



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROPGPq
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA VALÉRIA ROLDAN VIANA

TORNAR-SE PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: APORTES
DO PIBID AO APRENDIZADO DA DOCÊNCIA

FORTALEZA - CEARÁ

2015

ANA VALÉRIA ROLDAN VIANA

TORNAR-SE PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: APORTES
DO PIBID AO APRENDIZADO DA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Área de Concentração Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. José Álbio Moreira de Sales

FORTALEZA - CEARÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

VIANA, ANA VALERIA ROLDAN VIANA.

TORNAR-SE PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: APORTES DO PIBID AO APRENDIZADO DA DOCÊNCIA [recurso eletrônico] / ANA VALERIA ROLDAN VIANA VIANA. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 134 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: ENSINO ARTES VISUAIS, PIBID.
Orientação: Prof. Dr. José Álbio Moreira de Sales.

1. PIBID. 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 3. ENSINO DE ARTE. I. Título.

ANA VALÉRIA ROLDAN VIANA

TORNAR-SE PROFESSOR DE ARTES VISUAIS:
APORTES DO PIBID AO APRENDIZADO DA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 28 /05/2015.

BANCA EXAMINADORA



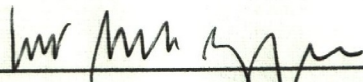
Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales (Orientador)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profª Drª Fátima Maria Leitão Araújo

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profª Drª Lia Machado Fiuza Fialho

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida: minha mãe, em especial; filha, presente que a vida me deu; irmã, companheira de tantas jornadas; cunhadas, especialmente à Rozeana pelo apoio nas horas necessárias, e às quatro sobrinhas queridas.

A elas, dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao ser superior que me guia e abre todos os meus caminhos.

Aos meus pais, em especial a minha mãe, pela força e coragem ao travar suas batalhas com moinhos de vento.

À minha filha, razão de caminhar sempre.

À minha irmã, companheira, por ajudar-me nos momentos que já não achava que tinha competência para tal desafio.

A todos da minha família, irmãos, sobrinhas, cunhadas, pelo acompanhamento próximo e às vezes distante, mas sempre presente.

Ao meu orientador, professor-artista, José Álbio Moreira de Sales, por acreditar em meu potencial, desde o primeiro momento, me impulsionando sempre neste caminho de ser pesquisadora.

Ao Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, coordenação, professores e secretária, por terem me acolhido e contribuído com o meu crescimento, como ser humano e como profissional.

Aos Professores Doutores Maria de Fátima Leitão Araújo, Luiz Botelho Albuquerque e Lia Machado Fiúza Fialho pelo olhar sensível e pela disponibilidade em fazerem parte da banca examinadora.

Aos professores coordenadores do PIBID – URCA, Ana Cláudia Lopes de Assunção e Fábio José Rodrigues da Costa pelo acolhida e atenção dispensada em minha estada em sua terra.

Aos professores supervisores das duas instituições IFCE – Fortaleza e URCA – Juazeiro do Norte pelo diálogo e pelos momentos de aprendizagem.

Ao professor coordenador de área do PIBID – IFCE, Wendel Alves, pelo apoio.

Aos colegas de turma, pela amizade, companheirismo, solidariedade, alegria, a todos que muitas vezes foram a força necessária para continuar a trajetória.

Ao Programa Observatório da Educação – OBEDUC: Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID, pelo espaço de crescimento a cada encontro, de troca, partilha.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação

“Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”

Guimarães Rosa.

RESUMO

O ensino de arte deve favorecer condições para que a Arte se torne um instrumento de reflexão sobre a realidade. A proposta desenvolvida no PIBID, no campo da formação de professores de Artes Visuais, pauta-se em ações e estratégias que, para além da reprodução de práticas e conteúdos em arte, o professor em formação é um produtor de conhecimentos por meio da pesquisa. O objetivo deste trabalho foi o de compreender a contribuição do PIBID na reconfiguração da profissionalidade de professores de Artes Visuais, considerando as semelhanças e diferenças presentes na experiência de professor supervisor no PIBID do IFCE e da URCA. No que se refere a sua abordagem, a presente pesquisa teve base qualitativa na perspectiva metodológica do estudo de caso comparativo. Ressalta-se que as contribuições desta pesquisa apontam para a necessidade de constante estudo sobre o ensino da arte em suas relações teóricas, pedagógicas e políticas e da importante aproximação entre escola e universidade, promovendo o pensar e refletir criticamente sobre as práticas educacionais. Ao conhecer as ações e experiências pedagógicas vivenciadas junto ao PIBID das duas instituições e seu significado/relevância para a profissionalidade docente em arte percebemos que a construção da identidade do professor de arte não se faz apenas com vivências artísticas, mas está vinculada a um exercício constante de experiências estéticas significativas e teóricas. O professor de arte precisa transitar entre diferentes produções culturais para criticar, entender e transformar o espaço em que se inserem e nesses entrecruzamentos de vivências ser atravessado por posicionamentos políticos e teóricos que o constituem como profissional.

Palavras-chave: PIBID, Formação de Professores, Ensino de Artes

ABSTRACT

The arts education should foster conditions in which art becomes an instrument of reflection on reality. The proposal developed in PIBID in the field of training of visual arts teachers, is guided in actions and strategies that, in addition to breeding practices and content in art, teacher training is a producer of knowledge through research. The objective of this study was to understand the contribution of PIBID the reconfiguration of the professionalism of Visual Arts teachers, considering the similarities and differences present in supervisor professor of experience in the PIBID IFCE and URCA. It is noteworthy that the contributions of this research point to the need for constant study of art education in its theoretical, pedagogical and political relations and important rapprochement between school and university, promoting the thinking and critically reflect on educational practices. By knowing the actions and experienced teaching experience with the PIBID of both institutions and their significance / relevance to the teaching profession in art we realize that the construction of identity art teacher not only makes artistic experiences, but is linked to a constant exercise significant theoretical and aesthetic experiences. The art teacher need to switch over between different cultural productions to criticize, understand and transform the space in which they operate and these intersections of experiences be crossed by political and theoretical positions that constitute it as a professional.

Keywords: PIBID, Teacher Training, Arts Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela de Beatriz Milhães (1990) - Estive feliz de saber que você está bem	12
Figura 2 - Fotografia: Imagem do ateliê da autora, com lápis, tintas e pincéis (Acervo Pessoal).....	17
Figura 3 - Tela de Zé Tarcísio (2006) - Fortaleza, série Caleidoscopio.....	51
Figura 4 - Figura 1: Abordagem Triangular.....	55
Figura 5 - Tela de Brower Hatcher - Profecia dos Antigos (s/data).....	82
Figura 6 - Fotografia: Imagem (Fotos 1 e 2) da reunião PIBIP-URCA.....	108
Figura 7 - Tela de Álbio Sales (2013) - Sem nome.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos publicados sobre formação de professores, PIBID, Artes Visuais em periódicos nacionais CAPES e nos eventos anuais da ANPED, ANPAE, CONFAEB.....	27
Quadro 2 - Produções científicas publicadas na linha de formação de professores, PIBID, Artes Visuais em periódicos nacionais CAPES e nos encontros anuais da ANPED, ANPAE (2010 a 2012).....	28
Quadro 3 - Produções científicas publicadas na linha de formação de professores e PIBID, nos encontros anuais do CONFAEB/ FAE (2010 a 2012).....	29/30
Quadro 4 - Categoria de Análises - Entrevista com os professores (2014).....	82
Quadro 5 - Categoria e Subcategorias 1.....	83
Quadro 6 - Perfil dos Professores Entrevistados.....	85
Quadro 7 - Categoria e Subcategorias 2.....	92
Quadro 8 - Categoria e Subcategorias 3.....	99
Quadro 9 - Estrutura do Programa.....	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO,.....	13
2	PULSÃO DO OLHAR ARTÍSTICO E O ENSINO DE ARTE: O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA	18
2.1	ENCONTROS QUE DERAM ORIGEM À PESQUISA.....	19
2.2	O ENSINO DE ARTES VISUAIS E O PIBID: O ESTADO DA QUESTÃO.	25
2.3	O PROBLEMA DA PESQUISA.....	42
2.4	O CAMINHO METODOLÓGICO: A LUNETAS E A BÚSSOLA.....	47
2.5	O CAMINHO PERCORRIDO.....	49
3	PAISAGEM CALEIDOSCÓPICA: O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	52
3.1	O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA CONTEMPORANEIDADE	53
3.2	O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES HOJE, POSSIBILIDADES DO PIBID.....	66
3.2.1	Análise dos Projetos Institucionais do PIBID - IFCE e URCA	67
3.2.1.1	Estrutura do documento - PIBID - IFCE e URCA.....	69
3.2.1.2	Base Teórica.....	69
3.2.1.3	Concepções de Professor, de Formação Docente e de Iniciação à Docência.....	70
3.2.1.4	O que diz sobre Desenvolvimento Profissional Docente - PIBID-IFCE e URCA.....	72
3.2.1.5	Menção ao Rermo Inovação - PIBID - IFCE e URCA.....	72
3.3	ANÁLISE DOS SUBPROJETOS ARTES VISUAIS DO PIBID - IFCE E URCA.....	74
4	TRAÇANDO HISTÓRIAS, TECENDO IDEIAS: TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID ARTES VISUAIS - IFCE E URCA	80
4.1	CATEGORIA 1: IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE ..	83
4.1.1	Formação Acadêmica e Profissional	84
4.1.2	Dificuldades Encontradas no Exercício da Profissão	90
4.2	CATEGORIA 2: PROFISSIONALIDADE.....	92

4.2.1	Saberes Docentes	94
4.2.2	A Construção do Saber e sua elaboração	96
4.3	CATEGORIA 3: PIBID.....	99
4.3.1	inovação Pedagógica	101
4.4	CATEGORIA 4: COMUNIDADES APRENDENTES: DIÁLOGOS SINGULARES NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADA.....	105
5	CONCLUSÃO	113
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	127
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A PRODUÇÃO DO RELATÓRIO SOBRE OS PIS DO PIBID NAS IES PÚBLICAS DO ESTADO DO CEARÁ.....	128
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	129
	APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	130
	ANEXOS	131
	ANEXO 1 -TERMO DE CONSENTIMENTO.....	133
	ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO - PROFESSOR.....	134



Estive feliz de saber que você está bem
Tela de Beatriz Milhazes – 1990

“Pesquise para constatar constatando,
intervendo, intervindo educo e me educo.
Pesquise para conhecer o que ainda não
conheço e comunicar ou anunciar a
novidade”.

Paulo Freire

1 INTRODUÇÃO

Qual o local para tornar-se professor? Nossa trajetória teve início em 1988, ao entrar na Universidade Estadual do Ceará para cursar licenciatura em Letras; mas, muito tempo depois ao reencontrar Izaíra Silvino, musicista, regente e educadora artística, nosso itinerário foi refeito e descobrimos pelos olhos dela que nos tornar professor nasce ao abrir de um armário em uma sala, no Colégio Cearense, onde estudamos da Alfabetização ao 3º Científico - uma sala que para nós era mágica. “Seus olhos brilhavam”, disse a professora, como ainda brilham ao mexer com tintas, lápis de cores, pincéis, papéis.

Em Ostrower (2007) lemos que em nosso consciente destaca-se o papel desempenhado pela memória. Ao homem torna-se possível interligar o ontem ao amanhã. Dessa sequência viva ele pode reter certas passagens e pode guardá-la numa ampla disponibilidade, para algum futuro ignorado e imprevisível. Pode conceber um desenvolvimento e, ainda, um rumo no fluir do tempo, o homem torna-se apto a reformular as intenções do seu fazer e a adotar certos critérios para futuros comportamentos.

Diferentemente de muitos professores da área, a arte não entrou em nossa vida profissional por acaso, ou para complementar carga horária. Em determinado momento, lembramo-nos bem, já como professora efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza (concurso de 2001 e nomeação na última chamada de 2003) pedimos para sermos lotada em Arte. Em 2005, assumimos as aulas de arte e seguimos numa trajetória que segundo Machado (2008, p. 84) “ensinar e estudar arte não implica necessariamente uma profissionalização artística, pelo contrário, é pela vivência em arte que são vislumbradas outras possibilidades de ser, atuar, se fazer presente num mundo que precisa ser conquistado”. A arte dá à nossa vida uma singularidade. Não é método, técnica, o recurso, mas intencionalidade.

Repensar esta caminhada foi um amadurecimento. Foi tranquilizar os anseios enquanto educadora e afirmação em nossa crença na educação como transformadora. Ver hoje a arte assumindo um papel diferente em algumas escolas, principalmente públicas e um posicionamento dos profissionais implicado com as transformações advindas da Lei de Diretrizes e Base - Lei nº 9093/96, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nos faz pensar nos caminhos percorridos até aqui.

Voltemos à pergunta que abre este trabalho: qual o local para tornar-se professor? Esta pesquisa tenta responder a esta indagação a partir das vivências de duas realidades muito próximas, impulsionados pelo Programa de Iniciação à Docência – PIBID em duas instituições que contemplam as Artes Visuais em seus subprojetos, o Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE – Fortaleza) e a Universidade Regional do Cariri (URCA - Juazeiro do Norte).

O ensino de artes deve favorecer condições para que a arte se torne um instrumento de reflexão sobre a realidade. A proposta desenvolvida no PIBID, no campo da formação de professores de artes visuais, pauta-se em ações e estratégias que, para além da reprodução de práticas e conteúdos em arte, o professor em formação é um produtor de conhecimentos por meio da pesquisa. Nosso foco foi o professor supervisor, conformador no PIBID, nas duas instituições pesquisadas, e nos deparamos com uma singularidade, os professores supervisores participantes do programa, não são licenciados na área, mas em Letras, Licenciatura Plena do Ensino Fundamental e Educação Física.

Nosso texto está dividido em três partes fundamentais: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. O Desenvolvimento, por sua vez, engloba três momentos: no primeiro procuramos mostrar as relações existentes entre a nossa trajetória docente com o objeto de estudo, pontuando as transformações que ocorreram na nossa formação; na sequência expomos o estado da questão, debruçando sobre o tema Artes Visuais e o PIBID; apresentamos em seguida a nossa problematização, considerando o propósito do PIBID, chegamos ao questionamento: Como os professores supervisores vêm reconfigurando sua profissionalidade enquanto professores de arte?

Com base nos questionamentos que delineiam o problema desta investigação, apresentamos o objetivo geral e seus objetivos específicos, que são os seguintes:

Objetivo Geral: Compreender a contribuição do PIBID na reconfiguração da profissionalidade de professores de Artes Visuais, considerando as semelhanças e diferenças presentes na experiência de professor supervisor no PIBID do IFCE e

da URCA.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar a proposta e a atuação do professor supervisor no PIBID do IFCE e da URCA, bem como suas diferenças e semelhanças;
- Conhecer as ações e experiências pedagógicas vivenciadas e seu significado/ relevância para sua profissionalidade como docente de Arte;
- Discutir as diferenças e semelhanças na contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional como professor de Arte.

Tratamos em seguida o percurso metodológico usado na nossa pesquisa, com abordagem qualitativa com perspectiva metodológica do estudo de caso comparativo.

O segundo trata da revisão bibliográfica, que resolvemos dividir em duas partes:

- O ensino e formação de professores de Artes Visuais na contemporaneidade, onde expomos as idéias de Ana Mae Barbosa, com a Proposta Metodológica Triangular, à luz de três autores Bredariolli; Machado; Azevedo, apud Barbosa; Cunha (2010), Cultura Visual, com Tourinho; Martins (2009) e Sthur, 2010, apud Tourinho; Martins (2011) e alguns conceitos de Educação Estética com Ormezzano (2007), principalmente.
- O ensino e a formação de professores hoje: possibilidades do PIBID, onde analisamos os projetos das duas instituições investigadas à luz de um roteiro elaborado no grupo de estudos do Observatório de Educação e os subprojetos de Artes Visuais.

E no terceiro, apresentamos os dados da pesquisa de campo e da entrevista com oito professores, para compreender a contribuição do PIBID na reconfiguração da profissionalidade de docentes de Artes Visuais. Optamos por analisar as trajetórias a partir das seguintes categorias e suas conseqüentes subcategorias que estão configurados da seguinte forma: Categoria 1 - Identidade e profissionalização docente, dessa categoria apresentam-se as seguintes subcategorias: 1.1 Formação acadêmica e profissional; 1.2 Dificuldades encontradas no exercício da profissão; Categoria 2 – Profissionalidade, subcategorias: 2.1

Saberes Docentes; 2.2 A constituição do saber e sua elaboração; Categoria 3 – PIBID, subcategoria: 3.1. Inovação Pedagógica. Categoria 4 - Comunidades aprendentes.

Acreditamos que a principal contribuição desta pesquisa se efetivou na reflexão e análise dos discursos dos professores supervisores do PIBID Artes Visuais.

Esperamos que o nosso trabalho contribua para qualificar as discussões sobre a formação do professor supervisor do PIBID e o professor de Artes Visuais, colocando em evidência as possibilidades do PIBID, animando o debate sobre o melhor caminho a se traçar para o bom desenvolvimento dos licenciandos atendidos pelo programa.



Imagem do atelie da autora, com lápis, tintas e pincéis
Fotografia (Acervo Pessoal)

“Só um fazer consciente e informado
torna possível a aprendizagem em arte.

Ana Mae Barbosa

2 PULSÃO DO OLHAR ARTÍSTICO E O ENSINO DE ARTE: O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA

Consideramos significativo dizer, para iniciar este capítulo, que nossas reflexões sempre foram entrecruzadas com o pensamento de Ana Mae Barbosa, principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas. As palavras da grande educadora pulsam em nós e as utilizaremos para entrelaçar nossas memórias e vivências ao discutir sobre arte. Ana Mae Barbosa contribuiu intensamente com vivências e reflexões para o ensino, fazendo com que nosso trabalho de professor de Arte tivesse um posicionamento mais claro no cenário educacional, ajudando-nos a lidar mais criticamente em relação às realidades pessoais e sociais por meio de um posicionamento teórico metodológico, conhecido como Metodologia Triangular ou Proposta Triangular ou ainda Abordagem Triangular. Essa pulsão, conta a trajetória de um olhar invadido, cativado pela arte (PINHEIRO, 2008) e foram essenciais para o desenvolvimento de nossa pesquisa sobre o ensino de Artes Visuais e o PIBID.

Dividimo-lo em cinco tópicos – os encontros que deram origem à pesquisa; o ensino de artes visuais no Brasil e o PIBID; o problema da pesquisa; a metodologia empregada e o caminho percorrido para alcançar os objetivos do estudo.

