), Ibiapina (2013; 2014), Sánchez Vásquez (2011) e Vigotski (2009).

Na quarta seção, denominada **Mosaico dos significados e sentidos de Ensinar Artes Visuais na Educação Profissio-**

²⁹ Bakhtin (2011), no livro “Estética da criação verbal”, chama de episódio os enunciados que se caracterizam com início, meio e fim, ou seja, um enunciado pleno.

nal Técnica de Nível Médio, fundamento a análise em Vigotski (1998, 2004, 2009), Liberali (2012), Freire (2004; 2011), entre outros, que abordam o agir das partícipes frente às práticas docentes na EPTNM do ensino de AV – analiso as possibilidades de transformações provocadas na/pela pesquisa.

Na quinta seção, **Sob o signo da Espiral**, elaboro a síntese da pesquisa. Nesta investigação caracterizo as práticas docentes produzidas pelas partícipes da pesquisa que trabalham na EPTNM, analiso os significados e sentidos de ensinar AV e demonstro as possibilidades criadas. Ênfase que este estudo não se finaliza neste livro, pois durante o processo de pesquisa podem ser produzidas outras necessidades que impulsionarão outras ressignificações da vida vivida com possibilidades de outros caminhos das pedras na forma espiralar, conforme ilustra a capa deste livro.

A seguir, destaco os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético adotados no contexto de recriação do caminho das pedras.

PEDRAS ANGULARES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Durante o tempo em que não estamos tomados por afetos que são contrários à nossa natureza, nós temos o poder de ordenar e concatenar as afecções do corpo segundo a ordem própria do intelecto. (Spinoza)

As pedras angulares escolhidas são necessárias e suficientes para alcançar os objetivos desta pesquisa, pois saber as causas que movem o agir das professoras de Artes Visuais (AV) que trabalham na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) faz parte desta pesquisa e é essencial para concatenar as intencionalidades colaborativas neste livro, para que esse objetivo seja alcançado, é necessário compreender as forças que nos impulsionam a ter sinergia com pares para ir além do estabelecido pela sociedade que impõe necessidades que não são nossas, mas de um grupo de interessados em manipular em prol de si mesmo e não do grupo social que fazemos³⁰ parte. Partindo desse pressuposto, é primordial compreender que os afetos nos influenciam a agir, procurando desenvolver as aprendizagens no decorrer do processo.

Nesta seção, entendemos que as práticas das professoras de

³⁰ A partir daqui nos referiremos na segunda pessoa do plural.

AV, carregam o potencial de mudança no processo, haja vista que estas não são estáticas e estão em constante movimento e com possibilidade de transformação.

Este estudo tem como base o Materialismo Histórico Dialético (MHD) de Marx e Engels (2002). Explanamos os fundamentos da pesquisa colaborativa, em conformidade com Ibiapina (2008, 2014) e, ainda, os procedimentos utilizados nesta pesquisa: encontro colaborativo, observação colaborativa e *Messenger*. Também destacamos os procedimentos do processo de análise dos dados.

A seguir, discutimos os princípios, leis e categorias do Materialismo Histórico Dialético, compreendendo-os como fatos que ordenam e concatenam nossas forças para agir, sabendo as causas que nos fazem ter necessidades.

2.1 Materialismo Histórico Dialético (MHD)

Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente
Viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo.
(Lulu Santos e Nelson Motta)

Tudo está em eterno movimento e desenvolvimento, nada fica estático. Esta premissa é a própria lei da vida: sempre estaremos mudando com possibilidade de transformação do mundo que habitamos. Mesmo que não paremos para analisar, o fato é que as coisas não permanecem como foram na sua origem, pois existe a necessidade de modificação do que foi estabelecido anteriormente.

As compreensões das partícipes carregam a possibilidade de se transformarem no decorrer do processo desta pesquisa e os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na EPTNM inicialmente constituídos, criando as circunstâncias para que em compartilhamento dos significados e negociações dos sentidos de ensinar AV possam desenvolver significações qualitativamente mais desenvolvidas.

A escolha do Materialismo Histórico Dialético ocorre devida à intrínseca relação entre método e teoria que possui como princípios: a materialidade, a historicidade e o movimento. Compreendemos que esses norteiam o desenvolvimento deste livro, pois os significados e sentidos de ensinar AV possibilitam analisar os fatos como os encontramos na realidade. A compreensão da historicidade desvela a produção das práticas mais desenvolvidas desde sua origem. Os significados e sentidos de ensinar AV elaborados, bem como as práticas no ensino de AV e o movimento, inspiram-nos a desenvolver a pesquisa reconhecendo que as práticas docentes das partícipes estão em permanente renovação.

Dessa forma, constituímos a materialidade desta pesquisa fundamentada em análise das informações no *site* do Conselho Estadual de Educação, no qual encontramos três escolas públicas que contemplavam o ensino de Artes Visuais na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), mas somente em uma havia uma professora atuando. Localizamos somente uma escola particular que implantou no currículo a disciplina Arte e com uma profissional, que atuava no nível médio, a qual aderiu a esta pesquisa e cumpriu os requisitos para colaborar nesta investigação. Se não tivéssemos encontrado essa partícipe teríamos que ter redefinido a modalidade de ensino.

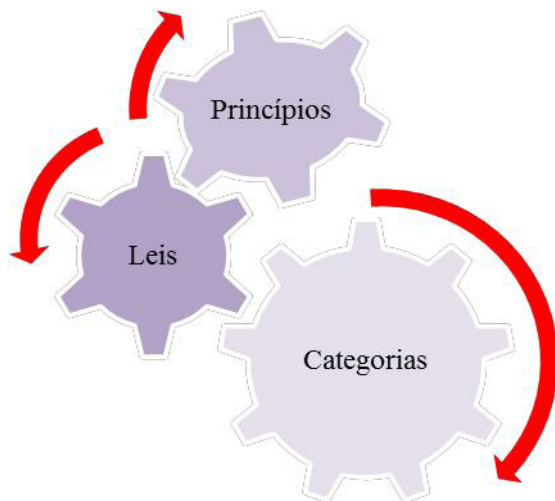
Este livro contou com a colaboração de três partícipes: uma professora da escola pública, uma da escola particular e uma graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia que aderiu à pesquisa quando esta foi apresentada no núcleo Formar, na Universidade Federal do Piauí, que tinha duplo objetivo: pesquisar sobre a prática de professoras de Arte e colaborar nesta pesquisa em tela.

Segundo Sánchez Vásquez (2011, p. 412), “[...] a historicidade do homem só se dá na medida em que é um ser que produz socialmente e que, com sua produção social, produz suas próprias relações sociais, isto é, se faz a si mesmo.”. Nesse sentido, estamos nos constituindo como pesquisadora sócio-histórico e nos submetendo a conhecer os caracteres históricos do objeto que é investigar a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na

EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba e que, por isso, devem ser analisados no processo e em desenvolvimento.

A seguir, apresentamos a síntese do Materialismo Histórico Dialético, que é regido por princípios, leis e categorias em que estes aspectos são imbricados, não existindo uma ordem hierárquica entre eles. Estes formam a dinamicidade desta teoria que também é método, e neles encontramos as relações singular, particular e geral.

Figura 1- Síntese das premissas do Materialismo Histórico Dialético (MHD)



Fonte: autoria própria.

As premissas que caracterizam o Materialismo Histórico Dialético como teoria-método passam a ser fonte para uso de todos os sedentos por desbravar os conhecimentos que não foram ainda adquiridos no processo, pois tudo muda o tempo todo.

Quanto às Leis do Materialismo Histórico Dialético, temos a Lei da unidade e da luta dos contrários, Lei da negação da negação e a Lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas, e a Lei da relação universal, particular e singular. Em seguida,

é explanado sobre cada uma delas, procurando exemplificá-las.

A Lei da unidade e da luta dos contrários apresenta a concepção de que a prática não pode existir sem a teoria. Nesta pesquisa, tanto a teoria quanto a prática têm sua identidade, propriedades, peculiaridades, mas elas estão imbricadas nas relações que formam a unidade. A prática é fundamento da teoria, tomada como critério de verdade. Segundo Sánchez Vásquez (2011, p. 253), a prática “[...] não só funciona como critério de verdade da teoria, mas também como fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções.”. No decorrer desta pesquisa as professoras de AV que atuam na EPTNM, ao compreenderem suas práticas docentes, podem procurar melhorar sua ação, pois saberão em quais aspectos podem avançar na prática e na teoria que a fundamenta.

Sánchez Vásquez (2011, p. 259) aduz que a “[...] prática que hoje é fonte da teoria exige, por sua vez, uma prática que não existe ainda e, dessa maneira, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva.”. Essas premissas são explicitadas nas teses I, II, III e VIII sobre Feuerbach, de Marx e Engels (2002). Nessa relação de unidade, nenhuma é mais importante que a outra, ou menos relevante, há uma reciprocidade iminente em ambas. Sendo assim:

A teoria revolucionária não se desenvolve em prol da própria Teoria, e sim em nome da práxis; é uma teoria fundada na prática que tende, por sua vez, a resolver – justamente por seu caráter rigoroso, científico, objetivo – as contradições que se apresentam real e efetivamente. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 257).

Considerando o exposto, e amparando-nos na compreensão de que o fundamento de verdade é a prática, esta pesquisa não deve se limitar apenas a descrever os significados e sentidos de ensinar AV enunciados pelas partícipes, mas também confrontá-los com a prática. É necessário, pois, provocar a transformação – assim como Marx e Engels (2002) já chamavam a atenção na tese

XI sobre Feuerbach – por meio das contradições que vão surgindo no decorrer do processo da discussão – as perguntas formuladas estimulam a transformação de pensamentos e ações.

A unidade teoria-prática existe independente das professoras de AV na EPTNM compreenderem ou não, uma vez que, no processo da historicidade, foram produzidos conhecimentos que explicitam o objeto de estudo deste livro. Podemos identificar que, independentemente de crenças e valores, é possível, porém, não é fácil, estabelecer estas relações e explicitar esta unidade. Toda e qualquer prática possui uma teoria que a fundamenta. Com base nessa afirmativa, compreendemos que as práticas das professoras de AV devem ser de provocadoras de desejos, apoiadas no processo de conhecimento.

Com base no exposto, procuramos não somente mudar, mas transformar as circunstâncias, como defendem Spinoza (2013) e Marx e Engels (2002). Para que esta situação aconteça é necessário agir com nossos pares, em que a ação das professoras de AV na EPTNM devem conduzi-las a discussões sobre suas práticas nas ações diárias. Esse processo de reconhecer e admitir a prática docente que exercem, tendo discernimento dos significados e sentidos de ensinar AV, não é fácil, mas cercado de tensões e contradições, que trazem conflitos (AFANASIEV, 1968).

No contexto do Materialismo Histórico Dialético, “[...] a contradição, a luta de contrários, constitui precisamente a fonte essencial do desenvolvimento da matéria e da consciência.” (AFANASIEV, 1968, p. 109). De acordo com essa premissa, o desenvolvimento se processa quando as contradições dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM formam uma unidade e estão em constante luta; neste caso, os significados e sentidos de ensinar AV não são concebidos isoladamente, mas em relação mútua.

Nessa direção, Rios (2001. p.126) discute que são as contradições que favorecem o desenvolvimento, tornando os indivíduos conscientes ao viver as possibilidades que são criadas a partir do respeito mútuo, promovendo as potencialidades ao “[...] estimular novas capacidades [...]”. Esse desenvolvimento será possível por meio de uma educação que procura/provoca aquilo que nos deixa

felizes (SPINOZA, 2013) para além dos espaços da sala de aula, por meio de uma educação que promova um projeto coletivo que envolva os significados e sentidos de ensinar AV e produza a transformação criativamente dos grupos, com rigor e afetividade, a partir de caminhos que possibilitem o conhecimento. Isso implica dizer que devemos ser cercadas de resiliência e de luta constante.

Nessa perspectiva, para Afanasiev (1968, p. 113), “[...] estas contradições são, sobretudo, a fonte do movimento.” Nesse movimento, procuramos desenvolver compreensões e possibilidades para que o ensino de AV na EPTNM favoreça as discussões fundamentadas na categoria de análise pergunta, valorizando e respeitando as respostas das partícipes.

A Lei da negação da negação pode ser exemplificada por meio da compreensão da prática das professoras de AV na EPTNM. Por mais desenvolvida que seja essa prática, ela pode, em algum momento, retroceder, pois o que está impregnado na prática docente é imbricado de teorias que não respondem mais às exigências, não conseguem desvencilhar-se das impregnações das práticas. As práticas das partícipes são caracterizadas no processo, e este é concebido como movimento espiral; em alguns momentos as professoras podem gerir concepções³¹ de ensino que não sejam adequadas a fins, mas, ao formularem novos sentidos, estes não são os mesmos das concepções anteriores, pois carregam novas qualidades.

Assim, o processo de pesquisa criou condições para que as partícipes transformassem os sentidos elaborados sobre suas práticas, isto é, passassem a discernir os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM, relacionando a teoria-prática na sua ação, produzindo novas qualidades e criticando velhas concepções que passam a dar lugar às novas. No entanto, deixamos claro que esse processo de compreensão da prática realizada e da desejada é um longo caminho das pedras que exige resiliência para lapidar a estrutura existente em nossa sociedade e nas escolas em que trabalhamos.

³¹ Adotamos a palavra concepção fundamentada em Morin (1996).

A Lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas e vice-versa se refere ao processo de como as práticas docentes de AV podem ser transformadas qualitativamente quando alteradas quantitativamente, ou vice-versa. A quantidade caracteriza-se por ser numericamente dimensionada: quanto mais as profissionais que exercem a prática docente se inteirarem quantitativamente dos conhecimentos sobre os atributos que têm suas práticas e as possibilidades reais de alteração delas ao se apropriarem, tanto mais poderão transformar a qualidade do ensino de AV na EPTNM (AFANASIEV, 1968).

Segundo Afanasiev (1968, p. 128), o desenvolvimento “[...] é sempre uma unidade de transformações quantitativas (contínuas) e qualitativas (em forma de saltos); estas duas fases do desenvolvimento devem ser levadas em conta na atividade prática e cognoscitiva”. Tanto as compreensões da unidade existente nas práticas quanto as teorias podem favorecer a transformação da prática docente das professoras de AV que atuam na EPTNM, levando-as a desvelar suas potencialidades no processo da pesquisa. É o que intencionamos ao escolher a pesquisa colaborativa e os seus procedimentos.

A potencialização do pensar e do agir das professoras de AV na EPTNM necessita da passagem das transformações quantitativas para qualitativas, pois quanto mais as professoras se apropriam de concepções novas e adequadas, mais favorecem o salto qualitativo das ações educativas, criando condições para mudá-las e, quiçá, transformá-las.

Para que ocorra transformação, as correlações existentes na Lei da relação do singular, o particular e o geral precisam ser compreendidas. Entendemos essa relação fundamentada em Cheptulin (2004, p. 194) quando aduz que o singular constitui-se do que não se repete, enquanto que,

As propriedades que se repetem nas formações materiais (coisas, objetos, processos) constituem o geral. [...] o singular e o geral não existem de maneira independente, mas somente por meio de formações materiais particulares (coisas, objetos,

processos), que são momentos, aspectos destes últimos. Cada formação material, cada coisa representa a unidade do singular e do geral, do que não se repete e do que se repete.

Partindo desse pressuposto, para compreendermos os significados e sentidos de ensinar AV teremos que evidenciar o que carrega em seu bojo, ou o que o identifica e ao mesmo tempo o que o distingue de outros tipos de ensinamentos. Quando classificamos o ensino independente da área curricular, contemplamos a categoria geral. Desta maneira, o ensino entendido de forma ampla traz aspectos de semelhança com as demais áreas. O singular se manifesta quando distingue o ensino de AV dos demais ensinamentos. Enquanto o particular caracteriza-se por ser a unidade do singular e do geral, “[...] para resolvermos os problemas práticos, teremos de levar em consideração não somente o geral que se repete, mas também o particular próprio a um único domínio, a uma única formação material.” (CHEPTULIN, 2004, p. 198). Quando as professoras passam a estudar a concepção de ensino de AV com compartilhamento de significados e negociação de sentidos de ensinar AV se tornam a peculiaridade deste.

Com relação a esses aspectos, a própria escola interfere diretamente nas ações das professoras de AV. O sistema impõe regras estanques diariamente. Esse fator pode favorecer a expressão da necessidade de compreender a prática e de refletir colaborativamente com os pares sobre as complexas situações que as envolvem, relacionando que a forma como pensamos e agimos em nossas aulas é a mesma que nos guia em nossas relações sociais.

Segundo Marx e Engels (2002), a materialidade é a consciência humana do mundo exterior. A existência da matéria independe da consciência do homem ter ou não compreensão de que existe essa relação do geral, particular e singular, pois elas têm existência própria, sendo suas principais características o movimento, volume, dimensão, extensão e espaço-tempo.

O conceito de matéria, segundo Cheptulin (2004, p. 70), é “[...] toda a realidade objetiva, todo o mundo exterior, toda a realidade que rodeia o homem, isto é o mundo em sua totalidade.”. A

matéria compreendida desta maneira é a apropriação pelas professoras de AV na EPTNM da realidade com seus princípios, regras, valores e ações.

Continuando a discussão sobre os significados e sentidos de ensinar AV das professoras de AV na EPTNM, recorreremos a Ibiapina (2002, p. 52) que explica que “[...] podem desenvolver maiores ou menores graus de consciências de si e da realidade. Isso vai depender se os significados e sentidos internalizados refletirem a totalidade, a essência, ou uma visão fragmentada do mundo.”. Nessa direção, acrescentamos que esse movimento de apropriação e de internalização “[...] leva ao conhecimento das determinações ideológicas que pesam sobre a interpretação oficial e torna possível desvelar o real, confrontando-o com as próprias imagens apreendidas.” (IBIAPINA, 2002, p. 52). Essa concepção de matéria em seu movimento e desenvolvimento nos possibilita desvelar a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba.

Neste ínterim, o Materialismo Histórico Dialético é determinante para produzir os conhecimentos dos significados e sentidos de ensinar AV pelas professoras de AV que não podem se limitar a descrever o contexto a ser pesquisado, mas parte das contradições implicadas nas práticas docentes das professoras de AV na EPTNM, no processo dialético do movimento, e carrega a potência de se desenvolver e de se transformar. Segundo Afanasiev (1968, p. 60-69):

O fim de uma coisa é o começo da outra; o fim desta, o de uma terceira, assim sucessivamente. As coisas concretas mudam, transformam-se umas em outras; a matéria não desaparece nem ressurgue. [...] liga o movimento à transformação e desenvolvimento dos corpos, com o aparecimento novo e o fenecimento do velho. Compreende amplamente o movimento como transformação de tãda espécie, como *transformação em geral*, que abarca todos os processos que se operam no universo, dos mais simples deslocamentos mecânicos a um processo tão complicado quanto o pensamento.

Um dos pré-requisitos básicos do Materialismo Histórico Dialético é o estudo do significado e sentido de ensinar AV em seu processo de desenvolvimento e transformação do velho em novo, o fim de uma prática é o começo de outra. O velho deve dar lugar ao novo sem desconsiderá-lo. O ensino de AV na EPTNM não deve ser pesquisado como prática estática, por isso deve levar em consideração sua historicidade no processo em que ocorre, em desenvolvimento.

Nesta pesquisa, portanto, o Materialismo Histórico Dialético tem categorias que servem para analisar as relações entre o nosso objeto de estudo, que são as relações dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba, a saber: causa e efeito, sendo que causa é o que ocasiona o surgimento do objeto e o efeito é o resultado produzido pela causa. As mesmas causas podem ocasionar efeitos diferentes, lembrando que não podemos confundir causa com motivo nem com condição.

A casualidade pode ser a situação que as professoras de AV não tenham previsto que acontecesse, por exemplo, que uma estudante se machuque com uma ferramenta em sala de aula, ocasionando um hematoma. Isso foi uma casualidade que vai gerar a necessidade na professora de, antes de usar novamente a mesma ferramenta com os estudantes, alertá-los e demonstrar as várias maneiras de usá-lo.

Nesse sentido, ressaltamos que a intenção é desenvolver esta pesquisa não ficando somente nas aparências ou na superficialidade, mas aprofundar os estudos até alcançar a essência para a compreensão do objeto de estudo proposto. A essência é desvelada na relação dos significados e sentidos de ensinar AV com a prática docente das professoras que atuam EPTNM para que compreendam a teoria que fundamenta as suas práticas. Assim como explicita Cheptulin (2004, p. 276), a essência ocorre:

À medida que explicamos, um após o outro, os processos que constituem o conteúdo do objeto estudado, à medida que colocamos em evidência os aspectos e as ligações necessários

que lhes são próprios, surge a necessidade de reagrupar esses conhecimentos em um todo único, de os aspectos e ligações necessários em sua interdependência e sua correlação. A resolução dessa tarefa leva à reprodução, na consciência, da essência do fenômeno estudado, que representa precisamente o conjunto de todos os aspectos e ligações necessários e internos (leis), próprios do objeto, tomados em sua interdependência natural.

Fundamentamo-nos no exposto, para compreender a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba de forma sistematizada e coerente a fim de não ficarmos presos a aparência do objeto que estudamos, pois esta nos conduz ao erro e ao engano.

Continuando com as categorias, explicitamos sobre a relação conteúdo e forma, compreendendo-as conforme Cheptulin (2004, p. 268-269) quando aduz que,

O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia. [...] A matéria se desenvolve-se por meio da luta do conteúdo e da forma, da rejeição da antiga forma e da criação de uma nova forma nova. [...] Na realidade, o processo da destruição da antiga forma é um processo de transformação qualitativa radical do conteúdo. Quando dessa destruição, certas interações e processos são eliminados, enquanto outros aparecem e outros ainda mudam de forma.

O conteúdo e a forma são categorias que podem ser sintetizadas na seguinte compreensão: o conteúdo é o conjunto de elementos e processos que constituem o conhecimento sobre os significados e sentidos de ensinar AV, que neste livro, estão organizados em três categorias: anacrônico, híbrido e ético-afetivo. Neste caso, o conteúdo constitui os atributos das categorias que se desenvolvem tanto quantitativamente quanto qualitativamente.

Assim, cada categoria tem seu nível de desenvolvimento sobre o ensino de AV com conhecimentos anteriormente elaborados pela sociedade. Esses conteúdos possuem uma forma organizacional (estrutura). Explicando de outra maneira, categorizamos três concepções de ensino de AV: anacrônica, híbrida e ético-afetiva. Cada uma delas possuem atributos (conteúdos) imbricados que as distinguem e ao mesmo tempo possuem relação, pois todas elas são fundamentadas na prática desenvolvida pelas partícipes desta pesquisa considerando os movimentos sociais e históricos do conhecimento elaborado pela sociedade.

A relação que existe entre conteúdo e forma é determinante para a materialidade da investigação da relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes das partícipes desta pesquisa, pois uma depende da outra. O conteúdo determina a forma e esta estrutura interna do conteúdo: “[...] ao contrário do conteúdo, a forma é mais estável e menos móvel, indo, por isso, na retaguarda do desenvolvimento do conteúdo, envelhecendo e entrando em contradição com ele.” (AFANASIEV, 1968, p. 158). A forma admite caráter rígido, pois é composta da formação que cada profissional recebeu. As compreensões desenvolvidas correspondem ao conteúdo que os mesmo têm sobre o ensino de AV, tornando-se dinâmico. Nesta relação, o conteúdo precisa se desenvolver para favorecer a modificação da forma de ensinar AV na EPTNM.

Outra categoria a ser trabalhada é a causa e o efeito, implicando a cada professora conhecê-la para relacionar os significados e sentidos de ensinar AV com sua prática. Segundo Cheptulin (2004, p. 240), a causa é a “[...] interação dos objetos, das coisas ou dos elementos e dos aspectos que formam o objeto, a coisa; e por efeito, as mudanças surgidas nos corpos, nos elementos e nos aspectos em interação.”. Partindo desse pressuposto, as professoras de AV devem conhecer as causas que as impulsionam a agir com concepções tradicionais, por exemplo, e em consequência dessa maneira de agir que efeitos ela terá em suas práticas. No caso em tela, o efeito possível será estudantes que só sabem seguir ordens e que se tornam pessoas passivas, sem iniciativa.

Podemos compreender quanto a essas categorias que “[...] o professor cria e recria as possibilidades de sua prática docente, toma decisões, revê seus procedimentos, avalia o que fez” (FRANCO, 2012, p. 170). Ao seguir tal procedimento, as professoras criam possibilidades entendidas como:

[...] formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras. A possibilidade, realizando-se, transforma-se em realidade, e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial. (CHEPTULIN, 2004, p. 338).

Quando as professoras de AV da EPTNM conseguem recriar a prática docente partem de objetivos adequados a ação, ou seja, a prática é organizada de modo a possibilitar a transformação da realidade da sala de aula. Nesse sentido, é necessário ter clareza das razões das escolhas que fazemos, desde a seleção de conteúdos, planejamento até a postura docente em sala de aula, perguntando sobre os interesses aos quais a prática docente está servindo e o compromisso com o tipo de discente que se quer formar.

As professoras de AV podem ser motivadas e sentirem necessidade de revolucionar o ensino de AV na EPTNM no que se refere aos aspectos teórico-práticos, na medida em que esses profissionais traçam a linha de ação, com estratégias e táticas, e reformulam a teoria para organizar os desejos que permitam dirigir e aglutinar os seus esforços, relacionando-os aos fins e às condições práticas que existem (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 162).

Os esforços para revolucionar as práticas docentes se fazem necessários desde os primórdios, porém são as necessidades práticas que devem impulsionar a motivação desses profissionais. Toda necessidade emerge na/sobre/para a prática, tendo em vista que essa constitui fundamento e critério de verdade, uma vez que partimos dela e voltamos a ela.

Rios (2001), ao explicitar a relação da Didática e da Filosofia,

realça a importância da compreensão do mundo por meio da presença socioeducativa do homem. Dessa forma, devemos levar em conta os conhecimentos que contemplem o afeto e a ética, bem como a reflexão crítica sobre a prática docente. Nesse sentido, “[...] toda a vida afetiva e ética do homem depende da natureza do seu conhecimento.” (GLEIZER, 2005, p. 24). Conhecer para agir com sensibilidade, criatividade e reflexão, baseado na ética e nas relações sócio-históricas.

Conhecendo e se apropriando dos princípios, das leis e das categorias é possível que nós possamos modificar as práticas e favorecer a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes das professoras.

Fundamentada nessas compreensões, evidenciamos que os princípios que perpassam este livro; e as leis que se destacam relacionadas com a prática das professoras de AV são a da negação da negação e da passagem das transformações quantitativas para qualitativas. As categorias do singular e o geral, e conteúdo e forma estão relacionados à produção empírica. Essa explicitação não configura que as demais leis e categorias não apareçam neste trabalho, mas que aquelas predominam.

Após a explanação sobre os princípios, as leis e as categorias, afirmamos que elas permearam esta pesquisa em que analisamos a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba.

A seguir, discorreremos sobre as categorias significados e sentidos e as características essenciais para a constituição do processo investigativo deste livro, fundamentado nos princípios das relações dinâmico-causais.

2.2 As Categorias Significado e Sentido na Psicologia Sócio-Histórica

O significado e sentido são constituídos em processo eterno de recomeço, relação de significações, em que os significados são compartilhados por ter um “núcleo permanente” e o sentido é negociado por ter “significado individual”.

(Luria)

Nesta subseção explicamos sobre as categorias significados e sentidos fundamentados teoricamente em Luria (1986), Vigotski (2004, 2009), entre outros. Luria (1986) explica as concepções sobre significado e sentido, explicitando que os significados, por terem um núcleo permanente, podem ser compartilhados, enquanto os sentidos, por serem de cunho individual, podem ser negociados, para que o primeiro possa ser ampliado nas discussões que ocorrem no processo da pesquisa.

Nesse sentido, Vigotski (2009) explica que significado e sentido não se separam, ou seja, um está em relação ao outro, por motivos didáticos, estes são escritos em separado, porém preservam a sua relação nas práticas sociais. O supracitado autor define significado como sendo a palavra “[...] um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento.” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). O autor explica que esta unidade deve ser considerada no processo de análise e síntese, levando-se em conta a totalidade e considerando-se simultaneamente os aspectos subjetivos e objetivos, ou seja, o desenvolvimento dos significados. Os significados expressam uma generalização esta é concebida em contexto sócio-histórico estabelecido em suas relações, como sentido. Nessa perspectiva Marques (2014, p. 24) aduz que:

Os significados e os sentidos são aspectos psicológicos que constituem e revelam parte da totalidade da subjetividade humana, que, embora seja individual, tem sua gênese no social.

A compreensão acerca da constituição do homem passa pela apreensão das mediações sociais que vão constituindo sua subjetividade, movimento que se torna possível quando são revelados os significados e os sentidos que são compartilhados e negociados no processo interativo com a realidade objetiva e subjetiva.

Dessa forma, é por meio dessa relação que os significados e sentidos de ensinar AV se tornam fundamentais para análise das discussões, mediadas por perguntas das partícipes, pois é por meio das condições objetivas e subjetivas que se criam os compartilhamentos de significados e a negociações de sentidos fundamentados na prática das partícipes.

Partindo dessa concepção, o conceito de mediação³² é fundamental para compreendermos a relação dos pares que ocorre por meio de interações sócio-históricas, quando buscam relacionar os processos inter e intrapsicológicos em que as partícipes se envolvem por meio da linguagem em discussões mediadas tanto pelos discursos-perguntas, quanto pela teoria-prática.

O significado possui discrepância quanto à articulação psicológica e a gramatical, pois existem várias interpretações; devemos levar em consideração o contexto e, de acordo com esse, o sentido pode ser modificado. Nesse aspecto, “[...] o ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno.” (VIGOTSKI, 2009 p. 421). Existe, portanto, a necessidade de relação entre o interpsicológico e o intrapsicológico.

Nessa direção, Luria (1986, p. 43) explica que a palavra possui dois componentes fundamentais: um relacionado à referência objetiva para “[...] designar o objeto, o traço, a ação [...]” e o outro, ao seu significado, que pode ser desenvolvido com caráter semântico, que se designa em ser o significado próprio da palavra.

³² Segundo Ibiapina (2004, p. 42), mediação é “[...] a ferramenta conceitual (terceiro elemento) numa relação com o objetivo de fazer avançar as funções psicológicas superiores fazendo com que essa relação deixe de ser direta transformando-se em virtude da relação estabelecida com esse terceiro elemento.”.

Segundo Vigotski (2004, 2009), a linguagem tem caráter mutável, ou ainda, o sistêmico que caracteriza a palavra, entendida além do significado da palavra, quando o significado se desenvolve, muda não só a “[...] estrutura semântica, mas também sua estrutura sistêmica psicológica [...]” (LURIA, 1986, p. 44), pois o significado ao se desenvolver muda sua significação inicial. O supracitado autor continua explicitando que a palavra possui significado e que “[...] existe sempre um sentido individual, em cuja base encontra-se a reelaboração do significado, a separação, dentre os enlaces possíveis presentes na palavra [...]” (LURIA, 1986, p. 46). Neste aspecto, na relação significado e sentido, quando o sentido é alterado, o significado se amplia simultaneamente, pois estão em eterno entrelaçamento que sugere sempre o recomeço. O que significa: mudando o sentido inicial, o significado se desenvolve sem perda do seu núcleo, já que este passa por processo de desenvolvimento contínuos que nega, mas mantém o que é essencial para a comunicação.

Nesse aspecto, significado e sentido se relacionam mutuamente e não é possível a dissociação deles. Considerando a unicidade que os caracteriza, compreendemos que os significados, após socializados, se desenvolvem (VIGOTSKI, 2009). As compreensões iniciais sobre a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com a prática docente também se desenvolve, gerando novos significados constituídos colaborativamente.

Retomamos para esclarecimento a relação da lei do geral, o particular e o singular que pode potencializar a prática docente das professoras de AV na EPTNM, pois são destas relações compartilhadas que podem aflorar conhecimentos particulares do grupo que discute sobre o ensino de AV. São nas negociações que surgem o confronto dos sentidos elaborados, empreendendo novos significados, após a discussão realizada por meio de perguntas restritas, heterogêneas e amplas.

Vigotski (2004, p. 189) acrescenta que “[...] o significado não se refere ao pensamento, mas toda a consciência.”. São as necessidades, motivações e desejos das partícipes que conduzem a pesquisa em tela que podem nesse processo de eterno recomeço

significar e ampliar o nível de consciência sobre os significados e sentidos de ensinar AV. Ainda para o autor, o sentido é relativo, pois carrega a personalidade do seu interlocutor na dialogia estabelecida com seus pares.

Como vimos anteriormente, estas concepções podem ser negociadas na discussão com perguntas, pois sabemos que elas são categorias fundamentais para oportunizar generalizações (NININ, 2013). Para que haja ampliação do nível de conscientização, é preciso estar em processo mediado por pares mais desenvolvidos sobre uma determinada temática, nesse caso o ensino de AV na EPTNM.

A seguir, explanamos sobre a pesquisa colaborativa, a sua fundamentação e aplicabilidade nesta pesquisa.

2.3 Pesquisa Colaborativa

Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
(Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto)

Escolhemos a pesquisa colaborativa como modalidade de pesquisa por considerá-la suficiente e necessária para investigar as práticas docentes das professoras de AV na EPTNM no intuito de compreender essas práticas no seu processo de desenvolvimento. Para tanto, fundamentamo-nos em Ibiapina (2008), Anadón (2009), Magalhães (2002), entre outros.

A pesquisa colaborativa por ter como princípios a adesão volitiva, a corresponsabilidade nas ações investigativas e como consequência a formação das partícipes envolvidas, exige confiança mútua em todo o processo, para que se alcance resultados com fins educativos.

Segundo Anadón (2009), esse tipo de pesquisa implica no envolvimento dos docentes em discutir sobre a formação profissional. Para Magalhães (2002), a pesquisa colaborativa proporciona reflexão crítica e negociação sobre as práticas docentes. Nessa

direção, Ibiapina (2008) realça que as professoras devem refletir sobre suas práticas, criando situações que as motivem a refletir sobre suas preocupações na/sobre as práticas de ensinar AV.

A pesquisa colaborativa propicia oportunidade para que as professoras de AV na EPTNM reflitam com/na/sobre a prática, tornando essas profissionais mais conscientes de seus discursos proferidos. Compreendemos que as perguntas trabalhadas criaram condições para que as professoras de AV interagissem de forma mútua, adotando posição de concordância ou discordância, total ou parcial, sobre ação que imprime às respostas, compreendendo-as (BAKHTIN, 2011).

Nessa relação mediada, as perguntas-respostas são premissas básicas para que ocorra a colaboração, pois esta precisa ser organizada para incentivar as professoras de AV a descreverem suas práticas em detalhes; informarem o que está implícito nelas, revelando a teoria que a fundamenta; confrontarem os sentidos, perguntando se o que estão fazendo é o que realmente acreditam ser o mais adequado aos interesses do sistema, ou de suas crenças e valores; e reelaborem suas práticas docentes, procurando agir de outra forma, bem como perguntarem sobre as práticas adotadas até então e reorganizarem os aspectos pertinentes à prática, conduzindo-os às reflexões críticas (LIBERALI, 2012; SILVA, 2015).

Ibiapina (2008) propõe que a pesquisa colaborativa, ao utilizar como princípio a pesquisa-formação, deva partir das necessidades docentes que devem ser coincidentes ou criadas tanto pela pesquisadora quanto pelas professoras.

Considerando o exposto, é instigante participar voluntariamente deste tipo de pesquisa, compartilhar saberes e vivências, significados e sentidos, ter reciprocidade afetiva, disposição para ouvir críticas e mudar, participar de encontros planejados e organizados. Além desses aspectos, dentre outras negociações, destacamos a:

“[...] duração dos encontros e da própria pesquisa, a forma de os participantes serem reconhecidos, nomeados e citados no processo de pesquisa (que pode ser anônima ou não) e as possibilidades de divulgação pública dos resultados obtidos na pesquisa.” (IBIAPINA, 2008, p. 29).

As negociações devem ser constantes, antes, durante e depois dos dados serem registrados, para que sejam do conhecimento de todas que estão envolvidas na pesquisa.

Também é preciso ser flexível e estar, permanentemente, preparadas para rever acordos e enfrentar juntas as contradições desveladas nas discussões sobre as práticas. Nós, enquanto partícipes, nos respaldamos nos princípios da pesquisa colaborativa, tendo postura ética e sempre refletindo, negociando as etapas e procedimentos a serem seguidos, para superar possíveis riscos que possam ocorrer no percurso da investigação.

Para Ibiapina (2014, p. 13), as professoras podem ser estimuladas a refletir sobre sua prática, e essa reflexão pode se constituir em colaborações produzidas em consonância com “[...] aprendizagem, no questionamento e no desenvolvimento do pensamento, da atenção dirigida, da imaginação, da memória mediada, da afetividade e de valores humanos que aumentem o conatus.”. Dessa maneira, a potência de agir das professoras de AV pode se desvelar nas ações diárias.

Para que as professoras de AV possam ser estimuladas a produzir transformações em suas práticas, é necessário o investimento na formação contínua, visando romper com práticas docentes anacrônicas, em busca da prática docente ético-afetiva. Nesse sentido, é necessário fazer escolhas conscientes, pois “[...] para educar ético-afetivamente, é necessário ser ético-afetivo [...]” (IBIAPINA, 2014, p. 14). Em um mundo que nos ensina a ser brutos e insensíveis, com as atrocidades que acontecem diariamente, ser ético-afetivo se torna um desafio.

Ibiapina (2008) chama atenção para a necessidade de significar a palavra colaborar em pesquisas colaborativas. Compreendemos colaborar como a criação de circunstâncias com possibilidade de compartilhar significados constituídos socialmente, levamos em consideração aspectos éticos e negociamos sentidos em que as partícipes traçaram objetivos comuns, relação afetivo-responsiva, analisando as comunicações dialógicas para socializar as novas significações produzidas no grupo.

Reforçando essa afirmação, recorremos as afirmações de Vigotski (2009) e Prestes (2012) discorrem sobre as Zonas de Desenvolvimento Iminente (ZDI), caracterizadas pela relação de pares mais-experientes e menos-experientes que, ao serem perguntados sobre a prática, podem galgar saltos qualitativos sobre as compreensões iniciais, criando zonas de desenvolvimento, em que esses pares mais-experientes auxiliem, cognitivamente, os pares menos-experientes na passagem de conceitos espontâneos, transformando-os em conceitos científicos. A colaboração surge quando:

[...] o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

Nessa perspectiva, em contexto de colaboração, é possível alcançar o desenvolvimento, em que as professoras de AV na EPT-NM põem em evidência sua própria prática docente, quando autorizam a filmagem e discutem com pares mais experientes as ações desencadeadas na prática.

A criação de espaços formativos favorece, por conseguinte, a possibilidade da pesquisa colaborativa que tem como um dos princípios a unidade pesquisar-formar. Para Magalhães (2009, p. 63), as pesquisas devem “[...] criar espaços de ação e de transformação, em que todos os participantes aprendam uns com os outros e, juntos, negociem a produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento nos contextos em que trabalham.”. Além de criar esses espaços de compartilhamento de significados e negociação de sentidos de ensinar AV, a pesquisadora precisa criar estratégias que favoreçam reflexões referentes ao modo de agir e de pensar.

Ademais, a pesquisa colaborativa é uma via de mão dupla que favorece o desenvolvimento das partícipes (pesquisadora e

professoras) quando refletem e relacionam as possíveis contradições entre o planejado e o feito em sala de aula ou vice-versa (IBIAPINA, 2008).

Esta pesquisa, portanto é fundamentada na criação de espaço-tempo que se propõe a reelaborar as práticas exercidas pelas professoras de AV que trabalham na EPTNM, em discussões e com a categoria pergunta. A criação do espaço-tempo, para discutir as ações, é considerada colaborativa, pois promove as condições para que a reelaboração das práticas possa ocorrer (BAKHTIN, 2011).

O processo da pesquisa colaborativa é complexo, pois, simultaneamente, busca pesquisar-formar, produzindo conhecimentos por intermédio de procedimentos reflexivos e críticos. Essa modalidade de pesquisa não traz receitas prontas aos partícipes nem tem interesse em avaliar os professores envolvidos, mas analisar a sua prática docente. Neste sentido, as professoras de AV na EPTNM possuem vários desafios a serem superados em suas práticas docentes e a principal é estabelecer a relação entre o que pensam e o que fazem. Com base na compreensão exposta, o compartilhar significados e negociar sentidos de ensinar AV podem gerar “[...] conflitos, de partilha, de apropriação, de recusa, de aceitação, de confrontação e de combinação de vários sentidos expostos pelo grupo, com o objetivo de transformá-los.” (IBIAPINA, 2008, p. 17).

No processo relacional, as professoras de AV na EPTNM não devem ter receio de compartilhar suas necessidades para que haja a reaproximação do mundo acadêmico com o escolar. Segundo Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa é:

[...] no âmbito da educação, atividade de produção crítica e compartilhada de saberes de conhecimentos, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de compreender determinada realidade educativa para transformá-la. (IBIAPINA, 2008, p. 20).

Quando as professoras de AV na EPTNM compreendem essa realidade, conseguem identificar as possibilidades de modificar suas práticas docentes, pois podem interagir por meio de reflexividade crítica para atingir esse fim. Dessa maneira, para que as partícipes envolvidas nesta pesquisa atingisse esse fim foi criada a necessidade de terem objetivos comuns e corresponsabilidades nas decisões e nas ações; o grupo teve sinergia para expor seus valores, teorias, criando as circunstâncias para surgirem contradições, conflitos e, dessa maneira, negociar os sentidos e compartilhar as significações de ensinar AV que já existiam e se desenvolveram em contexto colaborativo.

No decorrer do processo de pesquisa, foram cumpridos os acordos firmados e alguns sofreram alterações definidas em grupo no decorrer da investigação.

A seguir, explanamos a constituição do contexto da pesquisa, a materialização do campo em Parnaíba - PI, em uma escola pública e em uma escola particular.

2.4 A Materialidade: contexto de pesquisa

A volta por cima Vem na continuação O que
se leva dessa vida É o que se vive É o que se faz
(Charlie Brown Jr.)

É na prática real que encontramos a motivação para ir além dando a volta por cima de situações que pareciam ser intransponíveis, sabendo que só temos da vida aquilo que se vive e o que se faz junto com os pares. Com o objetivo de investigar a relação dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais (AV) na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) com a prática docente produzida pelas professoras de duas escolas em Parnaíba – PI, nessa seção nos detemos sobre a constituição do campo empírico, pesquisas no Conselho Estadual de Educação (*site*) em Teresina, na Gerência Regional de Ensino em Parnaíba, incluindo as escolas estaduais e particulares que oferecem o ensino

na EPTNM.

Marx e Engels (2002) explicitam na terceira tese sobre Feuerbach³³ a necessidade de os professores se educarem. Compreendemos que, colaborativamente, com os pares, é possível vivenciar a formação contínua, criando as circunstâncias para que ocorra a práxis revolucionária. A fim de constituirmos o grupo de partícipes para vivenciar essas relações, fomos ao Conselho Estadual de Educação (CEE), em Teresina, no dia 04 de maio de 2015, para produzir informações necessárias a pesquisa. Lá nos explicaram que todas as informações sobre as escolas públicas e particulares de que precisávamos poderiam ser acessadas por meio do portal do CEE, a qual realizamos no dia 02 de junho de 2015. Acessamos informações que viabilizaram tornar material nosso campo de pesquisa: catalogamos as escolas públicas e privadas legalizadas que têm seus registros aprovados, contabilizando, aproximadamente, 427 escolas públicas. Destas, mais de 140 são de Ensino Médio regular e 69 (24 na capital) oferecem o ensino de EPTNM.

Fomos também à Gerência Regional de Ensino (GRE) de Parnaíba no dia 07 de maio de 2015, para nos informar sobre dados complementares, em que identificamos a existência no entorno de Parnaíba³⁴ de 27 escolas de nível médio, sendo que cinco são de EPTNM, duas localizadas na própria cidade; e uma escola pública federal, na qual trabalhamos.

As duas escolas públicas estaduais não tinham professores de AV em seu quadro, sendo que uma delas, há dois anos não possui esse profissional; na outra escola quem exercia esse cargo, em 2014, era uma professora substituta³⁵.

Sobre a matriz curricular, identificamos que nas escolas do Estado há somente uma aula de Arte no terceiro ano; na escola

³³ Para mais detalhes ver: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**, 1º capítulo: seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

³⁴ Englobam a grande Parnaíba as cidades de Buriti dos Lopes, Bom Princípio, Carnaúbas, Caxingó, Cocal, Capitão de Campos, Cajueiro, Ilha Grande, Luís Correia e Murici.

³⁵ Fonte: pesquisa de campo nas escolas públicas estaduais visitadas, gravada em áudio no dia 07/05/2015.

pública são ofertadas uma aula no primeiro ano e duas no segundo na EPTNM. Até então eram somente duas aulas no primeiro ano e havia a proposta de uma aula em cada série, mas esta última foi rejeitada pelo grupo de professores de Artes Visuais da escola pública.

Em Parnaíba estão registradas 16 escolas particulares de nível médio, sendo que cinco atendem na EPTNM. Das cinco, somente uma contempla o ensino de Arte. Conforme contato feito por nós por telefone, no dia 10 de junho de 2015, constatamos que quatro escolas particulares que oferecem o ensino na EPTNM não têm na matriz curricular o componente Arte. Foi enviado um e-mail neste mesmo dia a todas as cinco escolas, solicitando documento para comprovar esses dados e somente uma retornou. No dia 25 de junho de 2015, visitamos as respectivas escolas, mas somente duas nos disponibilizaram a matriz curricular, pois nas demais os diretores não estavam presentes e/ou já estavam de férias e só eles poderiam viabilizar estes documentos.

Considerando o exposto, definimos como campo empírico duas escola na cidade de Parnaíba, uma pública e uma particular. Das quatro escolas particulares, somente uma tinha professora de Arte (Num-se-pode), que aderiu à pesquisa. Esta trabalhava na EPTNM, com uma aula no primeiro e no segundo ano. Na escola pública também só atuava uma professora de Arte (Dora) ministrando somente uma aula no primeiro ano, no período de 2014 a 2015, sendo acrescentadas duas aulas no segundo ano a partir de 2016. Esta pesquisa inclui uma estudante do curso de Pedagogia (Toledo³⁶). As partícipes da pesquisa aderiram volitivamente e assumiram o compromisso de estudar, serem responsivas e negociarem as atribuições no processo da pesquisa.

Os critérios para a seleção das partícipes da pesquisa foram: a disponibilidade de tempo de cada uma para que fosse realizado encontro o colaborativo; *Messenger*, para as sessões de observação colaborativa, que foram gravadas em áudio, com total responsabilidade de sigilo dos áudios das envolvidas no processo;

³⁶ Que aderiu esta pesquisa com duplo objetivo colaborar com a pesquisa e pesquisar a prática da Dora por meio de entrevista, pois no período da produção dos dados a instituição da Dora estava em greve.

adesão voluntária de até três professores de AV que estivessem atuando e com mais de dois anos de experiência no ensino de AV na EPTNM; formação em Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas ou Licenciatura Plena em Artes Visuais e disponibilidade para estudar textos propostos e encontrar o grupo para sistematização das compreensões.