Olhar é outra palavra que será um elemento que irá desencadear nossas reflexões sobre a Arte e o seu ensino, inquietações nascidas na sala de aula, nas trocas de aprendizagem, na discussão e no pensar sobre arte. Como diz Pinheiro (2008, p.21)

O olhar através da arte é um olhar disposto a reaprender sempre, admitindo novas formas de ver o mundo. Nos convida a repensar a existência, a abrir janelas de sentido, utilizando o imaginário e a emoção como integrantes de uma profícua teia de sentidos.

Atravessada pela pulsão e o olhar tentaremos desfiar os fios dessa história que reverbera em nós; falar de uma identidade, de ressonâncias com outro que às vezes orbita e outras vezes parecem andar em paralelas que nunca se encontrarão.

2.1 ENCONTROS QUE DERAM ORIGEM À PESQUISA

A primeira pergunta que fazemos é sobre nosso objeto de reflexão: a arte. O que ela representa para o nosso cotidiano? Que desenho, que tessitura, que silêncios ela provoca em nós? Que poéticas podemos desencadear entre os educandos para torná-los também fruidores da arte? Impossível ficar indiferente a tantos questionamentos. Desse modo, somos constantemente provocadas a continuar buscando novas respostas sobre o ensino de arte, abrindo sobre ele um leque de possibilidades e entendimento.

Assim, um olhar plural sobreveio com as vivências artísticas que nos permitiram, a todas as provocações capturadas pelas leituras de Barbosa (1997, 1998, 2005, 2008, 2010, 2012), Barbosa; Cunha (2010), Buoro (2003), Ferraz; Ferrari (2009), Rossi (2003), Iavelberg (2003), Santaella (2012), Martins; Tourinho (2009). Talvez o início de tudo tenha acontecido com a participação nos circuitos de arte da cidade de Fortaleza: espaços culturais, museus, ateliês, ou, talvez; participar desses circuitos já tenha sido um ato provocado pela curiosidade aguçada no Curso de Especialização em Metodologias do Ensino de Arte¹, ou, quem sabe, pela vivência em nosso atelier ou na sala-atelier da escola em que trabalhávamos²?

A partir destas reflexões percebemos que trabalhar com Artes, para nós, não foi um acaso, mas um encontro; foram pontes que se interligaram. O ensino de Arte nos tocava de tal maneira que só conseguimos compreender que assumíamos uma identidade de professor de arte quando começamos a rever nossa posição como educadora e a dominar saberes, fortalecendo o campo didático, tomando consciência de que quanto mais exercia a profissionalidade mais nos instituía como professora de arte. Porque, segundo Ostrower (2007, p.18):

As intenções se estruturam junto com a memória. São importantes para o criar. Nem sempre serão conscientes nem, necessariamente, precisam equacionar-se com objetivos imediatos. Fazem-se conhecer, no curso das ações, como uma espécie de guia aceitando ou rejeitando certas opções e

¹ Curso realizado na Universidade Estadual do Ceará, no período de 2009 a 2010, quando investigamos sobre “A arte de criar meus diários de bordo ou de como me tornei uma aprendiz” (Acervo pessoal - Apêndice D, p.131)

² Escola Municipal Educação Infantil e Fundamental Quinze de Outubro, lecionando de 2005 a 2010, sempre atuando como professora de artes, saindo de lá para exercer o cargo de vice-diretora na Escola Dolores Alcântara, no período de agosto de 2010 a dezembro de 2013.

sugestões contidas no ambiente. Às vezes, descobrimos as nossas intenções só depois de realizada a ação.

Dando continuidade a essas descobertas, ao iniciar nosso trabalho como educadora da rede municipal de educação inquietou-nos a forma como o ensino de arte vinha sendo concebido na mesma, sem um currículo estabelecido e muito menos um suporte metodológico ou pressuposto teórico-metodológico na disciplina de Arte. Cada docente seguia à sua maneira, e se perguntássemos qual concepção pedagógica norteava seu trabalho escolar não seriam poucos os que ficariam calados, uma vez que assumiam o livro didático (adotado pelo próprio professor) como elemento norteador do trabalho pedagógico, seu principal apoio em sala de aula. Outros educadores, por sua vez, ao se manifestarem certamente evidenciariam a coexistência de concepções não críticas de ensino da arte, conforme alerta Schramm (2001) ao discutir as tendências pedagógicas nos processos de ensino e de aprendizagem em arte.

No início de nossa experiência como docente de Arte, mesmo sem um currículo definido começamos a traçar um rumo próprio para as aulas de arte, sempre com “uma preocupação contínua de alimentar meu subconsciente vendo coisas, vendo peças, lendo cultura de uma maneira geral, passeando no exterior”, ao modo de Guanaes (apud BUORO, 2003, p. 85). Nesse contexto sentíamos convocadas a reinventar o lugar da arte na escola e aos pouco construímos um pensamento curricular, refletindo para além das listagens de conteúdos ou de metodologias de ensino. Percebemos que este diálogo, entre o saber e as experiências estéticas, enriquece o trabalho do arte/educado, amplia seus horizontes culturais, fortalece sua produção artística e dinamiza o fazer pedagógico. Como ressalta Santos (2010, p. 12):

Se “quem forma se forma e re-forma ao formar” (Freire, 1996, pág. 23), cabe pensar a questão da experiência estética como forma de produção de conhecimentos e práticas que habilitam a consciência docente durante o seu processo preparatório para o exercício do magistério em arte. Como as artes e o magistério se constituem em atividades movidas na instância da prática, mas que implicam numa consciência elaborada em torno de suas dimensões teóricas, postula-se aqui um perfil de educador não-dogmático, *experimentado*, conforme esclarece Gadamer: “aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência”.

É preciso romper com o esquema rígido de um currículo fragmentado de maneira a favorecer uma prática de arte embevecida de cotidiano e vida, com possibilidades de escolhas, a capacidade de fazer conexões entre conteúdos, dentre outras competências. Segundo ainda Santos (2010):

Um projeto educativo dessa envergadura requer a existência de formas de compreensão, mediação e transformação do mundo, na medida em que exige, também, habilidade dos docentes em dialogar com a realidade da escola e o reconhecimento das potencialidades culturais dos alunos. Assim, considerando que o professor de arte deve ter uma consciência estética baseada na experiência, no conhecimento e no saber fazer, o diálogo educativo que mantém na escola deverá ser posto a serviço das criações artísticas pensadas por seus alunos, bem como da mediação que se interpõe entre as obras escolares e as florescidas além dessas fronteiras.

São tantas redes, teias que se entranham que já não dá para separar o eu-apreciador e criador do eu-professor de artes. As referências usadas emergem como a bagagem de toda uma vida canalizada para o processo de ensino e de aprendizagem criativa. É como estarmos sentadas em meio a uma colcha de retalhos que a cada página construída vai-se revelando. O ensino de arte, muitas vezes, distanciado de nossa compreensão, torna-se de repente portador de sentido porque tão próximo, porque atravessado de referências cotidianas e teóricas. A arte já não é inexplicável, ela se faz cotidiano. Entre fragmentos e uma pulsão irrefreável de criar vivências que nos abrem todos os olhos e aguçam todos os sentidos, renovando saberes, experiências por meio de conceitos didáticos e outras imbricações.

No meio do processo cria-se outra abordagem potencializada pelo olhar, não mais imbricado nas experiências artísticas, mas circunscrito pelo viés racional-pedagógico. São olhares, outros, que nos indagam e impulsionam, aproximando um processo pessoal de experiências vividas por uma professora de arte do ensino formal, entrecruzando tais vivências com novos modos de ver o mundo, apreendidos por meio das teorias estudadas, estabelecendo um intenso diálogo também com o exterior.

Biasoli (1999, p. 10) referindo à Fusari lembra que:

Os saberes em arte estão prontos e acumulados pela humanidade. Entretanto, o grande desafio é a existência de saberes a construir. A construção desses novos saberes por parte dos alunos não é apenas uma

construção interna, mas uma construção com interferências de várias situações externas, dentre elas as ações dos professores

Deste modo é que percebemos que nosso trabalho como professora de arte extrapolava os muros da escola, pois além de levar nossas múltiplas experiências vividas e conhecimentos teóricos, precisávamos torná-las acessíveis aos alunos e à escola como um todo orgânico. Professora em estado de criação e reflexão, sempre provocando este estado de criação/reflexão. Como bem assevera Pinheiro (2008, p. 59), “o encontro com a arte pode ensejar outro nascimento, como a possibilidade de vivermos muitas vidas dentro de uma grande vida, já que criamos e reconstruímos continuamente o olhar. Entretanto as descobertas pedem tempo”.

Foram estas provocações que nos levaram a questionar quem era essa professora de arte? Quem era esse profissional que estava à frente de uma sala de aula? Que papel desempenhava no cenário do ensino da arte? Assim, buscamos o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, na linha de Formação, Didática e Trabalho Docente.

Somos experimentações mais do que experiências; perguntas e inquietudes; desenhos de existência, tecendo e enroscando fios de vida em fortes fibras. E de onde viemos e vamos a partir dos olhares? Olhares são extensões, ampliações, amplificações, antenações, escutamentos, silêncios vorazes.

E como olhares são extensões, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) fomos convidadas a participar do Projeto em rede “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)”, iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, vinculado ao Programa Observatório da Educação – OBEDUC³ (Edital nº 049/2012). O projeto articula experiências e estudos de grupos de pesquisa de três Programas de Pós-Graduação em Educação situados nas regiões

³ O Programa Observatório da Educação - OBEDUC é resultado da parceria entre CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); criado pelo Decreto nº 5803, de 8 de junho de 2006, objetivando fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infra-estrutura disponível nas Instituições de Educação Superior - IES e as bases existentes no INEP. O programa visa proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciados e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

Nordeste e Sudeste do Brasil, em torno da seguinte preocupação:

Seu desenho condensa indagações sobre como os professores se desenvolvem, assumindo como foco a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que participam do programa desde 2007 como cofomadores, vivenciando também processo continuado de formação e desenvolvimento centrado na escola. Questiona-se sobre a formação vivenciada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional desses docentes, em particular para a melhoria e inovação das práticas de ensino. (Edital CAPES Nº 049/2012).

A compreensão do significado do PIBID, e do seu campo de atuação foi fundamental no delineamento de como se faria a aproximação com o nosso objeto de estudo, o ensino de Artes.

O PIBID é uma ação federal, institucionalizada pelo Decreto nº 7.219/10 e desenvolvida através de projetos institucionais empreendidos por universidades e institutos de ensino superior, selecionados mediante processo público empreendido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta iniciativa tem como diretriz motora a aproximação entre universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras e favoráveis ao binômio teoria e prática, destacado como estratégico para estimular o interesse pela docência, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, qualificar a formação acadêmica, elevar a qualidade da escola pública e valorizar o magistério, objetivos explícitos do programa (BRASIL, 2009).

A proposta do PIBID, como programa de incentivo e valorização do magistério, é promover a aproximação da Universidade com a Escola; visando ações acadêmicas direcionadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e a inserção dos licenciandos ao cotidiano escolar da rede pública, proporcionando a esses futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e de aprendizagem. Este propósito aguçou ainda mais as inquietações em torno da docência em arte.

Olhares inquietos, instigados diante da estrutura das escolas, arcaica e fragmentária. Como o Programa incentiva as escolas públicas de Educação Básica a

tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como supervisores/co-formadores e futuros professores? Como trazer à cena, no caso do ensino de arte, o debate em torno da importância das experiências estéticas e das linguagens artísticas, visando contribuir para práticas docentes mais ricas e estimulantes, que são exigências da cultura contemporânea quanto ao tornar-se professor. Segundo Santos (2010), nesse aspecto os cursos e as instâncias formativas tem ainda muito a avançar, evidenciando a importância de um determinado tipo de conhecimento prático como elemento ativo que pode propiciar, no futuro, um exercício do magistério profícuo e criativo.

Outro pensador dá suporte a pulsão que move este estudo: “Tanta coisa acontece rápida e simultaneamente que afeta nossa capacidade de lidar com a memória, a afetividade, o corpo, a identidade, enfim” (CANTON, 2005, p. 02). Esta pulsão fala sobre o ensino de Artes, e mais especificamente sobre o ensino de Artes Visuais; traz à tona as discussões sobre a formação do professor de artes visuais, que está situado num panorama bastante desafiador de construção de saberes imagéticos e da compreensão por parte deste educador da construção das subjetividades de seus alunos, por meio de novas estratégias, novos saberes que dêem conta desta nova realidade. E ao mesmo tempo nos indagar sobre como exercer uma profissionalidade ⁴ em tempos tão duros quanto o nosso?

Estas indagações, reforçadas e ampliadas pela aproximação ao Programa PIBID, delineiam o desejo e a necessidade de aprofundar estudos relativos à formação de professores de artes visuais em face das demandas profissionais de hoje. Ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados, e que para continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, temos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009). Este desafio é ainda maior no campo da Arte, recente no currículo escolar, na formação em todos os níveis e no debate da educação

⁴ Assumimos o conceito de profissionalidade do professor ou profissionalidade docente, definido por Gimeno Sacristán (1995, p.65) como sendo “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”

nacional, é imprescindível discutir o ensino de Arte e de fazermos uma revisão nos métodos de trabalho para ensinarmos as tendências da Arte na contemporaneidade. O PIBID, nesta perspectiva, delinea-se como uma oportunidade preciosa para a formação dos sujeitos envolvidos, pois os coloca em dupla situação de aprendizagem: a primeira situação como um aprendizado de uma nova concepção com aspectos contemporâneos de ensino; e a segunda, como aprendizagem e a aquisição de um inesperado e surpreendente conteúdo.

Formas, espaços, tempos, lugares de pessoas que, por elas se fazem ver, e ao verem, nos olham. O professor professa. Instaura permanentemente sua profissionalidade e como somos todos diferentes, professores, alunos em si formatam, tecem a construção de conhecimentos a partir da análise da contemporaneidade na formação do professor de arte, com sua história e perspectivas de desenvolvimento.

2.2 O ENSINO DE ARTES VISUAIS E O PIBID: O ESTADO DA QUESTÃO

Debruçarmos sobre o tema que propusemos investigar - o Ensino de Artes Visuais e o PIBID -, não foi tarefa fácil; porém, com a elaboração do Estado da Questão, que segundo Nobrega-Therrien e Therrien (2010, p.34) tem a finalidade “de levar o pesquisador a registrar, com suporte em um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”; mesmo que não se pretenda esgotar a produção científica na área, uma vez que ainda é recente sua condição de objeto de investigação. Por conseguinte, não se dispõem ainda de um mapeamento mais expressivo do resultado de pesquisas, publicações e artigos nessa área.

Sob esse aspecto, difere da discussão sobre a formação de professores no cenário brasileiro, temática mais amplamente debatida como uma das questões centrais do campo da educação na atualidade. A área de Arte, como campo de conhecimento, tornou-se aberta a diferentes enfoques e vêm agregando em seu corpus uma diversificada linha de estudo e pesquisa.

A partir do final da década de 1980, a ação formativa de preparação dos professores para o ensino de arte vem se intensificando, em suas diferentes esferas.

Nesse sentido, é possível encontrar, em todo o território nacional, diferentes iniciativas voltadas para a formação dos professores que trabalham com o ensino de arte.

Reafirmam esse entendimento o que definem as políticas públicas educacionais no Brasil; com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, de 1996 (Lei nº 9.394/96), em que a Arte é considerada disciplina obrigatória na educação básica conforme o seu artigo 26, parágrafo 2º, que diz que o ensino de arte constituiria componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, visando o desenvolvimento cultural dos alunos. Como vemos a seguir:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

E quando explicitam a necessidade de na formação inicial, propagar e ressignificar as vivências nas salas de aula, especificamente quando à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (LDB 9394/96) aponta em seu artigo 62º que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Como resultado da institucionalização da formação de professores através de políticas educacionais e da implementação de medidas para a melhoria da qualidade do ensino de arte foram elaborados documentos como os parâmetros, os referenciais curriculares nacionais e as diretrizes, que passaram a normatizar os estágios supervisionados. Paralelo a essas diretivas surgiram programas de financiamento de ações formativas do qual se destaca o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), objeto de discussão nesse trabalho, que ainda é recente, e sobre o qual só vamos encontrar literatura a partir de 2010, já que o programa institui-se em 2007, com os primeiros programas efetivados em 2009, e na área específica de artes, a partir de 2010. Segundo a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes:

A preocupação com excelência considera que formar um professor hoje exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática; a busca pela equidade deve-se ao fato de a Capes considerar o Brasil como um todo e a educação como um sistema nacional democrático: portanto, a excelência do processo de ensino e aprendizagem deve estender-se a todo o país. (Relatório de Gestão - PIBID, 2013).

Realizar o estado da questão, ao mapear estudos científicos sobre formação de professores, artes visuais e PIBID, publicados em periódicos nacionais indexados no Qualis CAPES, e de artigos publicados em eventos científicos, é de fundamental importância para identificar o estado atual das discussões sobre esta temática. Esse entendimento levou-nos a consultar esses textos que vem problematizando e refletindo historicamente sobre a formação de professores no Brasil.

Nesta direção, foram selecionadas para fazer parte do universo investigativo as publicações de três eventos científicos, considerados nas avaliações da CAPES, os mais significativos da área de Arte e Educação. São eles: a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB). Nos anais desses eventos, foram selecionados todos os resumos dos artigos científicos relacionados à temática.

Para sistematizar os resultados encontrados, os dados foram organizados em três quadros, considerando as variáveis, ano de publicação, autor, número de trabalhos, onde foi realizado, título, tema central.

No quadro 1, observa-se que encontramos publicações anteriores a 2010 na temática pesquisada; a própria pesquisa restringiu os anos exatamente porque o PIBID é um programa com quatro anos de funcionamento, ainda em consolidação e há uma concentração em publicações na CONFAEB - Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, no ano de 2012. Isto demonstra que a temática ainda está em fase embrionária na pesquisa acadêmica e não alcançou todos os eventos com relevância para a área, mas que está em um crescendo, como demonstra a quantidade de trabalhos inventariados em 2012.