Às instituições foi solicitada a liberação de suas respectivas professoras de AV e as aulas foram gravadas em vídeo. Foi firmado o comprometimento da pesquisadora com os pais ou responsáveis dos estudantes de ambas as escolas, que assinaram o termo de liberação de imagem e áudio restritamente para esta pesquisa. Os encontros foram transcritos e socializados com as envolvidas na pesquisa. Todas tinham ciência e autorizaram e as transcrições para este livro em todas as suas fases de elaboração. Respeitamos os princípios éticos da pesquisa, bem como todos os direitos das participantes e das instituições de ensino que disponibilizaram seu espaço para a pesquisa.

Os possíveis riscos de constrangimento foram minimizados com alguns cuidados, tais como: local reservado para a realização do encontro colaborativo e observação colaborativa³⁷. De acordo com a necessidade, os dias de realização dos encontros precisaram ser remarcados, sendo agendados antecipadamente e em conformidade com a disponibilidade das partícipes, evitando transtornos no seu cotidiano ou prejuízo no trabalho. Foram compartilhados os avanços do grupo de partícipes no contexto a fim de partilhar e divulgar os resultados encontrados.

Esta pesquisa é uma alternativa para aqueles que querem e têm a necessidade de pesquisar e se formar no processo da pesquisa. Ou, como diz Ibiapina (2009, p. 17), “[...] assumir o risco e a chance de pesquisar crítica e colaborativamente, para constatar os efeitos exitosos na pesquisa em educação e na formação de professores.”. Os aspectos positivos são mais relevantes do que os possíveis riscos.

³⁷ No caso do procedimento Messenger, não houve preocupação com o espaço, pois se trata de um aplicativo para bate-papo online.

As partícipes envolvidas na pesquisa puderam organizar publicações e apresentações em seminários, congressos e similares, garantindo a confidencialidade das imagens, dos seus nomes (identificadas somente com os pseudônimos escolhidos por cada uma) e das instituições envolvidas. Não houve ônus de qualquer natureza às partícipes, haja vista sua adesão ser essencialmente voluntária. O ônus pelo deslocamento das partícipes quando houve necessidade foi de inteira responsabilidade da pesquisadora, nenhuma das partícipes foi onerada por conta da pesquisa e/ou mesmo por conta dos encontros necessários à produção dos dados.

Apresentamos no Quadro 1 as datas em que os procedimentos encontro colaborativo, observação colaborativa e *Messenger* foram realizados, relacionando-os respectivamente com as ações e objetivos.

Quadro 1 – Procedimentos, ações e objetivos

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	AÇÕES	OBJETIVOS
1º Encontro Colaborativo realizado em Parnaíba (25/06/2015)	Apresentação e adesão à pesquisa, negociação das atribuições, pseudônimos; Conhecimento prévio sobre ensinar Artes Visuais, colaboração, unidade teoria-prática e práticas docentes.	Apresentar e assinar a adesão à pesquisa, negociar as atribuições, escolher e justificar os pseudônimos; Conhecer previamente o entendimento sobre ensinar Artes Visuais, colaboração, unidade teoria-prática e práticas docentes.
2º Encontro Colaborativo em Teresina (29/08/2015 e 30/08/2015)	Leitura e expansão das compreensões iniciais sobre ensinar Artes Visuais, colaboração, unidade teoria-prática, prática docente; Continuação da leitura e expansão compreensões prévias	Ler e expandir compreensões iniciais sobre ensinar Artes Visuais, colaboração, unidade teoria-prática, prática docente; Continuar a leitura e expandir compreensões prévias
<i>Messenger</i> - Toledo em Teresina, Numse-pode e Dora em Parnaíba (23/11/2015)	Ampliação da discussão sobre o sentido adotado na pesquisa sobre a metáfora “pedra” e discussão sobre as práticas docentes desenvolvidas pelas partícipes	Ampliar a discussão sobre o sentido da metáfora adotada na pesquisa e discutir sobre as Práticas docentes desenvolvidas pelas partícipes.

Pré-Observação planejamento da aula (27/08/2015)	Socialização do plano de aula e a explicação do planejamento.	Socializar o plano de aula e explicar o planejamento.
Observação – aula filmada em Parnaíba (27/08/2015)	Gravação em vídeo da aula da partícipe Num-se-pode.	Filmar aula da partícipe Num-se-pode para ser analisada com as partícipes.
Pré-Observação planejamento da aula (11/12/2015)	Socialização do plano de aula e a explicação do planejamento.	Socializar o plano de aula e explicar o planejamento.
Observação – aula filmada em Parnaíba (11/12/2015)	Gravação em vídeo da aula da partícipe Dora	Gravar em vídeo aula da partícipe Dora para ser analisada com as partícipes.
Pós-Observação em Parnaíba (09/01/2016)	Reflexão sobre os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais e a relação com as práticas docentes desenvolvidas pelas partícipes; Análise da aula da partícipe Num-se-pode; Desvelamento da prática adotada pela partícipe Num-se-pode.	Refletir sobre significados e sentidos de ensinar Artes Visuais e a relação com as práticas docentes desenvolvidas pelas partícipes; Analisar a aula da partícipe Num-se-Pode; Desvelar a prática adotada pela partícipe Num-se-pode.
Pós-Observação em Teresina (14/02/2016)	Reflexão sobre os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais e a relação com as práticas docentes desenvolvidas pelas partícipes; Análise da aula da partícipe Dora; Desvelamento da prática adotada pela partícipe Dora; Relação das histórias das partícipes, leitura e discussão.	Refletir sobre significados e sentidos de ensinar Artes Visuais e a relação com as práticas docentes desenvolvidas pelas partícipes; Analisar a aula da partícipe Dora; Desvelar a prática adotada pela partícipe Dora; Relacionar histórias que se cruzam na espiral da vida das partícipes.
Pós-Observação em Teresina (15/02/2016)	Retomada dos conhecimentos prévios e relação com compreensões na formação-pesquisa; Diferenciação das práticas educativa, docente e pedagógica; Discussão sobre valor e os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM.	Retomar conhecimentos prévios e relacionar com compreensões na formação-pesquisa; Diferenciar práticas: educativa, docente e pedagógica; Discutir sobre valor e os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM.

Fonte: Produzido pelas partícipes da pesquisa.

Os encontros foram organizados de acordo com os objetivos da pesquisa e os procedimentos escolhidos. A sistematização foi realizada de acordo com a disponibilidade das partícipes, sendo negociadas datas e horários para discussão sobre a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba.

A seguir, detalhamos os procedimentos apresentados no Quadro 1, utilizados para colaborar com as partícipes e analisar os dados obtidos.

2.5 Procedimentos Metodológicos

Escolhemos o encontro colaborativo, *Messenger* e observação colaborativa como procedimentos para esta pesquisa fundamentados em Ibiapina (2008), Coelho (2012) e Oliveira (2009). Ressaltamos a importância desses procedimentos para compreendermos a relação dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais (AV) na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba.

2.5.1 Encontros Colaborativos: produção das condições para lapidar as pedras

O encontro colaborativo constitui-se no momento de encontro partilhado com as partícipes em que são tomadas decisões acerca do desenvolvimento e da organização para a realização da pesquisa, negociados dias, horários em comum e criadas circunstâncias de colaboração entre as partícipes. Enfim, é o momento de tomada de decisões em conjunto, em prol da implementação da pesquisa, de decidir o local adequado para sistematizar as compreensões dos estudos e reflexões sobre o estudado.

2.5.1.1 Primeiro Encontro Colaborativo: temática e o objeto de pesquisa

O primeiro encontro colaborativo foi realizado no dia 25 de junho de 2015, aproximadamente às 15h30, com a colaboração do diretor no final do primeiro semestre de 2015, um período meio complicado, em que o corpo docente se mobiliza para a aplicação e correção das avaliações. Mesmo com este fator, o encontro foi realizado com os professores que estavam na escola nesse dia, em uma sala, corrigindo avaliações.

Com duração de quatro horas, o encontro foi dividido em dois momentos. No primeiro, com dez partícipes, procedemos à apresentação da pesquisa e à discussão sobre a significação das palavras cooperação e colaboração, por cerca de duas horas. No segundo momento, ainda na escola, mas na parte externa, reunimos somente as partícipes que aderiram à pesquisa a fim de sistematizar locais, datas e corresponsabilidades com/na pesquisa. A discussão deste primeiro encontro transcrita gerou cinquenta e uma laudas, posteriormente confrontadas com as colaboradoras, interpretadas, analisadas e sintetizadas.

Montamos todos os equipamentos eletrônicos necessários para a realização deste momento, bem como organizamos o ambiente e as lembranças elaboradas para serem entregues aos professores: o *kit* continha bloco de notas com o poema de Cora Coralina (Aninha e suas pedras, que está no início deste livro) impresso na capa, uma caneta azul, um marcador de texto³⁸ e bolsas; foram entregues, também, somente às partícipes, um texto do capítulo do livro de Ibiapina (2008) intitulado “A ossatura da pesquisa colaborativa”.

Esse texto foi apresentado e lido com todos os professores em *slides*. Somente algumas partes, por conta do tempo, foram retomadas no encontro seguinte com as partícipes que aderiram à pesquisa a partir da assinatura do termo de adesão.

³⁸ Elaborado por uma amiga, Osani, ex-discente minha da UFPI. Acrescentamos ao marcador uma imagem contendo o título da pesquisa, nosso nome e da orientadora da pesquisa, e na parte superior, onde tinha um fuxico feito de pano, uma pedra natural, para relacionar à metáfora empregada neste livro.

Figura 2 – Imagens do kit entregue às partícipes no primeiro encontro colaborativo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Durante o encontro colaborativo, mesmo em uma sala pequena, perguntamos sobre a possibilidade de os professores presentes sentarem em forma de U, pois assim poderíamos nos ver e dialogar. Solicitamos que no decorrer da apresentação fosse pensado sobre a significação das palavras cooperação e colaboração.

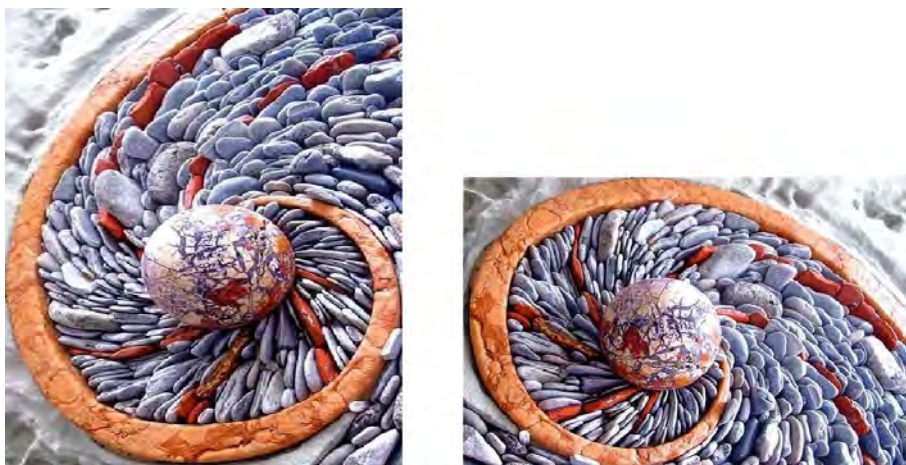
Neste encontro três partícipes aderiram à pesquisa: Num-se-pode (Opala), Toledo (Jade) e Dora (Ônix), respectivamente, uma professora de AV que atua na EPTNM, em escola particular, que chamamos professora Opala, uma graduanda de Pedagogia, professora Jade, e professora Dora que atua na EPTNM em instituição pública. Sendo assim, temos profissionais da educação que trabalham Arte e vivem a Arte. Os demais professores que interagiram neste encontro são identificados somente por uma letra para manter o sigilo de suas identidades, compromisso assumido neste livro.

Iniciamos a apresentação pessoal e da pesquisa agradecendo a presença de cada um e a disponibilização do tempo deles, pois sabemos o quanto é complexo o final de período para professores com correção de provas, entrega de notas, elaboração de aulas e provas de recuperação, além da entrega de fichas com notas e diários atualizados.

Em seguida, pedimos que os professores se apresentassem destacando os seus nomes, o componente curricular e o nível de ensino que ministravam. Estávamos presentes professores que atuavam tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Havia professores de Ensino Religioso, Matemática, Ciências (Biologia), Informática, Inglês, Geografia, Português e Arte, além da graduanda em Pedagogia.

Iniciamos o diálogo sobre a imagem abaixo, que foi escolhida para ser a capa deste livro, e modificamos a posição, adotando o sentido horário que pode ser associado ao Sol, à luz, harmonia com a Terra ou movimentos que representam expansão e atração em relação ao centro. Concomitante às essas características, traçamos paralelo com os três reinos, Céu, Terra e Mar, às três partícipes desta pesquisa que estão em desenvolvimento e também, aos três tempos que envolvem a vida e historicidade: passado, presente e futuro, ou aos ciclos de transformação.

Figura 3 – Espiral em Pedra - Capa da pesquisa



Fonte: <<http://www.materiaincognita.com.br/paredes-decoradas-com-murais-de-pedras-roladas-de-rios/#axzz3Zxg7Yohy>>. Acesso em: 01 mai. 2015³⁹.

³⁹ Matéria Icôgnita: Composta pelo casal canadense Andreas Kunert e Naomi Zettl. Usamos a imagem na primeira posição. Originalmente, ela será encontrada na segunda posição.

Como explicamos anteriormente, estiveram presentes dez professores da escola, que serão identificados com uma consoante maiúscula e as partícipes com os nomes escolhidos e justificados por elas, ou seja, Num-se-pode, Toledo e Dora, e para variar em alguns momentos, podemos relacioná-las com as pedras que elas relacionaram com suas práticas docentes, respectivamente, Opa-la, Jade e Ônix.

Na sequência, perguntamos aos presentes sobre o que eles compreendiam a partir da imagem da capa deste livro. Essa discussão possibilitou designarmos a expressão “Tem um caminho!”, que foi fundamental para nomearmos nosso livro e os títulos que a compõem.

O que ficou claro nessa discussão é que falamos do que conhecemos. As concepções sobre essa imagem mostram o conhecimento que cada um tem não só da imagem, mas de como interpretamos psicológica, emocional e realisticamente a vida vivida.

Logo depois dessa discussão, apresentamos os objetivos da pesquisa, explicando o porquê da pesquisa ser realizada em Parnaíba e nesse nível de ensino, as consequências de ter sido aprovada em concurso público nesta cidade e ser professora de Artes Visuais que atua na EPTNM em uma escola pública; em seguida, explicamos sobre a escolha e uso das lentes para sistematizar a pesquisa, analisar e sintetizar o objeto de estudo, os teóricos que nos fundamentamos, tipo de pesquisa e procedimentos (encontro colaborativo, *Messenger* e observação colaborativa). Na sequência, instigamos as partícipes a falarem sobre as necessidades que sentem enquanto professoras, o que desencadeou discussão sobre relação docente e discente e a formação inicial.

O Quadro 2 apresenta os motivos da escolha dos pseudônimos das partícipes que aderiram à pesquisa.

Quadro 2 – Pseudônimo das partícipes

PARTÍCIPES	PSEUDÔNIMOS	MOTIVOS
Professora de Arte Especialista	Num-se-pode (Professora Opala)	<p>Porque está se preparando para apresentar uma peça cuja personagem é a Num-se-pode “[...] é aquela pessoa que, embora ela não consiga encontrar, segundo esta versão do A, ela não consegue encontrar o amor, porque o amor não existe, a pessoa que ela quer não existe, e aí! E a maneira que ela tem, acha de chamar atenção, de fugir daquela coisa é se esticando, e assustando as pessoas, fazendo uma provocação.” [...]</p> <p>Eu gostei de todas as pedras, mas vou escolher a Opala, porque não é só a pedra, ela traz [...], mas eu tive oportunidade de ter uma vivência próxima à mina da Opala em Pedro II [...].</p>
Graduanda em Pedagogia	Toledo - (Professora Jade)	<p>É o nome de uma cantora missionária que tem na letra de suas músicas “[...] mensagens sobre recomeço, sobre uma mente renovada, pensamentos renovados [...]”, a graduanda a “segue” no Facebook. E justifica sua escolha: “eu acho que nós sempre devemos estar recriando e reinventando, sempre amadurecendo, sempre se renovando, sempre se reciclando” [...]. “A Jade fala tanto de dar sem receber, eu acho que é quando você entrega tudo para seu aluno sem receber nada em troca, você só se satisfaz com o sucesso que ele vai ter, ela fala também do amor também, a gente não pode deixar de lado a questão do ensino com afetividade, estar sempre [...] ligado com essa questão do ensino fazendo relação com nosso amigo Espinosa.”</p>
Mestranda em Educação	Dora - (Professora Ônix)	<p>Adotarei o pseudônimo Dora em homenagem a pintora piauiense Dora Parentes, a qual já entrevistamos e foi temática de ensino em minhas aulas; foi ela também que organizou o concurso na Casa da Cultura, o qual duas telas minhas foram selecionadas, premiadas, cujo prêmio era serem expostas em Nova York no ano de 2006 [...]. [...] “Escolho a pedra Ônix porque [...] ela tem um brilho que reluz, que é uma troca de vai e vem [...] reluz, e tem um brilho como se tivesse um certo reflexo.”</p>

Fonte: Primeiro Encontro Colaborativo em 25/06/2015 em Parnaíba em que foram escolhidos os pseudônimos Num-se-pode, Toledo e Dora e encontro de Pós-Observação em 14/02/2016, em Teresina, em que as partícipes relacionaram pedras às suas práticas docentes, respectivamente, Opala, Jade e Ônix.

A professora que aderiu à pesquisa escolheu o nome Num-se-pode, justificando estar se preparando para encenar uma peça que representará como personagem da lenda conhecida em Teresina, que se refere a uma mulher que seduz (assusta) homens nas noites da Rua Paissandu na época em que a energia elétrica não era uma realidade. A personagem Num-se-pode se alongava para acender cigarro nas velas (lâmparas) públicas, que existiam na cidade há algumas décadas. O criador do texto da peça teatral que envolverá esta lenda procura chamar atenção da sociedade para a ausência de amor, porque o amor não existe segundo a versão dele que será interpretada. Num-se-pode escolhe a pedra Opala para representar a prática docente que realiza na pós-observação realizada em Teresina.

A segunda partícipe escolheu ser chamada de Toledo (T). É uma graduanda que aderiu ao projeto quando o apresentamos, ainda embrionário, no grupo Formar e convidamos os presentes à vivenciar esta pesquisa em todos os seus movimentos e desenvolvimentos. Além do exposto, Toledo colaborou com esta por ter o objetivo de recontar histórias de vida pessoal e profissional de uma professora de Arte, que atua em uma instituição de ensino médio e categorizar os tipos de questionamentos, pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científicas (PIBIC).

Toledo é graduanda no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, tem 23 anos e escolheu este pseudônimo por representar uma pessoa que ela admira, “segue” na internet há algum tempo, e supera dificuldades pessoais. É com esta perspectiva que ela adota esse pseudônimo de se renovar, reinventar a sua vida pessoal e profissional. Toledo é a professora Jade por ter relacionado seu nome a essa pedra na pós-observação e associar as características desta pedra com sua prática.

Nós adotamos o nome de Dora⁴⁰, em homenagem a pinto-

⁴⁰ Adotamos esse nome em homenagem a pintora Dora Parentes por considerarmos a harmonia dos nomes escolhidos pelas partícipes desta pesquisa por afinidade com a Arte, mas poderíamos ter mantido nosso nome Rosalina Silva ou mesmo Rosalina Sol como assinamos nossas telas. Encontramos na literatura trabalhos de Coelho (2012) que adotou o nome Amarelinha, que representa um tipo de brincadeira, Machado (2014) escolheu o nome de pássaro, Pica-pau para representá-la, Batista (2014) es-

ra piauiense Dora Parentes, ou Doralice Melo Parentes, nascida em Piripiri, conhecida regional, nacional e internacionalmente. Em 2009, entrevistamo-la em sua casa, vimos *in loco* as pinturas que nos motivam a ensinar, baseada em sua coleção pictórica.

Dora Parentes passa por algumas fases de produção artística trabalhando temáticas, tais como cavalos, natureza (nesta fase representa cactos e plantas queimadas) e imagens com características que nos remetem ao surrealismo. Ela representa em suas telas imagens figurativas e abstratas com técnicas apuradas. Dora escolhe a pedra Ônix para relacionar à sua prática docente.

Considerando o exposto, apresentamos no Quadro 3 a formação das partícipes, a idade e a profissão.

Quadro 3 – Formação das partícipes

PARTÍCIPES	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	IDADE	PROFISSÃO/TEMPO
Num-se-pode (Opala)	Licenciatura Plena em Educação Artística-habilitação em Artes Plásticas e Licenciatura Plena em Geografia.	Especialização em Docência do Ensino Superior.	56 anos	Professora de Arte – aposentada do Estado, professora na escola particular, com experiência de cinco anos na EPTNM.
Toledo (Jade)	Licenciatura Plena em Pedagogia.	-----	24 anos	Estudante de Pedagogia.
Dora (Ônix)	Licenciatura Plena em Educação Artística-habilitação em Artes Plásticas.	Especialização em Metodologia do Ensino: Fundamental, Médio e Superior; Especialização em História da Arte e da Arquitetura; Mestranda em Educação.	41 anos	Professora de Arte – foi professora do Estado (2000-2014); do Município (2010-2014); e Federal (início 26/ago./2014) – na EPTNM mais de quatro anos.

Fonte: Primeiro encontro colaborativo (25 de junho de 2015).

Considerando as duas maneiras escolhidas por nossas partícipes, elas serão explicitadas nesta pesquisa como Num-se-pode,

colheu o nome de uma flor, Orquídea, dentre outras.

Toledo e Dora por terem escolhido logo no início desta pesquisa.

Num-se-pode tem duas licenciaturas – Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas e Licenciatura Plena em Geografia, especialização em Docência do Ensino Superior, todos pela UFPI. Tem 56 anos, é professora de Arte aposentada pelo Estado do Piauí e professora há cinco anos na EPTNM. Dora tem Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, na UFPI, duas especializações – em Metodologia do Ensino: Fundamental, Médio e Superior e em História da Arte e da Arquitetura. É mestranda em Educação pelo PPGEd na UFPI.

Na sequência do encontro, instigamos os professores a darem exemplos de aula e/ou situações que expressassem a diferença entre cooperação e colaboração. Depois mostramos o um trecho de quinze minutos do filme “Rio 2”, em que ocorrem esses dois momentos.

Fizemos a discussão acerca do filme e destacamos a seguir, na Figura 4, algumas imagens que exemplificam a colaboração explicitada no filme.

Figura 4 – Imagens do filme “Rio 2”



Fonte: Captura de cenas do filme Rio 2 apresentadas no primeiro encontro colaborativo.

O filme “Rio 2” conta a história de dois defensores da natureza (Figura 4A) que juntam, o casal de araras azuis, que for-

mam família (Figura 4B) e viajam para Amazônia. Um grupo de desmatadores (Figura 4C) inicia o desflorestamento e o grupo de araras azuis lidera a luta pela preservação (Figuras 4D e 4E). As araras vermelhas (Figuras 4F e 4G), que eram inimigas, se unem para lutar contra os homens que estavam desmatando a Floresta Amazônica com os demais animais e depois há a comemoração de todos os animais da floresta (Figura 4H).

Logo em seguida foi feita a leitura do poema da Cora Coralina pela professora de Arte, escolhida pelo grupo. Ela foi aplaudida ao finalizar, após recitar o poema. Na sequência, ao entregarmos um marca texto, pedimos que eles descrevessem o que viam. Alguns identificaram a pedra que nós havíamos colado nele e fizeram relação com o poema de Cora Coralina e a imagem analisada quando iniciamos o encontro. Fizemos a leitura de trechos do texto de Ibiapina (2008) e procuramos fechar o encontro expondo a documentação pertinente à pesquisa que deveria ser assinada pelos professores que aderiram e os testemunhos de que tudo ficou esclarecido a todos. Logo após, solicitamos os dados pessoais das partícipes (o número de celular, e-mail e *Messenger*), para mantermos contato.

No segundo momento, conversamos sobre as possíveis necessidades formativas. Negociamos que Num-se-pode ficaria responsável junto ao diretor para agilizar a filmagem da aula e combinamos que o dia 20 de agosto de 2015 seria a gravação da aula da turma do segundo ano B (porque a maioria é discente dela desde a sétima série), que é realizada no quinto horário, com início às 16h40 e duração de 50 minutos; os dias dos nossos encontros seriam às quintas-feiras, logo após as aulas nessa turma.

Após esse encontro, marcamos os encontros posteriores. De antemão ficaram para os dias 06 e 20 de agosto (que foram negociados e alterados para os dias 29 e 30 de agosto de 2015) a leitura da transcrição e para o dia 27 de agosto de 2015 a filmagem da aula da Num-se-pode, existindo a possibilidade de nos encontrarmos na última semana de julho em Teresina, quando iríamos promover a socialização das transcrições para serem reiterados os enunciados ou confrontá-los. O local seria combinado

no dia 28 de julho de 2015, mas foi necessária a alteração dessas datas previstas.

Combinamos que os encontros das pós-observações poderiam ser realizados em uma quitinete em Parnaíba, e Num-se-pode se dispôs também a que alguns desses encontros fossem realizados na sua casa. Dialogamos sobre vários exemplos de aulas que foram ministradas por ela e finalizamos agradecendo a disponibilidade em aderir a esta pesquisa.

A seguir, descrevemos o segundo encontro colaborativo que ocorreu em Teresina com a presença de todas as partícipes.

2.5.1.2 Segundo Encontro Colaborativo: expansão dos conhecimentos prévios e negociação das atribuições

Na cooperação eles trabalharam juntos, mas cada um pensando no individual, e na outra eles trabalharam juntos, mas pensando em um bem comum.

(AC)

Como explicado anteriormente, o segundo encontro colaborativo aconteceu em Teresina, dividido em duas partes, nos dias 29 de agosto de 2015 à tarde e no dia 30 de agosto de 2015 pela manhã. Realizamos a leitura e expansão das compreensões iniciais sobre ensinar Artes Visuais, colaboração, unidade teoria-prática, prática docente.

No dia 30 de agosto continuamos a leitura e ampliamos as compreensões prévias. Tivemos como objetivos nesse encontro ler e expandir compreensões iniciais sobre ensinar Artes Visuais, colaboração, unidade teoria-prática e prática docente. Nesse encontro foi retomada a leitura da transcrição do primeiro encontro colaborativo realizado com dez professores de áreas do conhecimento diferentes.

Fundamentados nessa premissa, no primeiro encontro colaborativo discutimos as ações, mas somente definimos as implicações na pesquisa no segundo encontro colaborativo, retomando e

definindo o papel de cada partícipe, em que assumimos a dupla função mediadora e partícipe.

Pela extensão da transcrição e pela limitação de tempo de uma das partícipes, nos encontramos em dois momentos para ler, ampliar discussões e negociar ações. No princípio, combinamos os encontros consecutivos: à medida que era realizado um encontro, combinávamos o próximo, mas, algumas vezes, esses acordos eram firmados via *Messenger* sempre levando em consideração a disponibilidade de cada partícipe.

Nesse encontro, negociamos as atribuições que cada uma teria durante os encontros da pesquisa, sendo acordado o que está em destaque no Quadro 4, fundamentado em Ibiapina (2008).

Quadro 4 – Atribuições acordadas com as partícipes da pesquisa

MEDIADORA	PARTÍCIPIES
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar sentidos e compartilhar conceitos e necessidades formativas; - Organizar sessões de estudos; - Diagnosticar os conhecimentos prévios; - Organizar, mediar e transcrevê-los; - Filmar as aulas das partícipes; - Organizar textos didáticos para estudo e discussão; - Mediar sessões de estudo e análise da filmagem; - Organizar os temas surgidos da necessidade do grupo; - Socializar as transcrições com as partícipes para aprovação; - Divulgar os resultados da pesquisa com ou sem as colaboradoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assinar os termos de livre esclarecimento da pesquisa; - Negociar os sentidos identificados pela mediadora; - Expressar as necessidades formativas; - Definir os conceitos a serem estudados; - Partilhar com a pesquisadora os conhecimentos; - Responsabilizar-se pela assinatura dos termos de consentimento dos menores envolvidos na pesquisa quando for filmar a aula; - Colaborar com os pares nos encontro de acordo com os procedimentos escolhidos; - Ler textos e transcrições parciais em grupo e/ou individualmente, fazendo inferências quando houver necessidade; - Divulgar resultados com os pares ou com a mediadora.

Fonte: Ibiapina (2008) adaptado pelas partícipes.

A partir do exposto, negociamos as ações em comum acordo e assumimos o compromisso de compartilhar os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais. Definimos conjuntamente as atribuições da mediadora e das partícipes da pesquisa e no decor-

rer dos encontros foi cumprido o inicialmente combinado. Lemos conjuntamente o texto de Ibiapina (2008, p. 16) sobre a ossatura da pesquisa colaborativa, destacando que:

O diferencial dessa investigação está em dar conta da realidade micro social sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto, possibilitando aos envolvidos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto.

É nesta relação entre a realidade micro e macro que destacamos as ações das professoras de AV na EPTNM ao relacionarem a sua prática docente às ações desejadas pelo mundo capitalista, seguindo interesses alienantes de condutas que limitam o desenvolvimento das práticas que envolvem as aulas de AV e sua expansão.

As partícipes se comprometeram na leitura deste texto entregue no primeiro encontro e retomado no segundo, pois no primeiro momento a leitura se caracterizou aligeirada, antes realizada em slides.

Retomamos a leitura em comum, interrompendo quando havia alguma dúvida ou observação sobre a escrita de Ibiapina (2008). O encontro na primeira parte foi para leitura da transcrição e expansão de entendimentos; na segunda, no domingo pela manhã dia 30 de agosto de 2015, foram realizados tanto a leitura da transcrição quanto o estudo do texto já comentado.

A seguir, explicamos a escolha do procedimento *Messenger*.

2.5.2 Messenger: a internet encurta distância

O *Messenger* possibilita encurtar a distância entre os partícipes, pois com esta tecnologia podemos nos comunicar, apesar de não estarmos no mesmo espaço físico, mas ao mesmo tempo online.

Sobre o uso dessa ferramenta, embasamo-nos teoricamente em Oliveira (2009), que defendeu a utilização desse procedimen-

to em sua tese na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) intitulada “A colaboração crítica no desenvolvimento em uma atividade de formadores à distância”. Identificamos duas maneiras de interagir no *Messenger*, a saber: sincrônica, que possibilita a comunicação em tempo real (MUD e CHAT) e assincrônica, que são o espaço e tempo entre duas mensagens e entre dois momentos da interação.

A respeito do exposto, escolhemos os sincrônicos, por serem de conexão interativa, simultaneamente. São com esses procedimentos que utilizamos para que nossas partícipes sejam afetadas em colaboração.

2.5.2.1 *Messenger: encontro virtual*

No dia 18 de julho de 2015 foi iniciado contato via *Messenger*. O grupo é composto de três partícipes. Iniciamos contato procurando marcar com a professora de AV e a graduanda um encontro para socializar as transcrições, a reiteração ou modificação do discurso pronunciado, bem como a autorização para publicação.

Na quinta-feira, dia 23 de julho de 2015, comunicamo-nos para confirmar a vinda da Num-se-pode à Teresina na segunda-feira dia 27 de julho. Aproveitamos para socializar transcrições, juntamente com a Toledo. No dia 27 de julho Num-se-pode confirmou que já estaria em Teresina e que em breve marcaria conosco o dia e horário do encontro, mas não foi possível nos encontrarmos na data prevista que precisou ser remarcada.

2.5.2.2 Messenger

Por exemplo, sou estudante da graduação e faço parte do núcleo Formar. O que posso dizer é que o núcleo de pesquisa Formar é como se fosse a pedrinha marrom, o núcleo, o que tem me possibilitado o conhecimento de alavancar novos voos. Alguns conhecimentos que são limitados na graduação, e o núcleo de pesquisa me possibilita ter esse tipo de conhecimento, e estar sempre em busca, em evolução (do conhecimento). [...] Porque o conhecimento parte do núcleo, ou seja, o núcleo é o conhecimento que de acordo com as outras pedrinhas estão em movimento e evolução. O movimento é justamente a reelaboração desses conhecimentos.

(Toledo)

O terceiro encontro colaborativo foi realizado via *Messenger* no dia 23 de novembro de 2015, data em que a partícipe Toledo estava em Teresina e Num-se-pode e Dora em Parnaíba. As ações implementadas nesse encontro foram a ampliação da discussão do sentido adotado na pesquisa sobre a metáfora “pedra” e sobre as práticas docentes desenvolvidas pelas partícipes. Os objetivos alcançados possibilitaram ampliar a discussão sobre o sentido da metáfora adotada na pesquisa e discutir sobre as práticas docentes desenvolvidas pelas partícipes. Esse encontro iniciou aproximadamente às 15h e terminou por volta das 17h.

Na epígrafe desta seção Toledo explica a relação que as pedras assumem nesta pesquisa, pois consegue estabelecer relação entre a pedra central e o núcleo de estudo do qual também fazemos parte.

Toledo explica a importância do grupo Formar relacionando com a metáfora adotada nesta pesquisa, entendendo que o grupo possibilita alçar novos voos e as outras pedras que compõem a espiral são os mosaicos que nos motivam a reelaborar nossas ações diárias em sala de aula, evoluindo e revolucionando nossas práticas docentes. Além disso, podemos relacionar o núcleo com a per-

gunta fundamental que surgiu nesta pesquisa: qual a relação dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais (AV) na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba e o processo percorrido nessa espiral por encontros colaborativos, observações colaborativas e *Messenger* para alcançar os objetivos dessa pesquisa?

Nesse encontro via *Messenger* foi discutido o entendimento das partícipes sobre a relação da imagem escolhida com a metáfora deste livro, pois inicialmente entendemos que as pedras funcionavam como dificuldades e foi necessário retomar essa discussão, já que compreendemos que as pedras são consideradas como angulares, fundamentais para reelaborar as práticas docentes das professoras de AV na EPTNM, capazes de alavancar o desenvolvimento.

Acrescentamos ainda que as pedras podem ser relacionadas com cada partícipe que foi sendo lapidada no processo deste livro. No início, estávamos compreendendo como empecilho, mas a pedra adotada como metáfora neste livro implica no entendimento de práticas que podem ser lapidadas no processo de apreensão dos conhecimentos sobre suas práticas realizadas e as que desejam realizar, e o que entendem sobre os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais e o que elas passaram a compreender após os estudos e confrontos nos encontros desta pesquisa. Compreendemos que nós, enquanto partícipes neste processo, também fomos sendo lapidadas e polidas umas pelas outras, sistematizando e relacionando os conhecimentos que foram sendo adquiridos nos encontros presenciais, virtuais e de pós-observações.

A seguir, explanamos sobre o procedimento observação colaborativa que se subdivide em pré-observação, observação e pós-observação.

2.5.3 Observação Colaborativa: significados compartilhados e sentidos negociados

A utilização do procedimento observação colaborativa possibilita o desvelamento dos significados e sentidos de ensinar AV, pois por meio dele as professoras podem analisar suas próprias práticas docentes em colaboração com seus pares. As etapas que envolveram as observações colaborativas proporcionaram as professoras de AV na EPTNM reverem, analisarem e reelaborarem seus pensamentos iniciais. Paralelo ao exposto, existe a possibilidade de esse processo lançar luz sobre as necessidades. Foram criadas as condições propícias à sinergia e gerados conhecimentos científicos sobre as práticas desenvolvidas, compartilhando significados e negociando sentidos de ensinar AV com os pares.

Nessa perspectiva, a relação ético-afetiva das partícipes contribuiu para que os encontros colaborativos e as observações fossem desenvolvidos adequadamente e a contento. A sinergia no grupo propiciou entrega sem reservas. O objetivo que inicialmente era da mediadora passou a ser do grupo. A confiança volitiva foi imprescindível para o desenvolvimento e fundamentação dos estudos propostos.

A seguir, explicamos os procedimentos adotados pela Num-se-pode, depois os adotados pela Dora. A pré-observação é a negociação das ações acerca da pesquisa, que envolve as ações das professoras entre o idealizado e o objetivado. Para analisarmos o que foi planejado e o que foi feito, mesmo sabendo que o planejamento é suscetível a mudanças.

2.5.3.1 Pré-Observação da aula da Num-se-pode

A pré-observação aconteceu no dia 27 de agosto de 2015, antes de a aula ser filmada. A professora Num-se-pode socializou o plano e explicou como elaborou seu planejamento da aula. Os objetivos deste momento foram socializar o plano de aula e explicar o planejamento posto em prática.

Num-se-pode iniciou a discussão explicando como procedeu a assinatura dos termos de consentimentos pelos pais e/ou responsáveis para a captura da aula em vídeo e áudio, e que por ter perdido os dados do computador não poderia socializar o plano de aula completo, do semestre, mas mostrou o da aula que foi filmada.

Nesse dia preparamos toda a tecnologia necessária para captar a aula em vídeo e áudio. Tanto Toledo quanto Dora estavam equipadas com filmadoras e um gravador para registrar a aula. A filmagem foi autorizada pelo responsável pela escola, pelo diretor e pela coordenadora do ensino médio.

A professora Num-se-pode nos comunicou que estava trabalhando o tema Teatro e que foi entregue antecipadamente aos estudantes a apostila que contém os elementos do Teatro, as explicações acerca do que é o Teatro e sua origem. Ficou marcado para o início da aula a leitura do texto intitulado “A Barca do Inferno”, por meio do qual a professora explicou-nos o que é representativo do Teatro, da propagação do período medieval, que destaca a fé cristã. Acrescentou que o autor Gil Vicente faz muitas críticas, mistura entre uma crítica e outra. Informou-nos que os estudantes seriam divididos em grupos, e começariam com a leitura da Barca do Inferno com o objetivo de reconhecer a dramaturgia de Gil Vicente na divulgação da fé cristã, identificar os personagens em conflitos no cenário referente à Barca do Inferno e identificar a mensagem do texto por meio dessa leitura.

A metodologia adotada seguiu os seguintes passos: primeiro aquecimento vocal, depois a forma correta de respirar, a utilização e emprego da voz, e o exercício corporal. Depois os estudantes deveriam pensar quem iria assumir os papéis dos personagens Fidalgo, Anjo e o Diabo. Acrescentou que o exercício solicita dos estudantes que trabalhem o corpo e a voz e que a partir dele devem pensar qual a voz que o personagem exige. Deixa claro que no início não será fácil, mas que depois conseguirão acertar. Essa primeira vez é uma tentativa.

Essa foi a explicação do planejamento a ser executado na

turma de segundo ano B do turno tarde da escola, em uma quinta-feira, no quinto horário, com 50 minutos para a realização do que foi planejado.

2.5.3.2 Observação da aula da Num-se-pode

A filmagem se consubstanciou na materialidade da aula, gravada em áudio e vídeo. Segue a descrição das aulas da Num-se-pode e depois da aula da Dora. A aula da Num-se-pode foi de aproximadamente 32 minutos efetivos por ter cedido dez minutos ao professor de Inglês e à apresentação das partícipes da pesquisa.

Antes de iniciar a aula, a professora apresentou o que iria fazer na aula filmada, iniciou a discussão explicando como foram assinados os termos de consentimentos de filmagem da aula, e que por ter perdido os dados contidos no computador não poderia socializar o plano de aula completo do bimestre, mas somente da aula que foi filmada.

Tanto Toledo quanto Dora gravaram a aula de Arte em áudio e vídeo. Foi autorizada a filmagem pelos responsáveis pela escola, pela professora e pelos responsáveis pelos estudantes. Antes da preparação da filmagem justificamos nossa presença naquele espaço-tempo escolar e, logo em seguida, iniciamos os trabalhos.

A aula de Arte da escola particular em Parnaíba com os estudantes do segundo ano B da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) teve como objetivos identificar os personagens em conflitos no cenário referente à Barca do Inferno e identificar a mensagem do texto por meio da leitura. A prática desenvolvida seguiu a seguinte ordem: primeiro aquecimento vocal, depois respiração, voz, e o exercício corporal, então eles se dividiram em pequenos grupos para assumirem os personagens, Fidalgo, Anjo e o Diabo, sobre os quais Gil Vicente escreve.

A aula da Num-se-pode foi filmada no dia 27 de agosto de 2015 no quinto horário de uma quinta-feira. Antes de iniciar a aula, o professor de Inglês pediu dez minutos da aula da professora, que cedeu. Antes de iniciar o procedimento de filmagem

apresentamo-nos, Toledo e Dora, à turma que já se encontrava sentada em forma de U. Explicamos aos estudantes que a aula seria filmada, mas que nos comprometíamos em manter o sigilo sobre a imagem deles. Estavam presentes cerca de 30 estudantes, com idade média de 16 anos, sendo que destes somente quatro não aceitaram ser filmados. Estes ficaram em uma posição na sala de aula em que não apareceram na filmagem.

A aula ocorreu em uma sala climatizada com ar-condicionado. A professora iniciou o processo lembrando o que haviam visto na aula anterior, deu as orientações iniciais e logo em seguida pediu para que os estudantes se dirigissem ao centro da sala para formar um círculo em que todos deveriam estar em pé. Quando a professora pediu para que todos ficassem em círculo, lembramos a ela que tinham alguns que não haviam liberado sua filmagem e ela perguntou se eles não se importavam em participar daquele primeiro momento que durou aproximadamente 18 minutos. Eles não se negaram a fazer parte deste momento em que a professora os orientou quanto à maneira correta de respiração, colocação da voz em alguns planos e a posição do corpo que o personagem exigia para o andamento do trabalho.

Os estudantes seguiram todos os comandos solicitados pela professora de AV nas repetições de letras, expressões que fizeram parte do aquecimento vocal, respiratório e da posição corporal que os personagens exigem.

Após este momento, a professora pediu que eles ficassem em grupos anteriormente já divididos e orientou grupo a grupo e alguns se posicionaram na postura de interpretação que o personagem pedia. Logo em seguida, chamou atenção da turma que estava finalizando a aula e começou a fazer perguntas sobre o texto e os personagens que faziam parte da história “A barca do Inferno”, de Gil Vicente. Finalizou chamando atenção dos que estavam sem fazer parte da aula, argumentando que na próxima deveriam interagir com os grupos e o que iriam fazer após aquela aula.

O áudio e o vídeo apresentam algumas partes nas quais não discernimos o que foi falado. Quando isso acontece colocamos

reticências para designar que não foi possível ouvir. Na sequência apresentamos a pré-observação da aula da Dora.

2.5.3.3 Pré-Observação da aula da Dora

A pré-observação aconteceu no dia 11 de dezembro de 2015. Antes de a aula ser filmada a professora Dora socializou o plano e explicou como elaborou seu planejamento da aula. Os objetivos deste momento foram socializar o plano de aula e explicar o planejamento a ser praticado.

Dora iniciou a discussão explicando como se procedeu a assinatura dos termos de consentimentos, pelos pais e/ou responsáveis, sobre a gravação da aula em vídeo e áudio e depois socializou o planejamento.

Naquele dia preparamos toda a tecnologia necessária para registrar a aula em vídeo e áudio. Conseguimos uma filmadora emprestada que na hora não funcionou, mas como antecipadamente havíamos solicitado a filmadora da instituição em que trabalhamos, esta foi cedida para registrar a aula; já possuíamos o gravador. Obtivemos a autorização para a gravação em vídeo e áudio da diretora de ensino médio integrado.

A professora Dora nos comunicou que naquela aula trabalharia com revisão dos conteúdos estudados no bimestre: Neoclássico, Romantismo, Realismo, Dadaísmo, *Pop Art* e *Happening*. Acrescentamos que os conteúdos de que eles mais se apropriaram foram Dadaísmo, *Pop Art* e *Happening* por terem realizado trabalhos com objetos do cotidiano dos estudantes e feito exposições desses trabalhos dentro da instituição e na praça da cidade. Por este motivo, a professora reforçaria os outros conteúdos, pois estes foram explicados, praticados, mas não havia sido feito produções. Informou-nos que os estudantes seriam sentados em U. O objetivo da aula é identificar e caracterizar os conteúdos estudados no bimestre e revisar os conteúdos para avaliação.

A professora comunicou-nos que a metodologia adotada seguiria os seguintes passos: apresentação de slides com imagens

sobre os assuntos e elaboradas perguntas relacionadas aos conteúdos para revisão. Acrescentou que trabalha com perguntas em suas aulas, pois não dá respostas prontas, instiga os estudantes no processo de relação com os demais colegas para que possam chegar a uma resposta, e só quando realmente a resposta não é dada, vai tentando organizar a discussão para que cheguem a um consenso.

Essa foi a explicação do planejamento a ser executado na turma de primeiro ano de S do turno manhã da escola Y, em uma sexta-feira, no primeiro horário, com 50 minutos para a realização do planejado.

2.5.3.4 Observação da aula da Dora

As aulas das partícipes Num-se-pode e Dora foram transcritas mantendo-se o máximo de fidelidade ao que ocorreu em sala. A aula da partícipe Dora teve aproximadamente 30 minutos de aula efetiva, pois no início ocorreram problemas com a tecnologia que gravaria a aula em vídeo.

A aula de AV da escola pública em Parnaíba com os estudantes do primeiro ano do curso de S da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) teve como objetivos identificar as principais características dos conteúdos estudados no bimestre e revisar os conteúdos para avaliação. A atividade desenvolvida seguiu a seguinte ordem: primeiro a organização da sala em U, a instalação do retroprojetor e a localização da câmera para a filmagem⁴¹. A metodologia usada seguiu a exposição de imagens e por meio de perguntas instigou os estudantes a participarem da interação respondendo sobre os assuntos estudados anteriormente.

A aula da Dora foi filmada no dia 11 de dezembro de 2015 no primeiro horário de sexta-feira. Antes de iniciar a aula a professora perdeu alguns minutos, pois a máquina filmadora que ela

⁴¹ A filmadora utilizada foi cedida pela instituição à partícipe e a gravação foi feita por um dos estudantes da turma. A imagem dos estudantes e suas peculiaridades foram perdidas, pois devido ao uso do tripé a gravação centralizou somente na partícipe.

tinha levado para registrar a aula não funcionou, mas antecipadamente já tinha solicitado outra à instituição, caso a sua não funcionasse. Antes de iniciar o procedimento de filmagem reiteramos aos estudantes os motivos e objetivos pelos quais a aula seria filmada, mas que nos comprometíamos em manter o sigilo de suas imagens. Estavam presentes cerca de 40 estudantes, com idade que variava dos 15 anos aos 18 anos, sendo que destes, somente duas não aceitaram ser filmadas. As estudantes assistiram à aula sem perda da revisão dos conteúdos, e seus direitos foram preservados, conforme combinado anteriormente. A sala de aula estava climatizada por ar-condicionado.

A partícipe inicia a aula expondo os conteúdos a serem revistos que foram: Neoclássico, Romantismo, Realismo, Dadaísmo, *Pop Art*, e *Happening* para o simulado que seria aplicado no dia seguinte à aula. Ela faz várias perguntas sobre os conteúdos estudados. Inicialmente mostra imagens sobre o Neoclássico e pede características. Alguns estudantes respondem e a professora continua perguntando sobre os elementos visuais. Como não obtém resposta, a professora de AV começa a mostrar outras imagens com características diversas para mostrar a diferença no emprego dos elementos visuais nos conteúdos estudados.

Como os estudantes falam das características gerais das imagens sem identificar os elementos visuais, Dora cita-os e procura exemplificar com as imagens o emprego deles. Chama atenção para a necessidade de saber quais elementos visuais se destacam em cada imagem de acordo com os conteúdos estudados. Interage com os estudantes, instiga-os a responder e discutir sobre as imagens e suas características. Nesse ínterim surgem discussões sobre trabalho infantil, idosos, e sobre a nudez feminina em algumas imagens enquanto nelas os homens se apresentam vestidos. A professora pergunta se na antiguidade aparecem imagens com as características debatidas e polemizadas pelos estudantes e cria a circunstância para que eles próprios achem as respostas sobre os assuntos explorados.

Em alguns momentos da aula são apresentados conhecimentos aos estudantes a partir de perguntas que os estudantes respon-

dem, mas que conseguem estabelecer diálogo mais intenso quando sentem a necessidade de perguntar também. A resposta gira em forma de outras perguntas para fazê-los refletir não somente sobre a imagem e os temas em si, mas também fazerem relações e se posicionarem sobre o que está sendo discutido.

Na sequência da aula são apresentadas várias imagens que a professora vai passando, interrompendo para perguntar aos estudantes lembrando-os sobre os conteúdos já estudados e realizados em forma de trabalho tridimensional. Alguns conteúdos como Dadaísmo, *Pop Art* e objeto de arte foram explorados em forma de escultura que foi apresentada à comunidade escolar e da cidade em exposição de resultados. Por isso nos slides finais foram mostradas as imagens e feita a relação com o realizado anteriormente.

A professora finalizou a aula perguntando se alguém teria alguma dúvida quanto aos conteúdos mostrados na apresentação de slides, eminentemente com imagens, e desejando aos alunos que fizessem um bom simulado e que tivessem um bom recesso de final de ano.

A seguir, apresentamos as concepções sobre a pós-observação.

2.5.3.5 Pós-Observação

Na pós-observação, discutimos as intenções e o que foi realizado nas aulas filmadas. As gravações das práticas docentes carregam a potência de expandir os estágios de consciência. Em que assistem e procuram responder às perguntas: o que fiz? Como fiz? Por que fiz assim? Posso fazer diferente? (IBIAPINA, 2008) e em colaboração estas observações negociamos os sentidos e compartilhamos significados de ensinar AV.

Esse processo possibilita às envolvidas compartilharem significados e negociarem sentidos de ensinar AV de forma democrática. Mesmo as professoras experientes necessitam de formação contínua para aprimorar suas práticas.

2.5.3.6 Pós-Observação da aula da Num-se-pode

Porque falar de Arte sem proporcionar momento em que o aluno possa também se sentir, fazer essa produção, não cabe, não existe.

(Num-se-pode)

Ensinar Artes Visuais requer a criação de circunstâncias para que os estudantes possam vivenciar a arte em sua inteireza, desde o estudo, elaboração, até a exposição dos resultados obtidos nos objetos artísticos e/ou apresentações que não necessitam serem obras de arte. É necessário que seja criado este espaço de sentir, produzir, vivenciar a produção. Como bem expressa Num-se-pode na epígrafe, a partícipe sequer admite essa possibilidade de não existência da criação desse momento de produção.

A pós-observação foi realizada em Parnaíba no dia 09 de janeiro de 2016. Tivemos como objetivo refletir sobre significados e sentidos de ensinar Artes Visuais e a relação com as práticas docentes desenvolvidas pelas partícipes, analisar a aula da Num-se-pode e desvelar a prática adotada pela partícipe. Neste dia não foi possível a presença da Toledo, mas precisávamos avançar a pesquisa e nos comprometemos a assumir os confrontos necessários para realização desse encontro.

Iniciamos o encontro com a entrega de um *kit* em uma sacola com caderno, caneta e pequeno estojo com tesoura, grampeador – variava de estojo para estojo. O objetivo do caderno era servir ao registro de suas respectivas trajetórias e a relação com a pedra que é a metáfora deste livro. Colocamos à disposição várias pedras para serem escolhidas por cada uma das partícipes e pudessem fazer a relação com sua história, de como chegou a escolher essa profissão. No caso da graduanda, como ela delimitou o curso de Pedagogia para ser cursado.

Figura 5 – Mimos entregues na pós-observação



Fonte: acervo particular da pesquisadora.

Na sequência, convidamos Num-se-pode a descrever e relacionar sete imagens aos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais (AV) na educação profissional técnica de nível médio (EPT-NM), bem como nomear cada uma das imagens que foram selecionadas na internet. Algumas imagens tinham o mesmo princípio. Vamos ilustrá-las agrupadas por significados e sentidos anacrônicos, híbridos e ético-afetivos, mas com a numeração da ordem apresentada à partícipe.

As Figuras 6, 7 e 8, respectivamente, evidenciam as concepções de ensino dos significados e sentidos de ensinar AV Anacrônicos.

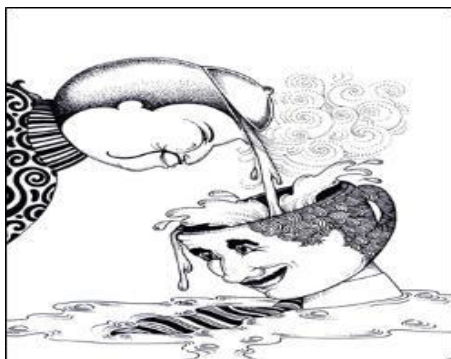
Figura 6 – Quem cala consente?



Fonte: Blog do Centro Municipal Educação Infantil Milena Bonfim⁴².

⁴² Disponível em: <http://milenabonfim.blogspot.com.br/2011/09/tendencias-peda->

Figura 7 – Urge minha cabeça com óleo e a mesa transborda



Fonte: Fundação Brasil Criativo⁴³.

Figura 8 – Rico de marré marré



Fonte: Apostila da disciplina Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação. Programa de Universidade à distância - UNIDIS⁴⁴.

As Figuras 9 e 10, respectivamente, “Pintando o Sete” e “Construção”, nomes designados por Num-se-pode, representam

gogicas.html. Acesso em: 25 mai. 2014.

⁴³ Disponível em: <http://www.fbcriativo.org.br/pt/site/publicacoes/artigos/criatividade/>. Acesso em: 25 mai. 2014.

⁴⁴ Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf. Acesso: 25 mai. 2014.

as concepções de ensino dos significados e sentidos de ensinar AV híbridos.

Figura 9 – Pintando o sete



Fonte: Site do Colégio Guilherme Dumont Villares⁴⁵

Figura 10 – Construção



Fonte: Blog Educação Profissional da Bahia⁴⁶.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.gdv.com.br/disciplinas-cursos-artesplasticas.asp>. Acesso em: 25 mai. 2014.

⁴⁶ Disponível em: <http://educacaoprofessionaldabahia.blogspot.com.br/2011/11/co->

As Figuras 11 e 12, respectivamente “Quarteto em si” e “Alegria das cores” foram os nomes adotados pela partícipe Num-se-pode que denotam as concepções de ensino dos significados e sentidos de ensinar AV Ético-afetivo.

Figura 11 – Quarteto em si



Fonte: Blog Novo Pedagógico⁴⁷.

Figura 12 – Alegria das cores



Fonte: Site Escola Encontro⁴⁸.

mecam-na-proxima-sexta-as-inscricoes.html. Acesso em: 25 mai. 2014.

⁴⁷ Fonte: <http://novopedagogico.blogspot.com.br/2013/09/musica-popular-no-ensino-da-arte-na.html>. Acesso em: 25 mai. 2014.

⁴⁸ Disponível em: <http://www.escolaencontrorecife.com.br/>. Acesso em: 25 mai.

Essa metodologia de mostrar imagens e instigar a partícipe a revelar as concepções de ensino que nelas estavam expressas teve importância fundamental para o contexto. Logo em seguida, quando explicamos as concepções de ensino, tornou-se necessário relacionar com as práticas docentes da filmagem da aula. Indagamos a Num-se-pode qual a prática docente que ela relacionava à sua prática independente da aula e em seguida qual estava expressa em sua prática por meio da filmagem.

Em seguida, assistimos à aula da Num-se-pode, que foi filmada no dia 27 de agosto de 2015 e indagamos se ela relacionaria alguma das imagens anteriormente analisadas com sua prática docente e qual concepção de ensino estava implícita em cada uma delas. A seguir, apresentamos as perguntas realizadas neste encontro, fundamentais para expansão das compreensões.

Quadro 5 – Perguntas referentes às ações da Liberali (2012) e Silva (2015) na pós- observação

DESCRIÇÃO
1. Dora - Bom dia, o que essa primeira imagem, em termos de ensino, te comunica Num-se-pode?
2. Dora - Então na sua concepção essas imagens remetem a essas duas questões. Primeiro essa questão tradicionalista, né?
3. Dora - O que você acha que é esse tipo de ensino? Que tipo de ensino seria esse aqui se fosse relacionar com tipo de ensino de arte?
4. Dora - Que nome você daria, vamos lá agora você é teórica, você está vendo essa imagem, está produzindo, você está nessa aula, e aí você diria assim para essa turma: "Olha, vocês agora tão tendo esse tipo de ensino, com esse estilo, com essas características". Que você começou falando as características, né?
5. Dora - O que está acontecendo na imagem?
6. Dora- Então aí que ensino seria esse? Será que ele está digerindo mesmo o que o professor... Que tipo de ensino é esse? O que está acontecendo na imagem 5?
7. Dora - Tem um grupo que está fazendo o que?
8. Dora - Mas tem uma coisa implícita aí, aliás, explícita claramente, o que é? O que acontece em comum com esse grupo aqui e o da frente e o que acontece em comum com o grupo lá atrás?
9. Dora - Então nesse caso que tipo de ensino seria esse? Como você classificaria?

2014.

INFORMAR

1. Dora - Daqui a pouco veremos outras imagens, quer acrescentar alguma coisa?
2. Dora - O que você está chamando de materializar esse ensino? Eu estou quase entendendo, mas o que seria exemplificando?
3. Dora - Agora, por exemplo, você está colocando um posicionamento e eu fico assim. Quando você estava falando eu fiquei pensando: esses professores foram habilitados para isso? Os professores, nós fomos habilitados para isso?
4. Dora - O que será? O que você acha que tem essa diferença no profissional que trabalha com Arte?
5. Dora - E é um jogatilha, né? Por que normalmente os professores falam assim: “Você é do fundão!” Mas o que está acontecendo aqui nessa imagem? Quem está lá no fundão? Como estão? Como que eles se vestem? Como eles estão se portando, esse grupo aqui?
6. Dessas sete imagens, a gente foi percorrendo, você foi falando os tipos de ensino, se identificando, falando características, colocando os prós e os contras, que não tem 100%, mas qual dessas sete imagens, uma ou duas, não sei, que você se identificou, que você pensa assim: “o meu fazer diário tem algo disso”, qual delas? Claro que tem sempre uma ou outra que a gente se identifica mais. Qual dessas sete imagens: pintando o set, da construção, do... como é? Rico de marré marré, como é? Esqueci o título agora.
7. Dora - Qual delas? Assim você citou todas, foram quatro ou foram três que você fez essa relação, mas qual dessas você já vivenciou aplicando com seus meninos, trabalhando com eles?
8. Dora - Antes de continuar, agora, depois que a gente viu essas seis, a gente analisou as imagens e a gente já foi classificando, foi na verdade ali um exercício para você já ir relembrando o que tu já sabias, que a gente fica com um, esquece mesmo, quando a gente está um pouco distante, mas assim independente aqui dessa aula, você classificaria teu ensino hoje: anacrônico, híbrido ou ético-afetivo? Sem analisar essa aula, fora essa aula aqui agora, hoje, de um modo geral, pensa aí na Num-se-pode, no fundamental e principalmente no médio que é o nosso foco, que é o ensino profissional, como é a Num-se-pode, a aula da Num-se-pode, que ensino a Num-se-pode, que tipo de prática de acordo com esses vários ensinamentos a Num-se-pode estar adotando hoje, é anacrônico, híbrido ou é o ético-afetivo?
9. Dora - Nesse momento quem chegasse à aula, para analisar, diria que seria qual tipo de prática?
10. Dora - Bora pescar. O que predominou na aula? Qual era seu objetivo?
11. Dora - Interpretar um personagem, você acha que esses meninos eles estão, que tipo de formação eles vão ter, entre o seu objetivo, entre o que você viu, e o que você acha que alcançou nessa aula?

CONFRONTO

1. Dora - E o que estão habilitando mesmo? Se não é para construção, como está sendo essa formação?
2. Dora - E a gente teria que estar analisando também, por exemplo, essa fala, esse conhecimento que eu estou adquirindo, eu estou digerindo ele? Ou estou só reproduzindo ele, espalhando?
3. Dora - Será? Será que eles estão dominando os números e as palavras? Agora fiquei confusa nesse sentido.
4. Dora - Por quê? Por que tu achas que predominou a anacrônica?
5. Dora - E o uso do tempo, o que você achou? A otimização do tempo da aula.
6. Dora - Que era o principal foco da aula, não era?
7. Dora - Então agora você está dizendo como conseguiria isso aqui? Por que logo no começo você disse “não” que essa prática do jeito que ela foi, seria Anacrônica, né?

REELABORAÇÃO

1. Pode ser um posicionamento, e aí a outra questão é o que você faria, ou se você faria alguma coisa diferente, nessa aula aí, se pudesse estar voltando com essa mesma turma, numa aula seguinte, se não tivéssemos feito a análise dela ainda, em setembro quando tivesse voltado, com essa turma, com esse conteúdo que foi trabalhado, você faria diferente alguma coisa? E o que você faria?
2. Dora - Aí transformando ela, reelaborando ela, visualizando ela, aí ela seria como? Seria ético-afetiva, seria como?
3. Dora - E que, como reelaborar essa aula do jeito que ela foi exposta, o que seria, poderia ser feito para que ela se transformasse em uma híbrida ou em uma ético-afetiva? Entendeu a pergunta?
4. Dora - Será que, como que eu posso falar, você está levando em relevância a questão do começo, meio e fim, da atividade?
5. Dora - E o que você poderia reformular para fazer diferente? São duas, a gente encerrou e a gente vai cuidar.

Fonte: Pós-observação realizada dia 09 de janeiro de 2016.

Na pós-observação, utilizamos imagens, texto e quadro-síntese para instigarmos as professoras de AV que atuam na EPTNM a se posicionarem diante das práticas docentes com a intencionalidade de descrever e informar os significados e sentidos de ensinar AV que estavam fundamentando as práticas existentes produzindo possibilidades para que estas fossem confrontadas e reelaboradas pelas partícipes.

A seguir, apresentamos as discussões da pós-observação da aula de Dora.

2.5.3.7 Pós-Observação da aula de Dora

E os conceitos da sociedade eles vão sendo administrados, a única coisa que a gente tem que estar [...] é que a gente não seja tapado, que a gente tenha uma mente aberta. Que a gente tenha sempre a mente aberta para novas coisas, para o novo! Que a gente, o professor, a professora ela não pode ter medo do novo, porque se nós temos a tarefa de ensinar, como é que nós vamos estar trancados no velho?

(Num-se-pode)

A pós-observação foi realizada em Teresina no dia 14 de fevereiro de 2016. Os objetivos desse encontro foram refletir sobre significados e sentidos de ensinar Artes Visuais e a relação com as práticas docentes desenvolvidas pela partícipe Dora, analisar a aula da partícipe Dora, desvelar a prática adotada por ela e relacionar as histórias das partícipes na espiral da vida.

Esta epígrafe, proferida pela Num-se-pode, é composta de palavras fundamentais para análise, pois as professoras de AV não devem ser tapadas, como Marx (2002) diria, não devemos ser alienados. Devemos saber que os conhecimentos adquiridos são bússolas. É o conhecimento que nos possibilita aceitar o novo, mesmo ainda tendo o ranço de tudo que vivemos, trazemos indícios de possibilidade de mudança. Intencionamos que as partícipes desta pesquisa obtenham conhecimentos suficientes para reelaborar as práticas, assim como propõe Num-se-pode nesse encontro de pós-observação.

O encontro foi realizado no domingo pela manhã. Inicialmente foi feita uma retrospectiva do encontro anterior para Toledo que não pôde estar presente no dia 09 de fevereiro. Antes havíamos socializado por *e-mails* os slides, o quadro-síntese e o texto online, mas optamos por explicar o processo novamente, retomando os slides. Logo em seguida, assistimos à aula da professora Dora, que foi filmada no dia 11 de dezembro, com algumas

interrupções na sequência para que pudessem ser feitas perguntas relacionadas a aula.

Na sequência, socializamos nossas histórias que se cruzam. Cada uma escreveu sua história. Passamos todas as histórias das partícipes para os slides e cada uma fez a leitura de sua história, depois debatemos as relações em comum que tínhamos. Dessa atividade foi criado um poema que sintetiza o método utilizado nesta pesquisa, criação da Num-se-pode, bem como, a imagem da pedra que a inspirou a fazer o poema, os quais destacamos a seguir.

Quadro 6 – Poema da Num-se-pode

PEDRA POLIDA

Pedra

Seixo branca polida
seu formato meio oval
reluz agora tenho uma
Pedra branca
que escolhi É bonita?
Gostei Mas que relação
posso fazer com meu
fazer Teatro na sala de
aula um amuleto, um
calo? Não sei!

Procuro a cada dia
Aprender velhas coisas
novas coisas

A Pedra branca polida
pelo tempo como tem
sido minha vida.

Fonte: Criação da partícipe Num-se-pode.

Figura 13 – Pedra que inspirou o poema “Pedra Polida”, da Num-se-pode



Fonte: acervo particular da pesquisadora

A Figura 13 apresenta a pedra que foi fonte de inspiração para a criação do poema que foi mostrado no Quadro 6. Após a leitura do poema, comentamos as expressões e o contexto em que ele foi criado e seu valor para as partícipes envolvidas no processo. O compartilhamento de significados e a negociação de sentidos foram intensos nesse momento, em que estabelecemos relações das nossas histórias com o poema e os estudos desenvolvidos nas circunstâncias que foram criadas para que houvesse esse momento ímpar.

Em seguida, discutimos sobre a relação do significado de quatro pedras com as práticas de cada uma das envolvidas – por que quatro pedras? Sempre que planejávamos nossos encontros, incluíamos a nossa orientadora como copartícipe dos encontros. As pedras escolhidas deveriam ter nomes curtos para serem escritos em uma toalha que compramos para representar as pedras, já que não teríamos condições de entregar cada pedra. As pedras escolhidas foram Opala, Jade, Rubi e Ônix. Antes do encontro foi solicitado que as professoras procurassem se informar por meio da internet sobre o que significava de cada uma. Mesmo tendo feito esse pedido, nós pesquisamos, fizemos síntese das características

de cada pedra e colocamos a imagem ao lado no *slide* apresentado, para discussão.

Figura 14 – Toalhas representando as pedras Jade, Ônix, Opala e Rubi



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A Figura 14 apresenta os mimos entregues às partícipes, toalhas que representaram as pedras Jade, Ônix, Opala e Rubi na pós-observação, bem como as transcrições impressas para ser lida e aprovada pelas partícipes.

Após a leitura do significado de cada uma das pedras, pedi que elas relacionassem as características das pedras às suas práticas docentes. Depois desse momento, relacionamos a metáfora da pedra ao livro “O segredo de Byrne”, que traz em seu bojo uma história que envolve o uso de pedras que são chamadas pelo autor Lee Brower (2007, p. 79) de Pedras da Gratidão. As pessoas, ao pegarem as pedras, agradeciam pelo que tinham, mesmo que não fosse o que elas desejassem naquele momento, mas buscavam visualizar o que almejavam e com o tempo conseguiam realizar.

A seguir, apresentamos o quadro de perguntas relacionadas às ações que foram perguntadas às partícipes no encontro de pós-observação.

DESCRIÇÃO

1. Num-se-pode – São quantos alunos por sala?
2. Num-se-pode – É individual o trabalho?
3. Toledo – E era valendo nota?
4. Num-se-pode – Só tem uma aula, Dora?
5. Dora – Eu vou lhe dar a sua Opala, olha aqui sua Opala, mas dessas características que foram citadas, qual assim que você identificaria tanto na profissão de vocês como na vida dessas pedras? Assim, as características.

INFORMAR

1. Dora – Que tipo de ensino vocês acham que está empregado aí na aula, que eu estou trabalhando dentro daquelas significações que eu tentei fazer um retrocesso no começo para que a gente fosse (...)
2. Num-se-pode – Deixa eu fazer aqui uma pergunta: o profissional da pedagogia vai trabalhar o que na escola? Digamos assim, eu vou contratar a pedagoga, pronto, você, aí você vai fazer o que?
3. Dora – Então a pessoa que vos fala pensou o que? O que eu posso estar representando? Nós na nossa profissão, nós suamos muito, né? Lavamos nossas mãos e tudo, aí eu pensei assim: “Uma toalha”, e em cada toalha eu fui colocando o nome de uma pedra, então isso é a lembrança do nosso encontro de hoje, que está quase finalizando. E aí qual a pedra que vocês se identificaram? Aí vai ter a questão: só tem uma pedra para cada, tem uma Jade, uma Ônix, uma Opala e uma Rubi. Como vocês são as estrelas da minha pesquisa, vocês podem escolher que tipo de pedra, pelas classificações, mesmo vocês não tendo pesquisado, mas eu tentei fazer um apanhado rapidinho, foi bem ligeiro, mas dentro das características que foram surgindo, quais vocês mais se identificaram? Que vocês já foram até dizendo: “Ah, é essa, essa e essa”.

CONFRONTO

1. Dora - Mas é nesse sentido que eu estou dizendo, Num-se-pode. É assim, é ter consciência realmente do que eu estava fazendo, e não estava compreendendo que teoria e a quem eu estava servindo.
2. Dora - Nós hoje sabemos que prática docente está presente no nosso fazer a aula? Qual a teoria que estamos usando em determinada aula?
3. Toledo e Num-se-pode, gostaria que vocês pensassem comigo. Lembrem-se do exemplo que cito da minha prática no ensino superior? Que teoria estava fundamentando minha prática? (...) mesmo fazendo atividade com os estudantes, qual foi a teoria que a fundamentou? Mesmo que eu no momento não tinha consciência da teoria que estava fundamentando ela.
4. “A área da pedagogia tem muita teoria e pouca prática”. Observem esta frase. Se nós defendemos que não existe teoria dissociada da prática, como nós poderíamos explicar essa frase em destaque?
5. O que nossas vidas podem ensinar aos nossos estudantes sobre a vida? Ao relatar as nossas histórias o que passamos a entender melhor? Conseguimos valorizar mais o nosso aprendizado?

REELABORAÇÃO

1. Que fatores podem ser modificados mesmo com a estrutura que existe nas nossas escolas?

Fonte: Pós-observação realizada no dia 14 de fevereiro de 2016.

Neste encontro de pós-observação houve sinergia entre as partícipes no processo desencadeado desde as perguntas retomada do encontro anterior – quando infelizmente não contamos com a presença da Toledo – perpassando pelo tempo despendido em assistir a filmagem da aula da Dora, leitura das histórias que se cruzaram neste livro e o momento em que se identificaram com as pedras sobre as quais foram motivadas a pesquisar as características e relacioná-las com suas respectivas práticas.

A seguir, exploramos os objetivos alcançados na pós-observação: síntese.

2.5.3.8 Pós-Observação: síntese

Valor é o significado e/ou sentido que se tem em relação a algo ou alguém, quer seja social, histórico, econômico, ético-afetivo ou moral.

(Num-se-pode, Dora e Toledo)

A compreensão de valor pelas partícipes desta pesquisa foi elaborada após esse percurso de encontros colaborativos, *Messenger* e observações colaborativas. Somente após essa caminhada das pedras em espiral podemos significar valor. Desvelar o valor que o ensino de Artes Visuais (AV) na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) tem nas instituições, para os professores e estudantes, é tarefa árdua, pois necessita estabelecer relações entre o social, histórico, econômico, ético-afetivo e moral.

As partícipes desta pesquisa, no entanto, foram além do que havíamos definido como objetivos da pesquisa. Conseguiram estabelecer relações que transpassam os muros das instituições em que estão inseridas. Valor constitui-se desde o pessoal até o sócio-histórico nas relações ético-afetivas e morais. Ser e ter valor diante da sociedade capitalista em que estamos inseridas requer compreensão das práticas desenvolvidas e o entendimento sobre que seres humanos queremos formar.

Nesta direção, a pós-observação foi realizada em Teresina

no dia 15 de fevereiro de 2016 e teve como objetivos retomar conhecimentos prévios e relacioná-los às compreensões na formação-pesquisa, diferenciar práticas educativa, docente e pedagógica e discutir sobre a relação do valor com os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM.

Na ordem, apresentamos algumas imagens como opção para serem identificadas na hora das discussões por cada partícipe, mas elas decidiram que enviariam depois, via *Messenger* as imagens escolhidas para representá-las e a que iriam retratar a colaboração que houve no grupo, no entanto, optamos não usá-las neste livro para que, esta tornasse mais objetiva. Discutimos os atributos das práticas educativas, pedagógicas e docente, respaldadas por Bandeira e Ibiapina (2014) e relacionamos as práticas desenvolvidas nos encontros de pesquisa.

Os discursos das partícipes foram materializados sobre valor relacionado com os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM. Nessa direção, fomos respondendo algumas perguntas relacionando valores com as práticas docentes e os significados e sentidos de ensinar AV, o que não exploramos neste livro pela necessidade de aprofundamento que fugiria ao objetivo desta pesquisa.

A partir do exposto, fomos retomando os objetivos e os procedimentos utilizados na pesquisa com as partícipes, os conhecimentos adquiridos sobre unidade teoria-prática, colaboração e a relação significado e sentidos com as práticas docentes. Reapresentamos as compreensões prévias sobre esses assuntos que foram definidos no primeiro e segundo encontros colaborativos, fizemos as considerações parciais, deixando o campo aberto para que, se necessário, pudéssemos voltar e agradeceremos o tempo disponibilizado para a pesquisa e principalmente a sinergia que existiu no grupo, mesmo nos momentos de confrontos.

A seguir, apresentamos as perguntas que foram alvo de discussões na pós-observação.

Quadro 8 – Perguntas referentes às ações da Liberali (2012) e Silva (2015) na pós-observação

DESCRIÇÃO
1. Dora - Aí vamos estabelecer as diferenças para ver se dá para a gente chegar numa conclusão, o que é uma prática educativa?
2. Dora - Certo, mas quem trabalha experiência é Vigotski mesmo?
3. Dora - Os significados e sentidos de ensinar são aqueles: tradicional, não são os sentidos que a gente vai dar para sala de aula da gente? E a prática se a gente tiver no tradicional qual vai ser a nossa prática? O tipo de prática? Qual vai ser?
4. Então o que seria prática educativa segundo Bandeira e Ibiapina?
5. Dora - Não, sem pesca, o que é valor para nós?
6. Dora - Para ti, Num-se-pode, o que é valor para você? O que era valor para ti antes que você não valorizava, que hoje é valor para ti, que valores tem hoje, o que é valor?
7. Dora - Ótimo! 6,50 a lata, eu tenho uma lata de seixo no meu quintal, não estou trabalhando com construção, esse seixo vai ter valor para mim? Está lá jogado no quintal de rebolo, então tem um valor real 6,50 e tem um valor, vou dizer afetivo, porque já foi uma nomenclatura que eu disse, mas tem o valor afetivo que é aquilo que vai acontecer que é o que? “Ah, com aquele seixo eu vou fazer aquele”, sei lá o que você fez com o seixo?
8. Dora - Vamos imaginar assim: o valor de uma maneira geral para a população, independente de sermos nós, o que seria, no geral? É uma ação? É um pensamento? É uma significação? Teve um momento que você falou que apareceu como sentimento, o sentir pelo outro.
9. Dora - Valores imorais, mas o valor sem adjetivo o que seria o valor? É algo singular.
10. Dora - Por exemplo, qual o valor que esse objeto tem para nós?
11. Quais as perspectivas de valorização do ensino de Artes Visuais pelas instituições em que estamos inseridas e pelos estudantes? Pode ser nessa mesma ordem, Toledo. Se você quiser começar, quais as perspectivas de valorização de ensino de Artes Visuais pelas instituições em que estamos inseridas, no caso, lá na Universidade, no seu curso, que valorização esse ensino vai ter, né? Que tem uma disciplina que vocês pagam daqui para finalizar o curso.
12. Dora - E o que são, o que vocês compreendem hoje, daqueles significados e sentidos que vocês estavam dando inicialmente e o que vocês diriam agora? O que seriam esses significados e sentidos de ensinar Artes Visuais?
13. Dora - O que é colaboração? Vamos ser mais objetivas, o que é colaboração?

INFORMAR

1. Dora - Numa campanha, de repente você pode levar os meninos e está trabalhando com eles fora da escola em outro espaço, isso seria a prática educativa. E o que seria a prática pedagógica?
2. Dora - O que é prática pedagógica nesse sentido assim que ela estava colocando e que você acabou não colocando no seu TCC?
3. Dora - Pronto, vamos para nós, porque a gente está fazendo tanta viagem? O que nós fizemos foi prática pedagógica ou foi prática docente? Como a gente classificaria? Seria prática educativa?
4. Num-se-pode, tudo bem? Que teoria está embasando sua prática? Aí, o que você diria?
5. Dora - Aí você classificaria nesse momento a sua prática, qual daquelas três? Anacrônica, híbrida, ou a Ético-afetiva naquele momento da aula? Que a gente filmou, antes de todas aquelas discussões que nós tivemos depois.
6. Que valores tem o ensino de Artes Visuais diante de tudo que nós vimos? Dora - Tem valor, pronto, e que valores tem o ensino de Artes Visuais depois disso que nós explanamos, assistimos aulas nossas, vimos os tipos de teorias que existem que nos conduzem, que nos orientam, aliás, que orientam a nossa prática, e aí, que valor tem o ensino de Artes Visuais para nós?
7. Dora - Nesse caso, o que você diria que seria esse profissional ideal, pode ir por esse ângulo mesmo, que atributos essa tua colega que chegou com esse material, ela não falou só desse trabalho, mas ela falou do movimento que essa professora fez com eles, então quais assim as características, os atributos que essa aula teve para ser diferente, que ela gostou?
8. Que valores estão impregnados em uma prática docente anacrônica? O profissional que tem aquele perfil que se baseia naquele tipo de ensino, né? Tradicional, Técnico da Escola Nova, as concepções que ele tem de mundo e de estudante, que valores eles vão está trabalhando na Anacrônica, que tipo de valor ele vai estar trabalhando?
9. Dora - Que valores tem a prática docente híbrida?
10. Que valores são defendidos na prática docente anacrônica? Que ser humano formamos? É isso que queremos? Podemos fazer diferente?
11. O que seria hoje após esse movimento ensinar Artes Visuais na educação profissional técnica de nível médio?
12. Dora - E o que a gente compreende hoje por prática docente de Artes Visuais na educação profissional técnica de nível médio? O que é essa prática docente?
13. Dora - Como você, por exemplo, se eu chegasse aqui, eu nunca participei do encontro estou vendo pela primeira vez aquele termo teoria unidade-prática, como você me explicaria? "Ô, Num-se-pode o que é isso aí, Num-se-pode?". Se eu fosse sua menina: "Oh! Mãe o que é isso aí, o que é unidade teoria-prática?"

CONFRONTO

1. Dora - E qual seria o atributo que diferencia prática pedagógica de prática docente?
2. Dora - Será? Que nunca teve valor?
3. Dora - Por exemplo, você já tinha conhecimento que sua prática, que teoria estava embasando sua prática, antes da pesquisa?
4. Dora - Certo, mas aquela aula que a gente assistiu sua, aí você já saberia dizer que teoria você estava orientando ali naquele momento? No momento em si você não estava ainda que a gente não estava fazendo as relações, mas depois que a gente assistiu a sua aula tem como caracterizar que tipo de teoria que está (...).
5. Dora - Num-se-pode e Toledo, vocês levantaram essa questão que lá em cima eu estou colocando explícito, mas nem é a questão da nomenclatura, mas é ao mesmo tempo, gostei da discussão, essa questão bem aí a prática que nós tivemos, para classificação agora no final do livro, foi prática pedagógica ou foi prática docente? A prática educativa entraria nessa discussão?
6. Dora - Mas agora que a gente já analisou, que a gente viu, a gente já viu que não o que seja certo, mas o que indica algumas possibilidades de alcance de melhoria das aulas, né? Seria prática docente ou a prática pedagógica? Nós ali, o que nós trabalhamos nas nossas filmagens e as aulas e nas nossas discussões...
7. Dora - Eu queria entender melhor, eu quase entendi, eu entendi parcialmente, porque a Toledo colocou uma coisa curiosa. Ela colocou que se a pessoa deixou de ter valor é porque antes ela não teria? Já não teria ou perdeu o valor porque não tinha valor? Foi isso que você perguntou, não foi, Toledo?
8. Dora - Então seria uma coisa de valor ou de sentimento no caso?
9. O que seria o valor para nós? Diante disso, do que foi exposto, porque existe o valor afetivo e o valor digamos, se a gente fosse classificar, que eu estou com uma mania de classificar, e o valor real, digamos assim, isso aqui tem um valor real, mil e seiscentos ou mil e setecentos talvez hoje, esse é o valor real disso, mas qual valor disso para uma pessoa que não tem nem energia na sua casa, pessoa que mora lá, sistema rural? (Perguntando e apontando para o data show), para ele, se faltar inchada, então o valor disso para ele, eu sendo uma agricultora com mil e quinhentos reais dava para comprar muita semente, muitos sei lá, adubos.
10. Dora - Essa prática, é isso que queremos? Essa prática docente anacrônica?
11. Dora - Será como é que esse professor podia ser, por exemplo, os professores lá da escola que você citou eles estão dentro de uma estrutura, não só física, mas de uma estrutura que quer aquilo daquela forma e tal forma, muito bem, vamos supor que ele esteja sendo anacrônico, que ele tenha uma prática ligada ao Tradicional, Técnico, Escola Nova, com aquelas concepções que existem lá. Ele pode fazer diferente, quais as condições que ele tem para fazer isso diferente? Que circunstâncias podem ser criadas para ele conhecer o diferente e ter vontade de fazer diferente?
12. Quando se fala em uma prática docente ético-afetiva está se voltando para o amor? Será que é isso mesmo? Voltemos ao nosso quadro sobre freire e retomemos essa discussão?
13. Essa nossa pesquisa também é formação? Quais atributos nós conseguimos que em outras pesquisas que visam a formação não conseguiram ainda relacionar?
14. Dora - Então, Num-se-pode, retomando aqui, então você defenderia a prática docente híbrida?
15. Pensem junto comigo: a unidade teoria-prática só existe no ensino de artes visuais? E na matemática, no português, no teatro, na dança, no ensino de robótica? Enfim em todas as disciplinas?

REELABORAÇÃO

1. Num-se-pode - Como é que vamos nos juntar na unidade? Unidade porque nós estamos vendo que mesmo que o ensino das Artes Visuais, ou ensino da M, ele não está isolado.
2. Dora - Que valores são defendidos na prática docente híbrida? Que ser humano formamos? Quais são os seres humanos, que ser humano é esse? É isso que queremos? Podemos fazer diferente? Que ser humanos formamos na Híbrida?
3. Pensemos mais sobre a prática docente híbrida. Ela é híbrida (está em transição, é misturada, ao mesmo tempo tem características da prática docente anacrônica, como também ético-afetiva), então pensemos! Nós, professoras, em alguns momentos somos autoritárias e em alguns momentos somos expansivas nas compreensões. Sendo assim, podemos mais? Quais atributos podemos agregar para praticar em sua inteireza a prática ético-afetiva?
4. Questão a ser respondida por todas. A pesquisa não é para provar ou chegar à conclusão que a é melhor do que b, que é melhor do que c, mas que nós possamos discernir qual prática estamos defendendo, fazendo no ensino médio na – EPTNM. Em uma mesma aula nós podemos transitar por uma dessas práticas. O importante é saber que ser humano estamos formando quando estamos em determinada prática e a outra coisa é saber que teoria está nos orientando naquela prática. Não é o certo e o errado. A questão não é essa. Portanto, qual é a prática que você faz hoje em sua sala de aula? Que teoria está por trás dela? Você quer fazer diferente? O que deve ser feito para alcançar o que você quer a partir de agora? Pode ser ficar na anacrônica, como pode ser ficar na híbrida e assim por diante. O importante é você ter clareza de que ser humano você está formando, quando atua de tal ou tal ou tal prática.

Fonte: Pós-observação realizada dia 15 de fevereiro de 2016.

Nessa pós-observação, as perguntas foram elaboradas com a intencionalidade de retomar perguntas importantes na trajetória construída e relacionar valor aos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM.

Iniciamos pelo compartilhamento do título da pesquisa quando foi apresentado no primeiro encontro colaborativo e a sugestão implementada: houve a retirada do artigo que definia o caminho. Na sequência, empreendemos a possibilidade de significar valor para o grupo, estudamos sobre valor em Sánchez Vásquez (2011) e retomamos para acrescentar somente uma palavra. Depois foram respondidas perguntas relacionando valor e os significados e sentidos de ensinar AV. Retomamos os objetivos e procedimentos utilizados na pesquisa, os quais rerepresentamos em seguida.

Quadro 9 – Procedimentos e objetivos da pesquisa

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS DA PESQUISA
<p>Encontro Colaborativo</p> <p>Observação</p> <p>Colaborativa</p> <p>-Pré-observação; -Observação e -Pós-observação</p> <p>Messenger</p>	<p>Geral: Investigar a relação dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na educação profissional técnica de nível médio com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba - PI.</p> <p>Específicos:</p> <p>Identificar os significados e os sentidos de ensinar Artes Visuais que as partícipes relacionam com suas práticas docentes na educação profissional técnica de nível médio em contexto escolar.</p> <p>Caracterizar as práticas produzidas pelas professoras que atuam na educação profissional técnica de nível médio em contexto escolar.</p> <p>Analisar os significados e os sentidos de ensinar Artes Visuais na educação profissional técnica de nível médio no desenvolvimento das práticas docentes das professoras.</p>

Os procedimentos adotados na pesquisa foram necessários e suficientes para alcançar os objetivos e envolver as partícipes em sinergia, o que favoreceu a relação ético-afetiva entre elas. A amizade foi se fortalecendo no processo e nos encontros, foi se firmando o comprometimento com o objeto de estudo, todas tomaram para si os objetivos da pesquisa e procuraram desvelar o que suas práticas estavam revelando quando analisadas conjuntamente. Fica evidente que filmar a aula e confrontar as concepções das professoras quando estão em formação é de suma importância. É diferente de somente dizer o que é para fazer. As próprias professoras são capazes de mediadas por conhecimentos adquiridos na formação conseguem relacionar sua prática à teoria que está impregnada nela.

Reapresentamos os significados prévios emitidos nos primeiro e segundo encontros colaborativos, relacionando-os às compreensões após os encontros de pós-observação. Na sequência,

foram entregues os mimos deste encontro em que estabelecemos relação com os valores dos conhecimentos socializados no percurso da pesquisa e, ainda, os valores com a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM e as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba. A seguir, mostramos o mimo entregue às partícipes da pesquisa.

Figura 15 – Cofres representando Valor, toda a riqueza de conhecimentos adquiridos no caminho das pedras em espiral



Fonte: acervo da pesquisadora

Os cofres apresentados às professoras que se envolveram volitivamente nesta pesquisa representam mais que um mimo, representam toda a trajetória percorrida por estas profissionais que assumiram os objetivos da pesquisa como seus e colaboraram em todo o processo de sistematização e organização das leituras, acordos, descrições, informações, confrontos e reelaboração dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM.

A seguir, explicamos como fizemos as análises e sínteses nessa pesquisa, fundamentada em Ninin (2013).

2.6 Plano de Análise

Nesta seção apresentamos o plano de análise criado com base na Análise Crítica da Interação Social proposta por Pontecorvo (2005). Esta é entendida como forma social de discurso, produzida nas relações estabelecidas sócio-historicamente. No movimento e desenvolvimento com os pares na pesquisa, denominamos de discussões a modalidade de discurso social produzida nesta investigação.

O entendimento de discurso está fundamentado na supracitada autora, sendo “[...] determinados pelos contextos e pelo conjunto das condições em torno das quais se desenvolvem, dando lugar, conseqüentemente, a diversas práticas sociais discursivas.” (PONTECORVO, 2005, p. 61). Para compreender os discursos produzidos socialmente pelas professoras de Artes Visuais (AV) que atuam na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), é necessário compreender o processo de construção dos discursos individuais, relacionando-os aos de seus pares, isto é, levar em conta que o discurso é formado por meio das relações com outros sujeitos.

Nesta pesquisa, elegemos a discussão como dispositivo teórico, isto é, como o conceito-chave que subsidia a produção das compreensões. Os estudos de Ninin (2013) possibilitaram a definição da categoria pergunta como dispositivo analítico em consonância com o referencial teórico-metodológico adotado. Ademais,

ressaltamos que a discussão e a pergunta são basilares para a produção das análises da relação dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais (AV) na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas de Parnaíba.

No contexto desta investigação, partimos da compreensão de que a prática “[...] pautada em perguntas nada mais é do que esse momento em que dois ou mais interlocutores, participantes de um evento discursivo, buscam reagir em relação aos pontos de vista apresentados” (NININ, 2013, p. 76-77). Nessa perspectiva, entendemos que as práticas discursivas se respaldam em perguntas, por meio das quais as professoras demonstram seus pontos de vista sobre os temas em foco, solicitando ampliar, esclarecer e/ou induzir o respondente no processo de discussão.

Questionar significa, em um primeiro momento, eleger um dado assunto como fonte de investigação e solicitar do interlocutor que expresse sobre ele um ponto de vista, não para avaliá-lo, mas para tecer, com ele, novos significados ou, no mínimo, para mantê-los. [...] Questionar implica oferecer oportunidades para que o outro manifeste seu pensamento, fruto de sua visão de mundo, produto de suas experiências individuais e socioculturais a serem compartilhadas, impulsionando transformações. (NININ, 2013, p. 26).

Nessa direção, a pergunta possibilita, no contexto da pesquisa colaborativa, oportunidade das colaboradoras manifestarem o pensamento singular, particular e geral, e as práticas docentes empregadas no ensino de AV, que são produzidas sócio-historicamente. É necessário que elas sejam analisadas no contexto em que estão inseridas, ou seja, no seu movimento e desenvolvimento.

A pergunta pode solicitar do respondente afetado, no caso as professoras de AV que atuam na EPTNM, o compartilhamento de significados constituídos social e historicamente e dos sentidos que as motivam a agir com os outros, não só em contexto escolar. As perguntas são, neste caso, “[...] oportunidades para reflexão e [...] elemento de desenvolvimento do pensamento crítico.” (NININ,

2013, p. 27). A implicação com a pergunta requer das partícipes na pesquisa relação respeitosa para gerar oportunidade de reflexão crítica com/na/pela prática.

A pergunta é a categoria imprescindível na discussão realizada pelas partícipes que se apropriam e internalizam a realidade com seus valores, teorias, ideias, práticas, significados e sentidos de ensinar AV. Com base nesse aspecto, as perguntas funcionam como instrumento-resultado do pensamento relacionado às práticas docentes empregadas no ensino de AV. Partindo desse entendimento, Ninin (2013, p. 27) destaca que,

[...] as situações envolvendo perguntas constituem-se oportunidades por excelência para a criação de espaços dialógicos, permitindo a cada participante sair de si para encontrar-se com o outro em um jogo dialético que se pauta na abertura – porque o que é perguntado pressupõe-se não completamente sabido – e nas limitações – porque o que é perguntado pressupõe-se ser um conhecimento ainda não internalizado entre os interagentes.

A pergunta constitui-se em um jogo dialético em que o que se pergunta não é totalmente sabido e o conhecimento, ainda, não foi internalizado pelos envolvidos no contexto que a envolve. A autora em referência acrescenta que: “[...] nas situações envolvendo perguntas, os participantes precisam engajar-se na discussão e tomar para si o objeto, discutido, envolvendo-se com ele para conhecê-lo e apropriar-se dele.” (NININ, 2013, p. 51).

A relação desencadeada com perguntas não deve ser linear, estruturada, mas deliberativa, respaldada na alteridade, mutualidade e cuidado com o outro, que se envolve volitivamente no processo de pesquisa, pois,

[...] a ação de perguntar expõe os sujeitos para que sejam afetados pelo pensar um do outro, por meio de critérios tanto selecionados a partir de pressupostos explícitos compartilhados socialmente em função de um contexto, quanto de pressupostos implícitos constituídos no interior do próprio sujeito em

função de sua história e das contradições às quais está exposto. (NININ, 2013, p. 71).

Considerando a relevância de delimitar as categorias para analisar os dados produzidos no decorrer desta investigação, é importante salientar que a compreensão de categoria defendida neste texto se respalda em Cheptulin (2004, p. 59), que a concebe “[...] como graus de conhecimento, isto é, na ordem em que elas apareceram com base no desenvolvimento da prática social e do conhecimento do qual ela depende [...]”. As categorias são organizações de concepções quanto ao conhecimento em ordem, seguindo o desenvolvimento da prática social refletidos em graus de evolução dos métodos conhecidos.

Em face das reflexões delineadas, inspiradas em Ninin (2013), utilizamos as perguntas como categorias analíticas, para examinarmos os discursos proferidos pelas partícipes nas aulas filmadas, bem como no transcurso dos encontros colaborativos, das interações produzidas a partir do *Messenger* e nas observações colaborativas.

As perguntas, de acordo com Ninin (2013), podem ser classificadas em perguntas abertas e fechadas. No contexto deste estudo, as denominaremos de perguntas restritas e amplas. As perguntas restritas direcionam as respostas, restringindo o campo da resposta, por exemplo, “Qual é o nome da peça? Quem é o autor?”. Enquanto a pergunta classificada como ampla proporciona a possibilidade de expansão, visando à liberdade na escolha de respostas proferidas expressa nas perguntas: “Por que será?”.