Quadro 1 - Estudos publicados sobre formação de professores, PIBID, Artes Visuais em periódicos nacionais CAPES e nos eventos anuais da ANPED, ANPAE, CONFAEB

ANO	EVENTO	NÚMERO DE TRABALHOS
2011	CONFAEB	02
2012	ANPED	01
2012	ANPED SUL	01
2012	REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	01
2012	ANPAE	01
2012	CONFAEB	09

Fonte: Elaboração própria

Passaremos a analisar os quadros 2 e 3 nos quais constam os autores, títulos e temas centrais abordados, compreendendo as produções mapeadas nos bancos de dados da CAPES e nos eventos ANPED e ANPAE (Quadro 2) e no

Quadro 2 - Produções científicas publicadas na linha de formação de professores, PIBID, Artes Visuais em periódicos nacionais CAPES e nos encontros anuais da ANPED, ANPAE (2010 a 2012)

ANO	AUTOR	TÍTULO	TEMA CENTRAL
2011	Rosa, Soares, Scarassanti	Pinhole na escola: experiência do PIBID ARTES – FAE/UFMG	Educação do olhar; ensino de arte
2012	Zarnon	Imagem-ordem: Observações da iniciação à docência	Formação de professores; Artes Visuais; PIBID
2012	Fetzer; Souza	Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do programa	
2012	Yamin, Catanante	Viver o “coração da escola”: possibilidades geradas pelo PIBID para a construção do fazer docente	Formação de professores, educação básica, construção do conhecimento
2012	Wiebusch, Ramos	As repercussões do PIBID na formação inicial de professores.	Formação inicial. Cotidiano escolar. Impactos. PIBID.

Fonte: elaboração própria

CONFAEB/FAE (Quadro 3). A separação dos eventos foi necessária para dar ênfase às ocorrências maiores sobre o tema abordado em eventos focados na área de Arte/Educação. Ao fazer tal distinção, estamos também enfatizando a necessidade de colocar em destaque um tema voltado para a pesquisa da arte e da área da educação em arte.

Para início dos estudos elegemos palavras chaves (PIBID, Artes Visuais, Formação Inicial, Formação de Professores), recursos esses não suficientes para o alcance de nossos propósitos. Procuramos por palavras chaves, individualizando e depois juntando expressões (PIBID/Artes visuais; Artes Visuais/Formação Inicial, Formação de Professores/PIBID). Os trabalhos encontrados em sua maioria não tratavam do PIBID pelo viés das Artes Visuais. O passo seguinte foi procurar nos anais dos eventos, após leitura dos resumos, o que, de fato, considerava relevante para o objeto desta investigação. A maioria do material coletado foi encontrada nos anais do evento CONFAEB, no ano de 2012;

Quadro 3 - Produções científicas publicadas na linha de formação de professores e PIBID, nos encontros anuais do CONFAEB/ FAE (2010 a 2012)

(continua)

ANO	AUTOR	TÍTULO	TEMA CENTRAL
2012	Nunes, Silva Jr.	Processos formativos e colaborativos na formação do professor e pesquisador em ensino de artes visuais: e problematização e prática pedagógica emancipatória no ensino fund. Escolar	Artes Visuais, formação inicial, docência
2012	Brandão, Pinho	Da iniciação a docência em artes visuais à formação continuada: Desafios do PIBID 3 – GEOARTES/UFPel	Artes Visuais; Iniciação à Docência; Formação Continuada
2012	Sodré	Os temas transversais e arte contemporânea: Diálogos do PIBID de artes visuais.	Temas transversais, arte contemporânea, ensino.

Quadro 3 - Produções científicas publicadas na linha de formação de professores e PIBID, nos encontros anuais do CONFAEB/ FAE (2010 a 2012)

(continuação)

ANO	AUTOR	TÍTULO	TEMA CENTRAL
2012	FERREIRA	PIBID GEOARTES: Formação docente transitando por corpos, lugares, imagens e sons.	GeoArtes – interdisciplinaridade – PIBID
2012	Moura, Medeiros	Experiência coletiva na (trans) formação inicial de professores de artes visuais	
2012	Silva, Lampert	Cultura visual e o ensino da pintura: experiência no projeto PIBID	Ensino de Artes Visuais; Cultura visual; pintura.
2012	Pinto, Brandão, Konrath, Almeida	Recursos virtuais no ensino de artes visuais no PIBID 3/UFPel	Ensino de Artes Visuais; Novas Tecnologias; Iniciação à Docência.
2012	Castro	PIBID: Uma experiência interdisciplinar na formação de professores	Formação de professores - interdisciplinaridade – PIBID
2011	Moura	Um “olhar pibidiano” sobre a formação inicial de professores de artes visuais	Formação de professores; Artes Visuais; PIBID
2012	Oliveira	Reflexões sobre a formação inicial do professor de artes visuais, como professor pesquisador.	Formação, Professor, Pesquisador

Fonte: Elaboração própria

Dos quinze trabalhos analisados apenas dois tratam a arte pelo viés da Pedagogia, os outros têm como tema central a Formação de Professores, embora façam referência ao PIBID/Artes Visuais. Em razão da importância de uma aproximação ao conteúdo desses estudos publicados e expostos no Quadro 2 e 3, faz-se necessária uma discussão mais detida sobre eles, o que fazemos a seguir ao analisar de que tratam os estudos selecionados.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma possibilidade de resposta à necessidade de incentivar a formação de

professores para a Educação Básica visando à elevação da qualidade da escola pública. Um de seus objetivos é “o desenvolvimento de experiências metodológicas de caráter inovador” voltado para o “enfrentamento de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2011)

Amplia esse entendimento o comentário de Wiebusch e Ramos (2012) em “portal MEC, ao que diz respeito ao PIBID”:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério. (BRASIL, 2011)

Segundo os autores, o PIBID cria uma relação entre a universidade e a escola pública, “com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e construir um espaço de ação-reflexão-ação para qualificar a prática pedagógica”, trazendo importantes discussões ao espaço escolar impulsionando movimentos e criando espaços de formação entre educadores para a sua valorização como componente essencial na educação.

“O ambiente escolar precisa ser repleto de oportunidades, nas quais alunos e acadêmicos possam vivenciar em conjunto um processo contínuo de conhecimento...” (WIEBUSCH; RAMOS, 2012, p. 5). Exigem-se, na prática, adaptações em todas as instâncias do sistema escolar, e mais do que nunca no papel do professor, que como protagonista das ações, garantirá a efetividade das mudanças, primordialmente através de sua atualização.

Yamin; Catanante (2012) afirmam que a formação de professores não pode ficar restrita apenas à formação que é dada na universidade. Compreendendo que a formação de professores é contínua e que se inova conforme a necessidade do momento e que “o professor precisa estar em constante movimento de aprimoramento de sua prática pedagógica, intercalando períodos de estudos, planejamento e reflexão dos seus conhecimentos (idem, p.13).

O PIBID tem proposto mudanças significativas no espaço escolar e tais mudanças vêm exigindo cada vez mais que o professor esteja receptivo aos conhecimentos nas diversas dimensões que os constituem, enriquecendo possibilidades no ensino.

Moura (2011) aponta especificamente a formação do professor de Artes Visuais e defende uma formação que, de forma significativa, dê conta da complexidade e da importância do trabalho docente. A busca por uma formação qualitativa nos cursos de licenciatura deve ser uma constante, pois como afirma Veiga (2010, apud MOURA, 2011, p. 32):

Precisamos formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade. Para isso é necessário um investimento contínuo na formação do professor..

O professor precisa saber e saber-fazer de forma competente, responsável, consciente, intencional, pois, a prática educativa é uma daquelas atividades humanas que transcendem a esfera do cotidiano e que exigem, portanto, para sua apropriação e objetivação, uma atitude dirigida intencionalmente pela consciência.

Diante das novas exigências sociais trazidas pela contemporaneidade, faz-se necessário assumirmos o compromisso com uma identidade mais fluida como educadores, mais crítica em relação a soluções e métodos consagrados e decididamente ousados na busca de respostas que não estão dadas.

Portanto, é necessário conhecer as tendências que influenciaram o ensino e a aprendizagem da arte ao longo da história, para poder entender a situação da arte-educação no contexto atual e refletir sobre sua atuação pedagógica com o objetivo de aperfeiçoá-la.

Moura (2011) faz uma reflexão crítica sobre a formação de professores de arte e um levantamento histórico sobre os principais eventos no Brasil que consolidaram o ensino de arte a partir da década de 80. As discussões iniciadas no XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983, foi o cerne da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa.

Compreendemos a partir do tratado acima que dominar os conhecimentos

históricos relacionados aos processos de formação em Arte é de fundamental importância para uma ação transformadora no ensino e na aprendizagem da arte. A busca de pressupostos contemporâneos para tratar das questões do ensino-aprendizagem “vem sendo uma das principais preocupações dos arte-educadores nas últimas décadas e ao analisar as tendências pedagógicas que influenciaram e continuam influenciando o ensino-aprendizagem da arte teremos condições de escolher qual a prática educativa mais adequada como caminho a seguir” (SCHRAMM, 2001, apud PILLOTTO; SCHRAMM. 2001, p. 23).

Para o professor, nada é mais familiar do que a sua prática, é o seu ofício diário. O que importa destacar é que tanto a prática quanto a teoria fazem parte da ação docente. Ensinar e aprender envolve, por parte de professores e alunos, investigação, pesquisa, elaboração, reformulação, participação, transformação, não numa ordem linear e fixa, mas como um sistema orgânico, interativo e múltiplo. A prática não é um mero fazer, uma ação técnica e instrumental, ela possui sentidos e significações que extrapolam o fazer técnico, pois se vinculam às intenções do professor, a sua história e as particularidades da disciplina.

O PIBID, segundo Rosa; Soares; Scarassanti (2011), não se apresenta como modelo e nem pretende ser a concepção formativa ideal. A pretensão “está em socializar uma experiência que poderá ser, por outros formadores, deglutida numa antropofagia contemporânea, em que a formação do professor de Artes Visuais possa ser problematizada na busca de soluções e/ou novos questionamentos”.

O ensino de artes deve favorecer condições para que a arte se torne um instrumento de reflexão sobre a realidade. O conceito de artes no ambiente escolar não deveria ser distorcido e carregado de falsas conceituações. “A tensão e a contradição dialética são inerentes à arte; a arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser construída, precisa tomar forma através da objetividade”. (FISCHER, 1983, p.14). Moura; Medeiros (2012) apontam que nessa perspectiva, a proposta desenvolvida no PIBID, no campo da formação de professores de artes visuais, pauta-se em ações e estratégias que, para além da reprodução de práticas e conteúdos em arte, o professor em formação é um produtor de conhecimentos por meio da pesquisa.

Os mesmos autores ao defenderem que “no movimento reflexivo da coletividade (professores universitários, professores da educação básica, professores em formação e alunos da educação básica) é que emergem problematizações sobre as ações e as práticas do contexto escolar”, defendem também a necessidade do estágio ir além da prescrição obrigatória para constituir-se num espaço/tempo importante e deflagrador de situações e posturas investigativas nos alunos em formação, na faculdade e nas escolas que recebem os estagiários. É esse esforço coletivo, e não individual e disperso, focado num processo formativo investigativo e crítico, que pode modificar e transformar a docência e o ensino de arte. O que se almeja é a docência de melhor qualidade, a valorização identitária e profissional do professor, a compreensão do trabalho docente como campo específico de intervenção na prática social. Uma ação complexa e compromissada que, ao perpassar a coletividade do curso de formação, precisa ser assumida e subjetivada pelo licenciando.

Os estudos até agora analisados apontam que a arte como disciplina escolar está deficitária no sistema de ensino, porque apresenta escassa formação docente e estrutura espacial e material que não atende à demanda de alunos. Há fatores que a impedem de torná-la relevante, porque é vista como uma disciplina que, muitas vezes, não necessita de avaliação, de registro e formação profissional.

Ainda dominam na sala de aula os temas banais, folhas para colorir e variações técnicas sob o comando de atividades mimeografadas. As imagens de artistas nacionais e internacionais são destituídas de seu caráter histórico, sendo utilizadas como objetos de apreciação e reprodução. Diante de tal realidade, a mediação do professor capacitado em artes, é primordial, para que este tipo de ensino seja visto como uma disciplina e não como uma atividade.

Pensamos, portanto, que o maior desafio do arte/educador contemporâneo é ter prazer e compreender a arte sob diversos pontos de vista para realizar a mediação entre a arte e seus alunos; especialmente por ser a arte histórica e social, ela está sempre se transformando, exigindo dele ser um sujeito cada vez mais conectado com seu tempo, ser um sujeito crítico e inventivo, não se deixando seduzir por fórmulas prontas (AZEVEDO, 2002, p. 26).

Sodré (2012) nos fala que a condição de observador aguça a percepção de cada um sobre a realidade escolar. É necessário ao professor se ambientar no

espaço que atua se ver integrado no espaço escolar, poder se adentrar de maneira criativa, porosa, sensível e contribuir para a melhoria do ensino que ali se apresenta. É, portanto, na construção do dia-a-dia letivo que o professor refaz o processo que assume, mediante a urgência da ação educativa, refletindo acerca dos métodos que lhe serve ou se incorpora ou não uma postura investigativa. Buscando diminuir as fronteiras entre as linguagens, dinamizar as práticas, ampliando a experiência, partilhando os resultados, aguçando a percepção e o senso crítico frente às problemáticas encontradas.

A arte como conhecimento direciona o fazer em sala de aula, dotando de capacidades reflexivas o que está sendo feito. Assim, dever-se-ia propor no currículo escolar o ensino de arte respaldado numa metodologia em que estivesse presente a história como viés para a execução das atividades.

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2012, p.36)

Em Brandão; Pinho (2012) encontramos que o “PIBID permite formar uma teia de relações dialógicas e uma democrática socialização do conhecimento” que se faz presente dentro da escola. As teias tecidas através do programa favorecem momentos de reflexão crítica, principalmente sobre o que se ensina e aprende sobre arte na escola.

Apostando em fabricações pessoais e coletivas num mundo de experimentações na arte e com a arte, tecendo fios de vida dentro da escola, revelando o professor, a sala de aula e levando-os à consciência de sujeito no mundo, provocando-lhes o sentimento de pertença ao espaço escolar.

Segundo as autoras:

No atual contexto educacional, é necessário que os professores de Artes Visuais da Educação Básica, da rede pública de ensino, estejam comprometidos com uma formação permanente para que possamos qualificar, cada vez mais, o ensino da arte na educação escolar. Todo professor deve ter a consciência que sua formação não acaba na universidade, é necessário que ele se mantenha atualizado, adequando-se às mudanças, às inovações tecnológicas, capaz de aprender a aprender,

para isso, se reconheça e se assuma como um professor pesquisador.
(BRANDÃO; PINHO, 2012, p. 5)

Conforme Castro (2012), as propostas que o PIBID vem desenvolvendo com as universidades, no âmbito das escolas, busca um trabalho de qualidade permitindo aos futuros professores vivenciar diferentes possibilidades de trocar saberes, experiências, sensações, emoções em uma perspectiva de tornar-se um ser humano-profissional mais completo.

Processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou de um grupo cultural com os de outras pessoas ou grupos culturais cujos resultados são novos conhecimentos, emoções e ações, tornando cada um dos envolvidos mais socializados, culturalmente enriquecidos simbólica e materialmente. Numa palavra, mais humanos.
(SOUZA, 2004, p.19)

Ao pensar em formação de professores é preciso visualizar uma gama de competências a serem desenvolvidas com esses profissionais, levando-os a perceberem o papel do educador como mediador, conscientizando-os que devem ser sujeitos atuantes, por meio da reflexão, a fim de diagnosticar situações do seu cotidiano e interferir nelas.

Ferreira (2012) enfatiza a experiência formativa em uma perspectiva interdisciplinar, pois é uma opção da UFPel - Universidade Federal de Pelotas, no Rio Grande do Sul, que agrega dois grupos: Ciências e Matemática e GeoArtes desde seu princípio, diferentemente de outros, que mantém as áreas, ou seja, cada uma das licenciaturas envolvidas. O trabalho interdisciplinar propiciou criar um vocabulário comum que possibilitou a construção dialógica, “a entender-nos em nossas diferentes línguas e a olhar de modo curioso para os saberes do outro” (FERREIRA, 2012, p. 8)

É importante destacar que a interdisciplinaridade “provocará o trânsito de diferentes saberes (e línguas) na constituição de novos corpos-sujeitos.” (FERREIRA, 2012, p. 12) Na efetivação do programa, seja nas ações disciplinares ou interdisciplinares, o acadêmico constrói seu planejamento a partir das interações e diálogos construídos com o grupo, o que propicia a troca e a renovação da aprendizagem entre os sujeitos.

Brandão; Konrath; Almeida (2012) apud BRANDÃO; PINHO (2012) tratam da aproximação de recursos de tecnologia da informação e da comunicação com a

realidade local das escolas envolvidas no Programa, pois:

No mundo globalizado, já não é possível à sociedade caminhar sem o uso das novas tecnologias, bem como de informação e comunicação. A comunidade escolar já percebe a importância da tecnologia como uma ferramenta didático-pedagógica na educação e como instrumento de mudanças no processo de ensino e aprendizagem

Silva; Lampert (2012) apresentam como foco buscar o entendimento da cultura visual, tendo como compreensão crítica o ensino das artes visuais na escola.

Segundo Irene Tourinho:

A cultura visual é um campo de estudo emergente e transdisciplinar que se fundamenta no princípio de que as práticas do ver são construídas social e culturalmente. Considerando o alargamento, a vitalidade e a pregnância dessas práticas, a cultura visual discute impactos e implicações das experiências de ver e ser visto na contemporaneidade (TOURINHO apud SILVA; LAMPERT, 2012).

Sobre o conceito de cultura visual, mesmo não sendo um consenso entre os teóricos estudados, optaram pela aproximação da diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos de visualidade, onde a Arte pode tornar-se produção cultural, conforme aponta Tavin (2011): Arte/educadores, artistas e, de fato, todos nós, necessitamos estar criticamente atentos às influências culturais ao nosso redor, enquanto tentamos entender e intervir em problemas específicos que emanem da inter relação entre cultura visual e poder: cultura visual e pedagogia pública na/como arte educação (TAVIN, 2011, apud SILVA; LAMPERT, 2012, p. 3)

Segundo as autoras:

O professor precisa estar em constante renovação. Para isso é necessário estudar, pesquisar. Podemos rever nossas práticas, e é através dos estudos que nos reciclamos, é buscando novos conteúdos, buscando novas estratégias pedagógicas. Como coloca Freire (2011, p. 30) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. (SILVA; LAMPERT, 2012, p. 8)

O PIBID, como instrumento de construção de uma prática de ensino sensível avança para a construção de um novo espaço pedagógico em que os bolsistas, professores-supervisores e alunos se reconheçam com protagonistas porque co-existem como grupo e como diz BUORO (2003, p. 150): “no processo não

perdemos de vista as relações afetivas e sociais do grupo, que emergiram durante todo o processo, criando momentos ideais para o grupo se perceber integrado”, pois, no acompanhamento das atividades o aluno bolsista estará aperfeiçoando e desenvolvendo a sua profissionalidade e começará a adquirir parâmetros suficientes para estabelecer relações construídas dialogicamente as quais lhe auxiliarão em seu aprendizado, inclusão e permanência no âmbito escolar.