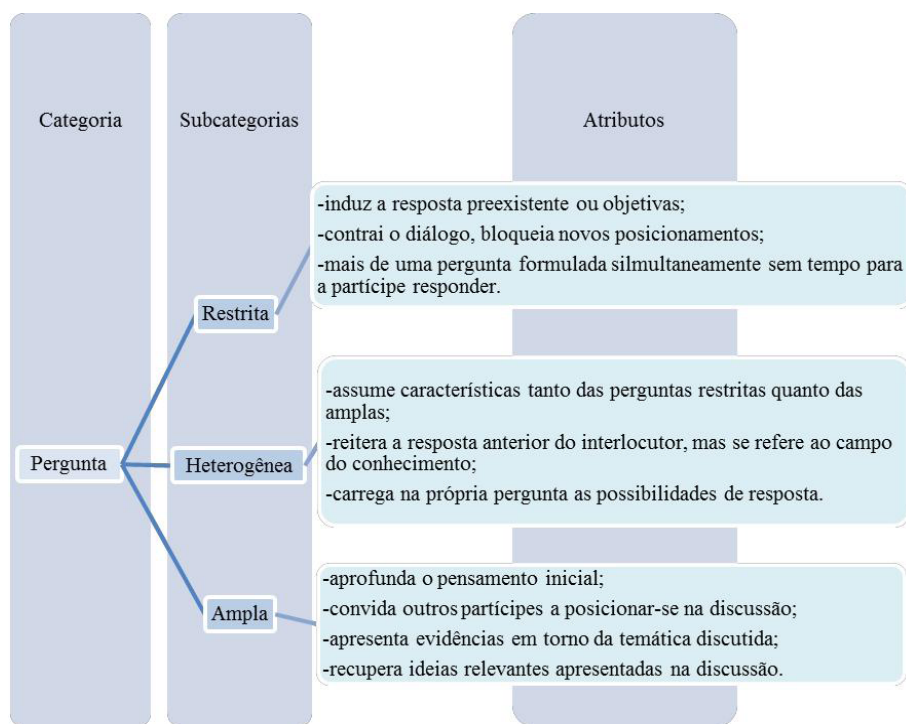
Além dessa classificação, criamos uma categoria intermediária denominada de heterogênea que se caracteriza pela simultaneidade, ou seja, dependendo do contexto em que as perguntas se apresentam, podem evidenciar atributos tanto das perguntas restritas quanto das perguntas amplas. Como podemos exemplificar com as seguintes perguntas; “Aí, tem um foco principal ou todos levam a mesma iluminação? Tem foco principal ou não? [...] Será?”.

É salutar destacar que a necessidade de criar a categoria

intermediária, caracterizada pelo duplo caráter, restrito e amplo, simultaneamente, justifica-se pelo fato de entendermos que na empiria e na vida sócio-histórico não elaboramos perguntas-respostas puras, todo o tempo. Em alguns momentos encontramos essa hibridização.

Evidenciamos na Figura 16 os atributos e os indicadores das subcategorias das perguntas identificadas na pesquisa.

Figura 16 – Síntese: categoria, subcategorias, atributos



Fonte: Criado com base em Ninin (2013).

A Figura 16 sintetiza os atributos da categoria pergunta e suas respectivas subcategorias, compreendendo as perguntas como interdependentes no campo do conhecimento, em que a categoria garante “[...] atividade dialógica, justamente pelo fato de

que as perguntas, em situação real de ação de linguagem, transitam de uma dimensão a outra na construção da trama discursiva.” (NININ, 2013, p. 101).

Por meio dessa categorização, é possível analisar as discussões produzidas nas aulas das partícipes, nos encontros e observações colaborativas, bem como na interação promovida por meio do *Messenger*. Dessa forma, no processo de análise, classificaremos as perguntas em restrita, heterogênea e ampla para evidenciar as características das perguntas formuladas tanto pelas professoras nas aulas filmadas, quanto nas perguntas formuladas no processo de formação.

Neste sentido, considerando os princípios de análise fundamentados no processo e não no produto, priorizamos por explicar em vez de somente descrever o problema estudado, conforme destaca Vigotski (2007). Com base nestes princípios, nos comprometemos a explicar o movimento da pesquisa no processo histórico, expondo os momentos de inter-relação com as professoras de AV na EPTNM, compreendendo-as como pessoas humanas que se relacionam sócio-historicamente nos contextos em que estão inseridas. Também nos comprometemos a explicar a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba.

Conhecer as práticas das professoras de AV e estabelecer a relação com os significados e sentidos de ensinar AV que estão impregnados na sua prática docente não é tarefa fácil, mas é necessário o desvelamento e compreensão dessas práticas a fim de possibilitar a retomada dos conhecimentos desde a sua origem.

Visando a organização das análises, além da categoria analítica, sistematizamos as concepções de ensino de AV na EPTNM a partir das categorias interpretativas: significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos, híbridos e ético-afetivos para dinamizar a sistematização da análise das práticas docentes das professoras de AV.

Os significados e sentidos de ensinar AV na perspectiva anacrônica caracterizam-se pela centralização na professora, se fun-

damentam em texto literário ou livro didático e no processo experimental. As perguntas que indicam essa concepção de ensino são: “Quais são os personagens? Quem é o autor? Então, nessa história, aí, B, qual seu personagem? O que será que Goya quis passar nessa imagem?”.

Os significados e sentidos de ensinar AV produzidos a partir da concepção híbrida caracterizam-se por valorizar e explorar a leitura, o fazer e a contextualização; enfatizam as ações nas experiências de diferentes classes sociais representadas por personagens ou imagens pictóricas. As perguntas que servem de exemplo de desencadeamento das concepções híbridas são: “Por que eu tenho que ter essa respiração? Agora nós vamos tentar fazer um Ma, me, mi, mo, muuuu? Será que o Fidalgo fala assim?”.

Os significados e sentidos de ensinar AV produzidos na perspectiva ético-afetiva relacionam os conhecimentos adquiridos no processo de criação de situações-problemas e/ou perguntas-problematizadas. Os indicadores que se destacam são: “Lembrando, eu quero que cada grupo defina os personagens, onde é que eles estão, que cenário é esse, qual é o contexto da história? Então, o que Courbet faz? O que está levando os idosos a voltarem à ativa?”.

A seguir apresentamos a síntese dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais.

Quadro 10 – Síntese dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE ENSINAR ARTES VISUAIS	CARACTERÍSTICAS	PERGUNTAS	EXEMPLOS
ANACRÔNICO	<p>-centralização na professora;</p> <p>-fundamentação em texto literário ou livro didático;</p> <p>-processo experimental.</p>	<p>-Quais são os personagens?</p> <p>-Quem é o autor? Então, nessa história, aí, B, qual seu personagem?</p> <p>-O que será que Goya quis passar nessa imagem?</p>	<p>NSP: Quais são os personagens? Estudantes: Vidal, diabo, anjo. NSP: Qual é o nome da peça? Estudantes: A barca do inferno. NSP: Quem é o autor? Estudantes: Gil Vicente. NSP: Então, o Gil Vicente, ele tem uma obra, ele mesclou entre umas críticas, mas ele falava muito sobre a religião, sobre a cultura, sobre os vícios das pessoas, né? Então, nessa história, aí, B, qual seu personagem? B: Vidal. [...]</p> <p>- O que será que Goya quis passar nessa imagem? O nome da obra é Os fuzilamentos de 3 de Maio de 1808. Foi um massacre que teve e ele fez esse registro e ele representou dessa maneira. O que é um massacre? Estudante 3: Uma Chacina. Dora: O que é uma chacina? Estudantes: Muitas mortes. [...]</p>
HÍBRIDO	<p>- explora a leitura, o fazer e a contextualização;</p> <p>-ênfatisa experiências;</p> <p>-experiencia diferentes classes sociais.</p>	<p>-Por que eu tenho que ter essa respiração?</p> <p>-Agora nós vamos tentar fazer um Ma, me, mi, mo, muuuu?</p> <p>-Será que o Fidalgo fala assim?</p>	<p>NSP – Por que eu tenho que ter essa respiração? Porque às vezes, eu vou falar... (fala acelerado, para exemplificar) [...]</p> <p>Agora nós vamos tentar fazer um Ma, me, mi, mo, muuuu? Estudantes: Ma, me, mi, mo, muuuu. [...]</p> <p>- NSP – Será que o Fidalgo fala assim? (pronunciougraveparadentro)... Entendeu? É só pra vocês perceberem que isso. Então, eu queria que todo mundo agora passasse para o centro. (Estudante fala alguma coisa inaudível)</p>

<p style="text-align: center;">ÉTICO- AFETIVO</p>	<p>- cria situações-problemas e/ou perguntas-problematizadas;</p>	<p>-Lembrando, eu quero que cada grupo defina os personagens, onde é que eles estão, que cenário é esse, qual é o contexto da história? -Então, o que Courbet faz? O que está levando os idosos a voltarem a ativa?</p>	<p>[...] NSP: Lembrando, eu quero que cada grupo defina os personagens, onde é que eles estão, que cenário é esse, qual é o contexto da história? [...]</p> <p>Dora: Então, o que Courbet faz? O que está levando os idosos a voltarem à ativa? (Vários Estudantes falam, mas uma fala sobressai por estar perto da câmera). Estudante 1: Por que aposentadoria não está dando pra eles sobreviverem, eles estão sendo forçados a procurar outra renda. [...]</p>
--	---	---	---

Fonte: Criado pela pesquisadora fundamentado em Diaz (2005), Martins, Picosque, Guerra (2010), Freire (2011), Fusari e Ferraz (2001), Hernández (2000), Eisner (2002a; 2002b; 1972), Katz e Greiner (2005), Ibiapina (2013; 2014) dentre outros.

Os conhecimentos explicitados no Quadro 10 vislumbram o desenvolvimento das partícipes envolvidas no processo de forma dinâmica e fundamental, desvelando os percursos de formação de cada uma, bem como as práticas docentes exercidas nessa trajetória.

A seguir, sintetizamos as categorias interpretativas relacionando com os significados e sentidos de ensinar AV, enfatizando a caracterização das práticas, bem como os indicadores. Depois, respectivamente, apresentamos a sequência de exemplos das aulas das partícipes.

Quadro 11 – Categorias interpretativas da Prática Docente

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE ENSINAR ARTES VISUAIS	CATEGORIAS INTERPRETATIVAS - PRÁTICA DOCENTE	CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA	EXEMPLOS DAS AULAS DA NUM-SE-PODE E DA DORA
ANACRÔNICO	ANACRÔNICO	<ul style="list-style-type: none"> - Aula centralizada na Professora; - Reprodução, memorização e repetição de sons, respiração e posturas; - Perguntas com respostas previsíveis; - Voz de poder; - Participação. 	<p>- NSP: Vidal (repete). Então, o que, que Vidal almeja? Qual o conflito que Vidal tem?</p> <p>B: Vidal almeja ir para o céu, no entanto, diante de todas as coisas que ele fez na terra, o anjo diz que não há lugar pra ele na barca do céu, então, que o lugar dele é no inferno.</p> <p>NSP: Ok?! G, qual é a sua, o seu personagem?</p> <p>G: O meu é o diabo (Num-se-pode).</p>
HÍBRIDO	HÍBRIDO	<ul style="list-style-type: none"> - Interpreta personagens de classes sociais diferentes; -Voz simultânea: - De poder e abrangente no mesmo contexto. - Leitura e interpretação de imagens; - Relaciona experiência visual com imagens discutidas; - Cooperação. 	<p>NSP – Por que eu tenho que ter essa respiração? Porque, às vezes, eu vou falar... (fala acelerado, para exemplificar) [...].</p> <p>Agora nós vamos tentar fazer umMa, me, mi, mo, muuuu? Estudantes: Ma, me, mi, mo, muuuu [...].</p> <p>O que tem diferente, de destaque nessa imagem que não tem na outra?</p> <p>Estudantes: falam ao mesmo tempo (inaudível).</p>

<p style="text-align: center;">ÉTICO- AFETIVO</p>	<p style="text-align: center;">ÉTICO- AFETIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cria espaço para discussão do trabalho proposto; - Estudo em pequenos grupos; - Relaciona imagens a vida sócio-histórico; - Interação do grupo e de pequenos grupos para responder as perguntas-problemas formuladas; - Voz abrangente; - Colaboração. 	<p>-NSP: Ok?! Então, preparados para trabalhar? Então, vamos lá?! Cada qual vai para seus grupos e peguem os textos. [...] (Num-se-pode). Dora: Será que levariam um quadro desses para colocar em um espaço público? [...] Estudante 1: Sim!</p> <p>Porque tem a igreja ali, tipo um padre ali, as pessoas mais bem vestidas. Outros Estudantes: É um enterro. Estudante 15: aí é? [...].</p>
--	--	---	---

Fonte: Adaptado da classificação de Behrens (2010), fundamentado em Fusari e Ferraz (2001), Iavelberg (2003), Arslan e Iavelberg (2013), Liberali (2012), Ninin (2013) e Batista (2014), Eisner (2002a; 2002b; 1972), Katz e Greiner (2005), Ibiapina (2013; 2014).

Este plano de análise foi produzido a partir da empiria materializada por meio das aulas filmadas, dos encontros e das observações colaborativas e do *Messenger*, tendo como referência as perguntas formuladas pelas partícipes, bem como a historicidade da relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba. Na seção seguinte apresentam.

ENTALHANDO OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE ENSINAR ARTES VISUAIS: CONTEXTO DAS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Nesta seção, abordamos a relação dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais (AV) na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) com as práticas docentes, fundamentada em Vigotski (2004, 2009), Luria (1986), Brasil (1998, 1999), Fusari e Ferraz (1999), Hernández (2000), Oliveira (2012), Diaz (2011), Sánchez Vásquez (2011), entre outros.

A categoria significados e sentidos é fundamental neste livro, pois nos encontros colaborativos, *Messenger* e observação colaborativa compartilhamos significados e negociamos sentidos de ensinar AV, procurando sistematizar os conhecimentos produzidos na pesquisa.

Esta seção contempla as discussões sobre a historicidade das práticas docentes a partir da resignificação das origens e da relação dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas professoras em duas escolas em Parnaíba que podem ser classificadas em anacrônicas, híbridas e ético-afetivas. Iniciamos pela historicidade das práticas docentes na EPTNM.

3.1 A historicidade das práticas docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
(Lulu Santos e Nelson Motta)

As práticas das professoras de AV constituídas historicamente se modificam com o desenvolvimento da sociedade que produz instrumentos e ferramentas caracterizando a revolução e evolução no trabalho. Nada do que foi continuará sendo do mesmo jeito, pois o desenvolvimento é necessário e exige alteridade nas atividades das práticas realizadas.

Apresentamos nessa subseção a fundamentação da historicidade do ensino de AV na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) no Brasil desde o surgimento, com caráter assistencialista, até a última Lei que está em vigor desde 1996. Tratamos também do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 16/99 que traz em seu bojo aspectos relacionados aos significados e sentidos do ensino de AV, as leis que o regem e suas implicações no desenvolvimento.

O ensino de Artes Visuais é complexo. Desde que teve início no Brasil, logo após a chegada dos portugueses, refletiu e reflete as implicações de outra cultura sobre a nossa. Os indígenas, que habitavam a terra muito antes da colonização, viviam do que a terra lhes proporcionavam e confeccionavam utensílios com materiais retirados da natureza e necessários à sua sobrevivência. Eles sofreram influências sócio-históricas e estabeleceram outras relações com o meio que habitavam. Deste modo, compreendemos que a arte é inerente ao ser humano, que por necessidade cria ambientes, utensílios e ferramentas que favorecem sua vida. As relações das professoras de AV com seus pares criam possibilidades e circunstâncias para que os espaços se tornem mais estéticos, bem como facilitem a vida diária.

Nesse processo, temos a educação no Brasil inspirada e influenciada pela religião e por fatores políticos. A religião era mantenedora dos princípios educacionais baseados nos dogmas da Igreja Católica, em que os professores eram jesuítas e artistas vindos da Europa que acabaram influenciando a cultura nativa e os que vieram habitar o Brasil.

Nos primórdios o ensino, voltado à profissionalização, tinha caráter assistencialista, era caracterizado como atividade laboral, desprezada por ter cunho braçal, considerada mão de obra desqualificada e barata, e o trabalho, para quem o exercia era visto como tortura. Segundo o Parecer CNE/CEB de nº 16/ 99 (BRASIL, 1999, p. 568-569), os primeiros registros para uma possível profissionalização datam de:

[...] 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes” com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Bem depois, em 1861, foi organizado por Decreto Real, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”. [...] A partir da década de 40 do século XIX foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais de província, sendo a primeira delas em Belém do Pará [...].

O surgimento dessas iniciativas favoreceu os desvalidos como, por exemplo, os meninos órfãos. Funcionavam primeiramente como orfanatos em que lhes ensinavam ofícios. Datam desse período os Liceus de Artes e Ofícios. Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), e na década de 1920 a Câmara de Deputados propôs o favorecimento do ensino para qualquer pessoa, independente da classe social, o que somente depois de dez anos se consolida com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio (MESPTIC).

Mesmo com estas implicações o ensino de Arte⁴⁹ se estabelece com a criação, em 1816, de uma das primeiras instituições, a Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro (FERRAZ; FUSARI, 1999). Neste período vinham artistas franceses para ensinar nas academias, movimento que recebeu o nome de Missão Artística Francesa e possibilitou a expansão do ensino. No entanto, as instituições eram carentes de profissionais formados para serem professores na área artística e em suas especificidades, tais como Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Conforme discussão anterior, e considerando os dias atuais, a formação é limitada, portanto não somos formados para agir na polivalência nas aulas de Arte. Outra peculiaridade do sistema educacional, nos municípios e estados, é o fato de os professores que não são formados em Arte completarem sua carga horária ensinando essa disciplina. Nesse contexto, analisamos a historicidade do ensino de Arte no currículo da educação básica e compreendemos a importância dela para o homem⁵⁰, detentor de necessidades ímpares que contribuem para sua humanidade sócio-histórica.

As escolas brasileiras, entre os anos 1920 e 1970, tiveram a influência de tendências pedagógicas, psicológicas e filosóficas que marcaram esse período, como exemplo, citamos: a psicologia cognitiva, a psicanálise, a Gestalt, a escola Tradicional e a Escola Nova fundamentada em Dewey. Nas perspectivas mencionadas, as atividades de artes plásticas baseavam-se na autoexpressão dos estudantes. Neste cenário, tiveram destaque as Escolinhas de Arte com Noemia Varela, uma das principais representantes (BRASIL, 1998). Outra concepção de ensino deste período está fundamentada na tendência tecnicista.

Em cada momento histórico, o ensino espelha as implicações nas práticas das professoras de Arte, quando contextualizam as consequências dos fatores históricos sociais. Dessa maneira, é

⁴⁹ Adotaremos a palavra Arte grafada com (A) maiúsculo para designar a disciplina Arte, especificamente quando se tratar de Artes Visuais e com (a) minúsculo para, manifestações artísticas de uma maneira geral.

⁵⁰ Entenda-se homem como população humana – homens, mulheres – independente da idade, credo, opção sexual, política, econômica, social, cultural.

preciso compreender que, como professoras de AV, devemos perguntar sobre o que se deve conservar, intervir ou transformar em nossas práticas, tendo por base essas concepções.

As práticas das professoras podem ser divididas, segundo Bandeira e Ibiapina (2014) e Franco (2012), em educativas, pedagógicas e docentes, sendo conceituadas da seguinte maneira:

Num sentido amplo, prática educativa [...] é ação intencional que acontece em diferentes lugares e tempos; prática pedagógica é um processo educativo que também se dá em vários espaços, no atendimento das necessidades sociais práticas e teóricas; prática docente traz o atributo de ser exercida por profissional do ensino, cuja ação, seja ela sistemática ou assistemática, dá-se sempre no ambiente escolar. (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014, p. 113).

Nessa perspectiva, a prática educativa caracteriza-se pelas relações das ações sociais intencionais que compõem a sociedade em desenvolvimento em diferentes locais; a prática pedagógica tem relação com o processo educativo, em vários lugares, e procura atender às exigências que vislumbrem a unidade teoria-prática nas relações sociais; e prática docente é a ação social do professor, que deve ser organizada com intencionalidade sistematizada, com objetivos comuns ao grupo social, que deve relacionar os conteúdos trabalhados na escola para além da sala de aula.

Segundo essas premissas, as práticas podem ocorrer independentes do local a serem trabalhadas e da formação intelectual do profissional. No entanto, para que a prática se caracterize como docente há dois pressupostos: primeiro, deve ser realizada em espaço escolar; e, segundo, deve ser exercida por profissionais habilitados para essa prática.

A partir da necessidade de discutir sobre a educação foi criado, em 1931, o Conselho Nacional de Educação (CNE), que culminou com as Leis Orgânicas do Ensino (LOE) em 1942, também conhecidas como Reforma Capanema. Dessa reforma surgiram os decretos federais nº 19.890/31 e nº 21.241/32, que regu-

lamentaram e organizaram o ensino secundário; e o decreto nº 20.158/31, que iniciou a organização do ensino profissionalizante (BRASIL, 1999). Nesse processo de regulamentações eram respaldadas pela Constituição Federal do Brasil de 1934, sendo posteriormente outorgada em 1937.

Com o advento das leis orgânicas surgem entidades especializadas no ensino profissional na década de 1940, o sistema S, composto pelo Serviço Nacional do Comércio (SENAC), Serviço Nacional da Indústria (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Social do Comércio (SESC), e os hoje conhecidos Institutos Federais. Nesse período, esse tipo de ensino era vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC).

Após a década de 1950, com as Leis Federais nº 1.076/50 e nº 1.821/53 surgem as equivalências dos estudos acadêmicos e os profissionais e de nível médio. Em 1961, com a Lei Federal nº 4.024/61, ocorre a promulgação da primeira LDB, tentativa de unificar o ensino profissional e acadêmico. Com isso, vários cursos surgiram dificultando suas viabilizações (BRASIL, 1999).

Não foram reconhecidas as relações entre a educação escolar e o trabalho. Na década de 1970, a formação dos operários era limitada. Eles faziam tarefas elementares que foram tornando mais complexas as exigências trabalhistas. Nesse contexto, as empresas precisavam de profissionais qualificados e não conseguiam sanar essa defasagem, pois os funcionários eram considerados desqualificados para exercer as profissões que estavam em ascensão na indústria. A Lei Federal nº 7.044/82 facultou a formação profissional em nível médio, restringindo às instituições profissionalizantes essa tarefa, desmembra mais uma vez o ensino profissionalizante do acadêmico.

No início da década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN) nº 5692/71, que trata do ensino de AV no nível médio estabelece diretrizes em que: “[...] a arte passa a ser tratada como mera experiência de sensibilização e como conhecimento genérico, mas contraditoriamente, deixa de ser valorizada como conhecimento humano, histórico e importan-

te na educação escolar.” (BRASIL-PCN⁵¹, 1999, p. 170). Até hoje sofremos as consequências desta Lei, que valoriza as repetições de exercícios em detrimento do conhecimento. Esta Lei destacou a obrigatoriedade do ensino de arte como atividade, aspecto entendido pelos profissionais de arte como:

[...] desenvolvimento de práticas e procedimentos e, portanto, desprovida de conteúdo e não como disciplina [...] práticas que foram ficando desacreditadas. [...] permaneceu durante muito tempo fundamentado unicamente pelo fazer artístico. [...] improvisada e espontânea. (OLIVEIRA, 2012, p. 189).

Adotamos a palavra Atividade (grafado com “A” maiúsculo) com base na Psicologia Sócio-Histórica, o que significa que tem intencionalidade, objetivos comuns e todos devem estar em relação e em unidade (unidade teoria-prática); as proposições desenvolvidas em sala têm o caráter de responsividade e dialogicidade entre os membros, e não simplesmente o fazer pelo fazer (atividade com “a” minúsculo). Segundo Sánchez Vásquez (2011, p. 221), a Atividade é entendida com características de ação e/ou “[...] ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada.”. Esse entendimento foi extremamente complexo para ser apropriado por nós, pois atividade antes era compreendida como o fazer pelo fazer e nos foram apresentados outros significados que ampliaram o sentido que tínhamos anteriormente.

Consideramos que o conceito de Atividade no Materialismo Histórico Dialético é o que há de mais desenvolvido em relação às práticas sociais. Essa discussão é tão complexa que é por isso que nos propomos a estudá-la, como unidade teoria-prática, pois que surgem de compreensões fundamentais na nossa prática diária com nossos pares, envolvendo aspectos pessoais e profissionais.

O entendimento do ensino de Arte como atividade ocasionou,

⁵¹ Parâmetros Curriculares Nacionais

[...] a retirada do ensino de arte das três primeiras versões da nova LDBEN [...] quando houve uma grande mobilização nacional entre os professores de Arte de várias regiões do país. Na busca de reconquistar o espaço e a valorização da disciplina. [...] não tinha o poder de reprovar nenhum aluno, o que tornava em geral a atividade desvalorizada ou despertava pouco interesse nos alunos [...] e o professor como mero decorador de festas e eventos na escola. (OLIVEIRA, 2012, p. 190).

A partir da década de 1980 surgem as primeiras organizações – Associações de Arte - Educadores (AAE) e Federação Nacional dos Arte - Educadores do Brasil (FAEB) – compostas por professores e artistas. Dentre as várias perspectivas, os educadores discutem sobre os cursos de Arte e de linguagens artísticas, da pré-escola à Universidade. Com esse movimento, conseguiu-se a inclusão obrigatória do ensino de Arte nas escolas da educação básica no Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, art. 26 § 2. Surgem então tendências que estabelecem as relações entre educação estética e educação artística dos estudantes (BRASIL, 1998).

Após a promulgação em 1988 da Constituição Federal (CF), o Ensino Médio passa a ser direito de todo cidadão. A Constituição garante o ensino gratuito. No art. 21 da LDB nº 9394/96, é definido que o ensino básico é formado por “[...] educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio” (BRASIL, 1999, p. 21). Dessa feita, o nível Médio tem caráter de terminalidade, haja vista que compõe a última fase do ensino básico (art. 36 da LDB).

A LDB nº 5692/71 denominava o Ensino Médio de 2º grau e o caracterizava com dupla função no que diz respeito a “[...] preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão.” (BRASIL, 1999, p. 22). Com esta lei o ensino da base comum perde em carga horária, que é reduzida em detrimento do ensino profissionalizante; no entanto, a LDB nº 9394/96 procura restabelecer o que havia sido comprometido anteriormente. O ensino de AV nesta lei é incluído na área designada de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. “As Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de

significação de uma linguagem e do uso que se faz dos elementos e de suas regras em outras linguagens.” (BRASIL, 1999, p. 33). A Arte compõe o currículo da EPTNM como expressão criadora.

Nessa perspectiva, destacamos que a LDB n° 9394/96, no Capítulo II da Educação Básica, Seção IV do Ensino Médio, no art. 35, que se refere à duração de três anos da EPTNM, o inciso IV trata da “[...] compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria e prática, no ensino de cada disciplina.”. Com esse pressuposto interpretamos que os professores de AV devem trabalhar compreendendo a unidade teoria-prática e a possibilidade de compartilhar significados socialmente construídos e negociar sentidos de ensinar AV presentes em sua prática.

No título VI da LDB, dos profissionais da educação, o art. 61 traz à tona a discussão sobre a associação teoria-prática e a orientação de que as professoras de AV precisam ser capazes de compreender que a unidade teoria-prática existe, independentemente de eles acreditarem ou não. Quando as professoras estão em sala, conjuntamente com seus discentes, a aula não é totalmente teórica nem totalmente prática.

Essas relações existentes na teoria-prática são fundantes do fazer humano. Nós, como profissionais e agentes da sociedade histórica e dialética, as vivenciamos em todas as relações que estabelecemos com nossos pares, e quando esta não é compreendida implica em um ensino de AV distorcido, pois esse tipo de professor de AV verbera por caminhos ora teóricos, ora práticos sem saber o que querem nem o que estão fazendo, se estão satisfeitos com as aulas que ministram, se existe algo possível a ser feito para melhorá-las como resultado das relações entre o corpo discente e docente. No entanto, para conseguirmos transformar essas práticas, é necessário estabelecer interdependência/inter-relação entre o que queremos e o que de fato fazemos em nossa vida pessoal e profissional.

As constituições, leis, resoluções, pareceres, parâmetros e diretrizes curriculares são as normatizações de práticas, no entanto,

ainda deixam brechas para ambiguidades. O Ensino Fundamental de nove anos é base para assegurar o prosseguimento à continuidade dos estudos em Nível Médio, ofertado na modalidade regular, educação de jovens e adultos, e técnico. Este último, definido em lei, como educação profissional técnica de nível médio, é ofertado em três formatos: integrada, concomitante ou subsequente. O formato integrado ocorre na mesma escola, com projetos pedagógicos unificados; o concomitante é quando existe convênio com outra instituição de ensino, mas com matrículas distintas, ou seja, o estudante tem matrícula em duas escolas diferentes; e o subsequente, quando o estudante concluiu o Ensino Médio regular e se matricula para complementar os estudos profissionais e receber o título na EPTNM.

Entre os vários artigos da CF, o de nº 210 preceitua que: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1999, p. 63). Para completar a formação básica comum acrescentaríamos que os professores de AV deveriam buscar relacionar também os valores culturais e artísticos em nível internacional e local, mesmo sabendo que em poucas aulas semanais é complexo alcançar um currículo tão amplo como o que é exigido no Ensino Fundamental.

Quanto ao Ensino Médio, as exigências curriculares de formação básica comum se tornam mais complexas quando relacionadas à EPTNM, já que este deve ser concluído no mínimo em três anos e estão inseridas em seu currículo muitas disciplinas, cada uma com suas especificidades e necessidades inerentes. Os componentes curriculares da EPTNM estão organizados na base comum (que inclui o ensino de AV, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) e nos conhecimentos das áreas técnicas (por exemplo, Edificações). Nesse caso, possui a peculiaridade de ter no currículo a obrigatoriedade dos componentes da base comum mais os componentes da técnica.

A recente discussão iniciada em 2015 sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BCNC) favorece o ensino de Arte em parte, já que o trata como subcomponente e não como

componente curricular que implica em conhecimento nas suas várias linguagens Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

A Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), juntamente com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), empenham-se em defender o ensino de Arte e demonstram a necessidade de ter representantes destes seguimentos para a elaboração da BNCC. Destacamos que, nesse documento, o ensino da Dança está incluso no curso de Educação Física como atividade e não como conhecimento que é defendido pelos teóricos de Arte.

Além do exposto, o Ensino Médio é caracterizado pela heterogeneidade “[...] tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e de adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade.” (BRASIL, 1999, p. 64). Esse caráter de exclusão da maioria da população que não consegue avançar nos estudos porque trabalha com carga horária que extrapola, muitas vezes, as oito horas, e cujas escolas ficam muito distantes de suas residências, contribui para que a EPTNM se torne complexa e para que o aumento da evasão e da repetência seja uma realidade não somente nas escolas públicas como também nas escolas particulares.

Ao colocar em tela exclusões, tensões ou outros problemas que ocorrem no ensino do nível Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) assim reportam sobre o tema, na compreensão de que: “[...] essa tensão de finalidade se expressa em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade se destinam.” (BRASIL, 1999, p. 67). No ensino na EPTNM existe dicotomia quanto à finalidade: se para prosseguir nos estudos acadêmicos ou nos profissionalizantes, essa discriminação ainda existe, é preciso analisar essa situação que persiste há séculos, como já explicitamos, e não são com alternativas desconexas que se alcançará ruptura com esses

fatos, é necessário um conjunto de atitudes dos poderes públicos e particulares.

A LDB nº 9394/96 expressa no seu art. 35 sobre a finalidade da educação em Nível Médio nos incisos II e IV, aspectos que se fazem relevantes destacar:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.”(BRASIL, 1999, p. 69).

O art. 35 vislumbra a superação da dicotomia entre avançar nos estudos acadêmicos ou se profissionalizar e propõe um currículo básico comum que favoreça os que estão no processo de ensino, na mesma escola ou concomitante (convênios firmados entre instituições de ensino). O ensino assim entendido é contemplado no inciso [...] IV - a compreensão dos dados científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1999, p. 69).

Essa caracterização é fundamental para a viabilidade de nossa pesquisa, porque, nesse sentido, o ensino se respalda em concepções pertinentes à compreensão da unidade teoria-prática, revelando o processo prático dos professores de AV e de sua cientificidade. “O trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo.” (BRASIL, 1999, p. 69). Isso é o que se almeja do ensino na EPTNM: que sejam implementados conhecimentos que contemplem a unidade e formação científica e não a espontânea.

Nos fundamentos do Ensino Médio podem ser destacadas a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Nesse sentido, para alcançarmos esses fundamentos são necessárias diretrizes para uma pedagogia de qualidade, tais como: identidade, diversidade, autonomia, currículo voltado para as competências básicas, interdisciplinaridade, contextualização, importância da escola, base nacional comum e parte diversificada, formação geral e preparação básica para o trabalho. Essas premissas são necessárias para

organizar o currículo da base comum e as propostas pedagógicas a fim de desenvolver o ensino com práticas educativas que formem pessoas que sejam profissionais que tenham o conhecimento básico necessário para exercer suas atividades adequadamente. Para isso, é necessário compreender a unidade teoria-prática, isto é o ensino de AV que está incluído nas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No entanto, é necessário ressaltar que:

[...] o agrupamento de linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de *todas* as linguagens enquanto constituinte dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos. (BRASIL, 1999, p. 105).

A EPTNM conseguirá atingir seus objetivos se esses aspectos forem carregados de significados e sentidos de ensinar AV negociados entre os membros da comunidade escolar, principalmente das professoras de AV com seus educandos. Esses corpos, discentes e docentes, podem produzir conhecimentos científicos. Compartilhando significados (generalizações) e sentidos a partir de compreensões da unidade teoria-prática, carregando a possibilidade de ensino de AV comprometido com o desenvolvimento pessoal e profissional de ambos os envolvidos no processo educativo.

Fundamentado nessa premissa, o ensino com essas concepções carrega o potencial de transformação das atividades artísticas de extrapolarem os muros da escola, permitindo criações estéticas com objetos e/ou com seus corpos no processo cognitivo-afetivo e volitivo, escolhas estilísticas dos contextos históricos estudados ou vivenciados. Isso valoriza as produções artísticas local, regional, nacional, internacional ou vice-versa, por meio de pesquisas, visi-

tas, seminários ou mesmo vivências das obras artísticas ou objetos de arte, ressignificando-os.

As várias linguagens podem interagir sem se desvincularem de seus currículos intrínsecos, sem perderem suas identidades, evidenciando as relações existentes em seus cerne. Segundo o Parecer do CNE/CEB, nº 16/99, os professores, para conseguirem esses resultados, devem:

[...] enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de auto-gestão com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética. (BRASIL, 1999, p. 595).

Neste sentido, essas habilidades profissionais são complexas de serem alcançadas, pois os sistemas de ensino atualmente pouco privilegiam essa concepção de formação. Também é válida a formação de grupos de estudos que pesquisem suas próprias práticas, analisando as ações diárias, desvinculando-se, dessa forma, de formações que as engessam ou limitam.

Segundo o Parecer nº 16/99, do CNE/CEB, as exigências sobre as práticas das professoras persistem nas escolas, visto que são refletidas pelas atitudes de estudantes pouco motivados a realizarem as atividades, pois não dão o devido valor a elas. As professoras de AV devem ter formação específica, pois, caso contrário, elas poderão ser solicitadas a trabalhar as várias linguagens sem habilitação para tais.

[...] desde a aprovação, em 04 de outubro de 2005, a nomenclatura da disciplina Educação Artística passa a se chamar Arte e a resolução destaca ainda que não se deva reforçar a noção de polivalência na formação e na atuação dos professores de Arte. (OLIVEIRA, 2012, p. 191-192).

Os professores formados em AV devem ministrar suas aulas com os componentes curriculares referentes a ela e não às demais disciplinas. O supracitado autor, com base nos pressupostos realçados, atribui ao ensino de AV fundamentado nos princípios sócio-históricos com perfil mais humanizado e criador, calcado em um currículo adequado à disciplina.

Mesmo a LDB nº 9394/96, em seu art. 26, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de Arte em diversos níveis e modalidades, identificamos a deturpação desta Lei, pois algumas escolas só contemplam em suas matrizes curriculares a disciplina de Arte em um ano de cada segmento de ensino, por exemplo, o currículo das escolas estaduais só tem no terceiro ano da EPTNM, o que provoca a desvalorização do ensino e aprendizagem de Arte.

Segundo Oliveira (2012), os professores de Arte se limitam somente a esta lei, não procuram explorar outros documentos oficiais que contemplam o ensino de Arte e/ou aspectos relacionados a essa temática. A autora observou na Constituição Federal de 1988 que dos seus dez títulos, em dois capítulos, mencionam a Arte. Essa afirmativa nos motivou a pesquisar a própria Constituição Federal, em que encontramos trechos que destacamos para serem discutidos, por exemplo, o art. 23, que trata da:

[...] competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (EC nº 53/2006)

I – zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

II – cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

III – proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV – impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;”

VI – proteger o meio ambiente e combater a poluição em qual-

quer de suas formas;

VII – preservar as florestas, a fauna e a flora;

VIII – fomentar a produção agropecuária e organizar o abastecimento alimentar;

IX – promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico;

X – combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;

XI – registrar, acompanhar e fiscalizar as concessões de direitos de pesquisa e exploração de recursos hídricos e minerais em seus territórios;

XII – estabelecer e implantar política de educação para a segurança do trânsito. (BRASIL, 1988, p. 28-29, grifos nossos).

Dentre os 12 tópicos, a Arte e a Cultura aparecem em quatro, e dentre os cinco primeiros, juntamente com discussões de cunho vital, como meio ambiente (VI), fauna e flora (VII), moradia (IX) e recursos naturais (XI). Constatamos que, mesmo que nos itens e nos documentos específicos sobre a educação, a Arte não seja implementada adequadamente, a Carta Magna estabelece a Arte e a Cultura em âmbito essencial.

Oliveira (2012, p. 195) destaca que a arte não é “[...] algo supérfluo ou complementar, [...] é uma necessidade para o bem-estar da nação [...], pois trata das questões e manifestações que nos tornam mais humanos.”. A humanidade, que está tão comprometida em decorrência de valores questionáveis como o consumo desenfreado e a individualidade, encontra em seu bojo a possibilidade de restabelecer e viver a vida com compreensões mais humanitárias, em que a Lei seja obedecida e adequada à realidade da nação.

No art. 24 da referida CF, encontramos o que compete aos Estados, em termos de legislação. Este artigo trata do que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal quanto às Leis sobre:

[...] VII – proteção ao patrimônio histórico, *cultural, artístico, turístico e paisagístico*;

VIII – responsabilidade por dano ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor *artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico*;

IX – educação, *cultura*, ensino e desporto. (BRASIL, 1988, p. 29, grifos nossos).

A pesquisa demonstra que um país que cuida-protége do patrimônio cultural-humano valoriza e prioriza o ensino de AV dá mais valor e condições “[...] de apropriação dos conteúdos da Arte quanto ao desenvolvimento da competência de criar significados por meio de produções artísticas.” (OLIVEIRA, 2012, p. 199). São as produções artísticas que funcionam como produto sócio-histórico, resultado dos esforços pessoais constituídos de generalizações da sociedade da qual fazem parte e sintetizam as particularidades do meio em que vivem. Nesta linha, é oportuno apresentar a afirmação de Barros (2011) sobre o ensino de Arte:

[...] é possibilidade permanente de o espaço escolar agregar a emoção humana e o conhecimento artístico e tornar-se instrumento de mediação social a fim de colaborar com o potencial educativo do processo de ensino-aprendizagem. A sensibilização dos sentidos do educando possibilita elevar seu pensamento ao alto grau de percepção e abstração e tornar-se um processo conveniente para o desenvolvimento do pensamento. (BARROS, 2011, p. 104).

As professoras de AV que conseguem esse intento alcançam a melhoria do ensino na comunidade escolar. Além disso, é o ensino que favorece a vida vivida, como defende Marx e Engels (2002).

Na próxima seção, analisamos a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba, caracterizando-as em prática docente anacrônica, híbrida e ético-afetiva.

3.2 Significados e sentidos de ensinar Artes Visuais nas práticas docentes na Educação Profissional Técnico de Nível Médio no contexto escolar

Transformando o mundo no processo de sua atividade prática, os homens descobrem possibilidades e as transformam em realidade.

(Afanasiev)

No processo de atividade prática as professoras de AV podem descobrir possibilidades de contribuir na transformação da realidade da prática docente exercida com seus pares.

Segundo Behrens (2010), ciência e educação, para os positivistas, são estabelecidas na dicotomia entre corpo e mente, empregados na relação entre causa e efeito e o uso da dedução e indução, mas nessa pesquisa compreendemo-los como unidade. A transformação da prática é necessária para romper com o positivismo, pois ele desmembra o ensino e, conseqüentemente, a vida e a existência. Essa é a crítica que esta concepção recebe, já que a educação não pode ser mensurada como as disciplinas naturais. É preciso considerar o estudo do todo, reconhecer o pertencimento das relações que existem entre significados e sentidos de ensinar AV com as práticas docentes produzidas pelas professoras de AV e valorizar as unidades que são intrínsecas a cada objeto de estudo, substituindo desta forma o pensamento fragmentado, pela unidade do pensamento e fala. Neste sentido, a prática docente nos remete à transformação do ensino de AV que, para Morin (2005), é a exigência da organização do conhecimento, ensinar a condição humana, aprender a viver, aprender as incertezas e educar para a cidadania.

Para iniciar essa discussão, destacamos o conceito de ensino formulado por Ibiapina (2004, p. 190):

[...] o ensino é o trabalho do professor, é sua atividade principal, a prática de produção de bens necessários ao processo de humanização, de alteridade e de transformação das condições objetivas da existência humana.

É importante entender o ensino como trabalho das professoras de AV na EPTNM, pois é sua prática, é a sua Atividade e de mais ninguém, não podemos transferir esta função para outros profissionais que compõem o sistema educativo. Por mais caótico que possa estar a estrutura educacional, devemos criar circunstâncias para produzir os bens para transformar as situações objetivas que vivenciamos no cotidiano.

Ensinar não é tarefa fácil. Segundo Freire (2004), ensinar exige saber pesquisar, ter respeito para com os educandos, ter estética e ética, correr riscos, aceitar o novo, refletir criticamente sobre a prática, comprometimento com as ações desenvolvidas, saber escutar, ter disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos, dentre outras coisas, são muitos os atributos para ensinar, mas necessários para formar pessoas que sejam cidadãos críticos e reflexivos.

Nesta perspectiva, ensinar Artes Visuais é prática, criação professoral sistematizada que relaciona formas e conteúdos de AV, envolvendo os pares docentes e discentes em relação de afeto e afecção mútua em busca da transformação social e histórica. Ensinar AV também não é tarefa fácil, exige todos os atributos explicitados anteriormente por Freire (2004), o qual acrescentamos também o de reivindicar espaço-tempo nas escolas.

Como constatamos na empiria, encontramos somente duas escolas em Parnaíba que possuem professoras formadas para ministrar a disciplina Arte no nível Médio. Este assunto não é a pergunta a ser respondida neste livro, porém tem relação com a pergunta que formulamos: qual a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas professoras em duas escolas em Parnaíba? Para responder a esta pergunta, sistematizamos os significados e sentidos de ensinar AV em três categorias.

A seguir analisamos a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas partícipes em anacrônicas, híbridas e ético-afetivas.

3.2.1 Significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na prática docente anacrônica

Por que também tem o conceito da sociedade, [...] a sociedade funcionava assim, porque que a tradicional é assim? Porque a sociedade era assim...

(Num-se-pode na pós-observação do dia 14 de fevereiro 2016)

Cada significado e sentido de ensinar Artes Visuais (AV), na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), tem determinada prática relacionada a eles, e esta relação é estabelecida também com outras existentes na sociedade. A instituição escola não é dissociada do contexto sócio-histórico e as práticas vivenciadas no seu contexto, seus avanços e retrocessos vivem em relações sincronizadas com as práticas sociais. Nesse sentido, a educação técnica de nível médio assume as concepções da sociedade de seu tempo, com suas inovações e mazelas.

A compreensão da Num-se-pode sobre essa relação, apresentada na epígrafe, é fundamental para entendermos o que acontece no ensino, as alterações que sucederam, perpassando pela historicidade das partícipes que as constituem professoras, que seguem o sistema e/ou tentam burlá-lo em prol da formação de discentes críticos e reflexivos.

A sociedade e as escolas, por mais desenvolvidas que estejam, ainda perduram características impregnadas de técnicas que condicionam as ações das professoras a agir mecanicamente, seguindo padrões estipulados pelo sistema educacional. Os livros didáticos são elaborados por vários especialistas das linguagens (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), mas na escola tem somente uma profissional habilitada para uma dessas linguagens. As professoras são solicitadas a trabalhar as outras linguagens para as quais não foram habilitadas, o que representa um problema para este ensino, conforme destacamos anteriormente fundamentando-nos em Oliveira (2012).

Os livros disponibilizados nas escolas pesquisadas são caracterizados por conter bricolagem de linguagens a serem seguidas pelas profissionais. Os gestores escolares ainda não compreenderam que a profissional que eles admitiram é formada apenas em uma linguagem. No caso específico desta pesquisa, as professoras são formadas em AV (Artes Plásticas), mas os currículos e livros trazem em seu bojo o sistema de bricolagem.

Considerando o exposto, a Lei 13.278/2016 regulamenta o ensino de Teatro, Artes Visuais, Dança e Música com profissionais habilitados para cada linguagem. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996), estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

Nesse sentido, para iniciarmos as análises dos episódios selecionados é necessário retomar a pergunta de pesquisa: qual a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com a prática docente produzida pelas professoras de duas escolas em Parnaíba - Piauí? E para responder a esta pergunta temos, de modo específico, as seguintes perguntas: que práticas são produzidas pelas professoras na EPTNM, em contexto escolar? Quais os significados e sentidos de ensinar AV que as professoras relacionam com suas práticas docentes na EPTNM em contexto escolar? Quais os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM produzidas nas práticas docentes das professoras? A fim de responder a essas perguntas, utilizamos os procedimentos encontro colaborativo, *Messenger* e observação colaborativa.

Ensinar Artes Visuais é complexo por implicar concepções diferenciadas sobre o ensino, o que compromete a efetivação da prática fundamentada das professoras de AV que ensinam na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM). No entanto, por considerarmos necessária essa sistematização, caracterizamos os significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos adaptando as compreensões de Behrens (2010) em que estabelece que as concepções tradicional, escolanovista e tecnicista formam o paradigma conservador. A seguir, explicitamos a especificidade de

cada uma das concepções que compõe os significados e sentidos de ensinar AV anacrônico com seus respectivos atributos.

Segundo Fusari e Ferraz (2001, p. 27), a concepção de ensino tradicional é defendida por Johann Friedrich Herbart e João Amós Comenius, entre outros teóricos. Essa concepção de ensino refere-se ao “[...] processo de aquisição dos conhecimentos [...] através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata.” Existe, até hoje, ações com implicação fundamentada neste tipo de ensino. Com relação ao exposto, podemos exemplificar que a concepção de ensino tradicional se fundamenta na “[...] concepção de ensino autoritário, centrada na valorização do produto e na figura do professor como dono absoluto da verdade.” (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 2010, p. 11). As professoras de AV que agem nesta intencionalidade empregam em suas aulas a recordação das aulas anteriores, apresentando novos conteúdos em aulas expositivas, propondo exercícios de fixação e memorização.

Quanto aos discentes são exigidos coordenação motora, precisão nos traços, quando desenham devem aprender técnicas adequadas, ter hábitos de limpeza, fazer os desenhos úteis na preparação na vida profissional e os trabalhos realizados com objetivo de servir a ciência, a produção industrial e utilitária. Essa perspectiva, tem como características a busca de valorização do intelecto, da lógica com conteúdos cognitivos, esforços dos discentes, com disciplina na cópia do natural e cópia de modelos, que ocasionavam um padrão nos desenhos realizados que assimilam por meio de comparações. O ensino de Arte baseado na concepções tradicionalistas é caracterizado pelo ensino mecânico e centrado no docente; o discente copia mimeticamente e de forma repetitiva as formas dos objetos e da natureza.