Oliveira (2012); Nunes (2012) analisam a prática do professor de Artes Visuais como pesquisador, atento às variantes da sociedade, onde se apresenta como mediador, transformando as atitudes e experiências vividas em conhecimento.

Conhecimento não se constrói repentinamente apenas observando a realidade, é preciso interação significativa para criar formas de intervenção realmente eficientes e transformadoras. Segundo Zabalza (2004, p. 27) “a simples prática não melhora substancialmente a qualidade do exercício profissional. A importância atribuída nesses últimos anos à reflexão, à avaliação ou à aprendizagem como competências profissionais substantivas e necessárias para o desenvolvimento profissional”. Evidenciando claramente a função do professor como educador prático e reflexivo.

“É fundamental cuidar dos professores em exercício dentro do desafio de formação permanente.” (DEMO, 1996, apud BRANDÃO; PINHO, 2012), oferecendo estratégias de formação baseadas na didática do aprender a aprender, construindo outros olhares e conhecimentos sobre o ser professor do ponto de vista da constituição da docência como exercício reflexivo.

Nunes; Silva Junior (2012) analisam o ensino de artes e a formação inicial do professor a partir do entendimento da função social da escola atual e seus reflexos na construção docente. Verifica-se uma importante análise sobre a formação inicial, entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, que exige do futuro professor uma formação à disposição para o aprendizado de iniciação à docência, do ensinar e aprender, da cultura escolar na qual ele se insere como profissional e como pesquisador de sua própria prática. Levando a outra abordagem: o da criação de um sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional do futuro professor.

Kenneth Zeichner (1993) faz uma reflexão explicando que tem havido

duas versões distintas: por um lado, movimentos de crítica que defendem que é mais simples e eficiente preparar professores por meio de uma aprendizagem profissional, em escolas, ao lado de pares mais experientes; por outro lado, há tendências que afirmam a necessidade de o professorado ser visto como uma profissão baseada no conhecimento, portanto necessitando de um período longo de preparação, com acesso a uma carreira e ao desenvolvimento profissional.

Nunes (2006, p. 4) defende a proposição de:

Uma iniciação para a docência como práxis, desenvolvendo o saber científico especializado em sua reflexão teórico/prática, superando a visão de que o futuro professor tem a incumbência de integrar e transpor tudo o que aprender na esfera do “saber” para a esfera do “saber-fazer”, negando-lhe a possibilidade de vivenciar a reflexão coletiva e colaborativa orientada sobre a totalidade complexa da prática educativa escolar em suas múltiplas dimensões

O ensino de artes vai se fortalecendo à medida que o acadêmico lida com questões materiais e conceituais do que seja aprender e ensinar arte, são passos para tornar a escola efetivamente contemporânea. Uma escola que vise à construção de um cidadão mais comprometido com ele mesmo e com seu entorno. Comprometido com as questões cotidianas e prementes do mundo universalizado.

Fetzer; Souza (2012, p. 4) abordam que o PIBID propõe a formação na docência de forma integrada às práticas de pesquisa:

Ou seja, o licenciando, os professores supervisores e os coordenadores de subprojetos desenvolvem a pesquisa sobre e com a docência, com a escola, em grupos de discussão que, desde uma perspectiva qualitativa e dialógica, abordam questões que se apresentam como problema no exercício da docência. Em tais reuniões, realiza-se o estudo de pesquisas referentes aos problemas vivenciados, a produção de propostas de ação, o debate sobre a aplicação das propostas e a reflexão sobre estas durante e após a aplicação

Ao analisar estes encontros, os autores perceberam que o trabalho dos estudantes licenciandos bolsistas limitava-se a proposição de fazer com que os alunos da escola aprendessem o que lhes era apresentado pela instituição, sem refletir e questionar porque os alunos deveriam aprender o que era proposto. Começando, a partir de questionários, a refletir sobre o que é o conhecimento escolar e como o conhecimento aprendido contribuía para sua formação profissional.

A educação precisa estar a serviço da multiculturalidade que coincide

com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas, e a isso se pressupõe referências, um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um conhecimento articulado e amplo. Pessoas são fundamentais no processo e preparar acadêmicos e professores supervisores para assumirem um papel de protagonistas de sua própria história e em relação com o outro é papel da educação contemporânea e ao mesmo tempo seu maior desafio. Essa tarefa, que é complexa, necessita de uma preparação bastante profunda e constante para poder ser bem sucedida. Revezando-se entre a energia propiciada pela troca de saberes e amparada pelos teóricos é possível manter o currículo em equilíbrio com a proposta pedagógica da escola envolvida pelo Programa.

Tal formação é primordial, pois para além dos aspectos teóricos-metodológicos, é preciso colaborar com a formação de um profissional da educação capaz de colaborar com a formação de um profissional da educação capaz de se colocar na situação dos outros, exigindo uma *experiência existencial* que permita “construir a interculturalidade como uma realidade do campo educativo” (MARÍN, 2010, p. 324). Mas, para tanto, é preciso “sair das próprias certezas e das verdades construídas a partir do pensamento hegemônico” (AZIBEIRO; FLEURI, 2010, p. 286) de que a sociedade brasileira é racialmente democrática, de que a escola trata a todos de forma igualitária e de que bastam as vontades individuais para tudo se resolver. O *diálogo das culturas* requer o desejo e o fazer coletivos. (FETZER; SOUZA, 2012, p. 12)

A missão política do PIBID de valorizar a carreira docente é bastante clara, a forma de inserção na escola também, pois, opera basicamente por oficinas oferecidas no contra-turno escolar, trazendo um espaço de educação sem coerções e sem a obrigatoriedade das classes regulares. Dentro desse espaço de encontros, com abertura para pesquisa, bolsistas das Artes Visuais procuram trabalhar em consonância com o que estava sendo trabalhado em sala de aula, no entanto, a pesquisa permeando essa micropolítica de inserção escolar ainda não explicita meios, modos e maneira de desenvolvimento. Segundo Zordan (2012), em seu trabalho *Imagem – Ordem: Observações da Iniciação à Docência*, uma Iniciação à Docência obviamente difere da Científica, embora ambas tenham como pressuposto um saber. A grande potência do conceito, que na perspectiva aqui seguida jamais está desatrelado de uma práxis, constitui uma crítica a modos dogmáticos de tratar o conhecimento e, no caso da docência, por sua vez, o ensino, conceito que a ela não

se desvincula.

Constatamos, com origem no Estado da Questão - EQ, que a docência em Artes configura uma série de dilemas, os quais extrapolam a mera falta de professores com formação específica (visuais, dança, música, teatro) para atender as demandas das redes de ensino. Existem também problemas relacionados com propostas curriculares dos cursos em funcionamento, como a presença de professores de outra licenciatura ministrando disciplinas de arte nas escolas, sem uma formação pedagógica ou estética adequada.

Os resultados dessa pesquisa apontam que existe uma produção sobre o campo da “formação de professores para o ensino de arte”, produzido e socializado através dos diferentes dispositivos acadêmicos, tais como os estudos de pós-graduação, periódicos e anais de eventos científicos. Porém ainda não é suficiente, no âmbito do PIBID – Artes Visuais, pois mesmo com o avanço conceitual apresentado por esses estudos no ano de 2012, o número de publicações encontradas não é representativo diante da necessidade de melhor compreender e nortear esse fenômeno.

Conforme constatamos, em torno de três anos (2010 - 2012), produziu-se em âmbito nacional um número total de 15 trabalhos científicos na área de formação de professores – artes visuais - PIBID. Se dividirmos essa produção pelo período de tempo em que ela foi produzida, nós teríamos em média cinco (05) trabalhos científicos produzidos por ano, o que significa um nível de produção ainda limitado.

Segundo Silva; Araujo

A Arte/Educação tem se caracterizado como um campo amplo de conhecimento que, durante a sua trajetória histórica e sócioepistemológica, vem agregando diferentes estudos, os quais são frutos de pesquisas científicas na área da arte e seu ensino, pesquisas artísticas e da produção de conhecimento/saberes, através da prática de ensino experimental de arte, na educação escolar e não-escolar (SILVA; ARAÚJO, apud BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 161).

Dilemas epistemológicos, conceituais e metodológicos são apontados pelas pesquisas mapeadas, evidenciando inquietações e, muitos aspectos relevantes sobre a formação de professores para o ensino de artes visuais, ainda silenciados. É com base nesse contexto da formação como preparação profissional

que pretendemos acrescentar nossa contribuição em torno da importância das conceituações, experiências estéticas e das linguagens artísticas a partir das vivências no PIBID/Artes Visuais. Há um campo de estudo ainda a ser pesquisado podendo criar novas possibilidades de estudo o que nos leva ao tópico seguinte: o problema da pesquisa

2.3 O PROBLEMA DA PESQUISA

Observamos nas afirmações de alguns educadores o enraizamento de várias concepções pedagógicas construídas socialmente ao longo do tempo. Discorrendo sobre o ofício do professor, Arroyo (2000) nos traz uma imagem de que a cultura do magistério é constituída de muitos fios e de que privilegiar uma única dimensão é não dar conta da complexidade do trabalho docente.

No caso do ensino de arte, tratar desta ação é também ajustar muitos fios que se entrelaçam com muitos outros fios de vida de professores com formas diferenciadas de ver e viver este ensino e muitas vezes com um pé no passado, sem considerar as inovações ocorridas na contemporaneidade. E segundo Pillotto (2008, p. 35):

Com relação à arte na educação, seguindo a linha de pensamento de Efland, Barbosa e Jagodzinski (2005), historicamente tudo o que realizamos em termos de arte na educação hoje é contemporâneo. Entretanto do ponto de vista conceitual, assumimos ou não uma postura contemporânea no ensino da arte.

Já Bredariolli (2010, p. 32), citando Barbosa aborda outra preocupação:

[...] a falta de reflexão histórica sobre a significação do seu próprio trabalho tem levado o criador a atitudes onipotentes, julgando-se capaz de criar do nada e se isolando pela impossibilidade de encontrar parâmetros históricos de avaliação e confrontação com o trabalho dos outros[...] A educação do arte-educador, é importante não só desenvolver o fazer artístico, mas também dar informações para torná-lo apto a uma leitura individual e cultural deste fazer.

Entendemos que a formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa constituir-se numa abordagem pedagógica dedicada não só aos conteúdos, mas à valorização da diversidade cultural, de maneira a provocar uma

conscientização acerca do que seja uma prática reflexiva. Ainda são escassos os estudos que destacam os vínculos entre cultura e educação e defendem a escola como centro de formação cultural onde as disciplinas das humanidades voltadas ao sentir e ao pensar (música, literatura, teatro, cinema, artes visuais e outras) são vistas como parte importante da educação escolar; também são escassos estudos que apontem a relevância das experiências estéticas para processos de subjetivação e para a constituição da profissionalidade docente. Mas tal escassez não se justifica por falta de reconhecimento da importância desses vínculos, apontados por vários autores que defendem uma política de formação (inicial e continuada) que assegure ao professor e à professora o acesso a formas variadas de expressão artística.

Reflexão em exercício, professores que se movimentam se reinventam em razão da compreensão de toda dimensão do seu fazer profissional dentro e fora da sala de aula com seus múltiplos olhares. Segundo os estudos que Pimenta; Ghedin (2012) explicita a seguir:

[...] uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor (Schon) denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. (PIMENTA; GHEDIN, (2012, p. 23)

É preciso ainda, compreender que professores ocupam posições diferenciadas em termos dos recursos que dispõem e que construíram em suas histórias. Por esta via não haveria uma única profissionalidade mas formas particulares de viver o trabalho, nem sempre visíveis, proporcionando uma

compreensão maior acerca da historicidade da profissão docente. Mas também da história feita do modo como professores “agem, pensam, sentem, convivem dentro e fora do trabalho, na totalidade de seus espaços e tempos, de suas relações sociais” (ARROYO, 2000).

Sendo assim, a formação inicial assume um papel essencial quando se tem em conta que a formação docente na atualidade requer o desenvolvimento de qualidades subjetivas necessárias para atuar no atual contexto de mudanças, e de atualização permanente. Trata-se da formação docente numa perspectiva reflexiva e crítica e como condição da identidade profissional dos sujeitos envolvidos, como intelectuais transformadores da cultura presente; busca-se na escuta destes sujeitos suas necessidades, suas dúvidas, reflexões e uma redefinição de suas ações pedagógicas criando uma base consistente para mediações adequadas.

A prática mediada pelo conhecimento em arte consiste em refletir e relatar as apreensões sobre o cotidiano da sala de aula, revisitar a própria prática docente, as crenças teóricas, postura, na perspectiva de ressignificar a ação pedagógica e, para, além disso, o estar/ser educador.

De acordo com Pillotto (2008, p. 37):

Efland nos aponta sérias reflexões no sentido de pensarmos para além do ensinar e aprender arte na sala de aula. Para o professor não basta mais ter o “domínio” conceitual, histórico e artístico da arte. É necessário uma construção permanente, na qual os conhecimentos, identidades e consciência planetária são realimentadas, no sentido de ampliar o universo do professor para outros campos de conhecimentos, como os da filosofia, da antropologia, da sociologia, da psicologia, entre outros.

O educador precisa estar atento a cultura do seu tempo e quanto maior for seu repertório de conhecimento adquiridos, através de estudos e reflexões sobre a arte mais aberto às reflexões e proposições que neles se inserem, a partir do encontro com o educando e outros educadores, revelando particularidades específicas das condições, dificuldades e expectativas vivenciadas no trabalho em sala de aula, abrindo um conjunto de outras questões e reflexões que se colocam como construção da identidade do ensino de arte dentro do âmbito da escola.

Barbosa (2005, p. 138) também defende essa mesma idéia, quando afirma que:

Referências à arte no currículo vêm de uma série de lugares, de dentro e de fora da escola (não só da comunidade profissional da disciplina). Essas referências externas fragmentadas podem ser mais importantes para a compreensão que o aluno tem da matéria que currículos seqüenciais escritos, com base na noção interna de lógica.

Portanto, a formação de professores para a Educação Básica tanto a inicial quanto a contínua, precisa constituir-se numa pedagogia dedicada não só aos conteúdos, mas a valorização da diversidade cultural, de maneira a provocar uma conscientização acerca do que seja ensino de arte, com um currículo em exercício, que se movimenta, se reinventa em razão de seus multisignificados e seus múltiplos olhares. Essa necessidade torna ainda mais desafiante a formação de professores em arte, para atuar no ensino de Arte na Educação Básica. Assim, reconhecendo a importância da prática, da experiência, para uma formação docente robusta, de um novo tipo, parece-me pertinente voltar o olhar para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES face seu objetivo de fortalecer a formação inicial dos licenciandos numa perspectiva de intervenção do mundo (FREIRE, 2000). No momento em que a Arte consolida-se como área de conhecimento na educação, a partir da lei 9394/96, esta tem de “dar conta” de potencializar o indivíduo, isto é, formar indivíduos. Mas esta obrigatoriedade legitima ou garante a eficácia de seus resultados?

Tendo em vista que o programa (PIBID) emerge como uma política pública e como tal, faz parte do processo de formação do professor de uma maneira inovadora, pois permite uma aproximação real com o ambiente escolar, resultando em uma parceria entre o ensino superior e a escola na formação do professor. Poder inferir e estar próximo desse processo possibilita suscitar questões a serem debatidas, vistas e revistas na formação do professor de Artes Visuais.

O PIBID emerge também, sobretudo em áreas carentes de profissionais, em decorrência de que essa profissão não é atrativa para determinado segmento, ela não tem apelo social que garanta uma presença massiva ou um número mais expressivo nas licenciaturas, em interessados em assumir a docência. É obvio que isso vai nos conduzir a outro fenômeno que vai muito além da formação do licenciando que é a desvalorização social da profissão de professor, que tem a ver com as condições de salário e com planos de carreira. Estes questionamentos são demandas de uma contemporaneidade que afasta os licenciandos das salas de aula

e das escolas públicas onde a demanda das classes populares exige um novo projeto de escola que atenda a essas vidas diferentes e que tenha como norte a superação das desigualdades sociais (Mizukami, 2010).

Se vivermos em um entorno que nos apresenta professores com diferentes formações é dando voz por meio da investigação que faremos emergir as reais necessidades e os avanços sobre a formação desses profissionais, deixando marcas em que se geste o encontro com as palavras, tecendo memórias para construir um pensamento reflexivo para os sujeitos que se põem em perspectiva de aprendizagem constante, buscando compreender o que este profissional considera relevante para o exercício da docência, que contribuições a experiência de formação traz para o seu aperfeiçoamento profissional.

No Ceará, o PIBID é ofertado por seis instituições⁵ de Educação Superior, entre elas o IFCE, contemplado pelo PIBID/CAPES desde sua primeira edição, e a URCA que participa do PIBID desde 2009. Nos levantamentos realizados, somente estas IES foram identificadas com proposta contemplando a área de Arte. Desse modo, o interesse desse estudo volta-se para as iniciativas desenvolvidas no IFCE – Fortaleza e na URCA – Cariri.

A estrutura do PIBID, conforme proposto pelo CAPES, envolve docentes universitários, docentes da Educação Básica e licenciados. Os primeiros assumem a função de coordenadores de área, respondendo pela gestão pedagógica de um subprojeto em uma determinada área; o segundo é compreendido como co-responsável por este trabalho, fazendo o elo com a escola, com o trabalho docente em contexto de aula; o terceiro é o sujeito principal e para o qual convergem as ações previstas no projeto institucional apresentada por cada IES participante do PIBID. Os professores supervisores que atuam no PIBID IFCE de Fortaleza e no PIBID URCA do Cariri se constituem o universo dessa pesquisa.

Considerando o propósito do PIBID/CAPES, bem como a experiência vivenciada no âmbito das propostas institucionais do IFCE – Fortaleza e da URCA –

⁵ Universidade Federal do Ceará - UFC; Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará - IFCE e Universidade de Integração Internacional de Lusofonia Agro-Brasileira - UNILAB (federais), Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Universidade Estadual do Ceará - UECE e Universidade Regional do Cariri - URCA (estaduais). Em 2007 somente as IES - Instituições de Educação Superiores (federais) puderam participar do PIBID/CAPES. As estaduais participam a partir de 2009.

Juazeiro do Norte, questiona-se: como os professores supervisores vêm reconfigurando sua profissionalidade enquanto professores de arte? Que aprendizados e vivências consideram relevantes para o exercício da docência em Arte e para seu desenvolvimento profissional? Que contribuições a experiência do PIBID tem aportado para seu desenvolvimento como professor de Arte? Quais as diferenças e semelhanças presentes na experiência do PIBID IFCE – Fortaleza e PIBID URCA – Juazeiro do Norte?