A concepção de ensino de Arte Técnico que surgiu com a Lei 5.692/71 tendo como aspectos importantes a teoria não crítica, valoriza o processo de industrialização e desenvolvimento econômico com a organização metódica do processo de ensino, priorizando o planejamento sistemático.

Aos docentes que atuam na concepção de ensino técnico são exigidos posicionamentos de polivalência e são atribuídos características dos profissionais técnicos, neutros e imparciais; usam como instrumento didático o livro, os manuais e os módulos, mesmo que estes não sejam adotados pelas instituições de ensino.

Segundo Fusari e Ferraz (2001), as professoras que atuam com essa intencionalidade desconsideram o uso do aparato tecnológico, com planejamentos seguidos rigidamente. Com essa prática, os discentes apreendem mecanicamente os ensinamentos transmitidos por estudos dirigidos e programados para fixar informações, voltados ao caráter profissionalizante.

Fundamentados em Fusari e Ferraz (2001, p. 36), os teóricos “[...] John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (1939) nos Estados Unidos e Herbert Read (1943) na Inglaterra [...]”, dentre outros, defendem o escolanovismo, tendo como princípio a teoria não crítica, valorizando os sentimentos dos discentes com seus aspectos psicológicos, interesses, espontaneidades, qualidades, pedagogia de inspiração experimental, enquanto os docentes partem das motivações e iniciativas dos discentes, facilitando a aprendizagem e considerando as necessidades individuais deles. O ensino com essas características é centrado neles, já que são os discentes que decidem o que e como devem aprender.

A concepção de ensino escolanovista, fundamentada em Dewey, tem por função educativa a:

[...] experiência cujo centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo, progressivo. Esses trabalhos sintetizam suas preocupações com a importância da educação para a sociedade e para a democracia, e enfatizam uma pedagogia mais pragmática e experimental. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 36).

Essa concepção de ensino de AV tem o caráter experimental e objetivo, em que as aulas se fundamentam no pragmatismo, que valoriza o utilitário, partindo dos interesses dos discentes que decidem o que e como devem aprender os conteúdos de AV, pois

para a Escola Nova “[...] os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois se acreditava que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados.” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 32).

As teóricas explicitadas anteriormente acreditam que este tipo de ensino de Arte consegue alcançar os objetivos de ensino por acreditar que os discentes podem não só acessar, assimilar, como também apropriar-se dos conhecimentos já pesquisados pelos cientistas educacionais e passando pela experiência de poder definir as aprendizagens de acordo com seus interesses.

Os procedimentos adotados pelos discentes para agir em sala de aula, explicitados por Fusari e Ferraz (2001), seguiam um roteiro em que as professoras de Arte se comprometiam em partir dos centros de interesses dos discentes para então empreender problemas a partir daí favorecer oportunidades, a estes, de experimentar as atividades artísticas. Concebemos, então que, ensinar Arte fundamentada na escolanovista é caracterizado pelo ensino que proporciona condições metodológicas aos discentes que consigam se expressar subjetiva e individualmente através da arte, sendo que o produto artístico não interessa, pois deve “[...] aprender fazendo [...]”. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 40)

As concepções de ensinos de AV que têm fundamentação no tradicionalismo, tecnicismo e escolanovista caracterizavam que a: “[...] ideia dominante era estender o ensino de arte a todas as classes sociais: arte estudada como preparação para o trabalho ou como instrumento integrador da cultura.” (BARBOSA, 2002b, p.169). Assim, explicitamos que as concepções de ensino de AV não são lineares e nem estáticas; é evidenciado o processo de desenvolvimento dos professores de AV na EPTNM sem levar em consideração aspecto pontual e linear, mas com implicação no processo de ensino.

Partindo do que foi exposto, os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais Anacrônicas (SSEAVA) podem ser caracterizados como reprodução do conhecimento e se relacionam com as

concepções de ensino que se centralizam nas ações das professoras e seguem a normatização dos livros didáticos e texto literário, mesmo que não seja adotado pela escola. O processo de ensino se configura por ser experimental ou essencialista.

O significado e sentido de ensinar de Artes Visuais anacrônico é a “[...] prática esvaziada de ingredientes teóricos [...]” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 242). Essa concepção de ensino se respalda no caráter técnico, compreendendo a teoria dissociada da prática, sem levar em conta que esse fazer é impregnado de teoria.

Segundo Liberali (2012, p. 27), a prática que se caracteriza como técnica preocupa-se fundamentalmente com a “[...] eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança.”. Nessa perspectiva, o ensino de AV que almeja a técnica não é fundamentado na reflexão crítica. Desta feita, essa concepção empregada no ensino de AV na EPTNM limita as possibilidades de expansão dos conhecimentos críticos. Explicitamos a seguir as características da prática docente anacrônica.

Quadro 12 – Características da prática docente Anacrônica

PRÁTICA DOCENTE ANACRÔNICA
-Aula centralizada na professora; -Reprodução, memorização e repetição de sons, respiração e posturas; -Professora segue os conteúdos do livro didático ou literário; -Perguntas com respostas previsíveis dos estudantes; -Voz de poder.

Fonte: Adaptada da classificação de Behrens (2010), fundamentada em Fusari e Ferraz (2001), Iavelberg (2003), Arslan e Iavelberg (2013), Liberali (2012), Ninin (2013) e Batista (2014).

A prática docente anacrônica é centralizada na professora de AV da EPTNM que solicita de seus discentes que reproduzam, repetindo seus comandos, emitindo sons no processo de aquecimento de respiração e de postura exigidos quando se preparam

para encenar e quando perguntam já vislumbrando as respostas previstas.

Diante do exposto, apresentamos a seguir a descrição da aula da Num-se-pode, gravada em áudio e vídeo e os episódios transcritos. A filmagem desencadeou a interpretação das práticas desenvolvidas pelas duas partícipes, tornando possível classificá-las em anacrônicas, híbridas ou ético-afetivas, bem como relacioná-las com os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM.

Esse movimento foi imprescindível para a organização e o desenvolvimento das análises das sessões de pós-observação, fundamentadas nas discussões e na categoria pergunta restrita, heterogênea e ampla. A filmagem e a observação da aula de Arte da professora Num-se-pode foram realizadas na tarde do dia 27 de agosto de 2015, na sala do segundo ano B da educação profissional técnica de nível médio. Estavam em sala aproximadamente 30 estudantes, com faixa etária entre 15 e 17 anos. O conteúdo explicitado pela professora foi Teatro e o material didático utilizado foi apostila sobre A Barca do Inferno, de Gil Vicente. A seguir descrevemos a aula:

Num-se-pode iniciou a aula dizendo boa tarde aos estudantes. Na sequência, explicou que naquela aula iriam trabalhar o texto de Gil Vicente, que já havia sido distribuído e já haviam formado grupos na aula anterior, cujo título era Auto da Barca do Inferno. No começo, solicitou que eles respondessem algumas perguntas pertinentes sobre o Teatro. Sensibilizando para os aspectos que são necessários antes de interpretar o texto, explica a necessidade do aquecimento respiratório, vocal e corporal. Como alguns estudantes estavam dispersos, ela perguntou se eles estavam prontos e deu prosseguimento, exemplificando com a sua própria voz o que eles poderiam fazer para aplicar bem a voz ao personagem; a voz escolhida deve ser em tal altura que possa alcançar todos que estejam na plateia ou no espaço escolar. Em cada exemplo demonstrado, a professora relacionou aos personagens do texto em destaque. Logo em seguida, pediu que os estudantes se dirigissem ao centro da sala, que já se encontrava em formato de círculo. Quando os estudantes se levantaram, ficaram com os textos nas mãos e a

professora pediu que eles deixassem sobre a mesa. Inicialmente ficam dispersos na sala, mas logo a professora pediu para que formassem uma roda e eles começam a cantar a música de Sarajane “vamos abrir a roda, enlarguecer!”. Logo em seguida, pediu que não se encostassem nas cadeiras. Num-se-pode lembra os tipos de respiração, mostrando a altura em seu corpo e iniciou demonstrando como devem seguir fazendo junto com ela. Pediu para que eles inspirassem pelo nariz e soltassem pela boca, que soltassem calmamente para que o ar entrasse e calmamente saísse. Seguiu fazendo exercícios de aquecimento de respiração, chamando atenção para a postura. Solicitou que todos o fizessem. Fez uma sequência de encher e secar o balão apagando a vela, depois pediu que eles segurassem o ar em cinco tempos e soltassem em cinco tempos também. Ela explicou que esse tipo de respiração é necessária principalmente quando é preciso falar apressadamente, exemplificando com uma frase dita rapidamente. Um estudante dialoga com ela e ela diz que exatamente é para controlar a respiração quando necessário. Repetiu sete vezes as sílabas ma, me, mi, mo, mu, variando do agudo ao grave. Começou nova sequência com vogais, modificando as expressões faciais ao sair do agudo para o grave. Chamou atenção para a postura adequada na hora do aquecimento, repetindo três vezes as vogais do grave ao agudo, e explicou que melhora a embocadura quando é preciso falar algumas palavras mais complexas. Na sequência que iniciou procurou vibrar a língua em expressões com intensidade nas vogais, por oito vezes. Pediu que os alunos lembrem-se dos personagens deles, atentando para a posição do corpo, como é a fala, a cor dele, o que ele faz, o jeito que anda, o sorriso, como é a aparência dele. Depois cada um caminhou pela sala e procurou fazer o que o seu personagem pedia, procurando-o, sem contracenar, caminhando e procurando o personagem, parando e refletindo, ao caminhar rápido e procurar os trejeitos do personagem. A professora pediu que eles não contracassem, mas procurar os personagens dentro deles. Eles começaram a andar nos mesmos espaços e a professora pediu que eles aproveitassem melhor o espaço da sala de aula, ocupando os espaços vazios. Num-se-pode solicitou que eles parassem e agissem como se o personagem flutuasse. Os estudantes começaram a andar lentamente e olhando para o chão, somente alguns olharam para o alto. A professora chamou atenção para a ocupação do espaço novamente e disse que o barco

poderia virar, pois o palco deve ser equilibrado como uma canoa no meio do oceano, se ela aguentar. Pediu que parassem e lembrassem, pensassem em uma palavra que caracterizasse seu personagem, depois cada um deveria falar essa palavra do grave ao agudo, passando pelo médio. Cada um começou a falar as palavras conforme a solicitação da professora. Na sequência, pediu que eles falassem frases, perpassando do grave ao agudo, reiterando sobre a ocupação do espaço para que a canoa não vire. Solicitou a quatro estudantes para que fizessem os comandos anteriores, explicando que era uma aula para experimentar, pediu que andassem rápido, plano baixo, plano alto. Pediu que eles parassem, relaxassem e perguntou se estavam preparados para trabalhar. Na sequência dessa atividade, ela solicitou que pegassem os respectivos textos e ficassem em seus grupos, que já estavam formados anteriormente, e que cada grupo fizesse a definição do seu espaço. Nesse momento cada grupo se organizou, repassando as falas dos personagens e a professora auxiliou grupo a grupo em suas dúvidas. A professora orientou, inclusive, os quatro estudantes que não assinaram a liberação de suas imagens, dois estudantes ficam alheios à atividade desenvolvida pelos grupos que estavam dialogando suas falas procurando empregar as falas dos exercícios do início da aula. Num-se-pode chamou a atenção para o fato de que a aula estava acabando e solicitou que eles fizessem uma roda. Formulou perguntas sobre o texto, o nome dos personagens e suas respectivas falas, o autor do texto. Acrescentou que Gil Vicente faz uma crítica e perguntou a um estudante qual o personagem dele e o que ele almejava. O estudante respondeu e a professora perguntou a outro estudante sobre o personagem dele, que respondeu ser o Diabo e a turma riu. A professora prosseguiu perguntando. Num-se-pode fez outra pergunta ao mesmo estudante que não deu para ouvir na gravação. A professora solicitou que na próxima aula trouxessem algo que pudesse ser colocado no cenário para identificar o espaço em que se passa a história, sensibilizou os estudantes para que organizassem e escolhessem poucas coisas que caracterizasse o espaço (cenário). Reiterou que eles deveriam emprestar a voz ao personagem, escolhendo o timbre a ser usado do grave ao agudo e que as frases deveriam estar cercadas de intenções. Explicou que as palavras que não conseguissem dizer poderiam ser substituídas na hora da leitura, e que deveriam colocar o tom certo na hora da interpretação. Chamou atenção dos que

não participaram para que se organizassem para participar na próxima aula e disse a sequência do que iria fazer após essa aula que estava finalizando. Perguntou se os estudantes gostaram da aula, agradeceu e todos finalizaram batendo palmas.

Em conformidade com o exposto na descrição, Num-se-pode inicia a aula lembrando o texto a ser trabalhado e começa a praticar junto com os estudantes o aquecimento vocal, respiratório e de postura, por aproximadamente vinte minutos, quando orienta os discentes a se dividirem em pequenos grupos para se organizarem e passarem as falas que os personagens necessitam para serem caracterizados. No processo da discussão, a professora explica a necessidade deste primeiro momento e pede que os discentes procurem utilizar-se dos conhecimentos adquiridos para escolha da voz e postura que seus respectivos personagens exigem.

A aula descrita evidencia que podemos dividi-la em episódios e cria a possibilidade de identificar e caracterizar as práticas docentes. Nessa pesquisa, a análise das discussões torna-se fundamental para entendermos a prática desenvolvida por Num-se-pode na turma do segundo ano B da EPTNM, em uma escola particular de Parnaíba.

Essa aula contou com a presença das partícipes desta pesquisa, que filmaram e observaram. As discussões produzidas pelas partícipes com os estudantes foram evidenciadas e divididas em episódios⁵² para compor a análise. O objetivo da aula descrita foi identificar os personagens em conflitos no cenário referente à obra *A Barca do Inferno* e identificar a mensagem do texto, com a leitura.

A seguir, apresentamos os episódios produzidos nas aulas das partícipes que evidenciam a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes anacrônicas.

⁵² Conforme explicitado, compreendemos episódio fundamentado em Bakhtin (2011) como sendo discussão com começo, meio e fim.

Episódio 1 - Aula da Num-se-pode caracterizando discussão
com perguntas restritas⁵³

NSP: Pois bem, gente, ó! [...] Eu vou [...] Eu vou [...] Eu vou perdoar hoje quem esqueceu o texto, mas na próxima, não pode esquecer. Já falamos do Teatro e no Teatro e **no Teatro tem duas questões, quais são as questões que não podem faltar para o evento acontecer?**

Estudantes: Plateia, cenário, atores...

NSP: O cenário não importa. A plateia, os personagens... **Quem** é que faz os personagens?

Estudantes: Os atores e o texto. [...]

NSP: **Quais** são os personagens?

Estudantes: Vidal, diabo, anjo,

NSP: **Qual** é o nome da peça?

Estudantes: O auto da barca do inferno

NSP: **Quem** é o autor?

Estudantes: Gil Vicente.

NSP: **Então**, o Gil Vicente, ele tem uma obra, ele mesclou entre umas críticas, mas ele falava muito sobre a religião, sobre a cultura, sobre os vícios das pessoas, né?! **Então**, nessa história, aí?! B, **qual** seu personagem?

B: Vidal. [...]

No episódio em destaque Num-se-pode elabora pergunta restrita em que a resposta já está expressa, como podemos observar, quando diz “no teatro tem duas questões, quais são as questões que não podem faltar para o evento acontecer?”. No exemplo, a professora induz os estudantes a responderem as duas perguntas pertinentes ao teatro, restringindo a discussão, contraindo o diálogo e bloqueando novos posicionamentos. Perguntas restritas apresentadas neste episódio que iniciam por “quem”, “qual”, “quais”, “então”, induzem a respostas preexistentes ou objetivas, restringindo o diálogo entre professora e estudantes, limitando a participação dos discentes.

O ensino de AV centralizado na professora, fundamentado em texto literário ou livro didático e que segue o processo experimental, pode ser caracterizado pelo ensino mecânico centralizado nas docentes que ensinam por meio de comandos, repetição e

⁵³ Episódio 1 - Aula filmada no dia 27 de agosto de 2015.

recordação. Essas características de ensino podem se relacionar com o ensino tradicional, e/ou técnico quando se torna imprescindível o uso do livro didático, literário ou do aparato tecnológico, ou ainda, escolanovista quando se valoriza somente a ação (FUSARI; FERRAZ, 2001). Podemos interpretar que as concepções de ensino que trazem em seu bojo características tradicionais, técnicas e/ou escolanovistas compõem os significados e sentidos de ensinar AV anacrônico.

Esta aula em que predomina a centralização na professora é interpretada como prática docente anacrônica por trabalhar na perspectiva da reprodução, memorização e repetição de sons, respiração e posturas, com perguntas restritas e voz de poder em que os discentes se limitem em participar. As discussões do episódio em tela são caracterizadas pelos significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos. A prática docente em que as perguntas são restritas limita o campo de respostas dos estudantes envolvidos na discussão (NININ, 2013). Nesse sentido, é classificada também como anacrônica.

Nessa direção, Silva (2011) defende o ensino que se respalde na experiência educativa em John Dewey e na produção da identidade dos sujeitos envolvidos. Porém, a pesquisa em tela vislumbra que as professoras devem ir além da experiência, provocando a vivência no processo de ensino. A vivência com a linguagem artística proporciona

“[...] a refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade.” (VIGOTSKI, 1998, p. 315).

Nesse caso, a vivência cria momentos para afetar e ser afetado pela relação objetiva e subjetiva, imbricada no conhecimento de Arte.

O episódio em tela trás em seu bojo o conteúdo: teatro, que foi trabalhado pela professora Num-se-pode, o que implica em

uma contradição, pois a partícipe é formada em AV. Mesmo possuindo afinidade com a temática, por atuar como atriz, a sua formação não lhe dá respaldo para trabalhar com teatro.

O currículo da escola pesquisada sugere o tema a ser trabalhado pela professora, que não tem qualificação para tal. Mas é provocada a trabalhar outras linguagens, que não fazem parte de sua formação na graduação. Trabalhar como atriz favorece a ação docente da professora, mas, por não ter habilitação para tal, acaba ocorrendo a polivalência no ensino das linguagens da arte.

O ensino de AV, nessa perspectiva, é contraditório haja vista que Num-se-pode poderia trabalhar o teatro interdisciplinarmente de outra maneira já que naquele momento da aula, ela é a profissional do ensino e não a atriz.

Nessa perspectiva, consideramos que, o que a empiria trás é a realidade do ensino de Arte no Piauí, em que as professoras trabalham com carga horária limitada e com o currículo que lhes são impostos pelo sistema. Nesse sentido, segundo Marx e Engels (2002, p. 18): “A maneira como os homens produzem esses meios de vida, depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e que lhes é necessário produzir.”. Nessa perspectiva, a professora necessita produzir as circunstâncias para concretizar sua prática docente, partindo do que tem, no caso, os conhecimentos que possui sobre o teatro trabalhado em sala de aula. A prática docente em discussão representa que aquilo que as professoras fazem depende das condições materiais da sua produção. A priori, as condições da professora exigem que perspetive a criação de circunstâncias, que altere a realidade vivida nas escolas piauienses.

Num-se-pode, ao ter consciência dessa contradição, pode criar condições para: “[...] a superação do velho, sobre a base das contradições internas, o resultado do autodesenvolvimento e do automovimento dos objetos e dos fenômenos.”. Nesse sentido, para realizar nova prática docente, é necessário ter por fundamento as práticas realizadas anteriormente, como aduz Afanasiev (1968, p. 138-139) a “[...] negação parte de que o novo não destrói total-

mente o velho, mas conserva aquilo que ele tinha de melhor. Não só o conserva, como o transforma e eleva a um grau mais alto.”. Nesse intento, é que compreendemos que a prática realizada por Num-se-pode, partindo dessa contradição, possa se transformar e desenvolver-se. É preciso ressaltar que o ensino de Arte é respaldado pela Lei 13.278/2016, que orienta que o ensino de Arte necessita de profissionais habilitados para cada linguagem (Teatro, Artes Visuais, Dança e Música).

A seguir temos a descrição da aula de Arte, da partícipe Dora, filmada no dia 11 de dezembro de 2015, no primeiro horário da manhã, na turma S, primeiro ano da EPTNM, em que a faixa etária dos estudantes é entre 15 e 18 anos, com cerca de 40 discentes.

A aula de revisão de conteúdos para a realização do simulado, contemplou os conteúdos: Neoclássico, Romantismo, Realismos, Dadaísmo, *Pop Art*, e *Happening*. Os três primeiros conteúdos foram intensificados, pois para os três últimos já havia sido elaborados trabalhos que foram apresentados em uma praça da cidade de Parnaíba e para a comunidade escolar. O objetivo da aula foi identificar e caracterizar os principais conteúdos da revisão bimestral, intensificando nos três primeiros: Neoclássico, Romantismo e Realismos. Na sequência, apresentamos o episódio da aula de Dora:

Dora iniciou a aula dando bom dia aos estudantes, em seguida, explicou que iria fazer a revisão dos conteúdos estudados no bimestre, envolvendo o Neoclássico, Romantismo, Realismo, Dadaísmo, *Pop Art* e *Happening*. Antes de iniciar a aula, a professora já havia instalado o *data show*. No início, perguntou quem lembrava das características do Neoclássico.

Estudante 1 respondeu: “É... uma nova roupagem... uma nova roupagem do clássico...”. A professora reiterou a fala da estudante e pergunta: O que mais? As características da imagem...

O que acontece com as imagens no Neoclássico? Estudante 2 respondeu: “Eles se preocupavam com a estética.” Estudantes iniciaram conversas paralelas e Dora os chamou atenção. Estudante 3 acrescentou “as características greco-romanas”. Dora

concorda e o Estudante 4 reiterou a fala da Estudante 3. Dora repetiu a mesma fala e perguntou sobre o Romantismo: Como é que a gente identifica uma imagem romântica? Estudante 1 responde: expressar sentimento. Tipo, um sentimento maior... coisa assim". A professora não satisfeita pergunta: e o que mais? Que elemento visual é destacado no romantismo? Estudante 5 responde: as emoções. Dora diz: sim, as emoções, mas que elemento visual tem destaque, o que vai chamar atenção para a gente discernir o que vai ser Neoclássico e o que vai ser diferente no Romantismo e o que vai ser diferente no Realismo? Qual é o elemento visual? Ninguém? A estudante 3 responde: a diferença de arte e beleza. A professora, observando que os elementos visuais não estavam sendo lembrados pelos estudantes, fornece a informação, dizendo que são os pontos, linhas, formas, texturas, cor, luz, sombra [...]. Por exemplo, em uma imagem Neoclássica – mostra a imagem Neoclássica – reitera mais uma vez: o que acontece numa imagem Neoclássica? Quais as principais características aí? O que tiver em uma vai aparecer em todas. O que vai mudar são os temas e quem fez, mas existe até aí, até no Realismo, o que existe, o que você vai chamar de características gerais, que você dá para enquadrar as imagens daquele período. Aí tem um foco principal ou todos levam a mesma iluminação? Tem foco principal ou não? A professora fez estas perguntas se referindo a uma imagem Neoclássica e estudantes respondem: tem! Dora pergunta: será? Procura e mostra outra imagem. E volta a perguntar: é igual a essa imagem? Estudantes respondem ao mesmo tempo (inaudível) A professora pergunta: o tema é o mesmo? Estudantes respondem: não. Dora segue perguntando: então, o que tem que diferencia aquela primeira imagem de Jacques Louis David com essa imagem aqui? – apontando para a imagem. Estudantes ficaram falando entre si, sobre a imagem em questão. A professora procurou trazê-los de volta à discussão: hum [...]? Qual tem o foco principal, essa ou outra? Estudante 6 e 7 respondem: as duas têm. Dora se aproximou da mesa do *data show*, balançando a cabeça no sentido de negação. Procurou outra imagem. Estudantes conversavam enquanto Dora procurava outra imagem para auxiliar na compreensão dos estudantes, O que é essa imagem? O que está mostrando essa imagem? – apontando para uma nova imagem. Estudantes falaram em tom baixo o nome da obra: O juramento dos Horácios. Está mostrando o quê? Esquecem o nome da obra. O que ela está

dizendo? O que ela está gritando? O que é? Hum? Estudantes falaram baixinho. A professora enfatizou a pergunta: não estou entendendo nada! Tá acabando ou está começando? Estudantes: Está começando. Professora pergunta: Por quê? O que nos indica que a guerra está começando [...] ou terminando? O que indica? Estudante 8: os caras tentando pegar as espadas. Ele toma ou está dando? Estudantes não concordaram entre si, uns afirmaram que toma, outros afirmaram que está dando. A professora não respondeu, seguiu perguntando para eles mesmos encontrarem as respostas: Por que as mulheres estão chorando? Vários estudantes falaram. Dora balançou a cabeça como quem concorda com o que está sendo dito. Dora acrescentou: mesmo tendo todos aí tem a mesma iluminação ou não? Alguns estudantes disseram que sim, outros disseram que não. A professora perguntou: é iluminação ou perspectiva ou é outro elemento visual o recurso que Jacques Louis David está usando na imagem? Estudantes nada responderam. Dora prosseguiu: Vamos à próxima... vamos vê se sai! Mostrou outra imagem e prosseguiu: essa imagem é exceção dentro do conhecimento Neoclássico, ela é exceção. Por que que ela é exceção? Ela mostra a realza? Estudantes responderam: não. Dora segue perguntando: ela está mostrando o que? Estudantes falaram e Dora tentou entender o comentário de um. Disse não ter entendido e pede desculpa. Foi para perto do estudante 9 que comentou baixo. A professora prosseguiu apresentando outras imagens. O nome da obra é A morte de Marat. Estudante 10 pergunta: ele se matou? Estudante 11 respondeu: não, ele não se matou. Dora: foi assassinado. Ele era jornalista. Estudantes comentaram entre si. Professora perguntou: como todo bom jornalista, o que o jornalista faz? Estudantes responderam. Dora balançou a cabeça confirmando. Isso! Ele tinha um problema de saúde em que ele tinha que ficar submerso na água. Apontou para obra. Ali é uma banheira. E, daí, ele estava trabalhando e ele foi assassinado. Aí, a pergunta é a seguinte, olha a sequência, lembra-se da primeira? Procurou as imagens no slide para mostrar. Mostrou a segunda, pedindo que olhassem para ela. O que acontece com essas imagens? Estudante comentou. Dora pediu que ele falasse alto. Estudante falou novamente, mas Dora continuou sem ouvir e entender. Dora aproximou-se do estudante para ouvi-lo e entendê-lo. Mostrou outra imagem e prosseguiu: quem era esse aí? Estudantes: Napoleão. Quem foi Napoleão? O que acontece nas imagens Ne-

oclássicas? Retomou a fala inicial do aluno. Você tinha dito que é baseado em que? Na greco-romana. Muito bem. A Estudante 1 disse que é uma nova roupagem do clássico. Estudante 1: uma nova roupagem do clássico. Dora repetiu: uma nova roupagem do clássico. A professora pediu para que eles se imaginassem sobre o cavalo. E perguntou: daria pra ficar com a cara desse jeito? Estudantes: não. E a estudante 1 acrescentou: super paisagem! A professora seguiu analisando junto com os estudantes, falando da exceção dessa imagem por ser um registro de um momento não da realeza. Dora se dirigiu ao interruptor e apagou as luzes para melhorar a visualização das imagens. Seguiu perguntando sobre a imagem de Napoleão seguindo os Alpes. E o que mais? O que mais? Estudante 11: poder. Dora comentou que ele tinha que passar, transmitir poder para o povo. Olha! Cenas do cotidiano, olha! A posição do corpo das pessoas. Seguiu passando as imagens, Cànova é o principal escultor Neoclássico, e na minha concepção é ele e Michelangelo. Michelangelo e Cànova no trato com mármore! Essa é brasileira, Debret representando a realeza. Mostrou outra imagem e questionou: essa imagem é Neoclássica? Continuou com as mesmas características? Quais as características dessa imagem? Estudante 11 respondeu: pode ser com relação à primeira? Estudante comentou e Dora afirmou que pode ser. Estudante 12 responde: professora, tem um foco nela. Dora reitera a fala da estudante 11 para a primeira pergunta que tinha feito: a obra O juramento dos Horácios de Jacques Louis David, ela ilumina todos ou essa aqui ilumina todos? Qual ilumina todos e qual tem foco principal? Estudantes: essa aí tem foco principal. Dora: por quê? Como? Em que? Em que tem foco principal? Qual a primeira coisa que quando você olha você vê? Estudantes responderam: a mulher. Aí, depois, o teu olhar vai passeando dentro da imagem e vê o que? Estudante 14: um homem caído ali. Dora: quais são os principais temas Românticos? Estudante 1e 16 responderam. Dora pede que eles imaginem a sensação de estar em alto mar em uma jangada, que isso não é um barco, e começa uma tempestade. Estudante 10 respondeu: os fortes sobrevivem. Estudantes comentaram entre si. A professora prosseguiu mostrando imagens e ouvindo os comentários dos estudantes. Em uma determinada imagem a professora perguntou: ela parece com aquelas primeiras imagens? Estudantes responderam que não. O que tem de diferentes nelas? Esse homem no centro, ele está de joelhos ou está em pé?

Estudante 1: está de pé. Estudante 18: está de joelhos, gente! Vários Estudantes comentam entre si. Estudante 10: depende do centro. Dora: qual é o que está no centro? Boa pergunta. Qual é o que está no centro? Estudante 8 e 1 reponderam: é o que está de branco e amarelo. Dora perguntou: ele está de pé ou de joelhos? Estudantes: de joelho. A professora perguntou: a posição dele lembra o que? Estudante 1 responde: é porque ele de joelho é quase do meu tamanho, pensei que ele estava em pé. Professora insistiu perguntando: Mas, por quê? O que será que Goya quis passar nessa imagem? O nome da obra é “Os fuzilamentos de 3 de Maio de 1808”. Foi um massacre que teve e ele fez esse registro e ele representou dessa maneira. O que é um massacre? Estudante 3: uma chacina. Dora: O que é uma chacina? Estudantes: muitas mortes. A professora continua: olhe que ao fundo a cidade dorme tranquilamente –aponta para imagem. Professora perguntou: dá pra ver? Estudantes: dá. Dora pergunta: alguma coisa disso mudou? Estudantes: não. A professora continuou perguntando e os estudantes respondendo, relacionando com as imagens que estavam sendo mostradas sobre os conteúdos estudados. Mostrou imagens realistas que representavam camponeses, enterros, exploração de idosos e infantis e procurou relacionar com a atualidade, afirmando: o artista, o artista começa a pintar o que quiser. Aí, eu pergunto: será que o prefeito, o governador, vai querer um quadro desses lá no Karnak, lá na Prefeitura? Estudantes: não. Outra estudante perguntou: professora, então o Realismo vai querer retratar, tipo, tirando a nobreza, as coisas mais simples e tal? Dora balançou a cabeça no sinal de sim e prosseguiu: Alguém compraria esse aqui para colocar lá no seu espaço? Os Estudantes responderam que não e Dora questionou o porquê. Estudantes juntos responderam: nãããããoooo! Dora: Por quê? Estudantes responderam: porque retrata a pobreza. Dora insiste: por quê? Estudantes foram formulando respostas relacionadas a discussão: Falta de comida. Fome. Dora: Será? O que tem aí, gente? O que, que aconteceu aí? A imagem requer reflexão sobre o trabalho com a terra e a perda de entes queridos. Professora pergunta sobre a imagem, se eles levariam a imagem que está sendo mostrada e uma estudante diz que sim, por ter uma igreja na imagem, mas outro diz que não, porque é um enterro, estudantes ficam eufóricos e Dora tenta ouvir o comentário de um, pede calma. E segue fazendo consideração sobre outra imagem e pergunta: O que mostra essa imagem aí?

Estudantes: o trabalho! Professora procura desenvolver as compreensões sobre a imagem em tela, perguntando: Além do trabalho, o que mais? Acrescenta informações sobre a imagem: O nome dela é “Os Britadores de Pedra”, mas eu conheço e em alguns livros vocês vão encontrar como os “Quebradores de Pedra”. O que, que está representando? Estudante lembra que já foi falado sobre essas características e a professora reitera que a aula é de revisão. Um dos Estudantes diz que é trabalho infantil. Outro continua: criança grande! Professora tece comentários sobre a relação da pintura com a exploração infantil e de idosos e a necessidade de trabalhar, bem como a existência na obra da representação de dois extremos. Dora comenta sobre a exploração infantil e a necessidade de eles procurarem empregos, e quando se tem menos de 18 anos não pode assinar a carteira de trabalho, mas pode ter contratos como bolsistas ou estágios, em programas. É o outro extremo é a exploração dos idosos, considera que muitas pessoas aposentadas estão voltando à ativa e pergunta: É por que eles querem? O que está levando os idosos a voltarem à ativa? Vários Estudantes falam, mas uma fala se sobressai por estar perto da câmera. Estudante 1: Porque aposentadoria não está dando pra eles sobreviverem, eles estão sendo forçados a procurar outra renda. Logo em seguida, começa discussão sobre a nudez nas obras, próximo à câmera. Enquanto Dora interage com outros estudantes sobre a imagem em questão, a Estudante 1 pergunta: Mas é porque tipo assim, a gente está vendo que ele está pintando a tela e a gente está observando, mas todas as pessoas que estão observando estão vestidas. Por que ela está nua? E a professora responde, fazendo outras perguntas: Por quê? Por que será? Boa pergunta. Por que será? Abre-se uma discussão entre os estudantes: Por que ela tá nua? Estudantes começam a comentar a imagem. Dora interage com os estudantes, ouvindo e rindo com os comentários. Dora então mostra outra imagem e busca relacionar com o que está sendo discutido, pedindo silêncio para que consiga ouvir e entender o que estão falando. Estudantes começam a chamar por Dora, chamando por professora e fazendo comentários. Dora os ouve. A Estudante 1 retoma a discussão anterior sobre nudez, comentando: professora, eu acho incrível que todo meio do mato a mulher tá nua, tão pintando a mulher tá nua, tão no piquenique, a mulher, o que? Tira a roupa... super normal. Diante do alvoroço, Dora não consegue falar. Pede silêncio e

comenta sobre a imagem criada por Edouard Manet, explicando que ele pegou pessoas da sociedade e representou-as naquela situação. Diz o nome da obra que é “Almoço na relva” e pergunta: Qual é a crítica que ele traz por trás dessa imagem? Qual é? Estudantes começam a comentar. Professora ouve e interage e pede silêncio e calma para que consiga entender o que alguns estudantes estão falando, depois pergunta: por que essa imagem nos faz questionar a situação? E os Estudante 8, 1, 14 16 reiteram: Por que ela tá nua? A professora em vez de responder, formula outra pergunta para que os próprios estudantes reflitam sobre o tema em discussão: por que vocês acham que hoje quando a gente liga a televisão aparece algum gênero masculino em situações, digamos assim, nuas mesmo, aparece?! Estudantes comentam, Dora prossegue: gente, até no leite, no leite, eles criam sensualismo em uma conotação pejorativa da mulher, é ou não é? Estudantes dizem que é. Professora busca fazer a turma refletir sobre a pergunta, relacionando com a mídia e a exploração da sensualidade nas propagandas, perguntando: por que até numa propaganda qualquer, que não tem nada a ver com sensualidade, eles criam essa relação? Venda de carro? O que tem a ver... Estudantes acrescentam: na cerveja, professora. Dora chama atenção para que observem que as atrizes e os atores não bebem nas propagandas, perguntando: vocês já observaram esse detalhe? Eles não bebem. Até agora não vi nenhuma. Estudante 10 diz: é porque normalmente são os homens que tomam cerveja, aí eles (se referindo aos criadores de propagandas) querem chamar atenção. É igual no posto de gasolina, a maioria das mulheres é bonita, porque a maioria das pessoas que vai lá é homem. A Estudante 1 chega à conclusão que é para chamar a clientela, outros estudantes concordam com ela. Professora dá continuidade, mostrando outras imagens sobre o Dadaísmo, *Pop Art* e *Happening*, relacionando com os trabalhos anteriormente desenvolvidos e apresentados na praça da cidade de Parnaíba e depois para a comunidade escolar. Estudantes seguem observando e interagindo com a professora sobre as imagens que estão sendo apresentadas, finaliza a aula, perguntando se alguém tem alguma pergunta e desejando bom simulado e descanso, pois, depois, eles entrariam de recesso. Estudantes desejam a ela que tenham bom descanso também.

Conforme a descrição da aula de Dora, para fazer revisão

dos conteúdos (Neoclássico, Romantismo, Realismo, Dadaísmo, *Pop Art e Happening*), inicialmente, retomou os assuntos a serem estudados com perguntas, levando os estudantes a refletir sobre as imagens apresentadas e os conteúdos em tela.

A professora instigou os estudantes à reflexão por meio de perguntas com caráter amplo, problematizando as situações propostas fundamentada nas imagens. A aula apresenta momentos de discussões restritas. No entanto, com a interação professora-estudantes durante a aula, houve a necessidade de refletir sobre as imagens apresentadas e as compreensões que se desencadearam a partir delas, propiciando aos estudantes estabelecerem relações entre os assuntos que estavam sendo discutidos com o que é vivido na sociedade. A partir da descrição, identificamos os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais (AV) e caracterizamos a prática docente na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM).

Os episódios selecionados ocorreram entre a professora Dora e os aproximadamente 40 estudantes presentes na aula que foram escolhidos para serem analisados, em conformidade com a aula transcrita, que ocorreu no dia 11 de dezembro de 2015, pela manhã.

Episódio 2 – Aula da professora Dora caracterizando discussão com perguntas restritas

[...] Dora: **O que será que Goya quis passar nessa imagem? O nome da obra é Os fuzilamentos de 03 de Maio, de 1808. Foi um massacre que teve e ele fez esse registro e ele representou dessa maneira. O que é um massacre?**

Estudante 3: uma chacina.

Dora: **O que é uma chacina?**

Estudantes: Muitas mortes.

Dora: **Olhe que ao fundo a cidade dorme tranquilamente. Aponta para imagem. Dá para ver?**

Estudantes: Dá.

Dora: **Alguma coisa disso mudou?**

Estudantes: Não. [...]

No episódio em tela, da aula de AV na EPTNM, a professora Dora expõe o conteúdo, apresentando na discussão duas perguntas simultâneas que emitem a resposta na própria pergunta, induzindo os estudantes a responderem, conforme as expectativas da professora, como são os casos de: “O que é um massacre? O que é uma chacina? Dá pra ver? Alguma coisa disso mudou?” Essas perguntas são restritas, pois limitam as respostas dos estudantes objetivamente sem criar expansão da discussão, sem aprofundar os temas abordados (NININ, 2013). Nessa perspectiva, as concepções de ensino que se relacionam com essa prática são as respaldadas nos paradigmas conservadores, que se caracterizam pela reprodução do conhecimento (BEHRENS, 2010).

O ensino de AV que reforça as concepções escolanovistas e pragmáticas pode direcionar a manutenção de formações que visem à polivalência, prejudicando o desenvolvimento de Atividades que favoreçam a produção do conhecimento (VASCONCELLOS, 2012).

Segundo Vigotski (1998, p. 318), o ensino que envolva a “[...] arte exige resposta, motiva certos atos e atitudes [...]”. Nesse caso, é necessário estimular os estudantes, para que eles tomem atitudes diante das perguntas, provocando o desenvolvimento das discussões e ações. Para se ampliar a discussão, é necessário que esta envolva a relação do agir e do pensar, como ação e reflexão e não se esgote na relação do assunto discutido em sala de aula.

No episódio em destaque, as discussões entre professora e estudantes estão relacionadas a perguntas restritas, pois Dora formula perguntas imbuídas de resposta. Os estudantes respondem somente quando solicitados, não emitem outras compreensões ou relacionam a outras situações que não se limitem à imagem estudada. Confirmam apenas o que é explorado pela professora. Partindo dessas compreensões, podemos interpretar que a prática da professora, referente a esse episódio, pode ser classificada como anacrônica por não explorar nem ampliar a discussão e considerar apenas o resultado imediato.

As professoras de AV que atuam na EPTNM e relacionam

suas práticas docentes anacrônicas aos significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos podem “[...] descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. [...]. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que, assuma a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical.” (FREIRE, 2011, p. 49). As partícipes devem compreender que não é somente sentir solidariedade pelos que fazem parte desse tipo de relação, mas produzir mudança radical nas atitudes diárias junto aos seus aprendentes e buscar com essa atitude a revolução no seu agir e pensar. Dessa maneira, os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM, que se centralizam na professora, na utilização do livro didático ou aparatos tecnológicos e no processo experimental podem ser relacionados com a concepção de ensino anacrônico.

Prosseguindo as discussões sobre as práticas docentes anacrônicas, retomamos a pós-observação, realizada no dia 15 de fevereiro de 2016, em Teresina, em que todas as partícipes estavam presentes. Os objetivos desse encontro foram relacionar as compreensões iniciais com as adquiridas na pesquisa, diferenciar as práticas educativa, docente e pedagógica e discutir sobre a relação do valor com os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM.

A seguir, analisamos as compreensões das partícipes sobre essa prática docente. Na pós-observação, as partícipes emitem as seguintes compreensões sobre a prática docente anacrônica.

[...] Dora - **Mas tem muitos professores ainda utilizando os significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos, não tem?**

Num-se-pode - ui! Aliás, nós estamos [...], é muito difícil até porque a escola, embora a escola esteja dizendo, embora a escola diga: “não, eu sou vigotskiana, eu sou interacionista, não eu sou isso e sou aquilo”, mas a estrutura da escola [...]

Toledo - é tradicional.

Num-se-pode - é tradicional, é puramente tradicional, uma hora toca uma campanha que é uma sirene de polícia, de ambulância. [...] tem uma filhinha, uma filhinha que o professor ele tem que bater o ponto uma hora e tem que ao mesmo tempo uma hora ele tem que pegar a filhinha sair assim como cordeirinhos [...].

Toledo - então posso dizer que a prática do professor está ligada à instituição.

Num-se-pode - é difícil você está, exatamente, é difícil você ultrapassar isso se a escola está aí vai aquela filhinha as carteirinhas uma atrás das outras, né? [...] O professor tem que dar um plano de curso, no formato assim, no planejamento, no formato assim, que liberdade são essas? Como é que é assim? Em que não há um espaço onde o aluno se expresse, um diário de classe do século XIX, eu me pergunto?

Toledo - realmente. [...]

A pergunta desencadeia discussão ampla ao solicitar que as professoras se posicionem sobre os significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos. Podemos classificar a pergunta como ampla por aprofundar o pensamento inicial quanto aos significados e sentidos de ensinar AV, convidar as partícipes a posicionar-se na discussão e apresentar evidências em torno da temática discutida.

A reflexão sobre a pergunta gera discussão quanto à estrutura nas escolas para controlar os envolvidos na comunidade escolar. Assim como passou a ser incluída nas indústrias, as escolas adotaram algumas características, seguindo-as como modelos prontos (FUSARI; FERRAZ, 2001).

Essa concepção de ensino que induz que existam escolas que usem campanha, filas, registros em planos de aulas, que não são explorados nas discussões dos planejamentos e o registro de notas em diários, impede o desenvolvimento. Além do exposto, Bohn e Silva (2013) chamam atenção para a dicotomia existente entre as avaliações e o currículo adotado por professores e pela escola, que desarticula o que vai avaliar e o que fazer com os resultados destas para o desenvolvimento do ensino. Essa estrutura, encontrada em

quase todas as escolas, é complexa para ser transposta (IBIAPINA, 2008). O que existe são iniciativas de professores em burlar essa estrutura para desencadear pequenas revoluções no processo de ensino, modificando o pensamento sobre seu pensar e agir (SPINOZA, 2013; VIGOTSKI, 2004, 2009).

As perguntas desencadearam reflexões sobre as ações, deixando explícitas as circunstâncias em que as escolas se encontram e as possibilidades que podem ocorrer com a volitividade intrínseca a cada profissional de Arte que queira fazer diferente em sua prática docente. É necessário que as professoras de AV, que atuam na EPTNM, a criação de circunstâncias para se organizarem em grupos de estudos, se fortalecerem cognitivamente com seus pares mais desenvolvidos e implementarem circunstâncias que possam se desenvolver, por meio da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) (VIGOTSKI, 2004; PRESTES, 2012).

Nesse sentido, Freire (2011, p. 94) assevera que a prática docente “[...] não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.”. Esse entendimento favorece a mudança de práticas docentes das professoras de AV que atuam na EPTNM, pois a problematização dos conteúdos trabalhados em sala de aula pode envolver outras casualidades que não estavam planejadas pelas professoras e ampliar as compreensões iniciais sobre o conhecimento proposto para a discussão.

O episódio em tela traz discussões pertinentes, que foram emitidas após a pergunta e fornecem indícios de compreensão do espaço-tempo em que estão e a convicção de que, mesmo tendo essa realidade latente no cotidiano escolar, as professoras de AV, que atuam na EPTNM, podem agir diferente.

A contradição existente nessa relação consiste na realidade da escola em que a professora trabalha com a interpretação de um texto, mas precisa seguir as normas da escola, em que os estudantes devem estar sentados em fila e deve conter todos os registros dos estudantes em diários. Nesse sentido, considerando que é complexo criar as possibilidades de práticas docentes ético-

-afetivas. O conhecimento das causas e historicidade das práticas docentes pode contribuir para que as partícipes se fortaleçam e compreendam que o desenvolvimento “[...] se manifesta como uma incontável quantidade de negações que se sucedem umas às outras, como uma substituição infinita e superação do velho pelo novo.” (AFANASIEV, 1968, p. 140). A transformação dos conhecimentos e das práticas docentes que ocorrem, uma sustentada na outra, transformada em algo novo, é superada por outra prática, assim sucessivamente.

Outra contradição já explicitada é sobre o conteúdo trabalhado na aula da Num-se-pode, em que ela explora ações de professora de Teatro, e é formada em AV. Comprometendo o entendimento de que podemos agir na polivalência, a compreensão é que podemos atuar com a interdisciplinaridade, em que os conteúdos possam ser relacionados e explorados, deixando claro que não somos formadas nessa área do conhecimento, e que cada linguagem tem sua identidade própria, com conteúdos peculiares a cada linguagem.

Para compreendermos as práticas docentes desenvolvidas pelas professoras de AV que atuam na EPTNM, nas escolas em tela, os episódios analisados foram caracterizados como prática docente anacrônica, por conta das aulas estarem centralizadas nas professoras, em que o conhecimento visa à reprodução, memorização e repetição de sons, respiração e posturas.

As práticas docentes encontradas nos discursos das professoras de AV foram classificadas com perguntas restritas, que induzem à resposta preexistente ou respostas objetivas que contraem o diálogo, bloqueando novos posicionamentos. Mais de uma pergunta é formulada simultaneamente, sem tempo para a partícipe responder. É preciso destacar, porém que a aula de Dora traz à tona perguntas importantes para a formação artística dos estudantes.