2.4 O CAMINHO METODOLÓGICO: A LUNETAS E A BÚSSOLA

O delineamento metodológico de uma investigação revela os compromissos assumidos entre o pesquisador e o universo pesquisado e sua visão de mundo para a compreensão do fenômeno. Esse conjunto de crenças e valores é o que Guba; Lincoln (1994) vão chamar de paradigmas de pesquisa.

De acordo com Alves-Mazzotti (1996) três paradigmas são considerados como sucessores do positivismo, quais sejam: o pós-positivismo, a teoria-crítica e naturalismo/construtivismo. A autora identifica-os como os paradigmas predominantes. A definição do paradigma é um elemento determinante para o desenvolvimento da pesquisa uma vez que ele define os rumos da investigação, bem como a escolha do método de pesquisa a ser utilizado.

A despeito dos demais paradigmas, o interpretativo também conhecido como construtivista ou naturalista, é o que apresenta maior sintonia com a nossa pesquisa. A sua característica principal está além da compreensão do fenômeno analisado, buscando agir no ambiente pesquisado.

Segundo Guba, 1994 (citado por Alves-Mazzotti, 1996) conclui-se que o paradigma naturalista/construtivista possui as seguintes características: 1) uma ontologia relativista, que se baseia na compreensão de que em uma investigação há muitas interpretações possíveis e não há um processo que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, então a melhor maneira é uma explicação relativa dos fatos; 2) uma epistemologia subjetivista, como uma forma de fazer vir à luz as construções elaboradas pelos indivíduos e os resultados criados pela interação pesquisador/pesquisado; 3) uma metodologia hermenêutico-dialética

que consiste nas construções individuais derivadas de interpretações constituídas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente. A busca por soluções dos problemas educacionais passa primeiramente pela busca de interpretação e compreensão dos significados atribuídos pelos envolvidos.

No que se refere a sua abordagem, a presente pesquisa terá base qualitativa, permitindo que o objeto de estudo seja investigado de forma não só a medir ou enumerar eventos, mas entender o fenômeno.

De acordo com Bogdan; Biklen (1999) a abordagem qualitativa significa uma investigação mais detalhada relativamente a pessoas, locais e conversas. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas são formuladas de modo a investigar o fenômeno em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas, à medida que recolhem os dados, a investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses; privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Ainda de acordo com os autores, há cinco características da pesquisa qualitativa que devem ser levadas em consideração para poder afirmar ser essa pesquisa de abordagem de cunho qualitativo. Os mesmos afirmam que:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; A investigação qualitativa é descritiva (ou seja, os resultados colhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números); Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.72).

Bogdan; Biklen (1999) afirmam ainda que, não há a necessidade de uma pesquisa abordar todas as cinco características para que ela seja qualitativa. Muitas investigações de cunho qualitativo são totalmente desprovidas de uma ou mais características. Em relação ao método, nosso objeto de estudo levou-nos a compreender que o presente projeto será na perspectiva metodológica do estudo de caso comparativo ou de múltiplos, visto serem duas instituições focadas na

investigação. A razão para a escolha desse método está relacionada aos objetivos aos qual esta pesquisa se propõe, é um método de pesquisa de natureza empírica que investiga um fenômeno contemporâneo, dentro de um contexto real (YIN, 2005). O objetivo de um estudo multicasos é a compreensão de suas especificidades e semelhanças, com vistas a uma melhor aferição sobre os resultados (STAKE, 1994; YIN, 2005).

Para a realização da coleta dos dados optou-se pelas entrevistas, observações e coletas de documentos. A entrevista se caracteriza por ser um questionamento imediato, face a face, com o objetivo de captar as “múltiplas realidades ou percepções” de uma determinada situação a partir do discurso dos atores sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2005).

Na vida cotidiana, as entrevistas têm diversas características e usos, sendo que na pesquisa qualitativa seu emprego envolve: interação amigável entre entrevistador e entrevistado; captação imediata das informações desejadas; aprofundamento de questões levantadas por outros procedimentos de pesquisa; contato com participantes que não podem ser assistidos por outros meios de investigação e facilidade de realizar correções, esclarecimentos e modificações na busca pelas informações desejadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O lócus da pesquisa será duas instituições do estado do Ceará, o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Fortaleza e Universidade Regional do Cariri (URCA), campus Juazeiro do Norte. E os sujeitos são os professores supervisores das duas instituições, em torno de oito professores-supervisores que preferiram manter o anonimato de seus nomes.

2.5 O CAMINHO PERCORRIDO

O encontro com as duas instituições deu-se de forma diferenciada. Com o IFCE–Fortaleza foi através de uma professora colaboradora que nos levou a conversar com o coordenador para explicar o projeto de pesquisa e os sujeitos da pesquisa e com a participação do II Colóquio PIBID Artes Visuais CLAV/IFCE 2014, um evento que culminam diversas ações realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência com ênfase às contribuições do programa na formação do licenciando-

bolsista. Excelente oportunidade para encontrar todos os professores supervisores das três escolas participantes do projeto. Na URCA – Centro de Artes – Juazeiro do Norte o primeiro contato foi por telefone com uma das professoras entrevistadas e depois através da coordenadora, após um telefonema muito receptivo, marcamos minha viagem até Juazeiro do Norte a fim de participar de uma reunião com todos os sujeitos do PIBID e iniciar as entrevistas com os professores supervisores.

Inspirados pela cultura dessa região tão rica, pela paixão pelos artistas plásticos de Fortaleza e para manter o anonimato de cada entrevistado, escolhemos como cognomes, personalidades que marcam esta terra maravilhosa pelos seus fazeres e também personalidades das artes plásticas. Assim, os professores passaram a ser chamados de: Mestre Aniceto, Xilo Zé Lourenço, Expedito Seleiro, Mestra Margarida, Estrigas, Nice, Zé Tarcísio e Francisco de Almeida para identificá-los ao longo do trabalho.

Na coleta de dados foram utilizadas as entrevistas semi-estruturadas (Apêndice C), questionário (Apêndice B) e relatórios das duas instituições e no momento da análise dos dados construíram-se categorias e subcategorias para nos ajudar a organizar os relatos trazidos pelos sujeitos que garantisse uma qualidade acadêmica. Encontramos em Szymansk:

Resumindo, o movimento de análise foi: a partir da explicitação dos significados, elaborar as categorias. Estas foram agrupadas aos temas referidos. Para discutir os temas, voltou-se às categorias, e, na redação final, foram utilizados trechos dos depoimentos para dar suporte às interpretações (SZYMANSK, 2004: 81).

Este movimento ajudou-nos a detalhar cada conceito, alargando nosso olhar para a realidade pesquisada. Estabelecendo, enfim, um fio de reconhecimento entre o pesquisador e o objeto de estudo. Pulsava em nós, a partir deste contato com os entrevistados, o professor-artista-pesquisador que pensava ter sufocado ao iniciar o mestrado. A partir deste momento todas as categorias estudadas fizeram todo o sentido porque começaram a fazer parte do repertório já percorrido na construção da própria identidade como professora da pesquisadora.

Discutiremos a seguir o ensino de arte numa concepção contemporânea e a formação de professores a partir das análises dos projetos do PIBID nas instituições pesquisadas.



Fortaleza, série Caleidoscópico
Zé Tarcísio, 2006

Tal qual o calidoscópico, compor uma história implica em lidar com fatos reais; e as percepções daqueles que a vivenciaram.

Gilberto Machado

3 PAISAGEM CALEIDOSCÓPICA: O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Falar do ensino de artes, impescindivelmente, perpassa pela trajetória profissional de cada um de nós, professores em atuação na sala de aula, seres ao mesmo tempo ensinantes e aprendentes. Ao trazer a imagem do caleidoscópio, um objeto que a cada momento apresenta combinações variadas e interessantes, que se sucedem, mudando, pensamos exatamente nesta dicotomia que vivemos ao ser professor. Imbricados que somos nessa dimensão da multiplicidade desses prismas, conhecendo o passado do ensino de artes e refletindo sobre o contemporâneo para compreender o contexto em que estamos inseridos. Dando-nos ferramentas para construirmo-nos sujeito-professor capaz de compreender e nos dispor a mudanças. Vivenciando múltiplas experiências para compor nossas histórias de ser professor. Machado (2008, p.17) traz a mesma imagem para contar as narrativas do ensino das artes plásticas em Fortaleza: “Tal qual o calidoscópio, compor uma história implica em lidar com fatos reais; e as percepções daqueles que os vivenciaram. São essas percepções, cenas e detalhes selecionados por artistas que dão significado à história que queremos contar”.

Neste capítulo, para compor o caleidoscópio, precisamos falar em um primeiro ponto sobre o ensino e a formação de professores de artes visuais na contemporaneidade, elegendo a Abordagem Triangular e a Cultura Visual como expressões metodológicas mais significativas no ensino contemporâneo, refletindo sobre o sentido do ensino da Arte e sobre os processos de ensino-aprendizagem efetivados no cotidiano escolar, nos espaços de formação e nas trajetórias de professores. Falar das experiências estéticas que criam e recriam contextos sociais mais humanos e significativos e representam possibilidades, ampliando a compreensão dos contextos em que se vivenciam e experimentam a sensibilidade.

Em um segundo ponto, versaremos sobre as possibilidades encontradas a partir da participação do grupo que estuda o PIBID, para compreender o processo de formação de professores de artes visuais dentro desse contexto. No sub-subtítulos 2.2 e 2.3 analisaremos os projetos institucionais de duas instituições públicas

e os subprojetos de Artes Visuais fator provocativo de reflexões sobre a formação de professores para o ensino de Artes. Que propostas e ações as duas instituições oferecem que possam ampliar o fazer pedagógico do ensino de artes visuais.

3.1 O ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA CONTEMPORANEIDADE

O professor de arte necessita conhecer as tendências que influenciaram o ensino e a aprendizagem da arte ao longo da história, para poder entender a situação do professor de arte no contexto atual e refletir sobre sua atuação pedagógica com o objetivo de aperfeiçoá-la.

Pillotto; Schramm (2001, p. 43) faz uma indagação sobre o que significaria para nós, ensinar e aprender, no ensino da arte:

O que significa então, para nós, o ato de ensinar e aprender? É uma ação impositiva e autoritária ou dialógica e democrática? Nesse sentido, podemos transcender a prática de ensinar e aprender para o exercício da democracia e da socialização de conhecimentos sejam estes de ordem técnica, de conteúdo, de conceitos e/ou da arte. Há que se questionar sobre a possibilidade de o ensino-aprendizagem da arte no contexto escolar ser um veículo de democracia e liberdade aos meninos e meninas com os quais convivemos. Direta ou indiretamente somos responsáveis pelo modo como eles aprendem a sentir e estar no mundo, pois somos também nós, no contexto da escola, como profissionais da educação, que os ensinamos a ver ou não ver, ser ou não ser, estar ou passar pelo mundo.

Já Campos (2002, p. 36) chama atenção para a práxis:

As vivências somadas às experiências profissionais permitem no exercício da ação – reflexão - reação melhor compreender o sentido do fazer pedagógico. O sujeito consciente de si e do mundo constrói uma “práxis humana” que, segundo Freire, é “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (1980, p.26). A práxis, portanto, é uma ação essencialmente humana já que apenas o homem é capaz de realizar uma atividade, refletir sobre ela e transformá-la.

Na concepção de Pillotto, assim como de Campos, nós somos responsáveis diretamente pela aprendizagem dos alunos e toda experiência é carregada de intencionalidade, desde uma simples experiência a uma vivência mais duradoura. São escolhas, seleções que fazemos a partir de concepções, de movimentos internos que vão gerando ações e implicam consciente ou

inconscientemente em mudanças e rupturas cognitivas. Isto implica rever o que se ensina e como se ensina, e qual o papel da experiência estética, da abordagem triangular e da cultura visual na organização do ensino de artes visuais na escola. Implica em torná-la conhecimento escolar no ambiente educacional, fornecendo subsídios para que o educando compreenda a arte no seu verdadeiro papel de transformação social. O ensino de arte deveria favorecer condições para que a Arte seja um instrumento de reflexão sobre a realidade sem falsas conceituações, com propostas que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), abram:

[...] perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 20-21)

Na busca de ampliação de estudos sobre esta temática poderíamos fazer uma viagem aos períodos em que a educação para a Arte foi contemplada no currículo de maneiras diferenciadas, mas os fios condutores da história da educação brasileira fazem com que foquemos às novas metodologias e às novas concepções que trouxeram melhorias para o currículo de Arte, a partir das discussões contemporâneas comprometidas com a construção de poéticas modernas no Brasil, da década de 1980. Assim, encontramos no livro "Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais", organizado pelas professoras Ana Mae Barbosa e Fernanda Ferreira da Cunha, três autores, Bredariolli (2010); Machado (2010); Azevedo (2010), que nos chamaram a atenção pela afinidade com que explicitam a proposta da Abordagem Triangular que é um marco e da qual todos os professores devem se apropriar no sentido de aproximar-se das discussões sobre o ensino de arte. E é sobre estes olhares que gostaríamos de nos debruçar.

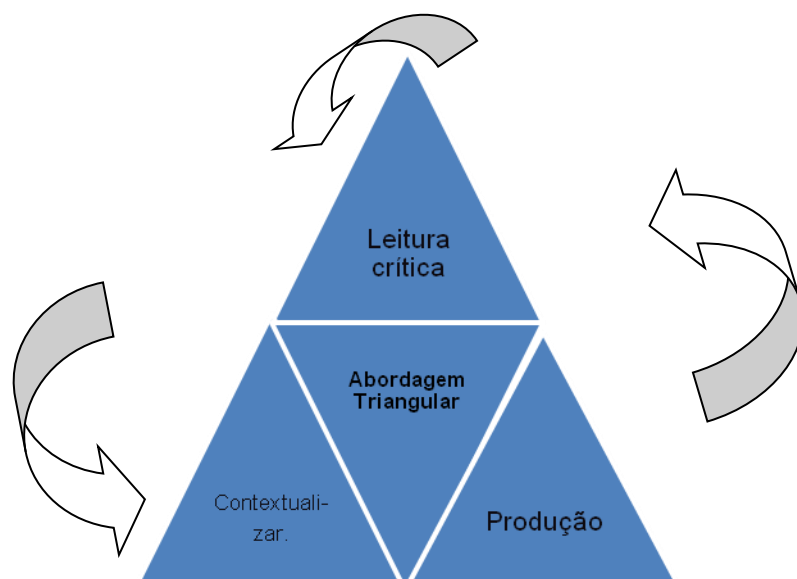
Bredariolli (2010, apud Barbosa; Cunha, 2010, p. 27) em seu texto "Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino de arte", trata da origem da proposta triangular, como um "turbilhão do rio do devir" e resgata o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão como programa pioneiro a conectar a análise da obra de arte, história e trabalho prático.

Segundo as pesquisas de Bredariolli (2010):

Ao fazer uma revisão da Abordagem Triangular em seu livro Tópicos Utópicos, Ana Mae Barbosa, mais uma vez, recorre ao Festival de 1983, designando-o lugar das “primeiras” experimentações das “possibilidades de desenvolvimento, ao mesmo tempo, da capacidade de construção estética e da capacidade de percepção do meio ambiente”. Trata-o como um “marco histórico do Ensino da Arte no Brasil”, por enfatizar a “decodificação e apreciação da cultura e do ambiente natural” (BREDARIOLLI, 2010, apud BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 28-29)

A Abordagem Triangular articula leitura, contextualização e produção, “foi estruturada como um organismo, articulado pela interação e interdependência entre suas ações totalizadoras – realizadas no diálogo entre professor e o aluno” (BREDARIOLLI, 2010, apud BARBOSA; CUNHA, 2010, p.36), como podemos observar na figura 1:

FIGURA 1 - Abordagem Triangular



Fonte: Elaboração própria

A Abordagem Triangular não é um processo descritivo, como uma cartilha, não é um guia para o professor seguir. Podemos dizer que há uma condução, mas também há a possibilidade de mudança do caminho, condicionada à participação do aluno. “Por esta condição assume a característica de um sistema epistemológico e não metodológico de Ensino da Arte. Admite a pluralidade de

soluções e respostas, pela intenção de preservar o conhecimento da degradação em exercício escolar reprodutivo” (BREDARIOLLI, 2010, apud BARBOSA; CUNHA, 2010, p.36)

Em Machado (2010), no texto “Sobre mapas e bússolas: Apontamentos a respeito da Abordagem Triangular”, encontramos que:

A Abordagem Triangular não é uma metodologia, como às vezes é chamada. Os três eixos de aprendizagem artística que a compõem delimitam claramente conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas. Ações que podem se manifestar concretamente em redes intermináveis de relações. (MACHADO, 2010, apud BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 64

Sua imagem para essas conexões, igual a nossa, é a do caleidoscópio que a cada ação está em constante mutação. Para ela, no trabalho dos artistas essas relações ocorrem “naturalmente” e de diversos modos dentro do fluxo de seus processos (Idem p. 66). Na escola a pergunta seria o que o professor propositor ou professor artista, como a autora denomina, poderia aprender para propiciar aos alunos experiências no campo das artes visuais, e essa pergunta se dá no processo de apropriação do conhecimento e do fazer artístico, fomentado pela abordagem triangular.

As duas autoras comungam com a idéia da contribuição histórica da Abordagem Triangular e Machado (2010) ainda a aponta, como um grande mapa delimitador de possibilidades para o ensino e aprendizagem da Arte; delinea campos e focos de ação distintos enquanto intenção e direção que se completam e que contribuem conjuntamente; não estabelece o que fazer nem aponta como fazer; desenha um cenário de campos de conhecimento inter-relacionado; caracteriza o fenômeno da Arte enquanto um objeto de conhecimento na sua especificidade (Machado, 2010, apud Barbosa; Cunha, 2010, p. 68).

Machado (2010) se utiliza da metáfora da bússola para dizer que a abordagem triangular pode fazer toda a diferença nas mãos de um professor que sabe o que está fazendo, propondo um diálogo a cada passo do caminho.

Azevedo no texto “Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da arte/educação” aborda um cenário inicial para o ensino de arte de “reino do vale-tudo” e de “exclusão das classes populares a um processo

arte/educativo mais emancipatório que levaria os estudantes a leituras de mundo mais elaboradas” (AZEVEDO, 2010, apud BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 85).

O autor defende que a Abordagem Triangular configura-se como mudança de rumos, entre teoria e prática e naquele momento, que surgia no cenário educativo, exigia dos professores “uma revisão histórica sobre dois aspectos que se articulam: o papel da arte na constituição do ser humano, e a própria formação conceitual e política do arte-educador (Idem, p.85). Ele ainda defende a Abordagem como epistemologia da Arte/Educação, expressando uma mudança de paradigmas na História da Arte/educação brasileira:

[...] compreendo a Abordagem Triangular como superação do modelo tradicional de currículo em Arte na medida em que ela propõe a emancipação dos sujeitos sociais pelo processo arte/educativo, ou seja, pelo poder de se tornar leitor, ou melhor, pela possibilidade de ler e reler o mundo das imagens criadas pelas obras de arte e pelas imagens criadas a partir das obras de arte. A leitura de mundo, assim proposta, ganha uma dimensão ampliada, crítica e emancipatória. (MACHADO, 2010, apud BARBOSA; CUNHA, 2010, p.88)

Voltando a Bredariolli, veremos que a Abordagem Triangular, começa a ser identificada como uma concepção “pós-moderna” de Ensino da Arte. Segundo a autora:

Durante o ano de 1982, Ana Mae Barbosa freqüentou o Centro de Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham, onde foram iniciadas as pesquisas de Estudos Culturais, “fonte” do que posteriormente seria designado Cultura Visual, termo atualmente usado no campo do Ensino da Arte, para identificar uma condução artístico – pedagógica aberta ao referencial imagético midiático e aos temas socioculturais. Em seus anos de formação, entre 1970 e 1980, a Cultura Visual era conhecida como Estudos Visuais. (BREDARIOLLI, 2010, apud BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 38)

Não é um encontro casual, mas fruto de muita pesquisa e aprofundamento em questões que encontram parentesco em Paulo Freire (“leitura” como prática social; democratização do universo da Arte), David Thistlewood (movimento Estudos Críticos), Noemia Varela (necessidade de adentrar-se no universo da Arte). Articulação entre a ideia de Arte como expressão com a ideia da Arte como cultura e conhecimento.

Retornando ao pensamento de Azevedo (2010) encontramos que:

Em síntese, a argumentação sobre a Abordagem Triangular se localiza no contexto dos trânsitos entre a concepção crítica e pós-crítica da Arte/

Arte/Educação: em primeiro lugar, ela é contraideológica, e busca a libertação, e em segundo lugar, é inter/multicultural, ou seja, toma o multiculturalismo (crítico) para além da celebração, da folclorização, compreendendo que o diálogo, entre diferentes culturas, é carregado de conflitos, sendo evidente, mais uma vez a influência do pensamento freireano em sua criação/sistematização (AZEVEDO, 2010, apud BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 89).

E não poderia ser o contrário, já que Ana Mae Barbosa é contemporânea de Paulo Freire, tendo por muito tempo compartilhado de suas idéias e o tem como fonte de inspiração nas suas práticas de estudo. Filosoficamente, ele é um dos pensadores da educação que norteiam o seu trabalho.

A Abordagem Triangular nasceu interdisciplinar, criando um campo de pesquisa estruturado pelo diálogo entre diferentes áreas de conhecimento (p. 39).

Ainda segundo Azevedo (2010):

Ana Mae Barbosa colocou em xeque o paradigma modernista de que arte não se ensina e, por causa disso, provocou tantas reações adversas. De certa, maneira, ao anunciar os contornos entre o ensino de arte modernista e pós-modernista e a importância da metodologia da apreciação artística, a pesquisadora chamou a atenção para a idéia de linguagem visual, que implica, necessariamente, um processo de alfabetização visual, com ênfase no ensino e na aprendizagem em arte. (AZEVEDO, 2010, apud BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 91).

Diante do exposto, tentamos articular os três autores para dar visibilidade às idéias tão atuais da Abordagem Triangular e dentro do seu processo de experimentação, articulação e permanência no cenário do ensino da Arte, nos leva a questionar sobre o porquê de ainda encontrarmos professores que não conhecem as idéias desta autora, e não levam para seu fazer pedagógico suas reflexões e proposta. E ainda podemos levantar outro questionamento sobre a arte, pois nenhuma outra disciplina precisa se auto-afirmar, como educação. E ainda encontramos textos acadêmicos em que o ensino da arte é denominado como arte/educação. Sobre isso, Barbosa explicita:

Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em meia atividade[...] A arte-educação, é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau⁶, na universidade e na intimidade dos ateliês. Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição

⁶ Hoje, denominamos o 1º grau de ensino fundamental, e o 2º grau como ensino médio.

e vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta. Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismo, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades [...] (1991, p.6-7)

Para assumirmos um posicionamento sobre qual nomenclatura usar, faz-se necessário que se esclareça quais posicionamentos adotamos, pois implicam também na seleção de linhas teórico-metodológica

A Abordagem Triangular, ainda no campo epistemológico, se fundamenta na teoria pós-moderna e cada vez mais tem exigido uma (re)significação e uma (re)conceituação para a formação inicial do professor reivindicando outras áreas de conhecimento para o currículo das licenciaturas

[...] a pós-modernidade está a (re) conceitualizar e (re) significar a formação inicial do professor de Artes Visuais, já que no mundo considerado global há outras formas de compreendê-lo e esta forma é uma abordagem metodológica centrada nos aspectos culturais que busca explicar o eu e o outro em seu próprio contexto, porém buscando a relacionalidade como modo operante da teoria pós-moderna (CHANG, 2003, in COSTA p.128, apud BARBOSA, 2010)

Aprender arte implica desafios, tanto para quem aprende como para quem ensina. Um trabalho sério, comprometido com o conhecimento específico de arte, realizado por professores compromissados e com formação torna a esta área do conhecimento indispensável à escola. Todos têm direito ao acesso à arte, porque é conhecimento universal. “O acesso à arte é o início de um caminho para sistematizar, ampliar e construir conhecimento nas diferentes linguagens artísticas que nos possibilitam interagir no mundo de forma diferenciada” (, 2014, p.29). Ao ampliar o conhecimento e a consciência sobre as linguagens artísticas possibilita ao estudante o crescimento intelectual pautado em valores sociais.

As transformações que vemos ocorrer no mundo contemporâneo trazem implicações e ampliações para as artes visuais, de modo irreversível, “essas transformações têm gerado perturbações que impõem mudanças não apenas no fazer e nas práticas artísticas, mas principalmente, para o pensar e para os processos de ensino de arte” (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 51).

O trabalho docente também está sendo mediado por uma parafernália de objetos de transmissão de imagens que atraem e repelem olhares, cobram e

desviam atenção. Convivemos com mídias conhecidas (fotografia, televisão e filme), mídias tradicionais (pintura, escultura e design) e ainda novas mídias artísticas e multimídias, como a web e o processamento digital (TOURINHO; MARTINS, 2011, p.52):

Aconteceu uma transformação global da cultura que é dependente de imagens e artefatos visuais que vão do que vestimos ao que vemos. Vivemos em um mundo crescentemente saturado por imagens onde o noticiário da televisão pode controlar o conhecimento das pessoas sobre eventos correntes, onde os estudantes gastam mais tempo na frente de uma tela do que na frente de um professor e bebês recém-nascidos vêem vídeos para ativar o desenvolvimento de neurônios. A cultura visual permeia e reflete, tanto quanto influencia a mudança cultural em geral. Esse transbordamento de formas da cultura visual e a liberdade com a qual estas formas cruzam vários tipos de fronteiras tradicionais podem ser vistos no uso de ícones das belas artes reciclados na publicidade, em filmes com personagens gerados por computadores e a inclusão de vídeos de rap em exposições de museus. As artes visuais são a maior parte dessa ampla cultura visual que inclui arte, publicidade, folclore, televisão e outras artes performáticas, mobiliário e design, shopping e parques temáticos de entretenimento e outras formas de produção e comunicação visual.

É possível observar, então, que o crescente repertório de imagens e artefatos da cultura visual e a arte educação estão sendo conceituados, interpretados e entendidos. As mudanças culturais trazem como implicações

a liberdade com que essas visualidades misturam materiais, processos de criação, referenciais visuais, conhecimentos, formas de representação e de mediação, conectando e miscigenando culturas, pessoas, práticas de pesquisa e de ensino, além de alterar/apagar fronteiras entre áreas de conhecimento anteriormente bem definidas. (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 54)

Todas as visualidades da contemporaneidade nos apontam que vemos através de filtros produzidos pela cultura e pelas nossas trajetórias/histórias pessoais, afinal ver deve ser um processo ativo e criativo, constituindo parte de um aprendizado. Dar sentido ao que vemos é uma prática que se aprende de muitas fontes.

A mudança para a [educação da] cultura visual não se refere somente à expansão do espectro de formas visuais incluídas no currículo, mas também, aborda temas do imaginário e artefatos que não se centram na forma per se. Esses temas incluem questões referentes ao poder da representação, a formação de identidades culturais, funções de produção criativa, significados das narrativas visuais, reflexão crítica sobre a proliferação tecnológica e a importância de conexões interdisciplinares (FREEDMAN; STHUR, apud TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 55)

A ampliação do campo e das práticas da arte educação é uma maneira de responder às demandas que se impõem a partir das condições de mudança social, cultural, econômica e tecnológica do mundo contemporâneo. Para a educação da cultura visual há a necessidade de construir referências teóricas e conceituais que nos auxiliem na compreensão e explicação desses fenômenos e transformações.

Estas condições e circunstâncias apontam para a necessidade de formar professores de arte preparados não apenas para analisar e interpretar imagens, artefatos artísticos e tecnológicos, mas, especialmente, para ajudar os alunos a compreender e desenvolver uma atitude crítica em relação à indústria da imagem e do entretenimento. (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 56)

Qual seria então o propósito de uma educação da cultura visual senão o de fomentar a discussão sobre como inserir e incorporar nas práticas de ensino de arte o lugar das imagens e artefatos artísticos e seu potencial educativo na experiência tanto dos educandos quanto dos docentes. Para isto se faz necessário ampliar o “foco do campo de abordagens convencionais e estreitas para processos abertos de investigação crítica e criativa” (FREDMAN; STHUR, apud TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 57).

Hernandez (1997) nos alerta que a educação precisa ser repensada, porque as representações e os valores sociais e os saberes disciplinares estão mudando e a escola que hoje temos responde em boa parte a problemas e necessidades do século XIX, e as alternativas que se oferecem têm suas raízes no século XVIII. A pós-modernidade descarta a esterilidade da metodologia curricular adotada pelo modernismo, contrapondo-se às teorias educacionais tradicionais, e tem como foco a união entre teoria e prática, ou seja, a busca por mesclar ou miscigenar as práticas vigentes às tensões, transformações e demandas do presente, da contemporaneidade (apud TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 59-60).

A cultura visual e/ou a educação da cultura visual gerou outro âmbito de ação e reflexão, reposicionando a função da arte e com isso um novo modo de relacionar arte e ensino. Podemos pensar esta relação como um rizoma ou como mapas conceituais que se interligam às novas e amplas noções de arte e às configurações das relações midiáticas do mundo contemporâneo e sua importância para a vida social. “Embora saibamos que as instituições de ensino não têm como acompanhar o ritmo vertiginoso dessas transformações, elas têm, entretanto, a

responsabilidade de formar e informar indivíduos que possam compreender, avaliar e atuar como agentes críticos”. (TOURINHO; MARTINS, 2011, p.66)

Tanto a proposta metodológica triangular quanto a inserção da cultura visual trazem contribuições significativas para a construção do conhecimento do ensino de arte. É preciso um olhar contemporâneo, acostumado às transformações da arte na contemporaneidade, é preciso causar estranhezas, ao levar produções contemporâneas para a sala de aula, propiciando aos alunos condições de perceberem qual o discurso ou visão de mundo do artista na atualidade e qual a importância das reflexões que a arte suscita.

O aluno em contato com a arte de um modo geral e com a arte de seu tempo cria relações mais amplas, levando-o a estar atento às diversas manifestações culturais e artísticas do momento, revendo conceitos a fim de compreender e respeitar a Arte Contemporânea e se reconhecer como sujeito histórico nela retratada.

Nesse sentido a Arte Contemporânea exige, além do conhecimento, envolvimento e desprendimento de preconceitos para compreendê-la e apreciá-la. A relação da arte/ ensino da arte deve pautar-se, na contemporaneidade, nas relações criadas entre si e não mais em relações hierarquizadas pelos conhecimentos tradicionais. As relações seriam mais interdisciplinares e influenciados pelos estudos culturais, respeitando este homem nômade⁷ porque é parte indissociável das complexidades da vida contemporânea.

Um ensino de arte de qualidade deveria, segundo Sthur:

Em primeiro lugar, [...] suscitar o questionamento de aspectos significativos da vida que se vinculam ao conceito de justiça social. Em segundo lugar, [...] relacionar-se à estrutura curricular existente e ser relevante para o programa geral de curso. Em terceiro lugar [...] refletir o conhecimento, as habilidades e os interesses das crianças e de suas comunidades. Por fim, deve desafiar os alunos a pensarem sobre como os seres humanos pensam, o que sentem e em quem acreditam, com o auxílio de imagens e artefatos que analisam e produzem (STHUR, apud TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 131)

Para a autora, estas premissas seriam base para efetivar, através do

⁷ O termo homem nômade foi tirado do trecho a seguir, de Patricia L. Sthur in Educação da cultura visual: conceitos e contextos: “Nos dias de hoje, os seres humanos continuam sendo viajantes (nômades); contudo, grande parte dessas “viagens” é feita através de redes virtuais: televisão, filmes e tecnologia computacional (STHUR apud TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 133)

ensino, a justiça social pautada no campo da cultura visual e num modelo curricular com estratégias multiculturais críticas. “Porque promoveria a participação discente em processos e ações democráticos.” (STHUR apud TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 135) Seria então um processo educacional empenhado em promover oportunidades mais igualitárias e assim como o ideal da democracia, talvez jamais seja completamente alcançado, mas deve ser posto em ação e sempre revisto, pois estão continuamente em transformação, por que a sociedade não é estática e está sempre em processo.

Ainda para a autora:

Os sete itens a seguir são importantes para este desafio. A estrutura curricular deve: a) pautar-se na vida dos alunos; b) promover um olhar crítico através do qual seja possível observar sistemas culturais e sociais; c) estabelecer um ambiente seguro para a análise crítica; d) estimular uma investigação de preconceitos pessoais e culturais; e) almejar a justiça social como meta; f) proporcionar envolvimento participativo e experiencial; g) ser auspiciosa, alegre, benéfica, visionária, incentivadora; ativista; academicamente rigorosa, integrada e culturalmente sensível, bem como utilizar recursos da comunidade (STHUR apud TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 140)

Podemos constatar que a educação em arte/ cultura visual pautada no multiculturalismo crítico amplia olhares de alunos e professores e também nos afasta de tudo que imaginamos ser a arte-educação, pois traria para a sala de aula (ou outro espaço aprendente) um ensino dialógico e uma aproximação com outras áreas do conhecimento num movimento interdisciplinar. Seria também um movimento de construção e de reconstrução de conhecimentos, inclusive, “numa perspectiva crítica, uma comunidade de aprendizes pode vir a compreender que tudo o que foi socialmente aprendido pode ser desaprendido ou alterado por membros desse grupo, caso isso seja considerado necessário. (STHUR apud TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 148). “Emerge, então, um professor de Arte preocupado em fomentar a cultura local, por meio do ensino da Arte, preocupado em inserir na prática do ensino a indicação dos eixos norteadores dos PCNs-Arte (2001) para alfabetizar visualmente, para a compreensão da leitura dos códigos visuais contemporâneos”. (NASCHID, 2005)

Outro conceito que surge destas reflexões sobre a arte é o conceito de estética, não no sentido filosófico, mas da educação estética. Encontramos em

Castillo que:

A educação estética pressupõe a formação integral do aluno, tanto em seus aspectos sensíveis e cognitivos, que contemple a arte como forma de propiciar um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e amplo, tendo a arte como base para a educação integral do homem. (CASTILLO, 2007, p.10)

É importante que a formação do professor de arte contemple os estudos sobre estética, para que ele possa tornar o ensino de arte significativo. Buscando aprimorar os sentidos dos alunos, centrado na realidade em que vive e principalmente deixando de ser um ensino fragmentado e tecnicista.

Segundo Blauth (2007, p.21):

As manifestações expressivas, a atribuição de significados, o acesso aos meios e as ideias presentes no ambiente cultural influem no desenvolvimento do ser humano, ampliando ou restringindo o seu conhecimento e a sua capacidade de apreender o mundo de forma sensível ou não. Parafraseando Merleau-Ponty, o mundo não é restrito ao que pensamos, mas também como articulamos o sentir e o viver. Ou seja, o intelecto não é a única via de conhecimento, uma vez que não conhecemos uma cidade apenas analisando a sua cartografia. É preciso algo mais. É necessário integrarem-se sentimentos e valores, provenientes do envolvimento com experiências vivenciadas. Essas experiências adquirem significado e se completam no momento em que compreendemos a abrangência cultural do sentir, do pensar e do fazer. Portanto o ser humano não é neutro; é “receptor de sensação e doador de significação, usufruidor de sensação e interrogador de significação”

A estética deve ser compreendida como uma capacidade reflexiva sobre a experiência artística, para tanto ela precisa estar presente nas aulas de arte através da convivência com produções artísticas, como parte da vida cotidiana. Este enfoque dá ênfase à sensibilidade, à relação com o meio ambiente e ao multiculturalismo (CASTILLO, 2007).

A compreensão de que é preciso fazer com que a educação forme sujeitos mais autônomos e plenos, valorizando a iniciativa e a criatividade, nos leva a considerar que a sensibilidade é condição para as relações humanas, despertando o aluno para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Ferreira (2012, p.41):

A dimensão estética é fundamental para a formação humana, e é por meio da arte que a formação estética tem grande potencial para acontecer e tornar possível o desenvolvimento de diversas habilidades humanas, que muitas vezes ficam relegadas a um segundo plano pela educação.

Educar para a sensibilidade, ou educar esteticamente amplia o conceito

de arte e educação para o aprendizado do ser, do ver, do conhecer, do viver junto ou dos pilares da educação, defendido por Delors; aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. Extrapolando o mero fazer artístico, pois sensibilidade não se ensina, se aprende. Afinal, como diz Ormezzano (2007, p. 35):

no entendimento de que a contribuição da educação estética ao campo educacional é essencial, faz-se necessário ressaltar que, se a família não possui uma tradição ligada às artes ou à simples sensibilidade para se emocionar diante da paisagem, se a comunidade em que a pessoa vive a mantém isolada de manifestações artísticas eruditas ou expressões estéticas populares, é obrigação da escola, como instituição que se pretende detentora e construtora do conhecimento, possibilitar experiências artísticas e estéticas que conduzam a pessoa, em processo de educação formal, a vivências que lhe permitam ter acesso a esses conteúdos.