Nessa direção, os significados e sentidos de ensinar AV identificados nas práticas docentes produzidas pelas professoras foram anacrônicas por centralizarem a discussão na professora, fundamentando o seu agir no texto literário ou livro didático, o processo

da aula em alguns momentos pode ser classificadas como experimental e, ainda, a relação entre discentes e docente é predominantemente de participação. Vale destacar que a aula de Dora traz indícios de um avanço dessa modalidade de comunicação.

Após os procedimentos adotados nesta pesquisa, as professoras demonstraram que conheciam as consequências das aulas com a perspectiva anacrônica e quais educandos estavam formando, passando a compreender as implicações e a possibilidade de mudar a prática docente que vinham desenvolvendo antes de colaborar nesta investigação.

A seguir, discorreremos sobre a caracterização das práticas docentes híbridas (PDH) e os significados e sentidos de ensinar AV.

3.2.2 Significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na prática docente híbrida

Caracterizar os significados e sentidos de ensinar AV híbridos na EPTNM foi processo árduo. Precisamos recorrer a várias leituras, analisar as concepções de ensino, para caracterizar a prática docente híbrida.

Compreendemos que essa hibridização produz a necessidade de conhecer a concepção de ensino elaborada pelas professoras na prática docente de AV, fundamentada na empiria, respaldada na concepção de ensino Triangular, Multicultural ou Pluricultural e Cultura Visual, sejam as mais desenvolvidas, mesmo contendo bricolagem de teorias que se embasam em Dewey, Eisner (DBAE), Piaget, e influência de Freire por ter sido o “[...] mentor [...]” de Barbosa (2010, p.19). As práticas docentes híbridas são aquelas que visam soluções imediatas.

Ressaltamos que a concepção de ensino de Arte adotado por Barbosa (2010), quando elabora a Abordagem Triangular, fundamentada, principalmente, em Dewey, apresenta o termo Metodologia Triangular destacando que:

A década de sessenta vê surgirem na cena internacional alguns pensadores que propugnam a volta do conteúdo para as aulas de arte e este movimento vai cristalizar-se na década seguinte, nos Estados Unidos, com o aparecimento do DBAE (Discipline Based Arte Education). No Brasil, Ana Mae Barbosa desenvolve um conjunto de ideias que, calcadas nesta formulação matricial, geram a Metodologia Triangular. (BARBOSA, 2004, s/p).

A proposta apresentada resulta de estudos referendados na *Discipline Based Art Education (DBAE)* - projeto desenvolvido pela *Getty Foundation*, nos Estados Unidos. O DBAE determina como “[...] componentes do currículo de Artes Plásticas, a história da Arte, a crítica, a estética e a produção.”. A referida autora destaca a implicação de Barbosa na orientação que desenvolveu as atividades de Arte no Brasil adaptando as disciplinas História da Arte, Crítica, Estética e a Produção em componentes de triangulação de metodologia de “[...] ensino-aprendizagem em Arte necessários às condições estéticas e culturais em nosso país são: o fazer artístico, a contextualização histórica da Arte e a leitura da obra de Arte.” (MAGALHÃES, 2003, p. 169-170).

Conforme estamos discutindo sobre a concepção de ensino Triangular, Azevedo (2010, p. 87-88) afirma que existe “[...] uma conexão entre o pensamento freireano e a obra de Ana Mae Barbosa [...]” e declara que,

[...] tanto de Noemia Varela quanto de Paulo Freire, da primeira a necessidade de adentrar-se no universo da Arte, do segundo a busca pela democratização deste universo – compreensão que justifica, de certo modo, a articulação entre a ideia de Arte como expressão com a ideia de arte como cultura e conhecimento.

Neste sentido, compreendemos as hibridizações teóricas no ensino de Arte, pois trabalha com teóricos que defendem o ensino pragmático e o libertário, esse aspecto deixa explícita a necessidade de conhecer a teoria que embasa nossas práticas docentes.

De acordo com o exposto, “Ensinar arte significa articular

três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente.” (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 2010, p. 12), o que é denominado nos PCN-Arte como: produção, fruição e reflexão. A tríade adotada por Barbosa (2003, 2010) pode ser encontrada em outras concepções de ensino de Arte, mesmo que de forma implícita no Brasil, por exemplo, as concepções de ensino Multicultural e Cultura Visual.

Segundo Akolo (2005), Mason (2001), Semprini (1999), Richter (2003), entre outros, o Multiculturalismo tem como principais características: subjetividade pela história de vida, em que se destaca a relevância pessoal que emerge da relação do artista com discente, levando em conta a comunidade local, por exemplo, o artesanato produzido por mulheres que valorizam a excepcionalidade e diferença social; e, ainda, estudos de grupos distintos, de educação multicultural e de reconstrução social. Essa concepção de ensino pode vir a ocorrer em um sistema educacional:

[...] que motive e estimule a criatividade, apoiando-se na tradição e nos valores, assegurar a continuidade das habilidades tradicionais bem como atualizá-las para que atendam às necessidades de desenvolvimento moderno, preservar as condições ambientais e sociais que melhoram a qualidade de vida e finalmente transformar a tecnologia, valorizando os recursos e as habilidades locais (AKOLO, 2005, p.161).

Fundamentada nesse princípio, a concepção de ensino Multicultural resgata a arte das minorias em detrimento da arte europeia conhecida como belas artes, favorecendo a arte popular e valorizando o meio ambiente e a qualidade de vida das comunidades. Segundo Richter (2003, p. 91), o ensino de Arte pode ser caracterizado por “[...] uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação [...]”. Com esta concepção de Arte, a supracitada autora explica que pode existir possibilidade de respeito às minorias sem supervalorizar as belas artes, arte erudita, assim designadas por ela, em detrimento das artes ditas

menores ou das minorias e compreendendo que a arte não tem classe social, pois as pessoas, independentemente do credo, cor da pele e etnia, podem ter habilidades artísticas e, portanto, serem produtoras de arte.

Partindo desse contexto, identificamos outra concepção de ensino que compõe os significados e sentidos de ensinar AV que se fundamenta na Cultura Visual e tem como representante Hernández (2000), dentre outros. Essa concepção de ensino tem como características a ênfase nas experiências diárias do visual, descentralizando os conteúdos fundamentados na elite e influência europeia, tendo como objeto de interesse artefatos, tecnologias, instituições da representação visual.

O ensino de Arte fundamentado na Cultura Visual é o ensino pautado na transdisciplinaridade, que estuda a construção social da experiência visual, fundamentando em imagens do cotidiano (DIAZ, 2005). Sendo assim, este ensino se vale de tudo que seja visual nas relações sociais, desde um panfleto até um filme que destaquem a importância da Cultura Visual:

[...] mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente, e para que sua experiência dos objetos e dos fenômenos que constituem a realidade seja por meio desses objetos mediacionais que denominamos como artísticos. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52).

Considerando este aspecto, o ensino que se baseia na Cultura Visual se vale da interação do discente com sua realidade vivida na comunidade que faz arte, considerada “menor”, ou arte feita pelo povo em sua luta diária. Hierarquizar as manifestações artísticas entre elite e popular é desrespeitar a ação humana que cria com suas ferramentas e instrumentos literalmente a realidade adequada a seus fins, suplantando suas necessidades cotidianas.

Para Hernández (2000, p. 53; 128), cultura é “[...] a construção e participação dos indivíduos num sistema geral de formas simbólicas, e o que denominamos Arte seria uma parte dessa cul-

tura.”. Em que essas simbologias sirvam para analisar o passado, o presente e projetar o futuro em uma interação que “[...] significa aceitar que os objetos não têm vida, mas sim adquirem sentido pela experiência de quem os olha e os possui. Mas ao mesmo tempo, os objetos são uma fonte de conhecimento.”. O ensino de Arte nesta perspectiva traz as características de seu tempo nos mais variados aspectos. Existe nos objetos constituídos a história peculiar que revela quem fez, como fez, com que material fez e com qual objetivo fez.

Nessa perspectiva, o ensino de AV na EPTNM, caracterizado por estas práticas docentes, fundamenta-se nas ações baseadas nas experiências. “Essa postura demonstra uma centralização em si e não cria base para a compreensão da história dessas ações [...]” (LIBERALI, 2012, p. 28). A prática entendida desta maneira centraliza no agir e não se relaciona com a historicidade das professoras de AV.

Para Liberali (2012, p. 31), a prática com essas características fundamenta-se na “[...] compreensão das teorias formais, a história das ações, porém sem a ênfase na perspectiva de transformação social inerente à reflexão denominada crítica”. Essa prática evidencia o imediatismo do resultado, com fins estanques, com base na experiência, considerada suficiente para a realização das tarefas em sala de aula.

Nesse sentido, compreendemos que a prática docente híbrida é caracterizada em conformidade com Quadro 13, apresentado a seguir.

Quadro 13 – Características da prática docente Híbrida

Prática Docente Híbrida
<ul style="list-style-type: none">- Leitura e interpretação de imagens;- Relaciona experiência visual com imagens discutidas; -Interpreta personagens de classes sociais diferentes;- Voz simultânea: de poder e abrangente no mesmo contexto;- Cooperação.

Fonte: Adaptada da classificação de Behrens (2010), fundamentada em Fusari e Ferraz (2001), Iavelberg (2003), Arslan e Iavelberg (2013), Liberali (2012), Ninin (2013) e Batista (2014).

As professoras de AV que atuam na EPTNM seguindo as perspectivas de práticas docentes híbridas se fundamentam em concepções de ensino que categorizamos como significados e sentidos de ensinar AV híbridos. Em conformidade ao que foi descrito na seção anterior sobre a aula de Num-se-pode, realizada no dia 27 de agosto de 2015, à tarde, continuaremos o movimento de caracterização das práticas docentes híbridas.

A seguir, analisamos a prática docente da Num-se-pode e, na sequência, a aula da Dora.

Episódio 4 - Aula da Num-se-pode que caracteriza a prática docente híbrida

[...] NSP - Então oh! Então vamos ver se conseguimos (faz gesto com sopros para serem repetidos pelos estudantes). 1, 2, 3, e [...] e inspirou (repete os comandos aos estudantes) Enche o balão, seca o balão, apaga a vela. Enche o balão, apaga a vela. Enche o balão, apaga a vela. E 1, 2, 3, 4, 5 seguroooou e 1, 2, 3, 4, 5 soltou, 1, 2, 3, 4, 5 seguroooooou, 1, 2, 3, 4, 5 soltou. **Por que que eu tenho que ter essa respiração? Porque, às vezes, eu vou falar...** (fala acelerado, para exemplificar) **naquele dia não sei quê lá e [...]** e foi aqui, foi aqui, foi aqui (apontando para cada parte do corpo) **a professora... Falar apenas uma frase, né, de cinco páginas, por exemplo.**

(Estudante diz algo inaudível)

NSP - **E você vai controlando a respiração. Agora nós vamos tentar fazer um Ma, me, mi, mo, muuuu?**

Estudantes: Ma, me, mi, mo, muuuu.

NSP - repete “Ma, Me, Mi, Mo, Muuuu” em diferentes entonações.

(todos juntos, professora e estudantes repetem várias vezes e apontam lugares e entonações diferentes) [...].

O episódio explicitado caracteriza as perguntas heterogêneas por assumirem características tanto das perguntas restritas quanto das amplas, reiterando a resposta anterior do interlocutor, mas se refere ao campo do conhecimento e carrega na própria pergunta as possibilidades de resposta. Os estudantes seguem as solicitações da professora e ela explica ao formular a própria pergunta.

A professora, ao perguntar, exemplifica o que deve ser seguido pelos estudantes. Eles confirmam os comandos sem discordar ou acrescentar outras maneiras de se expressarem sobre a respiração que devem ter. Os estudantes respondem às solicitações e, mesmo demonstrando interesse, não conseguem avançar em seu desenvolvimento por faltar a compreensão da estimulação ao longo da dis-

cussão das perguntas expressas pela professora (NININ, 2013).

Os significados e sentidos de ensinar AV híbridos podem se caracterizar pela leitura, o fazer e a contextualização, respaldando-se nas concepções de ensino imbricadas na triangulação. Essa concepção triangular é defendida por Barbosa (2002a, 2002b, 2003, 2004, 2010) que tem características centralizadas na valorização do processo e considera que a prática oportuniza aos estudantes se expressarem valorizando a experiência quando a enfatizam e implicam em características com subjetividades (MASON, 2001; RICHTER, 2003; SEMPRINI, 1999) e, ainda, quando se fundamenta em experiências visuais de vários contextos e de diferentes classes sociais, fazendo associações dos conteúdos trabalhados com as imagens encontradas no cotidiano (DIAZ, 2005; HERNÁNDEZ, 2000).

Para Freire (2004, p. 119), ensinar “[...] não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido.”. Enquanto profissional da educação, a professora deveria instigar os estudantes à colaboração. A pergunta poderia estimular não só a repetição conjunta, mas explorar o que naquele momento foi apreendido.

O que a professora Num-se-pode pode intencionar provocar em seus estudantes são sentimentos que extrapolarem as experiências que o personagem permite, agregar o seu eu na interpretação ao dar vida à criação de uma pessoa fictícia e, que passa a existir a partir do momento que atua. É o social vivificado para compor esse personagem, para quem se doa a voz, postura e o corpo se torna o instrumento artístico. Assim, os envolvidos nesse processo de aprendizagem expresso pelos estudantes e a professora “[...] experimenta e representa não só os sentimentos que vive a personagem como também amplia esses sentimentos através da forma artística.” (VIGOTSKI, 1999, p. 398). Os envolvidos no processo de ensinagem da Arte podem vivenciar os sentimentos dos personagens, descritos e criados para serem representados.

O episódio em discussão caracteriza-se pela leitura e inter-

pretação de texto, relacionando as experiências visuais com assuntos discutidos e personagens de classes sociais diferentes. A relação entre educadora e educandos se constitui por cooperação com voz simultânea. A prática docente que se fundamenta com essas características é interpretada como prática docente híbrida. As concepções de ensino de AV que exploram a leitura, o fazer e a contextualização, enfatizam as experiências visuais e as diferentes interpretações de classes sociais estão relacionadas aos significados e sentidos de ensinar AV híbridos na EPTNM.

A concepção dos significados e sentidos de ensinar AV híbrido pode entrar em contradição quando:

[...] o novo conteúdo (forças produtivas) entra em contradição com a velha forma (relações de produção), solucionando-se tal contradição pela substituição das relações de produção antiquadas por outras novas, garantia de desenvolvimento sucessivo e sem obstáculos das forças produtivas. (AFANASIEV, 1968, p. 159).

Partindo desse pressuposto, os significados e sentidos de ensinar AV híbridos podem se desenvolver e a relação conteúdo-forma variar em conformidade com esse movimento que retroalimenta o desenvolvimento espiralar, em que a negação da forma atual possa ser transformada, sendo a destruição de uma, conseqüentemente, a criação de outro significado e o sentido de ensinar AV com outra forma e com outros conteúdos.

Prosseguindo neste movimento de análise, apresentaremos em seguida o episódio da aula da Dora descrito na seção anterior. A aula foi filmada no dia 11 de dezembro de 2015, no primeiro horário da manhã, na turma de primeiro ano de S na escola pública, com aproximadamente 40 estudantes.

Episódio 5 – Caracterização das perguntas heterogêneas da aula da Dora

[...] Dora: **Quem foi Napoleão? O que, acontece nas imagens Neoclássicas?** (Retoma a fala inicial do aluno.) **Você tinha dito que é baseado em que? Na greco-romana. Muito bem. A Estudante 1 disse que é uma nova roupagem do clássico.**

Estudante 1: uma nova roupagem do clássico.

Dora repete: **Uma nova roupagem do clássico. Muito bem. Vocês se imaginem aí... se imaginem sobre o cavalo. Mesmo que não gostem. Daria pra ficar com a cara desse jeito?**

Estudantes: Não.

Estudante 1: super paisagem!

Dora: [...] **Outra coisa... por que Napoleão é representado dessa maneira aí? Por quê?**

(Dora se dirige ao interruptor e apaga as luzes para melhorar a visualização das imagens)

Estudante 8: grandiosidade [...].

O episódio da aula da Dora inicia-se com a elaboração de uma pergunta heterogênea, quando aduz: “Quem foi Napoleão? O que acontece nas imagens Neoclássicas? Você tinha dito que é baseado em que? Na greco-romana. Muito bem. A Estudante 1 disse que é uma nova roupagem do clássico”. Essa pergunta formulada reitera a resposta anterior do interlocutor, mas se refere ao campo do conhecimento. Na sequência é evidenciada outra pergunta com as mesmas características heterogêneas, quando traz na própria pergunta a resposta e tenta ampliar com a pergunta que utiliza o por quê.

As perguntas deste episódio são de caráter heterogêneo, reiteram a fala dos estudantes e portam indícios de aprofundar o pensamento, avançando no raciocínio. A professora insiste para que os estudantes reflitam sobre as imagens sem dar respostas diretamente, provocando solicitação do avanço. A partícipe formula perguntas que promovem a discussão, mas poderia explorá-las com intensidade, para que os estudantes interagissem com respostas amplas e não restringissem a discussão com respostas pontuais. Por esta razão, podemos classificar esse episódio como de perguntas heterogêneas que, conseqüentemente, obtêm respostas com o mesmo caráter (NININ, 2013).

Nesse sentido, as imagens pictóricas apresentadas pela professora “[...] destrói a natureza plena do quadro e nos obriga a ver

tudo o que está na superfície em forma espacialmente invertida [...]” (VIGOTSKI, 1999, p. 300). Essa qualidade da pintura induz aos leitores a se deterem na materialidade da tinta, mas a professora brinca com a espacialidade ao proporcionar imagens que nos provocam a entender a dualidade entre o que é real e o que não é, enquanto organização dos elementos visuais. A pintura será quase sempre bidimensional, a representar a tridimensionalidade sem o ser. Por exemplo, a expressão fisionômica de Napoleão, representada por Jacques Loius David, sobre um cavalo praticamente na diagonal, seria difícil na realidade, pois estaria quase caindo, mas esta possibilidade inexiste na pintura, pois é somente tinta e não pessoa e cavalo vivos.

O supracitado autor acrescenta que nas imagens pictóricas por um lado “[...] percebemos o espaço tridimensional nele representado e, por outro percebemos o jogo de linhas na superfície, e é exatamente nessa duplicidade que consiste a peculiaridade do gráfico como arte.” (VIGOTSKI, 1999, p. 300). Essa dinâmica empreende esforços de Jacques Louis David, Delacroix e Coubert, respectivamente do Neoclássico, Romantismo e Realismo, em representar o tridimensional, na tela que é bidimensional (tinta) e mesmo assim conseguir influenciar o cérebro a ver a tridimensionalidade conseguida pelo uso dos elementos visuais.

Podemos interpretar que os significados e sentidos de ensinar AV híbridos relacionam-se com as práticas docentes híbridas, fundamentadas nas concepções de ensino triangular (ler, contextualizar e interpretar) imagens e textos (BARBOSA, 2002a). Outra característica que se relaciona aos significados e sentidos de ensinar AV híbridos são as experiências visuais com imagens pictóricas e de personagens que interpretam papéis de classes sociais diferentes dos estudantes (MASON, 2001; HERNÁNDEZ, 2000).

As práticas docentes híbridas enfatizam soluções práticas para resolver o imediatismo exigido pela estrutura escolar; fundamenta-se na experiência e não na vivência. Partindo desse pressuposto podemos compreender que a lei da negação da negação respalda-se em que:

[...] o salto, em decorrência do qual realiza-se a passagem da coisa de um estado qualitativo a um outro, encerra dois momentos: a destruição da antiga qualidade e a afirmação da qualidade nova. A destruição da antiga qualidade é a primeira negação, condiciona a passagem da coisa em seu contrário. A afirmação da nova qualidade é a segunda negação – negação da negação. E condiciona a volta ao ponto de partida, sobre uma nova base (rumo a uma nova qualidade). (CHEPTULIN, 2004, p. 332).

É importante compreender que esse processo está imbricado no movimento e desenvolvimento dos significados e sentidos de ensinar AV em que o anacrônico se transforma no híbrido e, conseqüentemente, os significados e sentidos híbridos carregam o potencial de se transformar em ético-afetivos se fundamentam nessa lei do Materialismo Histórico Dialético, em que cada significado e sentido agrega valores que destroem a antiga forma e potencializam a criação da nova forma que vai se alterando pelos conteúdos que vão sendo fomentados.

Na seqüência apresentamos o episódio que caracteriza as discussões da pós-observação, que objetivou retomar conhecimentos prévios e relacioná-los com compreensões na pesquisa, diferenciar as práticas educativa, docente e pedagógica e discutir sobre a relação do valor com os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM. Foi realizada em Teresina no dia 15 de fevereiro de 2016, das 15h às 21h, e contou com a presença de todas as partícipes.

A seguir, a expansão das compreensões sobre a prática docente híbrida explorada no encontro de pós-observação.

[...] Dora - **Que ser humanos formamos na prática docente híbrida?**

Num-se-pode – Nós [...]

Toledo – Ser humano pode ser até o ser humano crítico, mas não consciente, crítico, mas não crítico reflexivo, pode ser aquele que esteja mesmo no [...]

Num-se-pode – Eu acho que ele pode mesmo, eu acho que ele pode ser crítico, reflexivo e tudo, o que eu acho que ele vai faltar foi o que ela colocou.

Toledo – Consciente?

Num-se-pode – é que ele vai caber, vai caber a ele a tomada de decisão, eu penso, eu reflito, eu: “ah, não, eu sou, consciente, mas eu não tomo partido, eu não defendo as minhas ideias, eu tenho as ideias, eu penso eu [...] eu digo, eu reclamo, mas eu não vou, além disso”. [...]

Dora - Pensemos mais sobre a prática docente híbrida. Ela é híbrida (ela é heterogênea, é misturada, ao mesmo tempo tem características da prática docente anacrônica, como também ético-afetiva) então pensemos! Nós professoras, em alguns momentos somos autoritárias e em alguns momentos somos expansivas nas compreensões. **Quais atributos podemos agregar para praticar em sua inteireza a prática Ética-afetiva?**

Toledo - A dialogicidade entre professor e aluno precisa ser constante, sem que ambos estejam em graus de diferença, concomitante a isso a busca pela construção de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. [...]

A seguinte pergunta: “Que ser humano formamos na prática docente híbrida?”, formulada pela professora Dora, carrega a potencialidade de caráter amplo, pois requer das partícipes que se posicionem, aprofundando o pensamento inicial que vinha sendo foco de discussão e emitido pelas reticências, o que convida as partícipes a se posicionarem sobre o tema em tela. Apresenta evidências em torno da temática discutida e recupera ideias relevantes. As características expressas antes são evidenciadas também na pergunta: “Quais atributos podemos agregar para praticar em sua inteireza a prática ético-afetiva?”.

Segundo Ninin (2012), para elaborar perguntas, é preciso conhecer o contexto no qual as partícipes inseridas. No caso em discussão, a pergunta foi formulada no encontro de pós-observação, em que as partícipes estavam expondo suas compreensões sobre as aulas assistidas e relacionando-as com os conhecimentos adquiridos na pesquisa.

Zordan (2011) explicita a necessidade dos estudantes e formadores em AV se desenvolverem criticidade, para analisarem as concepções de ensino que estão sendo realizadas, bem como pes-

quisarem as possibilidades de mudanças das práticas que carregam atributos e reduzem o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Freire (2011, p. 229) assevera sobre a necessidade de problematizar, esclarecendo que trata-se de “[...] exercer uma análise crítica sobre a realidade problema [...]”. A pergunta deve potencializar as discussões não só no espaço escolar, aula, mas na formação. Problematizar as circunstâncias a serem discutidas em grupos de pesquisa carrega a possibilidade de instrumentalizar as partícipes envolvidas no desenvolvimento de suas práticas docentes. Assim, interpretamos que a prática docente híbrida mostra potencial de atuar com práticas docentes ético-afetivas por criarem espaço para discussão do trabalho proposto e/ou estudo em pequenos grupos em colaboração.

Os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos são evidenciados pela criação de situações-problemas e/ou perguntas-problematizadas que impulsionaram as discussões entre as partícipes. A seguir explanamos os significados e sentidos de AV na prática docente ético-afetiva, bem como suas características.

3.3.3 Significados e sentidos de ensinar Artes Visuais na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na prática docente ético-afetiva

Os significados e sentidos de ensinar de Artes Visuais ético-afetivos (SSEAVEA) possuem determinada prática docente relacionada a eles, podendo se relacionar, ainda, às já existentes na sociedade. De acordo com essa premissa, criamos a categoria significado e sentidos de ensinar de Artes Visuais ético-afetiva, fundamentada em Freire (2004, 2011), Katz e Greiner (2005), Spinoza (2013), Vigotski (2004, 2009) Ibiapina (2013, 2014).

Os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivo, respaldada em Freire (2004, 2011), defende o ensino em que os professores trabalhem com conteúdos de arte popular, valorizando os envolvidos nesse processo, com discernimento da educação. Nessa direção, podemos citar os exemplos de trabalhos artísticos

como o Teatro do Oprimido (Augusto Boal), gravuras como meio para panfletar e recusa da arte elitizada, cultura erudita e cultura de massa (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 44).

Os docentes assumem a prática antiautoritária, se tornando conhecidos como mediadores, educadores, animadores, líderes, ou mesmo como conselheiros, enquanto os discentes passam a estabelecer o diálogo com estes. O principal nível de ensino trabalhado por Paulo Freire foi a alfabetização de adultos, que visava o crescimento do/em grupo. Ensinar Arte com a concepção freireana requer que os “[...] alunos e professores dialoguem em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar.” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 44). Adotar essa premissa é conseguir elaborar novos significados e sentidos do ensino de AV, reelaborando as formações e práticas de professores desenvolvidas até hoje.

Concordarmos com Fusari e Ferraz (2001, p. 43) quando afirmam que

“[...] o conhecimento dos principais aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino e a aprendizagem de Arte, pode auxiliar o professor a entender as raízes de suas ações, bem como o seu próprio processo de formação.”.

Entender porque agimos da maneira que agimos e em função de que e de quem é imprescindível para nossa conscientização das causas que nos impulsionam a agir, ter discernimento de que nossa prática é impregnada de teoria e saber que teoria é essa, tornam-se as principais necessidades de um docente que tenha como objetivo investigar a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com a prática docente das professoras de duas escolas de Parnaíba.

Nessa perspectiva, compreendemos que Katz e Greiner (2005) empreendem esforços para defender que a unidade corporalmente está em relação mútua e simultânea, sendo as envolvidas afetadas pelas ações e reações que registram durante a vida. É a relação do Corpomídia com o ambiente afetando e sendo afeta-

do por seus afetos e afecções (SPINOZA, 2013). Compreender os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivo, nessa perspectiva, é relacioná-los com a intencionalidade de performance defendida por Ibiapina (2014, p. 2), em que “[...] as necessidades movem as ações dos participantes e os objetivos são compartilhados e transformam-se em finalidade comum: produzir compreensões e também transformações da e na prática docente.”. Partindo da necessidade do grupo para agirem em prol da produção da prática docente, compartilhamos significados e negociamos sentidos, relacionando o pensar e o agir para o desenvolvimento de práticas críticas e criativas.

Compreendemos que a performance ocorre em espaço-tempo imbricado de valores, necessidades e impregnados do contexto sócio-histórico. Essa ação pode ser relacionada à pesquisa em espaço escolar, ou mesmo extra-sala de aula, que objetivam a transformação da prática docente. Essa perspectiva de ensino de AV centra esforços para que as relações ético-afetivas respaldem-se na ética espinosiana, nas perguntas como instrumento-resultado, na colaboração como fundamento e no compartilhamento de significados e negociação de sentidos de ensinar AV na EPTNM. Para entendermos essa intencionalidade, recorreremos a Ibiapina (2014, p. 5) quando aduz que,

A ética proposta por Espinoza (2002) perpassa pelo entendimento de que corpo e mente são manifestações de uma Substância única, constituída por infinitos atributos, aos quais temos acesso a dois: a extensão e o pensamento, que são concebidos como afecções ou modificações desta. Nessa perspectiva, a extensão origina a materialidade, isto é, os corpos, modos finitos do atributo extensão; e o pensamento as ideias, modos finitos do atributo pensamento.

Partindo desse pressuposto, o corpo-mente é uno ao compreender que agimos conjuntamente com a extensão e o pensamento, sendo a extensão o corpo e o pensamento finito em relação mútua. A relação corpo-mente por meio da performance pode levar as professoras de AV a agirem “[...] de determinada for-

ma e não de outra, torna-se consciente do que o aprisiona tendo mais poder para enfrentar a vida, isto é, ao conhecer as razões das ideias confusas, tem a sua potência de existir expandida.” (IBIAPINA, 2014, p. 5). Conhecer por meio da razão a causa que nos fazem agir produz relações de virtude em que o ser humano age adequadamente, fortalecido pela alegria de viver.

Ensinar AV na perspectiva ético-afetiva possibilita que “[...] ideias mais estáveis (os significados) se aproximem das mais instáveis (os sentidos), visando à produção de noções comuns partilhadas no decorrer do processo [...]”, ou seja, as práticas docentes filmadas das professoras de AV quando debatidas colaborativamente por meio de perguntas. Com esse entendimento, a performance produz “[...] relação ético-afetiva entre corpo e mente que aumenta a potência de agir individual, permitindo a produção coletiva e as noções comuns, que geram a condição de desenvolvimento [...]” de ambas as partes interagentes no processo da pesquisa que deve existir no âmbito das pesquisas e das ações exercidas nas práticas docentes das professoras de AV (IBIAPINA, 2014, p. 7).

Compreender o ensino de AV na perspectiva da performance potencializa que pessoas envolvidas em “[...] diálogos significativos [...]” (IBIAPINA, 2014, p. 15), possam ouvir e ser ouvidas, oportunizando espaços-tempos de dizer o que pensam sem hierarquia. Os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos se fundamentam na criação de espaço-tempo para discussão, propondo estudar em pequenos grupos, relacionando imagens à vida sócio-histórica, na interação do grupo e de pequenos grupos para responder às perguntas-problemas formuladas, com voz abrangente e a relação docente e discente dada por meio da colaboração.

A seguir, apresentamos as características das práticas docentes ético-afetivas.

Quadro 14 – Características da prática docente Ético-afetiva

PRÁTICA DOCENTE ÉTICO-AFETIVA

- Cria espaço para discussão do trabalho proposto; -Estudo em pequenos grupos;
- Relacionar imagens à vida sócio-histórica;
- Interação do grupo e de pequenos grupos para responder às perguntas-problemas formuladas; -Voz abrangente;
- Colaboração.

Fonte: Adaptada da classificação de Behrens (2010), fundamentada em Fusari e Ferraz (2001), Iavelberg (2003), Arslan e Iavelberg (2013), Liberali (2012), Ninin (2013) e Batista (2014).

As características das práticas docentes ético-afetivas enfatizam os atributos importantes do agir e do pensar das professoras de AV que atuam na EPTNM para o desenvolvimento do conhecimento em Arte.

No movimento de caracterização das práticas, apresentamos o episódio que evidencia a prática docente ético-afetiva. A descrição da aula da Num-se-pode foi apresentada na seção anterior, em que discorremos sobre prática docente anacrônica. A aula foi realizada no dia 27 de agosto de 2015, no turno vespertino, na turma de segundo ano B da EPTNM, com aproximadamente 30 estudantes.

A seguir, apresentamos o episódio das aulas das partícipes Num-se-pode e Dora, com os entendimentos sobre essa prática docente.

Episódio 7 – Caracterização da Aula da Num-se-pode que carrega a possibilidade do devir na prática docente ético-afetiva

[...] NSP – “Ok?! **Então, preparados para trabalhar? Então, vamos lá?! Cada qual vai para seus grupos e peguem os textos.**” (Estudantes - pegam seus textos e procuram seus grupos e começam a ler entre si, e passam suas falas. Enquanto isso a professora procura algo em sua bolsa e alguns se dirigem a ela para pegar).

NSP: **Lembrando, eu quero que cada grupo defina os personagens, onde é que eles estão, que cenário é esse, qual é o contexto da história?** [...]

O episódio 7 expressa nas duas perguntas amplas o aprofundamento do pensamento inicial que foi discutido no decorrer da aula, convida os estudantes a posicionarem-se e recuperar ideias relevantes apresentadas no processo de discussão. O grupo é requisitado a assumir objetivos comuns com intencionalidade, preparados para corresponder à solicitação da professora Num-se-pode.

A expansão da tarefa proposta pela professora de AV é fundamental neste momento da aula. Ela discute com os pequenos grupos, tirando dúvidas e auxiliando-os. Num-se-pode consegue criar espaço para discussão do trabalho proposto e estudo em pequenos grupos, relaciona os personagens criados por Gil Vicente à vida sócio-histórica. Nas perguntas formuladas, demonstra a interação do grupo e de pequenos grupos para responder às perguntas-problemas, entre os grupos e a professora existe a voz abrangente e ocorre a relação entre discente e docente por meio da colaboração. A linguagem, por meio da pergunta, funciona como instrumento-ferramenta, que proporciona às partícipes na mediação, na discussão, o desenvolvimento do pensar reflexivo (NININ, 2013).

O trabalho desenvolvido pela professora Num-se-pode remete ao pensamento de Coutinho (2010), em que as práticas docentes podem provocar deslocamentos, quando propõe estudos e pesquisas que podem expandir os conhecimentos no campo da linguagem artística trabalhado em aulas de AV. Nessa perspectiva, a pergunta é categoria imprescindível para alcançar os objetivos dessa pesquisa, respaldada nas concepções de ensino defendidas por Freire (2011, p. 71), que tem como princípio a ideia de que “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”. Essa comunhão é compreendida nessa pesquisa de colaboração, em que as partícipes compartilham significados sociais e historicamente constituídos e negociam os sentidos em encontros e observações colaborativas, bem como no *Messenger*.

Segundo Simões (2011), é necessário analisar os discursos das partícipes sobre o ensino de AV. A autora analisa os discursos das colaboradoras do curso Metodologia para o ensino de Arte I,

realizado à distância no Espírito Santo. Em consonância com o exposto, estamos analisando a discussão que envolve partícipes do Piauí que trabalham na EPTNM. Os níveis de ensino são diferentes, mas o dispositivo teórico utilizado tem relação. Ambas pesquisam na perspectiva de considerar importante a interação, valorizando a discussão das partícipes envolvidas nas pesquisas realizadas mesmo que em espaço-tempo diferentes.

Partindo desse pressuposto, podemos interpretar que a prática destacada nesse episódio é a com possibilidade de devir da prática docente ético-afetiva por criar espaço para discussão do trabalho proposto em pequenos grupos a fim de responder as perguntas-problemas formuladas com voz abrangente em colaboração.

Os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos evidenciados no episódio 7 trazem indícios de criação de situações-problemas e/ou perguntas-problematizadas que desencadeiam o desenvolvimento do pensar e do agir dos envolvidos na discussão. Mesmo com esses indícios, a prática desenvolvida pela professora retrata a predominância da voz de poder, sem compartilhar das significações e negociar sentidos com os estudantes, em que emprega o pronome possessivo “eu”, para designar a autoridade naquele momento e outra maneira de se comunicar com seus estudantes.

Prosseguindo a análise, destacamos a seguir o episódio da aula gravada em áudio e vídeo da professora Dora, descrita na sessão sobre a prática docente anacrônica, realizada no dia 11 de dezembro de 2016, no primeiro horário na turma de primeiro ano do curso de S, com aproximadamente 40 estudantes.

Episódio 8 – Caracterização da Aula da Dora da prática ético-afetiva

[...] (Dora mostra outra imagem)

Dora: Essa aqui eu considero a melhor obra desse período. **O que mostra essa imagem aí?**

Estudantes: o trabalho!

Dora: **Além do trabalho, junto do trabalho, o que mais?** O nome dela é Os Britadores de Pedra, mas eu conheço e em alguns livros vocês vão encontrar como os Quebradores de Pedra. **O que está representando?** [...]

Estudantes: é uma criança.

Dora: (reitera) Aqui é uma criança (balança a cabeça confirmando). Estudantes começam a conversar entre si. Um dos Estudantes diz que é trabalho infantil.)

Estudante 12: criança grande!

Dora: **Então, o que o Courbet faz?** Ele coloca os dois extremos. A exploração infantil, porque vocês sabem, vocês que daqui a pouco estão procurando empregos, que quem é menor de 18 anos não pode ter carteira assinada. Por não poder assinar a carteira o salário é (gesticula com os dedos) diminuído. Quer dizer, que pra empresa é lucro. **E o outro extremo é o que?** Os idosos. Muitas pessoas aposentadas estão voltando à ativa. **É por que eles querem? O que está levando os idosos a voltarem a ativa?**

(Vários Estudantes falam, mas uma fala se sobressai por estar perto da câmera).

Estudante 1: Porque aposentadoria não está dando pra eles sobreviverem, eles estão sendo forçados a procurar outra renda [...].

As perguntas formuladas pela professora Dora aprofundam o pensamento inicial, convidando outros participantes a posicionarem-se na discussão, apresentam evidências em torno da temática discutida e recuperam ideias relevantes. Analisamos que as perguntas nesse episódio são amplas.

A professora retoma a pergunta inicial e os estudantes respondem. Dora pergunta novamente sobre a outra pessoa representada na imagem. Eles conseguem relacionar à imagem discutida o trabalho em dois extremos – o trabalho infantil e de idosos. A docente descreve o que o artista representa e segue perguntando se os idosos voltam a trabalhar após estarem aposentados porque querem. Os estudantes respondem e uma voz sobressai, explicando que é por necessidade que os aposentados estão voltando à ativa. No episódio, ao solicitar dos estudantes o porquê das suas posições, amplia a discussão inicial e desenvolve assuntos que não surgiram em outras aulas, mas que foram necessários para abrir as discussões naquele momento (NININ, 2013).

Em consonância com esta pesquisa, que se fundamenta no Materialismo Histórico Dialético, Oliveira (2012) pesquisa a vida de três educadoras que fazem parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), utilizando o mesmo método que

referendamos. O objetivo é problematizar a discussão fundamentada em imagens escolhidas e debatidas coletivamente. O autor parte da problematização na interação das educadoras e concebe que existe a possibilidade de transformar a sociedade (estudantes) por meio das docentes.

Podemos estabelecer a relação da pesquisa em tela também com o trabalho desenvolvido por Souza (2012), no estado do Paraná, quanto à análise de imagens respeitando os pares envolvidos na discussão, quando Dora estimula a reflexão com perguntas ampliadas, em que as Zonas de Desenvolvimentos Iminentes (ZDI) são conduzidas durante a aula na qual a docente e os discentes se posicionavam na colaboração de ações para desenvolver o conhecimento que não se limitou à sala de aula (VIGOTSKI, 2004, 2009; PRESTES, 2012).

O supracitado autor acrescenta que o objetivo da arte “[...] consiste em conservar a ação da arte como arte, não permitir que o leitor disperse as forças suscitadas por ela e lhe substitua os impulsos vigorosos por insípidos preceitos protestantes, racionais e moralizadores.” (VIGOTSKI, 1998, p. 322). O comprometimento dos profissionais que ensinam AV deve ser no sentido de compreender que a arte é arte, e como tal não deve ser considerada com preconceitos. Uma das funções da arte é a sua imbricação com o social, desvelando as características e provocações intrínsecas a ela.

A prática da professora Dora criou espaço para discussão do trabalho proposto a partir do momento em que utilizou imagens relacionando-as à vida sócio-histórica. Isso oportunizou a interação do grupo e de pequenos grupos para responder as perguntas-problemas formuladas, pois empregou voz abrangente e considerou a relação entre a docente e os discentes, favorecendo a colaboração. Nesse sentido, interpretamos que a aula foi, predominantemente fundamentada na prática docente ético-afetiva.

A criação de situações-problemas e/ou perguntas-problematizadas é caracterizada com as premissas dos significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos na EPTNM, as quais se fundamentam nas concepções de Katz e Greiner (2005), Freire (2004, 2011), Spinoza (2013) Ibiapina (2013; 2014) e Vigotski (2004; 2009).

Para prosseguirmos neste movimento de análise, apresentamos a seguir o episódio da pós-observação realizada no dia 15 de fevereiro de 2016 com a presença de todas as partícipes. Os objetivos foram retomar conhecimentos prévios e relacioná-los com compreensões na formação; e diferenciar práticas educativa, docente e pedagógica, priorizando a prática docente, que é objeto de estudo deste livro em tela e discutir sobre a relação do valor com os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM.

A seguir, apresentamos o episódio que expande essa discussão no encontro por meio de perguntas amplas com a intencionalidade de caráter expansiva.

Episódio 9 – Pós-Observação

[...] Dora - **Que ser humano formamos na prática ético-afetiva?**

Num-se-pode – Pessoas do bem.

Toledo – Mais afetivos também, como a própria palavra fala.

Num-se-pode – Pessoas éticas que sabem discernir, acho que são cidadãos participativos, acho que uma do ético-afetivo é que você não vai só refletir, você vai participar, você toma a responsabilidade para você, que você também está construindo, que aquilo também depende de você que o conhecimento da qual...

Toledo – Ou seja, ele não está sendo mais passivo, ele está sendo altamente ativo.

Num-se-pode – Pois é.

Dora – Seria participativo ou colaborativo? Naquele nosso primeiro encontro a gente discutiu, a gente vai estar voltando nisso já, já.

Num-se-pode – Eu acho que ele vai estar sendo colaborativo.

Dora – Por quê?

Num-se-pode – Porque ele sabe que ele participa da engrenagem, ele é uma peça que vai funcionar [...]

Dora – **E podemos fazer diferente? Bom, chegamos a Ético-afetiva, a gente pode fazer diferente? Pode fazer melhor?**

Num-se-pode – Acho que sim, acho que a gente pode ser melhor.

Toledo – Acho que você mesmo, você lidando com a ético-afetiva você vai lidar com alguns percalços que você pode melhorar.

Dora – Pra alcançar aquele 100%.

Num-se-pode – Que você, o mundo, o mundo ele está tão violento, está tão perigoso, nós já tivemos, como, quando o mundo era menor, ele já teve [...], evoluções que nem nós estamos vivendo, né? Mas os valores morais são tão, você não vale nada, a vida humana não vale nada, você é uma pedra de crack você [...]

Num-se-pode – Então, às vezes, por menos, às vezes, por nada mesmo, às vezes alguém, sei lá, você pode estar na escola, por exemplo, a escola que eu trabalho é uma escola tranquila, os alunos são tranquilos, mas quem me diz que um dia um doidinho daquele aí não chegue, pegue uma arma do pai e não faça miséria na escola? Ninguém sabe.

Dora – Nossa e como isso é verdade!

Num-se-pode – Né, sei lá se um dia meu marido da uma doida e invés de me amar, me odeie, me mate, sei lá, tanta coisa, porque tudo pode, então eu acho que o ético-afetivo ele tem uma grande missão que é fazer com que você colabore para que o mundo seja melhor [...].

A discussão entre as partícipes aprofundou o pensamento inicial, pois elas foram convidadas a colaborarem se posicionando na discussão, que evidenciou a temática discutida e provocou a recuperação de ideias relevantes apresentadas anteriormente, caracterizando as perguntas amplas.

No episódio 9, Dora inicia a discussão, perguntando às partícipes que ser humano é formado quando adotam a prática docente ético-afetiva. As colaboradoras aprofundam o pensamento inicial, prosseguindo na discussão. Em outro momento da discussão, a professora pergunta se podemos fazer diferente e melhor fundamentando na prática docente ético-afetiva. Elas dizem que sim e relacionam com a necessidade de superar as drogas e violência que assolam a sociedade e as escolas, afirmando a relevância deste tipo de prática. Essa compreensão aduz que a partícipe Num-se-pode vislumbra aplicar essa intencionalidade em suas aulas, que não se limitam ao ensino na EPTNM, mas ao ensino fundamental II, também no qual trabalha.

As partícipes assumiram o papel de colaboradoras no processo de discussão realizado com a categoria pergunta, respeitando-se mutuamente em suas respectivas posturas volitivas, responsáveis, com alteridade, respeitando a vez e as vozes de todas enquanto discutiam sobre as práticas docentes e os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM (NININ, 2013).

A análise das perguntas apresentadas nesse episódio remete aos estudos de Christov (2011), Simões (2011), Oliveira e Hamasaki (2011) que comungam com este tipo de pesquisa por estarem respaldadas em teóricos como Vigotski e Bakhtin. Além de disso, as pesquisas desenvolvidas por Oliveira e Hamasaki (2011) explicitam a limitação no sul do Estado do Espírito Santo em que há professores de espanhol ministrando aulas de AV e, paralelamente, a expansão do ensino de AV nos currículos das escolas públicas em Vitória por levar em consideração a formação para ser admitido nos empregos, ocorrendo concursos para a implementação do ensino de Música no currículo.

As perguntas destacadas na discussão da formação criam es-

paços para discutir assuntos pertinentes à pesquisa e estudos em pequenos grupos, possibilitando-nos apontar interpretativamente que as práticas docentes desenvolvidas nos encontros de pesquisa tem o indicativo de ter sido ético-afetivas. Concomitantemente, evidencia que os significados e sentidos de ensinar de ensinar AV são ético-afetivos por criarem situações-problemas tanto nas aulas realizadas na EPTNM quanto nessa pesquisa.

Para sintetizarmos essa seção, explicitamos que os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos fundamentados em Freire (2004, 2011), Katz e Greiner (2005), Spinoza (2013) e Ibiapina (2013, 2014), dentre outros, são aqueles que favorecem as discussões dos pares em circunstâncias propícias para o desenvolvimento de situações-problemas a serem resolvidas baseadas em conhecimentos científicos em concomitância com os espontâneos que podem ser expandidos com pares mais experientes no ensino de AV.

As práticas docentes ético-afetivas são aquelas que criam espaço para expansão de conhecimentos em pequenos grupos que interagem por meio da discussão com perguntas amplas capazes de desenvolver dialogia entre seus pares ressignificando as relações entre discente e docente em que a ética seja evidenciada levando-se em conta os afetos.

As perguntas que proporcionaram as discussões nesta seção foram as de caráter amplo, pois envolveram as partícipes com sinergia e ações volitivas, ocasionando a colaboração. A seguir, discorreremos sobre as possíveis possibilidades do devir das práticas docentes e dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM.

MOSAICO DOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE ENSINAR ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Quando estou em uma sala de aula explicando determinado assunto para os meus alunos e um deles me confronta com uma pergunta, aquela resposta que antes dei, ou até mesmo aquela aula, pode ser reelaborada. Aquele meu aluno me possibilitou um novo olhar que me fez enxergar diferente aquele ponto de vista que pra mim antes era inquestionável.

(Toledo, no terceiro Encontro Colaborativo via *Messenger*)

A epígrafe produzida por Toledo contribui para o entendimento de que a pergunta carrega a potencialidade das professoras reelaborarem suas práticas docentes. Consequentemente, destacamos que a compreensão produzida pela partícipe refere-se ao desenvolvimento do pensar e do agir que possibilita a produção de novas práticas docentes, das quais denominamos neste livro de ético-afetivas do ensino de Artes Visuais (AV) na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM).