Encerramos estas considerações sobre o ensino de artes na contemporaneidade constatando que ainda há um tortuoso e doce caminho (LINHARES, 1999) até compreendermos que nossas vidas de educadores são interconectadas e influenciam a vida de outras pessoas. E essas conexões, nos levam a conviver, simultaneamente em diferentes contextos simbólicos – familiar, escolar, grupal e virtual (AGUIRRE, 2009) e é nosso papel dar sentido às visualidades que nos cerca e cerca a vida de nossos alunos, embora saibamos que não seja uma tarefa fácil. Entendemos inclusive a realidade marcadamente imersa em crise da qualidade do ensino, por muitos motivos, entre eles a incompetência, má qualidade do ensino, ausência de recursos só não podemos deixar tudo à mercê de vontades políticas.

Charmers (2005) citando Salomon, (1997) já preconizava que o multiculturalismo crítico tem sido uma área “em que os professores têm medo de caminhar”, acredito que isto se deva ao conflito existente entre o que aprendemos no curso de nossa formação profissional, e o momento atual, em que se fomenta, nas formações continuadas, outro paradigma para a educação da arte/cultura visual, manifesto por reformas educacionais, traduzidos nas propostas curriculares criadas no bojo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A educação multicultural desafia todos os educadores a fazerem da escola uma força para alcançar justiça social na nossa sociedade.

Nesse sentido, o campo do ensino da arte vem alterando sua cartografia

e ampliando seu território e é a cultura visual que melhor responde a tantas demandas, só não podemos enquadrá-la em currículos estáticos. Afinal, segundo Oliveira (2011, p.187):

A cultura visual tem sido este caminho que possibilita novas entradas, novas brechas, novos percursos e diferentes trilhas para melhor convivemos com os velhos parâmetros do campo da educação e da arte. Pensar a educação da cultura visual nos cursos de formação de professores de artes visuais tem nos possibilitado aprender a rever algumas questões instituídas no campo da arte e facilitado o confronto entre narrativas e imagens. A cultura visual não é partícipe dos exclusivismos e unilateralidades, ao contrário, alimenta-se da dispersão, dialoga com várias perspectivas teóricas e metodológicas já que nasceu híbrida.

Falta a nós professores nos lançar a este território, a esta fronteira híbrida, com urgência e com propriedade. Acompanhando o ritmo das transformações e dos movimentos que a arte faz, mas, sobretudo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações no espaço escolar e principalmente em nossa profissionalidade, transitando no intermezzo, interconectando pessoas com diferentes competências, ou simplesmente estabelecendo diálogos.

3.2 O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES HOJE, POSSIBILIDADES DO PIBID

Nossa aproximação com o PIBID ocorreu por meio do ingresso na equipe de pesquisa do projeto “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: um estudo exploratório sobre contribuição do PIBID”, iniciativa vinculada ao Programa Observatório da Educação/OBEDUC – CAPES.⁸

A participação nesta equipe⁹ proporcionou o envolvimento em várias atividades de levantamento de dados, entre eles os projetos institucionais das IES

⁸ Este projeto é apoiado pelo Edital CAPES nº 049/2012, envolve os programas de pós-graduação em Educação da UECE, UFOP e UNIFESP – Guarulhos. A coordenação geral do projeto é da prof^a Isabel Maria Sabino de Farias.

⁹ A primeira reunião do grupo foi em 15 de abril de 2013, quando foram apresentados os professores pesquisadores, os doutorandos, os mestrandos, os professores da educação básica/ mestrandos e os graduados, do núcleo sede UECE. Neste encontro foi feita a contextualização da pesquisa aprovada, com apresentação e discussão do seu desenho, qual o papel de cada núcleo (UECE, UFOP e UNIFESP), dos pesquisadores bolsistas, o foco do estudo e como se configura a articulação dos trabalhos de dissertações e teses com a pesquisa OBEDUC. Ainda neste encontro foram organizados

cearenses que ofertam o PIBID no Estado. Compusemos este grupo com outros colegas do PPGE/UECE¹⁰

O trabalho foi norteado por um roteiro (Apêndice A), elaborado coletivamente sob a orientação da coordenadora do Projeto e que objetivava fazer um raio-x dos projetos institucionais implantados no período de 2007 a 2013 nas instituições pesquisadas. O roteiro focaliza a estrutura do documento, os objetivos da proposta, as ações previstas, as áreas de conhecimentos e níveis de ensino contemplados. Também buscar explicitar as concepções de professor, de iniciação a docência e de formação docente que norteiam a proposta formativa do projeto institucional. Buscou-se ainda examinar, o que dizem esses documentos sobre o desenvolvimento profissional docente enquanto trajetórias e experiências na escola e fora dela. Outro aspecto considerado foi o uso do termo inovação, o contexto em que é empregado e as propostas inovadoras de ação docente.

Considerando o PIBID do IFCE – Instituto Federal do Ceará, e da URCA – Universidade Regional do Cariri fizemos o recorde da análise, destas instituições e mais especificamente do projeto de artes visuais, localizados nos subprojetos das duas instituições.

A seguir apresentamos a análise dos projetos institucionais do PIBID – IFCE, 2007/2013 e da URCA, 2009/2013.

3.2.1 Análise dos Projetos Institucionais do PIBID – IFCE / URCA

Segundo Imbernón (2011, p.7):

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa e a profissão docente devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX. Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora.

os seminários de aprofundamento com identificação de temas e/ou conceitos a serem discutidos, indicações de leituras e definição dos grupos de estudo e calendários. Depois deste encontro os subgrupos se formaram e nossos caminhos de pesquisadores começaram a articular-se com os dados levantados em tarefas coletivas organizados por pequenos grupos.

¹⁰ Gilmar Dantas, Cláudio Torquato, Cleidiane Silva, Eunice Bezerra

Compreender estas transformações e os motivos pelos quais a escola não rompeu com seus paradigmas é um dos desafios deste programa e ao mesmo tempo é o desafio das instituições de formação docente.

Pimenta (2005) aponta-nos alguns caminhos para esses motivos; critica primeiro as concepções que consideram o professor como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados; observa nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares a prática de outras teorias que não aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação; em relação à formação inicial, o desenvolvimento de um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas e, por fim, no que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino, sem levar em conta a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos, impossibilitando ao professor articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Nesse contexto, o caminho viável seria o de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise (Pimenta, 2005), ou seja, construir através dos processos formativos suas identidades como professores, porém:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas... Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2005, p.17)

Partindo dessas indagações, e buscando entender o Programa em sua totalidade e importância, nos propusemos a analisar os projetos institucionais para compreender, a partir de um instrumento norteador, o que os projetos trazem em seu escopo sobre a formação do professor. A seguir, apresentamos a análise dos projetos institucionais do IFCE (2007/ 2013) e da URCA (2009 e 2013) com os itens analisados.

3.2.1.1 Estrutura do documento - PIBID IFCE/ URCA

Na análise dos projetos institucionais do PIBID – IFCE, observamos que o PIBID-IFCE/2007 contém introdução, objetivos, ações/estratégias, metodologia. As áreas contempladas são Física e Matemática. Atende a rede pública estadual do ensino médio e conta com três subprojetos na área de Matemática.

No PI/2009, há a mesma estrutura, com acréscimo de plano de aplicação da verba e acréscimo das áreas de Química e Biologia.

No PI/2012, encontramos a mesma estrutura dos dois últimos documentos, porém apresenta um erro, pois, apesar de listar as licenciaturas participantes do projeto – Química; Ciências Biológicas; Matemática; Educação Física, Teatro, Física, Artes Visuais - na introdução do projeto não foi acrescido, permanecendo no corpo do texto somente as áreas de Matemática, Física, Química e Biologia.

No PI/2013 existe uma mudança significativa na própria estrutura da apresentação da proposta, com a modificação dos instrumentais da CAPES. Inserindo vinte e um cursos de licenciaturas, abrange sete áreas de formação de professores e duas modalidades, presencial e à distância. Atende mais de 50 escolas de educação básica e conta com 21 subprojetos.

No projeto do PIBID – URCA, vemos que no item estrutura do documento, que este contém introdução, objetivos, ações/estratégias, metodologia. Foi aprovado pela primeira vez em 2009, com o título “Ação Colegiada à Docência da Universidade Regional do Cariri”. As áreas contempladas são Física, Biologia, Geografia, Letras-Português, Matemática, Pedagogia, ampliando em 2012, para Artes Visuais, Educação Física, História, Sociologia e Teatro. Atende uma efetiva demanda na área da formação para o magistério da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

3.2.1.2 Base teórica

Quanto à base teórica o projeto institucional de 2007, 2009, 2012 do IFCE, no geral é um projeto técnico, com informações sobre o que se quer, o público

alvo e o que se pretende com as ações e estratégias elencadas, entremeado às informações técnicas discorre sobre concepções e conceitos.

No Projeto institucional de 2013, o item Contexto Educacional traz dados do IBGE (2010) e cita dois teóricos (Pacheco; Rustoff, 2004) ao falar da oferta da educação superior no Brasil e da oferta mínima no Nordeste; no item Ações/Estratégias encontramos: “A formação do professor da educação básica envolve o estudo das teorias da educação e a aplicação dessas teorias no espaço escolar”, mas não explícita que teorias são estas. No item, Sistemática de Registro, Pena (2000, p.01) é citado no que concerne ao termo egresso, [...] no Brasil, no âmbito educacional, o termo designa o discente que deixou de pertencer a uma comunidade escolar [...]? Ainda sobre os egressos, são citados Lousada; Martins (2005, p.74) e sobre a carência de estudos acerca do tema egressos, encontramos Pena (2000).

No projeto institucional da Urca não foi possível localizar uma base teórica.

3.2.1.3 Concepções de professor, de formação docente e de iniciação à docência no PI PIBID IFCE e URCA

Quanto à concepção de professor, nos quatro projetos analisados, do IFCE, apesar de não mencionar teoricamente percebemos a concepção de professor reflexivo. Na introdução do projeto há o seguinte trecho que nos faz acreditar nesta concepção: “... contemple em seu projeto a vivência de atividades práticas que proporcionem aos futuros professores relacionarem os conhecimentos teóricos com a prática cotidiana do exercício da docência” (2007). Abaixo quadro síntese:

No item concepção de iniciação à docência, em 2007, 2009 e 2012, encontramos diálogo entre a teoria e a prática e professor reflexivo: “... sobre o desenvolvimento profissional da docência que tem concebido a prática na sala de aula como espaço privilegiado de experiência e construção de saberes necessários à profissão de professor”; em 2013, o projeto faz referência ao processo de iniciação à docência quando cita que proporciona “aos licenciandos bolsistas de iniciação à docência o conhecimento das realidades institucionais diversas e

instrumentalizando-os para a busca de soluções de problemas enfrentados na educação básica de sua região”.

Quanto a concepção de formação no PI IFCE 2007,2009, 2012 temos uma concepção reflexiva e crítica: “...aliando teoria e prática na formação de professores, incentivando-os a desenvolverem aulas teóricas e práticas diversificadas, lúdicas, contextualizadas com a cultura, a vida e as necessidades dos alunos.” E em 2013, encontramos parceria entre a instituição formadora e a escola; construção de ações docentes pelos licenciandos que consolidem, em sua formação, o compromisso com a aprendizagem efetiva dos educandos, promovendo reflexões de maneira a conscientizá-los que boas práticas pedagógicas são transformadoras.

No PIBID – URCA foi possível localizar que o professor aparece como um sujeito apto a “desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável”. Localizamos trechos dedicados à formação docente basicamente nas ações pedagógicas previstas no PI 2009. Assim, a defesa da formação de professores para a Educação Básica, nesse PI, é justificada como estratégia de correção dos desequilíbrios educacionais no Cariri, intervindo no tipo e na qualidade do sistema educacional público regional. Ainda no PI 2009, especificamente nos objetivos do projeto, encontramos a preocupação em trabalhar com os formandos e co-formadores a reflexão sobre o processo de formação docente, incluindo questões que geralmente não têm sido abordadas na formação inicial, como a opção pela docência como carreira profissional e as condições de trabalho do professor. Ainda sobre as concepções de formação docente expressas nesse PI, um trecho específico nos chamou atenção na justificativa pela escolha das áreas:

Quanto à concepção de iniciação à docência, as informações que pudemos extrair desse PI também foram localizadas nos objetivos, que tratam da oportunidade de interação entre o professor da educação básica e o licenciando nas ações de observar, participar e avaliar a ação pedagógica desenvolvida nas escolas e na universidade.

3.2.1.4 O que diz sobre desenvolvimento profissional docente - PIBID IFCE e URCA

No projeto institucional do IFCE de 2007, 2009 e 2012, na introdução, faz menção ao desenvolvimento profissional: “... têm-se desenvolvido o diálogo entre a teoria e a prática, envolvendo-se os alunos em atividades de pesquisa e práticas curriculares diversas”. E reafirma a crença no professor reflexivo e crítico. No PI/2013 encontramos:

Nessas diferentes possibilidades de atuação, busca-se, principalmente, a construção de ações docentes pelos licenciandos que consolidem, em sua formação, o compromisso com a aprendizagem efetiva dos educandos, promovendo reflexões de maneira a conscientizá-los de que boas práticas pedagógicas são transformadoras.

O projeto Institucional PIBID – URCA nos mostra que não existe uma ideia clara de desenvolvimento profissional docente, uma vez que em ambos tanto a formação como a iniciação à docência aparecem como atividades com vistas à superação de carências regionais, principalmente no que concerne ao fracasso escolar.

3.2.1.5 Menção ao termo inovação - PIBID IFCE e URCA

Quanto ao termo inovação nos quatro projetos analisados do IFCE, percebemos a menção ao termo:

[...] a desenvolverem aulas teóricas e práticas diversificadas, lúdicas, contextualizadas com a cultura, a vida e as necessidades dos alunos e incentivar o uso de metodologias que estimulem o pensamento dos alunos; propiciar experiências metodológicas que estimulem o pensamento dos alunos. (2007).

Contudo constatamos que o termo inovação ainda aparece de forma tímida nos Projetos Institucionais. Nos documentos analisados foi dedicado pouco espaço do texto a esse construto teórico tão importante na constituição do PIBID, haja vista ser este um programa que inegavelmente traz a inovação como uma marca sua. Como podemos observar no trecho retirado do Relatório de Gestão – PIBID:

Esse movimento, tão caro ao Pibid, provoca além da formação inicial, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. Novas formas de “olhar” a escola, de interagir com o campo da atuação docente e de valorizar o inovador em educação - mesmo que esse inovador seja o aprimoramento de abordagens e propostas já defendidas em outras épocas – têm pautado o programa. Defende-se uma ação que modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e que problematize a formação na e para escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira. A cultura escolar, neste sentido, poderá ser modificada a partir dos próprios sujeitos que comungam, reproduzem e (de)formam essa cultura. (CAPES - Relatório de Gestão, 2013, p.30)

Em sua totalidade o projeto do IFCE apresenta, quando não explicitamente, implicitamente ação e inovação pedagógica, propiciando aos bolsistas educandos um contato com a escola através de vivências de atividades e conhecimento do cotidiano das escolas, mas, no geral, é um projeto técnico. Apresenta o necessário para o encaminhamento do projeto, mas não discorre sobre conceitos educacionais que norteariam todas as ações apresentadas.

O Projeto Institucional da URCA alerta para os ganhos no estabelecimento do diálogo entre os professores supervisores e os licenciandos promovendo a compreensão e o aprendizado através da experiência de vida do outro.

É com base nessa troca de experiências que o professor poderá em sala de aula começar a inovar suas ações, pois a inovação depende do local onde esta está sendo executada, como dito por Farias (2006, p. 52):

[...] importa registrar que esse entendimento não parte da premissa de que uma inovação implica, necessariamente, em algo original, de ‘primeira mão’, numa invenção. Muitas vezes, o novo pode estar na introdução de algo que já tem uso corrente em outro lugar.

Decorre desta premissa a importância de uma parceria que suscite entre os professores-supervisores, considerados co-formadores no PIBID, e os licenciandos a inovação, partilhando e executando em novos ambientes práticas exitosas de modo a responder suas necessidades de transformação das práticas docentes, pois, a iniciativa de inovar não é desinteressada, ela parte de uma intencionalidade deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria no âmbito educacional (FARIAS, 2006, p. 55).

Ao finalizar esta análise observamos que há ainda um caminho a

percorreremos para a compreensão do alcance do PIBID como programa de formação docente. As próprias instituições participantes vêm fazendo um percurso em evolução. Se compararmos os projetos de 2007 com os projetos de 2013 nas duas instituições percebe-se que no último projeto, há um norteamento, ou esclarecimento sobre em que bases teóricas foram construídas o projeto da instituição, mas é preciso avançar ainda mais nas análises e o próximo passo nos dará mais olhares ao analisar sobre como se compõem os subprojetos de artes visuais nas duas instituições pesquisadas.

3.3 ANÁLISE DOS SUBPROJETOS ARTES VISUAIS DO PIBID – IFCE/ URCA

A análise dos subprojetos PIBID – ARTES VISUAIS das duas instituições - IFCE e URCA nos dão a dimensão específica da Arte como área de conhecimento e as concepções de arte que nortearam a construção dos projetos supracitados.

Na apresentação do subprojeto do IFCE já se denuncia a situação dos professores que assumem a disciplina Arte sem ter a formação específica da área, não obstante a lei 9.934/96 e suas resoluções e um quadro otimista de formação, mesmo considerando o atraso histórico, citando os cursos de licenciaturas existentes como o de Música, Teatro, Dança e o de Artes Visuais.

O maior desafio do subprojeto seria a “integração de dinâmicas que efetivem a formação e a inserção dos licenciandos nas realidades escolares, fortalecendo sua formação inicial, desenvolvendo o conhecimento específico das artes visuais e das outras ciências”, “articulando-o às modalidades e tecnologias das ações contemporâneas ao cotidiano escolar e fomentando a pesquisa e a produção em artes visuais”.

Outra preocupação é a contribuição para a formação dos alunos da educação básica e o contato dos docentes de arte com o meio acadêmico e suas discussões em relação aos desafios da educação hoje buscando “somar a prática cotidiana do professor em exercício, conforme seu contexto, aos conhecimentos acadêmicos construídos nos cursos de licenciatura”. Na finalização da apresentação do subprojeto IFCE reforça-se a prática reflexiva ao entrecruzar prática e teoria, saberes e fazeres e mais uma vez denuncia a situação dos professores lotados em

arte no estado do Ceará ao citar textualmente que o projeto “se não corrige os desvios da lei, pelo menos lhe ameniza as conseqüências ao contribuir para o aperfeiçoamento do professor em atividade”.