Nessa seção apresentamos as possibilidades de galgar saltos qualitativos nos significados e sentidos de ensinar AV produzidos

pelas professoras no desenvolvimento da pesquisa, que passam a refletir criticamente sobre o agir e o pensar ao ensinarem.

No transcurso, rerepresentamos as imagens que foram exibidas na pós-observação e analisamos as perguntas das partícipes. O encontro realizou-se em Parnaíba no dia 09 de janeiro de 2016, sem a presença da Toledo. Agrupamos as imagens, *Quem cala consente?* (Figura 6), *Urge minha cabeça de óleo e a mesa transborda* (Figura 7) e *Rico de marré marré* (Figura 8), como representantes dos significados e sentidos de ensinar AV anacrônica. As imagens *Pintando o Sete* (Figura 9) e *Construção* (Figura 10) representam os significados e sentidos de ensinar AV híbrida e as imagens, *Quarteto em si* (Figura 11) e *Alegria das cores* (Figura 12) exercem as características dos significados e sentidos de ensinar AV ético-afetiva.

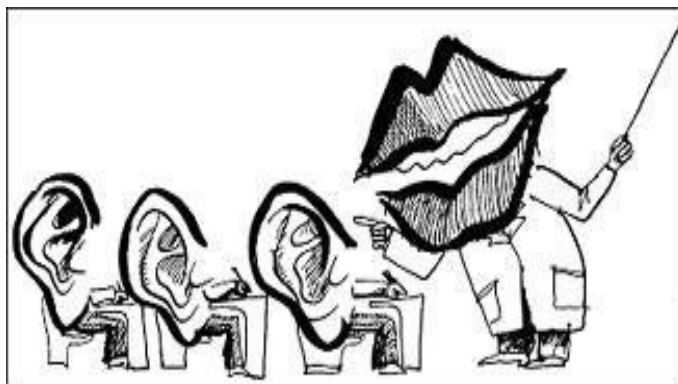
As perguntas formuladas nos encontros intencionaram explorar a descrição, informação, confronto e reelaboração, caracterizadas posteriormente em restrita, heterogênea e ampla, de acordo com as respostas obtidas (LIBERALI, 2012; NININ, 2013; SILVA, 2014).

A seguir, rerepresentamos as imagens relacionadas aos significados e sentidos de ensinar AV anacrônico, relacionadas às práticas docentes anacrônicas que utilizamos para explorar os conhecimentos das partícipes em relação aos significados e sentidos de AV entendidos, fazendo-se relação com as práticas docentes produzidas por elas.

Rerepresentamos a imagem, “*Quem cala consente?*”, na Figura 17, que representa os significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos identificados pelas partícipes Dora e Num-se-pode. Posteriormente foram compartilhadas as compreensões do encontro com a Toledo, que não pode estar presente neste encontro.

Apresentamos inicialmente a descrição da imagem, depois evidenciamos o episódio sobre a Figura 17, que revela as compreensões da partícipe.

Figura 17 – Quem cala consente?



Fonte: Blog do Centro Municipal Educação Infantil Milena Bonfim.

As imagens foram nomeadas pela partícipe Num-se-pode durante o encontro de pós-observação. A Figura 19 representa explicitamente os significados e sentidos de ensinar AV anacrônico na EPTNM: uma boca enorme de jaleco, com uma batuta na mão esquerda e a direita apontando para três orelhas menores que a boca. Nessa discussão foi comentado que a relação entre falar e ouvir é complicada em sala de aula, pois nem sempre o que os estudantes estão falando é pertinente ao assunto em evidência.

Em continuidade ao movimento de relacionar as imagens com as concepções de ensino de AV na EPTNM, trazemos o entendimento de Num-se-pode quanto à imagem representada na Figura 19, que foi explorada na pós-observação.

Episódio 10 – Caracterização das compreensões sobre a imagem relacionada às concepções de ensino de AV na pós-observação com os significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos

[...] Dora – **O que essa primeira imagem, em termos de ensino, te comunica Num-se-pode?**

Num-se-pode – Pois, ela...

Dora – Que se de repente está lembrando, relembando dos tipos de ensino.

Num-se-pode – Essa relação aí da boca mais os ouvidos, ela foi por muito tempo uma coisa, era o principal método de ensino, né? Que é aquela... Tradicional em que o professor fala e os alunos só é para ouvir [...] é para mostrar aos alunos, como os ouvidos deles se reduziram bastante, e a boca está numa proporção [...] só que às vezes a boca é grande demais não para o assunto da aula [...] Mas nós temos um problema muito grande com os alunos, em termos deles ouvirem, eles têm uma relutância muito grande à fala. Só que muitas vezes a fala, a fala, não condiz com o que é para falar, por que hoje há uma grande liberdade na sala de aula, o aluno pode se manifestar, até porque hoje a gente trabalha muito com a informação que o aluno possa nos trazer, fica até mais claro como vai estar o pensamento, a cultura, do que ele tem conhecimento. Só que nessa nossa relação hoje, há uma dificuldade de se falar e os alunos ouvirem [...]

A seguinte pergunta: “O que essa primeira imagem, em termos de ensino, te comunica Num-se-pode?”, pode ser classificada em pergunta ampla por aprofundar o pensamento inicial que se refere às concepções de ensino de AV, apresentando evidências em torno da temática discutida. Num-se-pode evidencia na discussão entre as partícipes que a imagem intitulada “Quem cala consente?” representa a concepção de ensino tradicional. Essa concepção compõe-se de discentes que repetem comandos, recordam aulas anteriores centralizadas nas professoras (FUSARI; FERRAZ, 2001).

A partir do que é discutido, compreendemos que ensinar AV na EPTNM é um desafio, pois é preciso possibilitar a relação do que consideramos importante aos interesses dos educandos, criando não só espaços-tempos em que sejam favorecidas as vivências de cada estudante, mas as circunstâncias para o desenvolvimento cognitivo e afetivo deles. Dessa maneira, compreendemos que não podemos pensar pelo outro, nem memorizar ou mesmo repetir pelos estudantes. No entanto, quando os educandos apropriam-se de determinado conteúdo podem não somente reproduzir, mas interagir com os conhecimentos e relacioná-los a situações cor-

riqueiras de seu cotidiano (VIGOTSKI, 2009). Considerando a perspectiva em foco, devemos planejar as ações, entendendo o planejamento como:

[...] um processo realizado por meio de um procedimento lógico, isto é, com o emprego de um conjunto de meios e ações exercidas sobre a realidade de acordo com os princípios normativos e formais do raciocínio, com o objetivo de transformá-las. (IBIAPINA, 2007, p. 207).

O planejamento é o processo de organização da aula, em que se busca prever situações de casualidade e necessidade. A primeira deve ser prevista pelas professoras de AV no exercício da profissão, e a necessidade refere-se a transformar a aula em situação que estudantes possam se sentir instigados a fazer parte da produção de seus conhecimentos. Neste caso, ressignificando o planejado continuamente podemos prever novas decisões necessárias ao pensar e ao agir das profissionais e dos estudantes.

Os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM requerem das professoras de AV abertura e disponibilidade à “[...] alegria de viver” (FREIRE, 2004, p. 141) – saber-se como ser curioso que depende da alegria de viver antes, durante e depois do processo de ensinagem, com as bonanças e mazelas que permeiam essa relação, que consideramos podem se tornar ético-afetivas.

A discussão apresentada nesse episódio sobre a imagem analisada acerca das concepções de ensino possibilita interpretar que as professoras conseguem estabelecer relação entre a prática-teoria que embasa suas ações. Os significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos na EPTNM são caracterizados por assimilação por meio de comparações, recordação da aula anterior e/ou preparação para a aula do momento, seguem modelo de respiração e postura, fundamentam-se em texto literário ou conteúdos do livro didático, processo considerado como experiência. Sendo assim, a prática docente relacionada é a anacrônica, em que as professoras comandam a aula, com reprodução, memorização e repetição, seguindo os conteúdos do livro didático, esperam respostas prontas,

emitem voz de poder e a relação docente e discente se configura pela participação.

A seguir, na Figura 18, rerepresentamos a imagem “Pintando o sete”, que representa os significados e sentidos de ensinar AV híbridos identificados pelas partícipes, Dora e Num-se-pode. Apresentamos, inicialmente, as descrições da imagem; depois, escolhemos o episódio sobre a imagem que revela as compreensões das partícipes.

Figura 18 – Pintando o sete



Fonte: Site do Colégio Guilherme Dumont Villares

A Figura 18, intitulada por Num-se-pode de “Pintando o Sete”, mostra um grupo de estudantes no labor da produção e aparece alguns usando o cavalete e os demais em uma mesa grande. A figura mostra uma sala de aula adaptada para funcionar como uma oficina, a figura da professora não aparece, mas os estudantes estão concentrados fazendo os trabalhos.

Prosseguindo com as discussões, apresentamos o episódio 11, que se refere à imagem “Pintando o sete”, em que aduz o pensamento da influência de Barbosa (2002a, 2010), remetendo ao ensino fundamentado nos significados e sentidos de ensinar AV

híbridos, em que há a produção do conhecimento em cooperação.

Episódio 11 – Caracterização das compreensões sobre a imagem “Pintando o sete” relacionada às concepções de ensino na pós-observação com os significados e sentidos de ensinar AV híbridos⁵⁴

[...] Dora – **A 18ª imagem que nome você daria e qual o ensino que podemos relacionar?**

Num-se-pode – A 18ª imagem é construção, né? Você está aqui construindo a suas ideias, pode ser, pode ser que estejam construindo as suas ideias, mas também pode ser que não seja uma construção de ideia, pode ser uma repetição, pode ser uma cópia. Mas você tá aqui adquirindo habilidades técnicas, pode até ser cópia, mas um passo muito importante, principalmente para a arte são as habilidades técnicas, porque o processo criativo é seu, mas que você precisa das habilidades técnicas seja ela em que área for [...].

Ao iniciar o episódio 11, Dora pergunta sobre a imagem em tela e sobre o ensino que a ela pode ser relacionado. Essa pergunta possibilita a discussão e o aprofundamento do pensamento inicial, com evidências em torno da temática discutida, classificado como pergunta ampla. Essas perguntas podem ser utilizadas por professoras de AV que atuam na EPTNM na fundamentação de pontos de vistas baseados em conhecimentos científicos, perfazendo a necessidade de expandir os conhecimentos que antes eram espontâneos (NININ, 2013).

As concepções de ensino caracterizadas como híbridas relacionam-se às ações triangulares fundamentadas em Barbosa (1991, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2008, 2010) e, ainda, na experiência com a Cultura Visual e Multiculturalismo, em que estejam envolvidas representações de etnias diferentes (SEMPRINI, 1999).

As discussões entre partícipes podem ser interpretadas como práticas docentes ético-afetivas porque criaram espaços para a interação nos trabalhos propostos, estudo em pequenos grupos, relacionam imagens à vida sócio-histórica, e possibilitam interação do grupo para responder as perguntas-problemas formuladas, com voz abrangente, em que a relação almejada na pesquisa foi conseguida pela colaboração.

⁵⁴ Pós-observação, realizada no dia 09 de janeiro de 2016.

A hibridização que cerca a imagem reflete no entendimento da partícipe, que fica em dúvida quanto à caracterização da imagem: se representa construção do conhecimento ou fundamentado na técnica pela técnica. Essas características podem encaminhar para a interpretação relacionada aos significados e sentidos híbridos que apresentam a dupla situação.

Prosseguindo ao movimento de análise das expansões das compreensões das partícipes no encontro de pós-observação, que foi realizado no dia 09 de janeiro de 2016, com a presença da Dora e da Num-se-pode, apresentamos as imagens que representam os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos.

A Figura 19, Alegria das cores, representa os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos identificados pelas partícipes Dora e Num-se-pode. Apresentamos inicialmente a imagem e a descrição, depois escolhemos o episódio, que retrata a discussão sobre a imagem, o qual revela as compreensões das partícipes.

Figura 19 – Alegria das cores



Fonte: Site Escola Encontro⁵⁵.

A imagem, “Alegria das cores”, retrata a alegria de crianças quando estão pintando. O ambiente está organizado para tal prá-

⁵⁵ Disponível em: <http://www.escolaencontrorecife.com.br/>. Acesso em: 25 mai. 2014.

tica com potes de tintas com cores variadas, pinceis de várias dimensões e copos com água para diluir a tinta ou limpar os pinceis.

Prosseguindo com as discussões, apresentamos o episódio 12, que se refere à imagem “Alegria das cores”, remetendo ao ensino com as concepções de significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos, em que há a produção do conhecimento em colaboração.

Episódio 12 – Caracterização das compreensões sobre a imagem relacionada às concepções de ensino na pós-observação com os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos⁵⁶

[...] Dora- **Então nesse caso que tipo de ensino seria esse? Como você classificaria?**

Num-se-pode – Volto àquele mesmo da construção, do construir, igual como teve do violão, teve da pintura na tela, agora pintura parece ser uma pintura livre, a construção dos objetos, então tudo é construção, então isso vai estar no quadro em que o aluno vai trabalhar a ideia, vai trabalhar a habilidade e vai produzir o material [...].

No episódio 12, a professora Dora pergunta sobre a imagem e a relação dela com as concepções de ensino de AV estudadas nos encontros de pesquisa. A pergunta formulada possui os seguintes atributos: o aprofundamento do pensamento inicial sobre a imagem, a recuperação de ideias relevantes apresentadas na discussão, relacionando-as aos significados e sentidos de ensinar AV. Esse tipo de pergunta foi classificado, portanto, como pergunta ampla.

A pesquisa realizada por Souza (2012), no Paraná, retrata a influência do projeto “Vila Educação e Arte”, em que estudantes fazem trabalho visual na comunidade em que moram. A imagem carrega a possibilidade de discussões que favoreçam o ensino de AV e a formação de professoras que o relacionam com a categoria pergunta.

As perguntas elaboradas com essa intencionalidade desenvolvem a possibilidade de explorar a compreensão das partícipes e proporcionam a relação do que estava em discussão com a proposição da pesquisa, por meio dos procedimentos escolhidos (NININ,

⁵⁶ Pós-observação colaborativa, realizada no dia 09 de janeiro de 2016.

2013). A pergunta problematizadora rompe com as relações verticais e favorece que a discussão seja expandida para compreensão da unidade existente entre as imagens e os significados e sentidos de ensinar AV nelas expresso (FREIRE, 2011).

Durante as discussões entre as partícipes foram criadas situações-problemas que possibilitaram a relação de discussões sobre o ser humano, a natureza, a consciência e o comprometimento na/pela transformação dos significados e sentidos de ensinar AV, com indícios para torná-los ético-afetivos. Podemos interpretar as discussões como prática docente ético-afetiva por favorecerem a criação de ir além do espaço-tempo de discussão do trabalho proposto. O estudo em pequenos grupos, busca relacionar imagens à vida sócio-histórico e, na interação de pequenos grupos, as perguntas-problemas formuladas foram respondidas e a relação das partícipes foi classificada como de colaboração.

Continuando este movimento de análise, apresentamos, a seguir, as relações das práticas docentes desenvolvidas pelas partícipes e as reelaborações discursivas, expondo os episódios que revelam o processo de reflexão crítica, que carregam a possibilidade de transformação do pensar e agir das partícipes. Antes, apresentamos a relação da prática que a professora desenvolve com a imagem que a caracteriza.

Episódio 13 – Relacionando a imagem à prática docente desenvolvida.
Discussão realizada no pós- observação no dia 09 de fevereiro, em Parnaíba, entre as partícipes Dora e Num-se-pode

[...] **Qual dessas sete imagens você mais se identificou?** [...]

Num-se-pode – Eu acho que da música foi muito [...] Embora seja os pequeninhos, foi o momento em que, depois que trabalhei a Música com eles, depois do Teatro [...].

Após mostrar às professoras de AV todas as imagens destacadas na pós-observação foi perguntado a elas, a relação que é estabelecida com os significados e sentidos de ensinar AV na EPT-NM. Num-se-pode relaciona principalmente a imagem “Quarteto em si” como sendo o processo pelo qual passou com os estudantes do segundo ano B, quando trabalhou Música com a turma e ob-

teve retorno positivo nas tarefas realizadas. Não a confrontamos para saber quais foram esses retornos positivos, que influenciaram os estudantes a adquirir o conhecimento. Nesse caso, como partícipe-pesquisadora não estivemos atentas para expandir as discussões. Nesse momento, não foi possível perguntar que fatores foram explorados pela partícipe e ainda se poderia exemplificar o que ocorreu na aula.

Além do exposto, retomamos a contradição existente na prática da professora, que é formada com a habilitação em Artes Plásticas e trabalha outras linguagens artísticas, por conter no currículo da escola e no livro adotado. Essa realidade é um alerta para as associações de Arte que trabalham na intencionalidade de que cada instituição de ensino tenha para cada linguagem um profissional gabaritado. Na instituição de Dora, o livro adotado também contém essa bricolagem e quando chega e esses conteúdos a professora deixa clara a sua formação aos estudantes e ao núcleo gestor, mesmo algumas vezes sendo preciso criar as circunstâncias para que os estudantes tenham pelo menos noção do que está sendo explorado no conteúdo que não se refere à formação que tem, como explicita Sánchez Vázquez (2011, p. 411-412) quando aduz que,

[...] a essência humana radicaria na natureza social, prática (produtora) e histórica do homem. O homem é um ser que produz socialmente, e que nesse processo se produz a si mesmo. Este autoproduzir-se – como processo no tempo – faz dele um ser histórico. Essas três dimensões essenciais do homem são inseparáveis; cada uma implica necessariamente os outros dois traços essenciais; em primeiro lugar, porque o homem não é só um ser de relação, um nó de relações sociais, mas, sim, um ser cujas relações são, por sua vez, um produto humano, já que ele mesmo produz suas próprias relações sociais; entretanto, essas relações mudam historicamente de acordo com cada estrutura social dada. [...]. A história humana nada mais é do que a história da práxis do homem.

Compreender essa premissa é fundante para estabelecer relações com o que ocorreu nesta pesquisa, em que a prática, no seu

caráter social e histórico, é imbricado aos significados e sentidos de ensinar AV enunciados com as suas relações correlatas, tendo, desta feita, a contradição como unidade e luta dos contrários. A necessidade de reconhecer a contradição existente nessa relação “[...] não somente não contradiz a exigência de que os pensamentos correspondam verdade, mas, pelo contrário, é uma das condições mais importantes para atingir essa correspondência.” (CHEPTULIN, 2004, p. 297).

O ensino de AV na EPTNM possui essa contradição, em que existe somente um professor de uma linguagem artística, quase sempre formado em AV, mas que é solicitado a ser polivalente, pois existem no currículo as várias linguagens para serem trabalhadas e não há um profissional de cada área.

Alguns profissionais fazem cursos extras para tentar sanar essa defasagem, mas precisamos nos organizar em associações e/ou entidades que nos resguardem para que haja um profissional de cada área nas escolas públicas e privadas, independente do nível de ensino. No nível médio ainda há outro implicador, que é a carga horária designada para essa disciplina – na escola estadual no Piauí é somente uma aula no terceiro ano.

Na escola pública que pesquisamos há uma aula no primeiro ano e duas aulas no segundo ano; e para o ano de 2017 chegará um profissional da linguagem Música, sem perspectiva de novas contratações para profissionais das outras áreas do conhecimento. Enquanto na escola particular há uma aula nos primeiro e segundo anos, sem perspectiva de contratação até o momento para profissionais das outras linguagens artísticas (lembrando que das escolas particulares que oferecem a EPTNM em Parnaíba, somente esta escola tem o ensino de AV na matriz curricular).

Voltando à imagem escolhida pela partícipe, podemos compreender que a professora Num-se-pode não apenas educa, mas, que enquanto “[...] educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2011, p. 95-96). A professora age com o outro e não sobre o outro, reciprocamente, em que ao ensinar aprende, educando-se, quando na relação

estabelece o diálogo com o grupo.

A pergunta, nessa perspectiva, amplia a discussão retomando o que foi elaborado antes para ser reelaborado com outras significações, organizando o pensamento e impulsionando a reflexão crítica (NININ, 2013). O papel das professoras que problematizam é proporcionar na pesquisa a superação de conhecimentos espontâneos para que alcancem os conhecimentos científicos (FREIRE, 2011, p. 97). Professoras de AV na EPTNM, que pensam e agem assim, podem ter as suas práticas docentes interpretadas como ético-afetivas por criarem espaço para discussão, estudo em pequenos grupos, relacionarem a discussão com a vida sócio-histórica estabelecida em interação com o grupo ou em pequenos grupos para responder as perguntas-problemas formuladas, com voz abrangente, nas quais as relações ocorrem em colaboração.

Prosseguindo com esse movimento, apresentamos as discussões sobre a análise da aula da Num-se-pode, realizada em Parnaíba no dia 09 de janeiro de 2016, em que a partícipe classifica sua prática docente e expressa se os objetivos da aula por ela elaborada foram alcançados ou não.

Episódio 14 – Caracterização das compreensões sobre a aula filmada e analisada da Num-se-pode na pós-observação

[...] Dora – **Como seria essa sua aula reelaborada transformando ela?** [...]

Num-se-pode – Muita gente trabalhou com a respiração errada, o correto era deitar e relaxar, descobrir a respiração, e tudo, né? O ambiente não permite então esse aquecimento vocal e corporal, ele é necessário, a divisão do texto, o que eu colocaria ali era que a gente tivesse concluído, tivesse concluído a atividade, porque nós aquecemos, nós aquecemos voz, aquecemos corpo, aquecemos mente [...]. Mas nós não colocamos em prática para sair o resultado. Que o correto era que tivesse colocado ali, então o que eu refazia daquela aula ali, era que a gente concluísse ali, teria me policiado para ela ser concluída ali naquela aula para a gente perceber de que aquele esforço todo [...] estava ali pronto, tinha aluna ali que estava aguardando o momento porque ela teve o *insight*, ela teve que ela estava ali já pronta para mostrar, mesmo que fosse errado, mas alguma coisa e a aula não chegou ao ponto em que eles podiam descarregar aquela carga de energia que eles estavam ali, então isso fica chato porque você tem que refazer [...].

Dora - E agora depois que você assistiu sua aula. **Você classifica como sua aula?**

Num-se-pode – Ah mulher, cadê?

Dora – Bora pescar. **O que predominou na aula?**

(pausa – pensando!)

Num-se-pode – Eu acho que foi essa anacrônica, não é não?

Dora – **Por quê? Por que você acha que predominou anacrônica?**

Num-se-pode – Eu acho que está aqui na utilitarista da educação pragmática e técnica, tem uma coisa da Escola Nova, sei lá. Eu acho que, sei lá. Eu acho que talvez nessa híbrida, né? Crítica, fundamentada na prática. [...]

Dora – **Qual a classificação da sua prática? anacrônica, híbrida, ou ético-afetiva naquele momento da aula?**

Num-se-pode – aquela prática ali eu classifico como a híbrida, embora eu coloque muito o ético-afetivo, mas não sei dizer se ainda estaria porque, por falar de Teatro é exatamente o que eu mais me identifico, mas ali eu ainda estaria embasada na híbrida baseado principalmente no tripé, na vivência do aluno, desse, dessa liberdade dele trazer o que ele tinha, descobrir o que ele tinha de potencial. [...].

As perguntas formuladas que estão explícitas no episódio 14 referem-se às reflexões sobre a aula filmada da Num-se-pode, no encontro de pós-observação do dia 09 de fevereiro de 2016, realizado em Parnaíba, com a presença de Dora e Num-se-pode, das 9h às 13h30.

A pergunta sobre como seria a aula reelaborada para nos possibilitar analisar que é ampla, pois a partícipe consegue reelaborar, exemplificando os fatores que poderia desenvolver nas próximas aulas. Uma delas, que é identificada nas aulas de ambas

as partícipes desta pesquisa, é o tempo efetivo de aula que ficou em torno de aproximadamente 30 minutos. Ambas as partícipes precisam reorganizar seus respectivos planejamentos e otimizar o tempo e os conteúdos a serem explorados.

As perguntas “Você classifica como sua aula?” e “O que predominou na aula?” elaboradas pela Dora são amplas porque ampliam a discussão, retomando a aula filmada e assistida pelas colaboradoras. Segundo Liberali (2012), este tipo de pergunta pode ser classificada como de confronto, em que a partícipe é provocada a pensar sobre a aula assistida e classificá-la em conformidade com o que foi estudado anteriormente. Num-se-pode é confrontada e solicitada a refletir criticamente sobre sua prática docente e relacionar as compreensões estudadas no texto sobre os significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos, híbridos e ético-afetivos com seus respectivos atributos.

A partícipe responde com uma pergunta em que compreendemos que a professora busca respaldar-se no posicionamento da pesquisadora, mas a interlocutora responde formulando outra pergunta ampla “Por quê? Por que você acha que predominou a anacrônica?”. Na sequência, Num-se-pode elenca alguns atributos que classificam sua aula com a predominância de características anacrônicas, mesmo tendo elementos da prática docente híbrida e ético-afetiva como demonstramos, na seção anterior, em que em uma mesma aula conseguimos identificar as três práticas, mas com predominância da prática docente anacrônica.

Na sequência, Num-se-pode aduz atributos das outras duas práticas docentes com a pergunta “Qual a classificação da sua prática? Anacrônica, híbrida, ou a ético-afetiva naquele momento da aula?”, que é de caráter heterogêneo, pois carrega na própria pergunta as possibilidades de respostas na discussão do processo de pesquisa, retomando assuntos estudados para se fundamentar. Ainda assim, as perguntas possibilitaram a expansão das respostas referentes às compreensões das partícipes, que conseguiram relacionar as concepções de ensino às suas práticas docentes realizadas em sala de aula e às suas vivências do cotidiano. As discussões fundamentadas nas perguntas exigem dos respondentes reflexões

sobre os modos de pensar e agir (NININ, 2013).

A pergunta feita à partícipe, relativa tanto às concepções de ensino, quanto aos significados e sentidos de ensinar AV que ela assume na aula filmada, aponta a prática docente anacrônica, com a intencionalidade da prática docente híbrida e carrega a potencialidade do devir ético-afetivo. Essa compreensão, explicitada pela Num-se-pode, é fundamental para esta pesquisa, pois ela mesma chega a essa conclusão, após os estudos e perguntas realizadas por meio das discussões.

A predominância de práticas docentes anacrônicas no Brasil, segundo Charlot (2013, p. 207), deve-se basicamente às concepções tradicionais, pois,

[...] a própria organização da escola, com espaço e tempo segmentados e avaliação individual, impõe, de fato, práticas tradicionais. Mas o professor tem de enfrentar uma dupla contradição. Em primeiro lugar, a pedagogia tradicional já não funciona em uma sociedade que tenta satisfazer os desejos e não mais os denuncia e combate. Em segundo lugar, o discurso oficial, o dos formadores, dos pesquisadores, das próprias autoridades acadêmicas, despreza a pedagogia tradicional e valoriza um “construtivismo” cuja realização prática em salas de aula normais permanece um tanto misteriosa. Entre uma estrutura organizacional tradicional e um discurso oficial construtivista, os professores tentam sobreviver por uma bricolagem pedagógica cotidiana, em que, sob o fundo de práticas tradicionais, eles abrem parênteses construtivistas: expressão e desenho livres; debates na sala, inclusive “debate científico”; momentos de trabalho em grupo, de pesquisa coletiva, com base em documentos ou na Internet etc. (CHARLOT, 2013, p. 207).

Partindo dessa compreensão, as práticas docentes das professoras de AV precisam ser confrontadas e, conseqüentemente, reelaboradas. Nesta pesquisa, fundamentando-se em filmagens e perguntas amplas acerca da prática realizada e tendo por base a colaboração, as partícipes mais experientes colaboram com as menos experientes e ambas trabalharam com a intencionalidade de transformar suas práticas docentes. Mesmo diante do quadro

relatado por Charlot (2013), não é fácil, mas é possível, romper com as práticas impregnadas no agir e pensar das professoras.

A prática desejada pela Num-se-pode se fundamenta na prática problematizadora, que propõe aos estudantes as situações como problemas a serem resolvidos em colaboração (FREIRE, 2011). Compreender essa maneira de enfrentar as adversidades proporciona a criação de circunstâncias que podem desenvolver o nível de consciência dela.

A partir do que foi exposto antes, podemos interpretar que as perguntas amplas desencadeadas nas discussões durante a pesquisa criaram condições que possibilitaram responder as perguntas-problemas formuladas em colaboração. Nesse sentido, as práticas docentes carregam possibilidade de se tornarem ético-afetivas.

A seguir, apresentamos o episódio da pós-observação, que teve como objetivos refletir sobre significados e sentidos de ensinar Artes Visuais e a relação com as práticas docentes desenvolvidas pela partícipe Dora, analisar a aula da partícipe, desvelar a prática adotada por ela e relacionar as histórias das partícipes na espiral da vida. Esse encontro foi realizado em Teresina, com a presença de todas as partícipes, no dia 14 de fevereiro de 2016, pela manhã.

Episódio 16 – Encontro de análise da prática docente da Dora na pós-observação

[...] Dora – **E ai meninas, que significados e sentidos de ensinar AV vocês acham que está caracterizado aí na aula da Dora?**

Toledo – Eu acho que você sempre procura não dar respostas prontas e acabadas, mas está sempre buscando o posicionamento dos alunos em relação à determinado conteúdo, que é muito fácil você ver hoje, porque é uma escola técnica, né? E você vê mais isso no [...] Ensino Superior, porque no Ensino Médio, você vê mais que o professor chega, dá a aula dele e o aluno não tem a oportunidade de estar dando o posicionamento dele sobre determinado conteúdo, sobre determinada questão, sobre determinada ideia, aí acaba que isso vai, acaba refletindo no Ensino Superior, porque quando você chega no Ensino Superior, tem muitos, você tem muita dificuldade, muitas vezes quando o professor chega ele vai logo dizendo: “Escreva um texto de 5 laudas e faça seu posicionamento sobre isso, faça uma crítica sobre isso”. Aí complica, porque você passou sua vida na escola toda sendo passivo, só recebendo aquele, vários conteúdos, não refletindo sobre e quando você chega na Universidade, você tem que ser crítico, aí é complicado, muitas vezes é complicado e eu vejo que você dá essa oportunidade para os alunos e eu acho, achei muito interessante, então eu acho que está na prática sim docente, acho que está entre a prática híbrida e indo para a prática ético-afetiva. [...] Mas está bem mais na Ético-afetiva, pode ter certeza, porque mais pelo que está ali: “Voz internamente persuasiva”. Você não tem voz autoritária, no momento da aula não vi nenhuma voz: “É porque é assim”. Mas eu vi essa questão de ter o posicionamento dos alunos, a sua preocupação com o posicionamento dos alunos, baseado na reflexão, porque você a todo momento busca a reflexão dos alunos, e que eles façam a reflexão crítica sobre a imagem: “Ah, mas será que só é isso mesmo?”. Quando um dá resposta: “O que mais? Será que é só isso mesmo?”. Você sempre busca que o aluno faça essa reflexão [...].

Num-se-pode – Eu achei, eu concordo com a Toledo, eu acho que você faz nessa aula a gente vê uma coisa da qual você está fazendo aí uma coisa de identificação e reconhecimento, né? Porque já tiveram oportunidade de ver esses assuntos e eles vão procurar agora já uma nova oportunidade diante daquelas imagens, eles reverem os conceitos e a gente vê mesmo que a gente foi assunto e análise.

[...] Dora - **Nós hoje sabemos que prática docente está presente no nosso fazer a aula? Qual a concepção de ensino estamos usando em determinada aula? Que fatores podem ser modificados mesmo com a estrutura que existe nas nossas escolas?**

Toledo - Acredito que sempre podemos melhorar, se acabamos de dar uma aula show, maravilhosa, em que todos os alunos gostaram, sempre podemos fazer melhor, mudar a prática docente, mesmo com uma estrutura autoritária, ou seja, qual for ela, presente nas escolas, é um grande desafio, mas se trabalhado em conjunto com os demais professores não é impossível. Diante disso, o professor, mesmo que não tenha o apoio dos demais, pode estar fazendo essa mudança no seu próprio saber-fazer cotidiano. Dora e Num-se-pode deram uma aula bem dinâmica, na qual houve a participação e contribuição da maioria dos discentes presentes em sala, porém sabemos que nem todos participam das aulas, como mostrado em ambas, acredito que cada docente poderia propor uma maneira de trabalhar com esses alunos, promovendo também a participação deles, mesmo que de início se mostrem reprimidos. Pois é por meio dos processos interacionais, que o sujeito tem, a oportunidade de expressar os sentidos que são negociados e significados compartilhados, que estejam relacionados ao conteúdo. E por isso mesmo que alguns alunos não queiram participar do objeto da discussão, os próprios mediadores (vocês) podem estar contribuindo, estimulando estes alunos. Para isso, o professor precisa usar do seu poder, de criatividade. **Diante disso, pergunto para a Dora, o que ela poderia, se tivesse a chance, de propor algo de diferente naquela aula? Qual concepção de ensino estaria fundamentando aquela aula?**

Dora – sobre aquela aula, infelizmente não posso fazer mais nada, mas fundamentada nela posso rever inúmeras perguntas que foram formuladas sem dar oportunidade de respostas amplas. Além disso, posso com certeza direcionar as perguntas a alguns estudantes em vez de soltar a pergunta e todos responderem ao mesmo tempo, sem que se tenha o devido respeito às vozes emitidas. Como esta turma é do primeiro ano, terei a oportunidade ímpar de trabalhar com eles no segundo ano e com as minhas outras turmas, já me policiando, e resignificando o que foi observado nessa aula. A teoria que fundamentou aquela aula, após refletir sobre ela, foi hibridização de ações, mesmo pensando saber a teoria que a estava fundamentando, pois a intenção é pôr em prática Atividades que possam favorecer a formação de estudantes críticos-reflexivos, que saibam se posicionar diante de problemas que, por ventura, possam surgir. Ser participe desta pesquisa-formação foi fundamental para eu estar revendo a prática que estava realizando, a intencionalidade, os objetivos a serem alcançados. Fazer e ter a prática docente ético-afetiva é nosso objetivo, quem sabe expandir para além dela, mesmo sabendo que para isso acontecer precisamos ser ousadas no planejamento e nas ações, além de criativas. É possível mudar, não é fácil, mas nos comprometemos em criar as circunstâncias para que ocorra essa possibilidade de transformação, mesmo que demore, pois a cada dia aprendemos mais e mais [...].

Os mosaicos construídos na pós-observação foram desenvolvidos ao retomar o encontro anterior, em que a Toledo não pode estar presente. Assistimos e analisamos a aula da Dora, socializamos as histórias de cada uma, bem como relacionamos as características de pedras às práticas desenvolvidas pelas partícipes da pesquisa.

As perguntas expressas nesse episódio podem ser classificadas como amplas, pois evidenciaram o aprofundamento dos pensamentos iniciais provocados no convite das partícipes para se posicionarem na interação discursiva, apresentando evidências em torno da aula filmada, recuperando conhecimentos relevantes apresentados na discussão.

A pergunta formulada por Toledo refere-se ao que a professora Dora mudaria na aula em análise e qual concepção de ensino permeia sua prática, provocando-a a agir responsivamente. Dora declara ter sua prática docente fundamentada na híbrida; a professora intenciona alterar a prática docente realizada, pois possui a necessidade de formar estudantes que tenham oportunidade de expor sua voz em suas aulas, e formar seres humanos e transformando sua prática docente híbrida em ético-afetiva.

Compreendemos que em uma mesma aula podem ser identificadas e caracterizadas as três classificações criadas neste livro,

mas há sempre uma que vai predominar em detrimento das demais. As perguntas formuladas pela professora Dora na aula tiveram a predominância da heterogênea, em que usa as perguntas restritas e amplas.

Nesse sentido, as partícipes de AV que trabalham com perguntas devem fazer os estudantes e/ou professoras em formação refletirem até chegarem a se posicionar diante da situação conflituosa, oportunizando aos envolvidos na discussão ter clareza do que está sendo dialogado. Por isso, defendemos o ensino respaldado nos significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos fundamentados no conceito de performance como possibilidade de mudança das práticas docentes realizadas até o momento. Nesse sentido, a relação do agir e do pensar das professoras de AV pode contribuir nas discussões acerca deste assunto.

Para transformarmos o ensino de AV, é necessário compreendermos as concepções de ensinamentos e os métodos que potencializem a prática docente pautada na reflexão e na crítica. As professoras cujas aulas foram analisadas pelo grupo podem fazer uso dos conhecimentos adquiridos como possibilidade de alterar a realidade existente do ensino de AV, com a perspectiva de ampliar as compreensões. Mesmo com a estrutura existente nas escolas e sem a interdisciplinaridade, as professoras de AV podem criar as circunstâncias em suas aulas para romper com o sistema implantado e vivido no cotidiano escolar, basta quererem se fortalecerem no contexto desta pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Nesta pesquisa, portanto, durante as discussões, conseguimos que todas as partícipes refletissem criticamente quando formulamos as perguntas, oportunizando-as à relacionarem o que estavam discutindo com o que realizavam em suas aulas analisadas. A hierarquia não existiu nas relações entre as professoras, que assumiram para si os objetivos inicialmente propostos por nós enquanto pesquisadora. No decorrer da pesquisa, as próprias partícipes passam a fazer uso das perguntas. Exemplo deste momento é quando Toledo confronta a professora Dora a explicitar sobre as contribuições e estímulos que ela produziu durante sua aula, e como a reelaboraria. A partícipe responde buscando reelaborar a

aula e demonstrar que deveria ressignificar suas ações para formar estudantes crítico-reflexivos.

Sobre o exposto anteriormente, Dora enfatiza a necessidade de criar possibilidades em que seja ousada e criativa na reelaboração das aulas que desenvolve e desenvolverá em suas práticas após esta pesquisa. Ela assume o compromisso de criação de circunstâncias para que ocorra a transformação, pois admite que aprende a cada dia mais e mais (AFANASIEV, 1968).

Diante do exposto, interpretamos que a predominância das práticas desenvolvidas pela partícipe Dora e Num-se-pode são, respectivamente, híbrida e anacrônica, conforme elas mesmas concluíram. Em ambas as aulas foram identificados atributos das três práticas docentes, com indícios de tornarem-se ético-afetivos, por criarem espaços para discussões de assuntos que vão além dos elaborados para serem estudados em sala de aula. As professoras relacionam imagens à vida sócio-histórica, estabelecendo a interação do grupo e de pequenos grupos para responderem as perguntas-problemas formuladas. Ambas, possuem voz abrangente, como foi demonstrado pela professora Toledo nas discussões da pesquisa, e a relação docente-discente apresenta intencionalidade e colaboração, mas ainda existe a necessidade de reelaborar suas práticas docentes para o desenvolvimento daquelas que carregam o dever de práticas ético-afetivas.

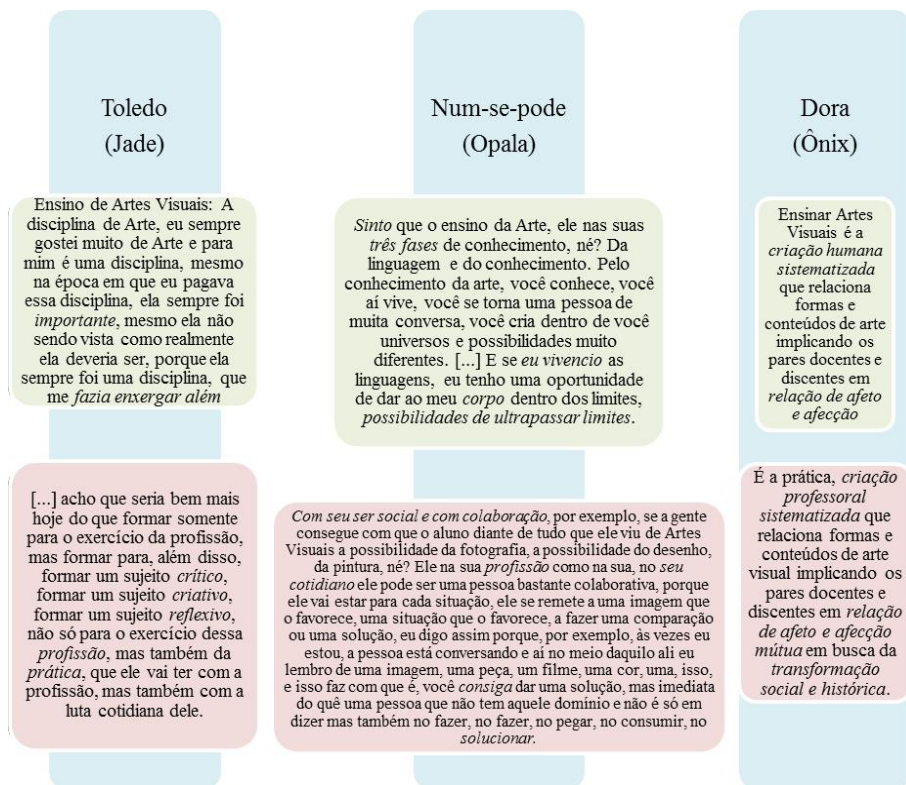
Os significados e sentidos de ensinar AV híbridos são evidenciados na aula da professora Dora, que explorar a leitura, o fazer e a contextualização, fundamentados nas diferentes interpretações realizadas na análise. Na aula da Num-se-pode existe a centralização na professora, fundamentada em texto literário e no processo experimental. No entanto, ambas carregam indícios do dever dos significados e sentidos ético-afetivos por trabalharem com situações-problemas em suas aulas descritas, analisadas e sintetizadas nesta pesquisa.

As partícipes conseguiram explicitar os significados e sentidos de AV e as práticas docentes que produzem em contexto escolar, as quais foram identificadas, caracterizadas e analisadas, ao apresentarem e exemplificarem as transformações ocorridas desde a formulação e as compreensões iniciais em colaboração

com as partícipes da pesquisa. Destacamos que, o que foi expresso pelas partícipes sobre ensino de Artes Visuais e prática docente no primeiro encontro colaborativo realizado no dia 25 de junho de 2015, foi ampliado na pós-observação, realizada no dia 15 de fevereiro de 2016.

A pergunta que desencadeou as respostas foi: “O que você compreende por ensinar Artes Visuais?”. Fizemos esta pergunta no primeiro encontro colaborativo e a retomamos na pós-observação, juntamente com as partícipes, para que elas observassem seu desenvolvimento, que aconteceu por meio de conhecimentos estudados e discutidos, com perguntas que auxiliaram na discussão.

Figura 20 – As compreensões sobre ensinar de Artes Visuais



Fonte: Primeiro Encontro Colaborativo, realizado no dia 25 de junho de 2015 e pós-observação, realizada no dia 15 de fevereiro de 2016.

As perguntas elaboradas no processo de pesquisa revelaram a ampliação das compreensões das partícipes, que se envolveram mutuamente, respondendo, confrontando e reelaborando as práticas docentes. Observamos que as professoras emitem respostas fundamentadas e com exemplos de ensino de AV mais criativas.

A pergunta formulada e emitida no primeiro encontro colaborativo, “O que você compreende por ensinar Artes Visuais?”, é de caráter amplo, porque aprofunda o pensamento inicial e convida outras partícipes a posicionarem-se na discussão e porque, concatenam as compreensões iniciais com aquelas vividas nas suas experiências como professoras de AV.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 12), ensinar Artes Visuais “[...] significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente.” Essa significação sobre o ensino de AV respalda-se nos significados e sentidos de ensinar AV híbridos, apresentados ao longo desta pesquisa.

Como vimos até então, para teorizar e compreender algo é necessário partir da prática real. Partindo desse pressuposto, a nossa partícipe não é formada em AV, e sim graduanda em Pedagogia, e, como tal, teve experiência com o ensino de AV somente no nível médio e em uma disciplina na graduação (ainda por cursar). Ela traz à tona na sua resposta a ausência de atributos referentes a realidade do ensino de AV e que o que existe é uma vontade de compreender a sistematização desse ensino pela vivência nesta pesquisa.

Nesse sentido, a professora Toledo não atribuiu elementos epistêmicos para significar Artes Visuais e após os encontros de pós-observação designou atributos estudados na pesquisa o que o ensino de AV deve oportunizar aos estudantes. A compreensão inicial da partícipe chegou a ser alterada considerando os estudos e discussões que proporcionaram reelaborações das significações. Em contrapartida, ela colabora sobremaneira com a apresentação de conhecimentos pedagógicos nesta pesquisa, em que destaca a pertinência da formação de estudantes críticos, criativos e reflexivos e a relação desses atributos com a prática realizada no ensino

de AV. Para compreendermos essa dinâmica, podemos relacionar as categorias conteúdo-forma, em que “[...] a matéria desenvolve-se por meio da luta do conteúdo e da forma, da rejeição da antiga forma e da criação de uma nova forma.” (CHEPTULI, 2004, p. 269). Toledo, mesmo não sendo formada em AV, esforçou-se para alterar as compreensões iniciais que detinha sobre esse ensino, buscando imprimir nesse esforço uma nova forma de relacionar os conhecimentos anteriores aos adquiridos nesse processo.

A professora Num-se-pode significa inicialmente sobre a concepção de ensinar AV com atributos espontâneos, mesmo remetendo às fases da triangulação (ler, fazer, contextualizar) propostas por Barbosa (2002a, 2004, 2010, 2014), e depois das inferências da pesquisa amplia seu discurso, usando atributos que mostram a expansão das compreensões iniciais. Num-se-pode trás em suas respostas elementos referentes às especificidades do ensino de AV, fato que a faz ampliar as compreensões sobre os significados e sentidos de ensinar AV.

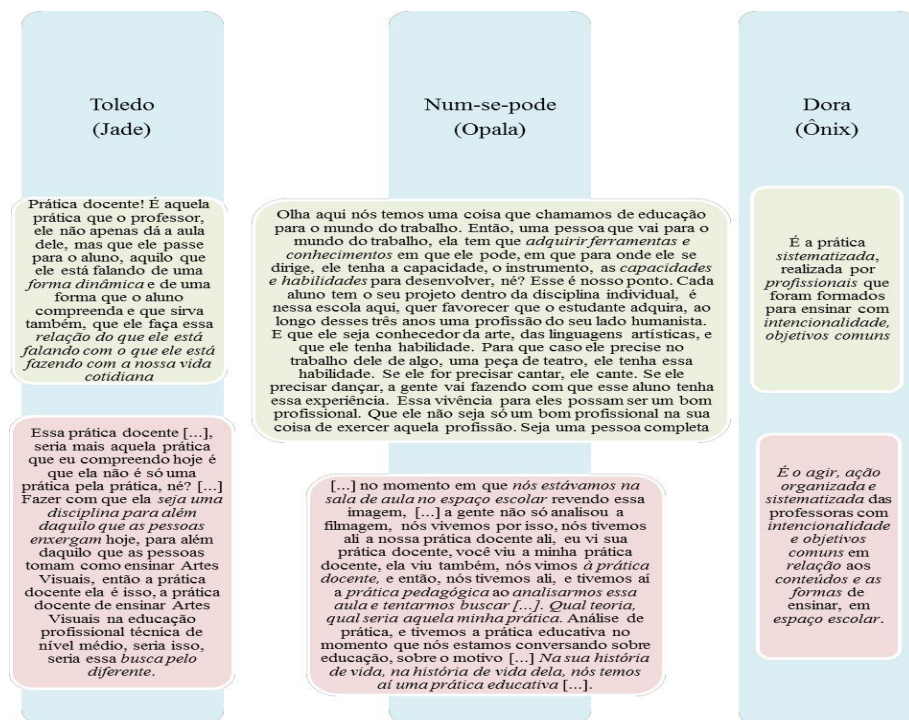
A professora Dora se expressa ao significar Artes Visuais com atributos e avança os entendimentos iniciais, empregando em seu discurso expressões científicas relacionadas ao ensino de AV. Observamos que todas as partícipes conseguiram, por meio de perguntas sistematizadas, avançarem na enunciação dos conhecimentos prévios, estes sendo reelaborados no processo de formação. Esse movimento favorece a constatação de que em colaboração é possível modificar entendimentos que antes eram espontâneos e carregam a possibilidade de tornarem-se científicos.

As professoras relacionam os conhecimentos interpsicológica e intrapsicologicamente ao se apropriarem dos conteúdos expressos e relacioná-los com o ensino, não se restringindo à sala de aula e sim ao meio social e histórico em que estão inseridas. A compreensão do que se deve saber e fazer nas relações de compartilhamento de significados e negociação de sentidos é importante para expandir o nível de consciência das partícipes (VIGOTSKI, 2004, 2009). Os significados que foram compartilhados ampliaram os sentidos negociados sobre Artes Visuais no decorrer da pesquisa como fica explícito nas respostas emitidas por meio da pergunta ampla.

Fundamentado nessa perspectiva, podemos interpretar que a pergunta desencadeou a possibilidade de as professoras desenvolverem o devir de práticas docentes ético-afetivas por criarem espaços para discussões de estudo em pequenos grupos e pela relação perguntas-problemas expressas no processo de pesquisa, em que as professoras conseguiram relacionar o que entendiam inicialmente e foram agregando atributos nas expressões utilizadas ao responderem a pergunta, por meio da colaboração. Interpretamos que os significados e sentidos de ensinar AV que criam situações-problemas e/ou perguntas-problematizadas são caracterizadas como ético-afetivos.

A seguir, apresentamos as compreensões iniciais e posteriores aos procedimentos da pesquisa relacionados com a prática docente.

Figura 21 – Compreensões sobre prática docente



Fonte: Primeiro Encontro Colaborativo, realizado no dia 25 de junho de 2015 e pós-observação, realizada no dia 15 de fevereiro de 2016.

A pergunta caracterizada como ampla, “o que você compreende por prática docente?”, ampliou o pensamento inicial e convidou as partícipes a posicionarem-se na discussão.

Com base nas significações elaboradas pelas partícipes na pesquisa, sentimos a necessidade de retomar a explicação sobre a diferença entre prática educativa, prática docente e prática pedagógica, presente na introdução deste livro e estudada pelas partícipes, mas como já foi explicitado antes, centramos esforços no estudo e caracterização somente da prática docente exercida pelas professoras partícipes desta pesquisa.

Recorremos a Franco (2012, p. 152) para explicar o que são os três tipos de práticas. Iniciamos por práticas educativas, que são a “[...] prática que ocorrem para a concretização de processos educacionais.”. Nesse sentido, a prática educativa se configura como a prática que é abrangente, pode ocorrer em qualquer lugar, tais como associações e blogs, desde que haja em seu bojo processos educacionais. Prática docente “[...] é a prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social.” (FRANCO, 2012, p. 160). Essa prática carrega o atributo de ser exercida por pessoas que tenham formação na área de atuação para desenvolver os conhecimentos inerentes à profissão. Já as práticas pedagógicas “[...] se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social.” (FRANCO, 2012, p. 162). Esta prática desenvolve-se tendo por necessidade o emprego do conhecimento de unidade teoria-prática que visa à perspectiva de totalidade. Partindo desses pressupostos, compreendemos que cada prática tem suas especificidades, potencializando o desenvolvimento não só cognitivo, mas também ético-afetivo.

As professoras responderam a pergunta sobre prática docente no primeiro encontro colaborativo, esta foi retomada na pós-observação. As respostas mostraram atributos que se agregaram às significações expressas por cada uma, refletindo que a pesquisa conseguiu alcançar os objetivos momentos e ir além do que foi estabelecido. As partícipes colaboraram na perspectiva de conseguir desvelar o objeto deste estudo, que é o estudo dos significados e

sentidos de ensinar AV na EPTNM.

A partícipe Num-se-pode avançou em seus entendimentos iniciais com relação à significação do que seja prática docente, pois inicialmente a designava como ferramenta e depois das discussões e estudos sistematizados fundamentados em Bandeira e Ibiapina (2014) conseguiu não só explicar o que é prática docente, como também prática pedagógica e educativa e relacionar com o que fizemos no processo de pesquisa, destacando atributos da análise feita das duas aulas filmadas.

Para a professora Toledo, os atributos que a prática docente tinha antes da pesquisa eram elementares. Depois da pesquisa, a partícipe destacou outras expressões que confirmam o desenvolvimento dos conhecimentos sobre o ensino e a prática docente.

A professora Dora amplia as compreensões fundamentadas nas expressões antes explicitadas, acrescentando outros atributos.

Depreendemos que a pergunta possibilitou às partícipes demonstrarem que se apropriaram não só do que é prática docente, mas também da diferença em relação às práticas pedagógicas e educativas.

Os significados compartilhados sobre as práticas favoreceram as negociações de sentidos de ensinar AV na EPTNM com relação às práticas docentes desenvolvidas pelas partícipes que aceitaram de maneira volitiva a filmagem de suas aulas, sem as quais esse livro não teria materialidade para se fundamentar e teorizar sobre as práticas.

As expressões destacadas enfatizam que as partícipes desta pesquisa conseguiram não só relacionar os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas em Parnaíba, como também significar duas ações fundamentais para que ocorra o desenvolvimento das práticas por meio de perguntas amplas com possibilidade de avançar e tornarem-se científicas.

O ensino de AV sinaliza que as docentes tenham a capacidade de descrever, interpretar, confrontar, analisar e sintetizar, o que se aprende por meio das relações que vão sendo estabelecidas

no decorrer do processo de ensino; e que não se limitem à sala de aula, mas se conectem com a vida.

A contribuição que a pesquisa proporcionou foi que as partícipes refletissem sobre a necessidade de reelaborar suas práticas, melhorando e criando estratégias com o compromisso de provocar o desenvolvimento dos estudantes. Por estarem iniciando o ano letivo, puderam reorganizar e planejar melhor as suas estratégias de ensino, visando estimular os estudantes à alcançarem a aprendizagem em colaboração.

Toledo entende que devemos valorizar o que foi discutido, os valores morais e os valores ético-afetivos. A partícipe Num-se-pode agradeceu valorizando os objetos recebidos durante a pesquisa, emitindo expressões que identificam a colaboração e a sinergia do grupo durante todo o processo, a caminhada juntas em busca do caminho das pedras em espiral e o mosaico conseguido por compartilhar significados e negociar sentidos de ensinar AV na EPTNM.

O ouro que conquistamos foi a amizade construída em colaboração, aflorada entre as partícipes, o que nos fortaleceu no processo da pesquisa (SPINOZA, 2013). A confiança é um dos principais atributos que deve existir em pesquisas colaborativas, respeitando cada uma das envolvidas, com seus avanços cognitivos, afetivos, pois as afecções foram intensas – foram criados laços de confiança mútuos entre as partícipes.

Com base no exposto, podemos interpretar que as práticas das partícipes possuem possibilidade de se transformar em práticas docentes ético-afetivas por criarem espaço para discussão e estudo em pequenos grupos, relacionando imagens à vida sócio-histórica e possibilitando a interação do grupo para responder as perguntas-problemas formuladas com voz abrangente e em colaboração. Podemos interpretar que as concepções de ensino de AV que as professoras adotam possuem indícios no devir dos significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos na EPTNM.

Compreendemos que a relação dos significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM com a prática docente produzida pelas pro-

fessoras de duas escolas em Parnaíba, Piauí foi discutida e explicitada na análise das categorias anacrônicas e híbridas, bem como na classificação das práticas docentes em anacrônicas e híbridas, respectivamente nas aulas da Num-se-pode e Dora, em que se observa a possibilidade de se tornarem ético-afetivos por criarem situações-problemas a serem resolvidas pelos que interagem nas discussões.

A seguir, apresentamos as conclusões inacabadas sob o signo da espiral.

SOB O SIGNO DA ESPIRAL: ETERNO RECOMEÇO

Onde há vida, há inacabamento.
(Paulo Freire)

Compreender que estamos vivos e fazemos parte da vida em processo de inacabamento e de eterno recomeço é a premissa necessária para continuarmos, pois sempre outras necessidades serão produzidas na caminhada vivida em espiral. Nossa presença no mundo é inconclusa e sabemos que por sermos inacabados, podemos ir além – a curiosidade é a mola propulsora da esperança de dias melhores.

Com base nessa premissa, conhecer as causas nos instiga a buscar possibilidades no fazer diário, promovendo a lapidação das pedras encontradas no processo da caminhada espiralar. A epígrafe desta seção, fundamentada em Freire (2004), emite exatamente o que pretendíamos neste livro: que as partícipes da pesquisa estivessem na espiral da vida pessoal e profissional, em eterno recomeço. E que continuam em busca de conhecimentos, sentindo-se inacabadas, para não estancarem as compreensões que foram afloradas durante a pesquisa. Nosso desejo é que as partícipes estejam nesse eterno recomeçar para agregar valores às práticas docentes desenvolvidas por elas, com possibilidades de alcançar a

prática docente ético-afetiva.

Nessa seção, apresentamos os resultados obtidos a partir das compreensões das partícipes, que foram sistematizados no processo após significarmos e classificarmos as práticas docentes adotadas por elas. Nesse sentido, quando sistematizamos, interpretamos, confrontamos, analisamos e sintetizamos as práticas docentes, a empiria mostra que o trabalho colaborativo gerou a possibilidade de transformação nas formas de pensar e agir das professoras de AV, favorecendo a expansão das práticas docentes que carregam a potencialidade de se transformarem no devir em ético-afetivas.

Exploramos os conhecimentos sobre os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais com base em perguntas relativas à pesquisa conduzida no contexto do ensino de Artes Visuais (AV), na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) e das práticas docentes. Existem vários tipos de pesquisas, e com objetivos diversos, mas compreendemos que a pesquisa colaborativa oportunizou colaborar com as professoras de AV, que atuam na EPTNM em seu próprio espaço-tempo escolar. Nesse sentido, foi fundamental que as professoras de AV produzissem a necessidade de estudar e compreender as práticas docentes ético-afetivas, de modo a possibilitar as envolvidas à colaboração, refletindo criticamente sobre as práticas docentes anacrônicas e híbridas.

Para chegarmos ao reconhecimento de que somos seres inacabados, apresentamos a nossa historicidade e as implicações nesse processo de formação e pesquisa, que desencadeou afetos e desvelou as afecções que foram estabelecidas quando reconhecemos a importância dos movimentos pelos quais vivenciamos e a necessidade de formação contínua. O que vivenciamos nesta pesquisa foi imprescindível para a compreensão das causas daquilo que nos fazem pensar e agir quando ensinamos AV.

Neste sentido, relacionamos os significados e sentidos de ensinar AV com as pesquisas realizadas em três sites que favoreceram a ampliação e sistematização dos dados que estavam sendo desenvolvidas no Brasil sobre Artes Visuais nas associações e no

programa ao qual estamos vinculadas. Ressaltamos as contribuições e colaborações dos núcleos Conatus e Formar que nos impulsionaram a compreender que quando estudamos e pesquisamos junto com nossos pares, o desenvolvimento é inevitável.

Optamos pelo Materialismo Histórico Dialético fundamentado em Marx e Engels (2002), categoria significado e sentido pesquisa colaborativa, fundamentada em Ibiapina (2008, 2014). Escolhemos os procedimentos encontro e observação colaborativa e *Messenger*, fundamentais na sistematização e organização dos dados gerados, selecionados, analisados e sintetizados, para que pudéssemos fazer a relação das práticas docentes na educação profissional técnica de nível médio com os significados e sentidos de ensinar AV produzidos pelas partícipes de duas escolas em Parnaíba - PI.

A elaboração do plano de análise foi processo árduo e fundamental para analisarmos e sintetizarmos este trabalho científico, baseado teoricamente no dispositivo discussão, fundamentado em Pontecorvo (2005), e no dispositivo analítico em Ninin (2013).

Segundo o qual, classificamos as perguntas em restritas, heterogêneas e amplas. Em paralelo, para interpretarmos os significados e sentidos de ensinar AV foram necessários vários estudos e pesquisas para gerarmos a categorização adotada nesta pesquisa, que foi feita com base nos estudos de Behrens (2010), que propõe a divisão em paradigmas conservadores, inovadores e emergentes.

Nesta pesquisa, denominamos os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais anacrônicos, híbridos e significados e ético-afetivos. Para chegarmos a esse entendimento foram muitas idas e vindas e estudos com o auxílio fundamental do grupo Formar.

Os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais anacrônicos resultam das ações das professoras de AV que atuam na EPTNM, que trabalham com a concepção de ensino baseado na reprodução do conhecimento. Essa concepção de ensino está respaldada na centralização na professora, fundamentada em texto literário ou livro didático e no processo experimental. As professoras de AV que agem e pensam fundamentadas nessa concepção de ensino restringem o campo do desenvolvimento cognitivo e

afetivo, no entanto, ela é identificada nas aulas de AV com influência direta da estrutura que existe nas escolas e das formações recebidas pelas professoras.

Esses significados e sentidos foram encontrados nas duas aulas das partícipes que filmamos, as quais expuseram aulas com participações dos estudantes, com caráter de perguntas restritas, que se limitavam a descrever e informar. Aulas com essas características desenvolvem ensino limitante baseado na técnica e a relação das tarefas desenvolvidas se restringe a participação. A reflexão que Num-se-pode fez em relação à aula filmada foi determinante para ela classificá-la como prática docente anacrônica, pois esta é a que predominou em sua prática analisada.

Os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais híbridos são intrínsecos às ações das professoras de AV na medida em que exploram a triangulação (a leitura, o fazer e a contextualização) e enfatizam experiências visuais, interpretando imagens e personagens diferentes. A hibridização dessa concepção de ensino fundamenta-se na necessidade de estudo sistematizado das professoras, para expansão das compreensões sobre ensino de AV, para o conhecimento das teorias e de suas implicações nas formações de cidadãos críticos e reflexivos. A classificação é aflorada na análise da concepção de ensino que se desenvolve por meio da produção de conhecimentos caracterizados pela predominância de qualidades híbridas.

Com base no exposto, foram identificadas essas concepções de ensino nas duas aulas filmadas, em que as vozes são manifestadas de maneira simultânea e as perguntas são heterogêneas. Essas características foram sendo relacionadas com a prática docente híbrida, em que existe a ênfase na ação e na busca de soluções práticas para problemas imediatos e a troca de experiências e de relações cooperativas entre os pares.

Os atributos da prática docente híbrida se revelaram na aula da professora Dora, vez que romper com as velhas práticas, sabendo que nos desenvolvemos em espiral e que precisamos, em determinados momentos, refletir sobre o espaço-tempo passado, para projetar novas maneiras de pensar e agir.

Os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais ético-afetivos apresentam-se nesta pesquisa como o devir da concepção do ensino que cria situações-problemas, perguntas-problematizadas para desenvolver os conhecimentos espontâneos, tornando-os científicos em colaboração com os pares e nas relações discente-docente ou formadora-formando. A amplitude dessa concepção de ensino se respalda na vivência ético-afetiva dos pares, que se envolvem volitivamente em situações formativas. As relações destas características foram estabelecidas com as práticas docentes ético-afetivas, que se caracterizam como práticas crítico-reflexivas.

Para compreendermos e criarmos essas categorizações, iniciamos explicando o processo legal do ensino de AV na EPTNM desde a época imperial, quando esse ensino possuía caráter assistencialista, até a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sistematizamos esse conhecimento para relacionar as práticas docentes anacrônicas, híbridas e ético-afetivas, respaldamo-nos na empiria produzida por meio dos procedimentos utilizados. Categorizar os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM foi processo ímpar, pois criar categorias com respaldo em concepções de ensino de AV, que ainda não haviam sido classificados demandou esforço extra que tornou viável trazer à tona a relação entre as significações e as práticas docentes.

A classificação das práticas docentes, produzidas pelas professoras de AV, que colaboraram com esta pesquisa, foi de anacrônica e híbrida, desenvolvidas, respectivamente por Num-se-pode e Dora, com potencialidades de se desenvolverem para ético-afetivas.

A principal contribuição desse trabalho foi demonstrar que, em colaboração, as partícipes que aderiram volitivamente à pesquisa e agiram com sinergia, é possível refletir e se desenvolver em colaboração. Lembramos que este estudo não finaliza com o término deste livro, mas se torna inacabado, quando entendemos que somos seres vivos, inconclusos, e que outras necessidades serão produzidas e que possibilitarão outras ressignificações sobre o objeto de estudo apresentado. Esse caminho é percorrido na espiral da caminhada sobre as pedras.

A pesquisa colaborativa produziu a necessidade das professoras de AV, que trabalham na EPTNM, conhecerem as causas que influenciam suas práticas docentes e de implementarem práticas com intencionalidades ético-afetivas, visando ao desenvolvimento de práticas ético-afetivas. Nesse sentido, a prática de pesquisar colaborativamente propiciou as condições para que as partícipes se tornassem multiplicadoras dos conhecimentos internalizados e procurassem romper com as práticas docentes anacrônicas e híbridas.

Nesta pesquisa, não foi fácil operacionalizar práticas ético-afetivas, mas, compreendemos que, quando as professoras de AV na EPTNM criarem outras possibilidades, em outro contexto de pesquisa colaborativa, para a produção destas, poderemos vislumbrar com mais propriedade o devir ético-afetivo nas aulas de AV.

No desenvolvimento das discussões provenientes das discussões provenientes desta investigação, as perguntas produzidas favoreceram a formação contínua das professoras, que se tornaram mais reflexivas e críticas mais conscientes do seu saber e fazer.

Por meio de perguntas amplas, aprendemos a negociar sentidos e a compartilhar significados e a galgar várias aprendizagens, por exemplo, a capacidade de descrever, informar, confrontar, analisar e sintetizar significações sobre o ensino de Artes Visuais, especialmente no nível médio, para além da sala de aula, isto é, o que aprendemos por meio das relações que foram estabelecidas no decorrer desta pesquisa não se limitou a sala de aula, mas se conectou com a vida das partícipes.

Esperamos que esta discussão contribua para o desenvolvimento das práticas docentes das professoras, mais especificamente das professoras que atuam com o ensino de AV na EPTNM, propiciando outros estudos. O que foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí e no Núcleo de Pesquisa Formar foi apenas o começo de um devir que aflora na espiral de pedras.

A seguir, apresentamos as referências utilizadas neste livro.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. *Fundamentos de filosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ANADÓN, M. E. Novas dinâmicas, na pesquisa educativa e formação continuada dos docentes: modelos participativos. In: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Orgs.) *Epistemologia das ciências da educação*. Natal: EDUFRN, 2009. p. 117-131.

ANTUNES, A. FROMER, M. BRITTO, S. *Comida*. Jesus não tem dentes no país dos banguelas. Rio de Janeiro. Lado B Gravadora WEA. Estúdio nas Nuvens, 1987. Faixa 2. Disponível em: <<http://letras.mus.br/titas/91453/>> Acesso em: 05 jun. 2015.

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. *Ensino de Arte*. São Paulo: Cengage Learning, 2013. (Coleção Ideia em Ação).

AZEVEDO, F. A. G. Abordagem triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.) *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez. 2010. p. 80-99.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo:

Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.

BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. M. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. *Revista da FAEEBBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

BARBOSA, A. M. (Org.) *Jonh Dewey e o ensino de Arte no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. (Org.) *Arte-educação: leitura no subsolo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. *A imagem no ensino de Arte*. 5. ed. São Paulo. Editora: Perspectiva, 2004.

_____. (Org.) *A abordagem triangular no ensino de artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org.) *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROS, G. A. A arte na sensibilidade do pensamento no ambiente escolar. *Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação*, ano 16, n. 24, p. 93-111. Teresina: EDUFPI, 2011.

BATISTA, S. M. M. *Práticas avaliativas dinâmicas no ensino jurídico*. Teresina: EDUFPI, 2014.

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 4. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010.

BOHN, L. R. D.; SILVA, C. C. Processos de avaliação em arte no ensino básico: provocações, inquietudes e reflexões. *In. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ed. 36. Reunião Nacional Campus Samambaia da UFG – Goiânia/GO. 2013. p. 249-250. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20).

BRASIL. Secretaria de Editoração e Publicações do Senado Federal. *Constituição Federal*. Brasília-DF, 1988. Biênio 2013/2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 16/99. Câmara de Educação Básica. Disponível em: < <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 22 abr.2014.

BROWER, L. Consultor e especialista em fortunas, escritor e professor. *In: BYRNE, R. O Segredo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007. p. 78-79.

BROWN, C. *Pontes Indestrutíveis*. Disponível em: <<http://>

www.vagalume.com.br/charlie-brown-jr/pontes-indestrutíveis.html.> Acesso em: 30 jul.2015.

BUENO, A. S.; OLIVEIRA, R. A. Retrato e autorretrato: entre o ser artista e o ser professor.

Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas [Recurso eletrônico] / GERALDO, S. C.; COSTA. L. C. (Orgs.). – Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. p. 162-176. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2012/>>. Acesso: 30 jul. 2015.

BUORO, A. B. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO E SILVA, M. P.; MOREIRA, L. C. P. O ensino da Arte no colégio Pedro II: políticas e práticas. In: *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ed.36. Reunião Nacional Campus Samambaia da UFG – Goiânia/GO, 2013. p. 251-252. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da Faeeba: Educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, jul,-dez. 2008.p. 17-31.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CHRISTOV, L. H. S. *Psicologia e ensino de Artes*. Disponível

em: <www.anpap.org.br/anais/2012/>. Acesso em: 30 jul. 2015. p. 813.

COELHO, G. M. S. *Existirmos - A que será que se destina? O brincar na educação Infantil*. Teresina: EDUFPI, 2012.

COELHO, P. J. P. *O impacto do curso de Educação Artística no ensino e na produção das Artes Plásticas em Teresina-PI*. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2003.

_____. *Tear identitário: A Prática Docente em Arte como conhecimento compartilhado*. 429f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

CORALINA, C. *Poemas de Cora Coralina*. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/poemas_de_cora_coralina/>. Acesso em: 02 jun. 2015.

COSTA JÚNIOR, J. R. S. *A criatividade na prática docente do professor de arte: um estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina – PI*. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPI, 2008. Disponível em: <<http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul.2015.

COUTINHO, Rejane G. Considerações sobre a cultura da pesquisa e a formação de educadores mediadores. In: *Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Cachoeira, BA: ANPAP, 2010. p. 2417-2427.

CRUZ, M. V. X. A busca de reconhecimento das artes no campo científico. In: MACHADO, A. M. N. (Org.). *Toc! Toc! Toc! Eu quero entrar!* Conhecimento e reconhecimento de egressos do stricto sensu e transformação social. Florianópolis: DIOESC,

2012. p. 187-212.

DAMASCENO, I. C. D. *Sentidos e significados de ensinar Matemática nos anos iniciais: reflexão crítica e colaborativa de práticas educativas*. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPI, 2013. Disponível em: < <http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

DIAZ, M. Metodologia do ensino de artes visuais. In: ZAGONEL, B. (Org.). *Metodologia do ensino de arte*. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Metodologias). p. 216-292.

EDWARDS, B. *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

EISNER, E. W. *The arts and the creation of mind*. London: Yale University Press/New Haven & London, 2002a.

_____. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 79-96.

_____. *Educating artistic vision*. New York: The Macmillan Company, 1972.

FARINA, C. A China é aqui. Indústria da cópia, ensino de Arte e práticas de si. In: *Educação e Justiça Social*. 34.ª Reunião Anual da ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal-RN, 2011. p. 309-310. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia de ensino de arte*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação de professor).

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

FREE, S. R. *Vetor colorido da espiral do conceito da equipe do trabalho*. Disponível em: <<http://pt.dreamstime.com/fotografia-de-stock-royalty-free-vetor-colorido-da-espiral-do-conceito-da-equipe-do-trabalho-image26328797>>. Acesso: 15 fev. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FISCH, C. B. R. A epistemologia do ensino de Arte frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais: confluências e oposições conceituais. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 2006, p. 159-182.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C.T. *Arte na educação escolar*. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral).

GIESTA, N. C. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara: JM Editora, 2001.

GLEIZER, M. A. *Espinosa & a afetividade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GREINER, C. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São

Paulo: Annablume, 2005.

GUEDES, B. BASTOS, R. *O sal da terra*. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/beto-guedes/o-sal-da-terra.html>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

GUIMARÃES, L. M. B. *Entre a arte e a técnica: o desenho e seu ensino*. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPI, 1995. Disponível em: <<http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura Visual, mudanças educativas e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

IBIAPINA, I. M. L. M. *Docência Universitária: Um romance construído na reflexão dialógica*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal – Rio Grande do Norte, 2004.

_____. *Pesquisa colaborativa: tríade de investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro editora, 2008.

_____. Análise crítica de narrativas: Dispositivo teórico e metodológico para compreender a produção identitária. In: CARVALHO, M. V. (Org.) *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas*. Curitiba: CRV, 2011. p. 115-138.

_____. A unidade pensamento e linguagem: significado e sentido na perspectiva de Vigotski. Texto didático. *Seminário: Os processos de produção de significados e sentidos na perspectiva histórico-cultural*. Teresina: UFPI, 2014.

_____. *Encontro Feliz: conatus e a docência na constituição do ato educativo ético-afetivo*. Parnaíba: Encontro de Educadores do SESI, set., 2014. Comunicação oral.

_____. A performance na pesquisa em educação: implicações ético-afetiva e formativa. Texto didático. *Seminário: Os processos de produção de significados e sentidos na perspectiva histórico-cultural*. Teresina: UFPI, 2014.

_____. *Planejamento performático: potencial para agir além do previsto*. XVII Encontro de educadores Savianos. Teresina: UFPI, 2013. Comunicação oral.

_____, A unidade pensamento e linguagem: significado e sentido na perspectiva de Vigotski. Texto didático. *Seminário: Os processos de produção de significados e sentidos na perspectiva histórico-cultural*. Teresina: UFPI, 2014.

JAMES, S. A democracia e a boa vida na filosofia de Espinoza. In: HUENEMANN, C. *Interpretando Espinoza: ensaios críticos*. São Paulo: Madras, 2010. p. 161-182.

JOLY, M. *Introdução a análise de imagem*. 14 ed. Campinas-São Paulo: Papirus, 2012.

KATZ, H. GREINER, C. Por uma Teoria do Corpomídia. GREINER, C. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-133.

KINCHELOE, J. L.; MACLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-307.

KOSSOLAPOV, R. Liberdade e práxis social. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.) *A categoria materialista de prática social*.

Vol. II. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. p. 86-110.

KUNERT, A.; ZETTL, N. Arte ancestral em modernos mosaicos. In: MACHADO, P. M. *Paredes decoradas com murais de pedras roladas de rios*. Matéria Incógnita. 28/08/2014. Disponível em: <<http://www.materiaincognita.com.br/paredes-decoradas-com-murais-de-pedras-roladas-de-rios/#axzz3Zxg7Yohy>>. Acesso em: 01 mai. 2015. Imagem da capa.

LAMPERT, J. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das Artes Visuais e da Cultura Visual. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.) *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 443-453.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2012.

LIMA, L. E. Formação estética do grande público no museu de arte contemporânea: uma questão que concerne à pesquisa em Arte e Educação. In: *Educação e Justiça Social*. 34.^a Reunião Anual da ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal-RN, 2011. p. 311. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

LOSADA, T. M. *A interpretação da imagem: subsídios para o ensino de arte*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, F. S. M. *Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola Pública: sentidos e significados*

produzidos em colaboração. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) UFPI, 2014. Disponível em: < <http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MACHADO, R. S. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.) *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-79.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona Proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. *Vygotsky: uma revista no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção Teoria e Prática).

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In:

GIMENES, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL-ABEU, 2002. p. 39-58.

MARQUES, E. S. A. *O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola*. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) UFPI, 2014. Disponível em: < <http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso: 08. jun. 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MASON, R. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MENEZES, A. P. Discursos e valores de alunos de ensino básico sobre as Artes Visuais: possibilidades éticas de seu aproveitamento na escola. In: *Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd. Relatório 35ª Reunião Anual, Porto de Galinhas-PE, 2012. p. 275-278. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 30. jul. 2015.

MERÇON, J. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *O método*. Portugal: Publicações Europa-América Lda, 1996.

NASCIMENTO, I. S. *Autoria, consciência e formação docente: o fanzine como recurso formativo na escrita e reescrita de trajetórias formativas em formação*. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPI, 2010. Disponível em: <<http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30. jul. 2015.

NININ, M. O. G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica*. Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

OLIVEIRA, M. F. P. HAMASAKI, S. M. P. *O que se sabe do docente em Arte no Espírito Santo?* Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2012/>>. Acesso em: 30 jul. 2015. p. 1026-1037.

OLIVEIRA, T. A. O ensino de arte na legislação brasileira: lutas,

conquistas, concepções e nomenclaturas. In: MACHADO, A. M. N. (Org.). *Toc! Toc! Toc! Eu quero entrar!* Conhecimento e reconhecimento de egressos do stricto sensu e transformação social. Florianópolis: DIOESC, 2012. p. 187-212.

OLIVEIRA, V. L. *Educação estética e o ensino das Artes Visuais no MST: narrativas das educadoras*. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2012/>>. Acesso em: 30 jul. 2015. p. 1084-1098.

OLIVEIRA, W. *A colaboração crítica no desenvolvimento em uma atividade de formadores à distância*. 189f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

PEREIRA, P. P. Ensino de Arte nos primórdios de Belo Horizonte: a contribuição de Jeanne Milde no início do século XX. In: BARBOSA, A. M. *Ensino de arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 117-134.

PIAUI, Conselho Estadual de Educação do. *Parecer CNE/CEB nº 16/99*. Disponível em: <<http://www.ceepi.pro.br>>. Acesso: 30 jul. 2015.

PIEROTE, E. M. V. F. *Formação contínua de professores no ensino médio: sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração*. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)UFPI, 2011. Disponível em: <<http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

PIMENTEL, L. G. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino da Arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.) *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 211-228.

PONTECORVO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRADO JÚNIOR, C. *Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista*.

Versão eBook, 2001. Fonte digital. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/acervo>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

PRESTES, Z. *Quando não é mais a mesma coisa*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 85-93.

_____. A pluralidade cultural e o ensino de Arte. In: CORRÊA, A. D. (Org.). *Ensino de artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 141-173.

_____. Histórico da FAEB: Uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Ensino de Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 323-334.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SALDANHA, C. *Rio 2*. Distribuidor brasileiro FOX Filme. Lançamento dia 27 de março de 2014. Gênero: Animação, aventura, comédia. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-206727/creditos/>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Buenos Aires Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso:

São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

_____. *Ética*. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SANTOS, L. MOTTA, N. *Álbum: O ritmo do momento*. Lançamento em: 1994. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/lulu-santos/como-uma-onda-no-mar.html>>. Acesso: 05 jun. 2015.

SCRUTON, R. *Espinosa*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SEMPINI, A. *Multiculturalismo*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

SILVA, E. M. A. Experiência formativa em Arte: contribuições do pensamento de John Dewey para a formação do arte/educador na contemporaneidade. In: *Educação e Justiça Social*. 34.^a Reunião Anual da ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal-RN, 2011. p. 310. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SILVA, E. N. *Movimento de colaboração com um professor de matemática: Prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPI, 2015. Disponível em: <<http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SILVA, F. B. *Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadora em Teresina*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPI, 2011. Disponível em: <<http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SIMÕES, V. L. O. *Uma proposta de análise do fórum geral da disciplina: propostas metodológicas para o ensino da Arte I*. Disponível em: < <http://www.anpap.org.br/anais/2012/>>. Acesso em: 30 jul. 2015. p. 1220-1236.

SOUZA, C. W. M. *Fotografias da imaginação: reflexões sobre o processo educativo em Arte a partir da experiência do projeto Vila Educação e Arte*. Disponível em: < <http://www.anpap.org.br/anais/2012/>>. Acesso em: 30 jul. 2015. p. 327-341.

SPINOZA, B. *Ética*. 2. ed. 2. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VASCONCELLOS, S. T. As políticas de formação de professores e as repercussões na docência em Arte. In. *Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd. Relatório 35ª Reunião Anual Porto de Galinhas-PE, 2012. p. 278-279. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso: 30 jul. 2015.

_____. *Percepções de alunos ingressantes na licenciatura em Artes Visuais da FAP sobre a pesquisa*. Disponível em: <www.anpap.org.br/anais/2012/>. Acesso em: 30 jul. 2015. p. 1073-1083.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo:

Martins Fontes, 2004.

_____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZORDAN, P. B. M. B. G. *Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das Artes Visuais*. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=ZORDAN+Concep%C3%A7%C3%B5es+did%C3%A1ticas+e+perspectivas+te%C3%B3ricas+para+o+ensino+das+Artes+Visuais>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

_____. Por poéticas no ensino das Artes: uma sintomatologia. In: *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ed.36. Reunião Nacional Campus Samambaia da UFG – Goiânia-GO, 2013. p. 254. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso. 30 jul. 2015.

_____. *Imagem-ordem: observações da iniciação à docência*. In: *Educação e Justiça Social*. 34.^a Reunião Anual da ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal-RN, 2011. p. 313-314. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Artigos selecionados da ANPEd

2011	2012	2013
<p>A CHINA É AQUI. INDÚSTRIA DA CÓPIA, ENSINO DE ARTE E PRÁTICAS DE SI</p> <p>Cynthia Farina – CEFET-RS</p>	<p>DISCURSOS E VALORES DE ALUNOS DE ENSINO BÁSICO SOBRE AS ARTES VISUAIS: POSSIBILIDADES ÉTICAS DE SEU APROVEITAMENTO NA ESCOLA</p> <p>Andrea Penteado de Menezes – UFRJ Agências Financiadoras: FAPERJ e PIBIC/CNPq</p>	<p>PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EM ARTE NO ENSINO BÁSICO: PROVOCAÇÕES, INQUIETUDES E REFLEXÕES</p> <p>Letícia Ribas Diefenthaler Bohn - UNIVILLE</p> <p>Carla Clauber da Silva - Secretaria de Educação</p>
<p>EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM ARTE: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY PARA A FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR NA CONTEMPORANEIDADE</p> <p>Everson Melquiades Araújo Silva - UFPE</p>	<p>AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS REPERCUSSÕES NA DOCÊNCIA EM ARTE</p> <p>Sonia Tramuja Vasconcellos - UNESPAR e UFPR</p> <p>Agência Financiadora: Fundação Araucária</p>	<p>O ENSINO DA ARTE NO COLÉGIO PEDRO II: POLÍTICAS E PRÁTICAS</p> <p>Maria do Carmo Potsch de Carvalho e Silva - Colégio Pedro II</p> <p>Laélia Carmelita Portela Moreira – UNESA</p>
<p>FORMAÇÃO ESTÉTICA DO GRANDE PÚBLICO NO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA: UMA QUESTÃO QUE CONCERNE À PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO</p> <p>Lisandra Eick de Lima – Universidade de Montreal - CAN</p>		<p>POR POÉTICAS NO ENSINO DAS ARTES: UMA SINTOMATOLOGIA</p> <p>Paola Zordan – UFRGS</p>
<p>IMAGEM-ORDEM: OBSERVAÇÕES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA</p> <p>Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan - UFRGS</p>		

Fonte: Organização da pesquisadora com base na busca realizada no site da ANPEd.

APÊNDICE J - Síntese dos artigos da ANPAP

2011 COMITÊ DE EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS	2012 SIMPÓSIOS	
RETRATO E AUTORRETRATO: ENTRE O SER ARTISTA E O SER PROFESSOR Adriano Bueno	SIMPÓSIO 3/Educação e vida/Arte e fricção	SIMPÓSIO 6/Observatório da formação de professores de Artes no Brasil: fricções e movimentos
PSICOLOGIA E ENSINO DE ARTES Luiza Helena da Silva Christov - UNESP	FOTOGRAFIAS DA IMAGINAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO EM ARTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO VILA Carlos Weiner Mariano de Souza	PERCEPÇÕES DE ALUNOS INGRESSANTES NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA FAP SOBRE A PESQUISA Sônia Tramuja Vasconcellos
O QUE SE SABE DO DOCENTE EM ARTE NO ESPÍRITO SANTO? Myriam Fernandes Pestana Oliveira - UFES Soraya Mitsy Pereira Hamasaki - UFES		EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO MST: NARRATIVAS DAS EDUCADORAS Vinícius Luge Oliveira
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO FÓRUM GERAL DA DISCIPLINA: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ARTE I Vera Lúcia de Oliveira Simões - UFES		

Fonte: site da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anai/2011/HTML/ceav.html>, <http://www.anpap.org.br/anais/2012/> e <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/ANAIS.html#>. Acesso: 30 jul.2015.

APÊNDICE K - Síntese das temáticas encontradas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí PPGEd - UFPI

ARTE	PRÁTICA DOCENTE (PD)	SIGNIFICADO E SENTIDO (SS)	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA (EPT)
<p>TERESINHA MARIA LOSADA MOREIRA 14/08/95</p> <p>O ARTÍFICE, O ARTISTA, O CIENTISTA E O CIDADÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A ARTE E O PAPEL DO ARTISTA NAS VANGUARDAS.</p> <p>Orientadora: Vilma Chiara UFPI</p>	<p>IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA 06/03/02</p> <p>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: conceitos internalizados e competências construídas pelos professores da UFPI - Campus de Parnaíba/PI.</p> <p>ORIENTADOR: Paulo Rômulo de Oliveira Frota / UFPI</p>	<p>ELIENE MARIA VIANA DEFIGUEIRÊDO PIEROTE 2011</p> <p>FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO: SENTIDO E SIGNIFICADO DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE COLABORAÇÃO.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina / PPGEd-UFPI</p>	<p>ELIETE SILVA MEIRELES 15.04.2005</p> <p>ESCOLA TÉCNICA POPULAR NOSSA SENHORA DA PAZ: oásis de uma comunidade, visão de uma construção curricular.</p> <p>Orientador: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho /UFPI</p>
<p>LÊDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES 07.12.95</p> <p>ENTRE A ARTE E A TÉCNICA: o desenho e seu ensino.</p> <p>Orientador: Luiz Botelho Albuquerque UFPI</p>	<p>NEIDE CAVALCANTE GUEDES 06.09.2002</p> <p>A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA PELOS ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ.</p> <p>ORIENTADORA: Maria Saloni de Ferreira/UFRN</p>	<p>GRASIELA MARIA DE SOUSA COELHO 13.04.2012</p> <p>FORMAÇÃO CONTÍNUA E ATIVIDADE DE ENSINAR: produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina / PPGEd-UFPI</p>	<p>MARIA DO PERPETUO SOCORRO MARQUES LOPES 24.08.2006</p> <p>ANÁLISE DO DESEMPENHO DOCENTE NOS CURSOS DE TECNOLOGIA DO CEFET-PI: elementos para referenciar a avaliação interna.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmesina Ribeiro Gurgel</p>

<p>REGINALDO CARVALHO 15.06.96</p> <p>DISSERTAÇÃO: AJUSTAMENTODA FALA COM A MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.</p> <p>ORIENTADOR: Luiz Botelho Albuquerque UFPI</p>	<p>LIVIA FERNANDA NERY DA SILVA VIANA 05.12.2005</p> <p>A AFETIVIDADE ENTRE DOCENTES E DISCENTES NO ENFRENTAMENTO DAS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim/UFPI (Orientadora)</p>	<p>ISOLINA COSTA DAMASCENO 15.07.2013</p> <p>SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: reflexão crítica e colaborativa de práticas educativas.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina/PPGED-UFPI</p>	<p>DINALVA CLARA MONTEIRO SANTOS 31.08.2006</p> <p>DESVELANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LINGUA PORTUGUESA DO CEFET-PI: análise de dilemas emergentes.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Antonia Edna Brito / UFPI</p>
<p>JOÃO BERCHMANS DE CARVALHO SOBRINHO 11/12/97</p> <p>O PAGODE NO TERREIRO: um estudo de uma manifestação cultural do Médio Parnaíba Piauiense.</p> <p>ORIENTADOR: Luiz Botelho Albuquerque UFPI</p>	<p>JOANA D'ARC SOCORRO ALEXANDRINO DE ARAUJO 28.02.2007</p> <p>GÊNERO E PRÁTICA DOCENTE NO TEMPO E NO ESPAÇO DE CLASSES MULTISSERIADAS: encanto e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina-Piauí.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria do Carmo Alves do Bomfim / UFPI</p>	<p>SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA 21.02.2014</p> <p>PRÁTICAS AVALIATIVAS DINÂMICAS: sentidos e significados compartilhados com professores de Direito</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina / PPGEd-UFPI</p>	<p>KATHIA RAQUEL PIAULINO SANTOS 27.02.2013</p> <p>CONFETOS PRODUZIDOS POR JOVENS ALUNOS DE UMA ESCOLA TÉCNICOPROFISSIONALIZANTE SOBRE OS AFETOS NA ESCOLA: uma pesquisa sociopoética.</p> <p>Orientadora: Prof^a Dr^a. Shara Jane Holanda Costa Adad/PPGED-UFPI</p>
<p>EVALDO PASSOS SÉRVIO 30/08/02</p> <p>MÚSICA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: O fenômeno bandístico em Teresina/PI.</p> <p>ORIENTADOR: Luís Carlos Sales / UFPI</p>	<p>MARIA OZITA DE ARAÚJO ALBUQUERQUE 06.06.08</p> <p>REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORAÇÃO ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina / UFPI</p>	<p>FABRÍCIA DA SILVA MACHADO 28.02.2014</p> <p>PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA: sentidos e significados produzidos em colaboração.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina / PPGEd-UFPI</p>	<p>RICARDO AUGUSTO NUNES PRADO 15.08.2013</p> <p>POLÍTICAS PÚBLICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho Docente.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Evangelista da Cruz/PPGED-UFPI</p>

<p>ELAINE CRISTINA CARVALHO MOURA 31.01.05</p> <p>OEIRAS, EDUCAÇÃO, ARTE E LOUCURA: do significado ao sentido. Orientador: Paulo Rômulo de Oliveira Frota</p>	<p>WALDIRENE PEREIRA ARAÚJO 31.07.2012</p> <p>A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: desafios e interpelações na prática docente.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral</p>		
<p>POLLYANNA JERICÓ PINTO COELHO 30.09.03</p> <p>O IMPACTO DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO E NA PRODUÇÃO DAS ARTES PLÁSTICAS EM TERESINA - PI.</p> <p>Orientador: Luís Carlos Sales / UFPI</p>	<p>HELENILDES MARIA DE ALBUQUERQUE BATISTA 30.11.2007</p> <p>A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO CEFET-PI: desvelando concepção de avaliação da aprendizagem.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmesina Ribeiro Gurgel /UFPI</p>		<p>VERBENA MARIA COSTA REIS FEITOSA 30.08.2013</p> <p>FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: autovalorização dos egressos.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Carvalho Moura/PPGED-UFPI</p>
<p>JOSÉ DE RIBAMAR SANTOS COSTA JUNIOR 26.08.08</p> <p>A CRIATIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE ARTE: um estudo exploratório nas escolas públicas de TERESINA - PI.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lucia de Oliveira Cabal / UFPI</p>	<p>FÁBIO SOARES DA PAZ 15.08.2014</p> <p>A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE FÍSICA: percepções do formador sobre o ensino.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral / PPGEd-UFPI</p>		

<p>IONEIDE SANTOS DO NASCIMENTO 28.09.2010</p> <p>“AUTORIA, CONSCIÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: o fanzine como recurso formativo na escrita e reescrita de trajetórias formativas em formação”.</p> <p>Orientadora: Prof^a Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima/PPGED- UFPI</p>	<p>CLEUDIA MARIA FERREIRA DA SILVA 15.08.2014</p> <p>“A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE FÍSICA: percepções do formador sobre o ensino”</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr.^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa / PPGED-UFPI</p>		
<p>FRANCILENE BRITO DA SILVA 23.12.2011</p> <p>ARTE AFRODESCENDENT E A PARTIR DE TRÊS OLHARES DE EDUCADORA EM TERESINA.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Francis Musa Boakari/ PPGED-UFPI</p>	<p>MARIA OZITA DE ARAÚJO ALBUQUERQUE (tese) 30.04.2015</p> <p>UM VOO EMANCIPATÓRIO DE FORMAÇÃO: O PROCESSO COLABORATIVO- CRÍTICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</p> <p>Orientadora: Profa. Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo</p>		
<p>CLAUDILENE SANTOS DE LIMA 28.02.2014</p> <p>JUVENTUDES E CULTURA DE PAZ: a educação musical no enfrentamento das violências na unidade escolar, Lourival Parente.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim / PPGED-UFPI</p>	<p>RAIMUNDA ALVES MELO 25.11.2014</p> <p>PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima/PPGED-UFPI</p>		

	<p>HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NA PRODUÇÃO DA PRÁXIS: REALIDADE E POSSIBILIDADES 2014</p> <p>Orientadora: Prof. Dr.^a. Ivana Maria Lopes de Melo</p>		
--	--	--	--

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPI. Organizado pela pesquisadora. Disponível em: <http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>. Acesso:

SOBRE A AUTORA

ROSALINA DE SOUZA ROCHA DA SILVA



Professora Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Especialista em História da Arte e da Arquitetura pelo Instituto Camillo Filho e em Metodologia do Ensino Fundamental, Médio o Superior pela FAESP. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Piauí. Foi professora concursada da SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Piauí) em 2000 e na SEMEC (Secretaria da Educação do Município de Teresina) no ano de 2010, atualmente é servidora pública federal no Instituto Federal do Piauí - Campi de Parnaíba desde 2014.

*Este livro foi produzido em:
Papel: Pólen Soft 80g/m²
Dimensão: 16x23 cm
Tiragem: 300 exemplares*

Os leitores e leitoras irão encontrar na leitura o movimento quantitativo de transformação dos sentidos e significados de ensinar Artes Visuais na sua relação com as práticas docentes. Movimentos estes decorrentes da colaboração e da reflexão crítica promovidas por meio de perguntas que ocorrem nos encontros colaborativos, no messenger e nas observações colaborativas.

Nesse caso, recomendo: leitores e leitoras tomem o livro em suas mãos para folheá-lo e depois do primeiro enamoramento sensível e perceptível, iniciem a leitura do volume, afastando-se de outras preocupações, ocupem-se somente dela, leiam dialogando, façam da leitura um encontro, e à medida que forem lendo, mergulhem na dialogia produzida pela autora e pelo contexto e atores da pesquisa relatada. O enamoramento primeiro se transformará em um encontro frutífero e cheio de descobertas, de provocações, de ensinamentos e de aprendizagens, especialmente para aqueles que trabalham com Artes Visuais.

Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

ISBN 978-85-509-0091-9



9 788550 190091 9