Na apresentação do subprojeto da URCA há uma aproximação com a proposta metodológica triangular e às experiências estéticas visuais valorizando “o que é próprio da região, inserindo o sujeito como autor de sua própria história, buscando um exercício de leitura dele mesmo e do mundo”. Assim, como o subprojeto do IFCE, sua proposta incentiva os licenciandos, promove ações educativas, oportuniza o exercício da prática docente e a inserção neste campo de trabalho. O subprojeto Artes Visuais – Urca traz ainda as linguagens artísticas contemporâneas e seus processos de criação, “que envolve, além de uma habilidade para o manuseio com os materiais e técnicas artísticas; conhecer, aprender, compreender, interpretar as diferentes formas de expressão artística contextualizadas pelo seu meio”. Visa a aproximação dos sujeitos participantes do projeto por meio da mediação ao acesso à produção artística, regional, nacional e universal.

No item Ações Previstas as duas instituições são profícuas e tem a preocupação com a análise crítica do processo vivenciado. O subprojeto do IFCE cita algumas matrizes teóricas, como a Abordagem Metodológica Triangular, Estudos da Cultural Visual, Abordagem das Inteligências Múltiplas. As duas instituições trazem em suas ações atividades que acompanham desde a implantação dos projetos até as exposições que finalizam os processos percorridos.

Em Resultados Esperados, o IFCE visa a co-formação do professor de Artes Visuais, fortalecendo a formação inicial do professor e a valorização da disciplina Arte e o estímulo a uma cultura de ensino-aprendizagem em artes visuais nas escolas públicas. O projeto da URCA tem como meta aproximar os professores com a arte contemporânea, promovendo o intercâmbio entre os espaços de produção e promoção da arte. Aos alunos bolsistas favorece uma análise da realidade, permitindo o intercâmbio e a socialização de experiências e conhecimento entre escolas, universidades e os espaços expositivos da arte.

Ao ir a campo em Juazeiro do Norte, na URCA, tivemos acesso ao subprojeto de 2013 e encontramos um importante dado sobre as ações que seriam

desenvolvidas a partir de 2014, o qual pudemos comprovar em loco ao fazer as entrevistas com os professores supervisores:

Para o ano de 2014 pretendemos ampliar as ações atendendo trinta e seis (36) estudantes da licenciatura, quatro (04) escolas e quatro(04) professores de artes como supervisores[...] Ademais da ampliação este subprojeto terá como linhas estruturantes: Processos Poéticos de Criação Artística (tem por meta a realização de oficinas artísticas pelos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais tendo por base suas aprendizagens nos componentes curriculares da formação estético/artístico; Grupo de Pesquisa como lugar da Reflexão (tem por meta a inserção dos 36 estudantes e os quatro professores de artes/supervisores no Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq na linha de pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais); Laboratório de Escrita sobre Artes (tem como meta o desenvolvimento por parte dos estudantes e professores de artes/supervisores no exercício da escrita sobre a experiência vivenciada)

Mestra Margarida relata-nos sobre a importância em participar do programa e do crescimento para sua trajetória profissional trazendo uma nova reflexão para suas práticas e da apropriação de conceitos e categorias teóricas novas:

Acreditei que o Pibid na escola no ano em curso, especialmente, pudesse ser visto também como uma parceria necessária à melhoria do processo ensino-aprendizagem, já que a atividade desenvolvida nas oficinas tinha sido em anos anteriores de suma relevância, especialmente para os jovens participantes habituados a cursar a disciplina de Arte voltada apenas para as habilidades de desenho e pintura. Vislumbra-me o fato de serem direcionadas para a educação do olhar do aluno bem como experiências como ver-fazer-contextualizar como sugerem os programas educacionais para as disciplinas do Currículo comum e não apenas como atividade recreativa em datas comemorativas. As experiências das oficinas foram valiosas como relatam em depoimentos informais... Concomitante a essa participação no Pibid pude também participar do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC e aprender fosse a partir das leituras feitas, experiências e ensinamentos no grupo. É nesse contexto de conhecimento e experimentos que fui modificando minha prática na construção da organização da visualidade, oportunizando ao aluno o contato com imagens de artistas consagrados e a partir dos materiais disponíveis trabalhar com a leitura dessas imagens, explorando possibilidades entre recursos estéticos e imaginação criativa. (Mestra Margarida)

Os subprojetos das duas instituições ampliam nosso olhar para o real objetivo do PIBID, a aproximação de todos os sujeitos, coordenador, professor-supervisor, licenciando, universidade, escola básica pública, à formação do futuro docente e interação entre a licenciatura com o campo social. Desse movimento é

que emergem novas questões e possibilidades de aproximações colaborativas entre a instituição formadora de nível superior e as escolas das redes de ensino. Considerando as práticas que se realizam nas escolas como ponto de partida e de chegada para a formação docente, a construção da identidade, do profissional e da profissionalidade docente. Tudo em função da inserção futura dos profissionais docentes crítico-reflexivos e propositores de perspectivas de ação transformadora e emancipatória, como sujeitos coletivos no âmbito escolar (Pimenta, 2012).

Nos cursos de licenciatura em Artes Visuais as expectativas dos alunos matriculados é o de tornarem-se artistas, mas esta é contrariada porque o foco do curso é a formação de professores, e a sala de aula seria o último lugar de atuação profissional, na visão desses alunos. O desafio do PIBID nesta área seria o de promover a articulação entre teoria e prática e ao mesmo tempo situá-los nos contextos institucionais e culturais nas quais estão historicamente situados, levantando questões a partir dos limites de natureza política e os de natureza teórico-metodológica. No dizer de Almeida; Pimenta (2014):

Os limites apontados anteriormente são de natureza política: quais as condições que a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva? É possível criar e desenvolver uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é rotativo, recebe baixos salários e atua em condições precárias? Quais interesses os sistemas públicos que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente, têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores? [...] Mas há também os limites de natureza teórico-metodológica: quais as possibilidades efetivas de um professor pesquisar a prática? Quais os aportes teóricos e metodológicos necessários para que ele domine como fazer isso? Como as teorias são consideradas nessa perspectiva? A análise da prática está sendo realizada para além de si, criticamente, com critérios externos de validade do conhecimento produzido? E a generalização dos conhecimentos em forma de teorias? (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p.24)

Mesmo sabendo que o projeto PIBID não dá conta da complexidade do universo escolar da contemporaneidade, superando a concepção de saber escolar como conjunto de conhecimentos eruditos, aderindo a uma perspectiva mais complexa, a da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa, não podemos deixar de fazer estes questionamentos já que o próprio projeto emerge também, sobretudo em áreas carentes de profissionais em decorrência de que essa profissão não é atrativa para determinado segmento, ela

não tem apelo social que garanta uma presença massiva ou um número mais expressivo nas licenciaturas, em interessados em assumir a docência.

As duas instituições IFCE e URCA encaminham em seus subprojetos o desafio de “partir do que trazem os estudantes, os conhecimentos que têm da escola por terem sido alunos por tantos anos, para começar a olhá-la como futuros professores, considerando-a como objeto de conhecimento, passível de pesquisas, análises, interpretações e, sobretudo, como um espaço que tem a possibilidade de ser diferente, melhor” (Almeida e Pimenta, 2014). Além de possibilitar aos outros agentes do programa (professores da educação básica e das IES) ressignificar sua própria prática, valorizando elementos da rotina escolar e desmistificando práticas didático-pedagógicas que por muito tempo geraram imobilismos nas escolas.

Buscaremos a seguir ampliar ainda mais nossos olhares na tentativa de desvelar o PIBID Artes Visuais nas duas instituições.



Profecia dos Antigos, 1988, Brower Hatcher

“Questões insistentes da atualidade nos perturbam, inquietam e instigam. Dizer não ao presente é loucura e futilidade porque o agora não é um inimigo ou uma limitação. É, antes de tudo, um desafio”.

Irene Tourinho

4 TRAÇANDO HISTÓRIAS, TECENDO IDEIAS: TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES-SUPERVISORES DO PIBID ARTES VISUAIS IFCE/URCA

Ao ler um artigo de Irene Tourinho nos deparamos com a citação da obra de Brower Hatcher, um americano formado em design industrial – Profecia dos Antigos, o qual abre este capítulo, e o porquê dela ter evocado esta imagem para falar de questões insistentes da atualidade:

Primeiramente, a imagem evoca um imaginário preenchido com inúmeras possibilidades de conexão, de entrecruzamentos, de interterritorialidades que constroem e afagam os campos de saber e das práticas. É um visual rizomático e, nesse sentido, nos fala da atualidade. [...] Em segundo lugar, a imagem serve para aludir à ideia de agilidade, de pontos de encontro fugazes, efêmeros, transitórios, multidirecionais. A atualidade é sentida, com ferocidade, a partir de seus ritmos acelerados que nos impõem envolvimento em projetos somente a curto prazo. Estamos quase que impedidos de projetar a longo prazo. [...] O terceiro motivo de ter escolhido essa imagem para vislumbrar questões insistentes da atualidade diz respeito ao fato de que ela nos permite pensar – juntando a ampliação de possibilidades de agenciamentos e interpretações que a atualidade oferece e estimula, e o caráter transitório que qualifica nossas experiências contemporâneas – na ideia de incertezas, de paradoxos, de contradições que nos assolam cotidianamente. (TOURINHO, 2013, p. 12)

É neste cenário, do nosso mundo contemporâneo, essencialmente cosmopolitas, e inspirados pela imagem, que partimos para falar das trajetórias dos professores supervisores do PIBID Artes Visuais do IFCE e da URCA para ajudar a lidar com questões fundamentais, enfrentando-as e problematizando-as, tarefas que são responsabilidades do ensino, da formação, das formas interativas de experimentarmos a nós mesmos, aos outros e ao mundo (Tourinho, 2013). Resignificando-as à luz do contexto em que estão inseridas as aprendizagens, os processos de mudança pessoal e profissional, dando abertura às múltiplas possibilidades para a compreensão da racionalidade que estruturam o cotidiano dos sujeitos que aí interagem com o projeto PIBID.

Falar destas trajetórias é falar de possibilidades de conexão, de entrecruzamentos, de interterritorialidades que constroem e afagam os campos do saber e das práticas, somos chamados a pensar o presente a partir de ênfases que recaem sobre espaços e formas de ver o mundo, compreendê-lo e transformá-lo. Vislumbrar questões insistentes da atualidade nos permite pensar na ideia de

incertezas, de paradoxos, de contradições que nos assolam cotidianamente. Questões que constituem uma oportunidade para a consolidação da aprendizagem durante a formação de professores, superando o confronto entre teoria e prática necessário para a efetivação da práxis.

Para trazer à tona as histórias de identidades de professores e relacioná-las às trajetórias que nos diferenciam enquanto professores de arte precisamos reavivar em nós as histórias que nos formam e nos desejos que nos impulsionam. Como bem diz Tourinho (2013, p. 20):

para entender por que assumimos certas identidades e, especificamente, o que nos faz professores de arte e quê significados isso tem para nós hoje. Esse exercício de reconstruir, visitar nossa formação identitária como profissionais professores de arte visa mudanças, negociações de identidades e transformação. Stuart Hall (2000, p. 109) nos diz que “[...] as identidades têm a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios.’”

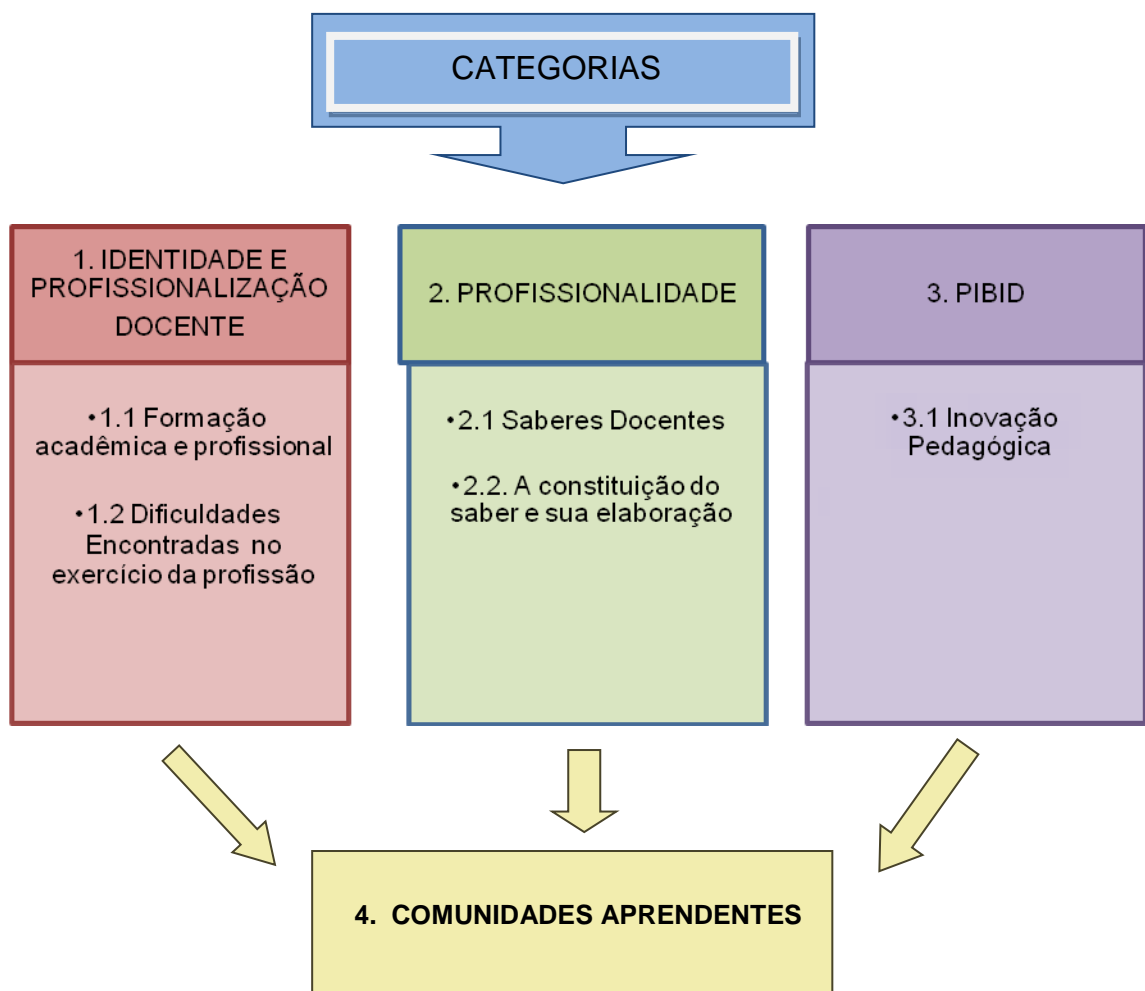
Como constituímos nossa profissionalidade têm impacto direto na maneira como produzimos e interpretamos os processos de criação e de transformação das realidades pedagógicas e artísticas. “Isso exige uma capacidade de agregar ao trabalho educativo experiências de vida que possibilitem um sentido de pertencimento, de reconhecimento individual e cultural, social e coletivo, simbólico e afetivo” (TOURINHO, 2013, p. 23).

Constituir-se professor é lapidar-se no contexto de uma história de vida, de uma jornada de aprendizagens da aquisição do saber-ensinar, mas não pode ficar restrita à história familiar e escolar, ela é antes de tudo um processo de construção e consolidação profissional, marcada por fases de transformações, de continuidade e de rupturas. Além de construções subjetivas que tornam professores o que são de tanto fazer o que fazem (TARDIFF, 2012). Ainda segundo Tardiff, professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros, e este saber não é só aquele destinado a transmissão dos conhecimentos, mas um amálgama oriundo da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Para compreender a contribuição do PIBID na reconfiguração da profissionalidade de professores de artes visuais optamos por analisar as trajetórias

a partir das seguintes categorias e suas conseqüentes subcategorias encontradas a partir das entrevistas e dos questionários realizados junto aos professores supervisores das duas instituições pesquisadas. Optamos por apresentá-las em um diagrama (Quadro 4), para dar melhor visibilidade às categorias e subcategorias analisadas.

QUADRO 4 - Categorias de Análise – Entrevistas com os professores/ 2014



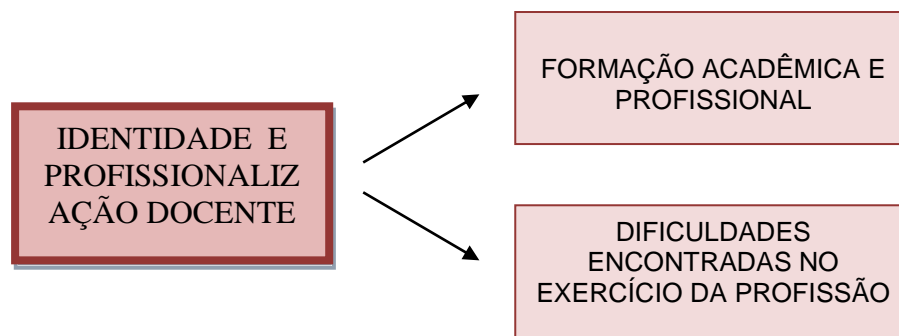
Fonte: Elaboração própria

Tentaremos tecer os fios de vida dos professores das duas instituições que atuam em espaços diferenciados, com traçados de histórias semelhantes na trajetória de se constituir professores de arte com os fios das concepções dessas categorias, que estão configurados da seguinte forma: Categoria 1 - Identidade e

profissionalização docente; dessa categoria apresentam-se as seguintes subcategorias 1.1 Formação acadêmica e Profissional; 1.2 Dificuldades encontradas no exercício da profissão. Categoria 2 – Profissionalidade. Subcategorias: 2.1 Saberes Docentes; 2.2 A constituição do saber e sua elaboração. Categoria 3 – PIBID. Subcategorias: 3.1 Inovação Pedagógica. Categoria 4 - Comunidades aprendentes

4.1 CATEGORIA 1: IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

QUADRO 5 - Categorias e Subcategorias 1



Fonte: Elaboração própria

Vivemos num mundo cada vez mais globalizado impregnado de avanços vertiginosos que exige de cada um, capacidades “autónomas de aprendizagem” e de posicionamento mais crítico no mundo contemporâneo. Por certo vamos encontrar na escola um lugar estratégico para avivar estas complexidades do mundo de hoje mas, é nela também que encontraremos uma certa inadequação do sistema educativo “quer para formar cidadãos capazes de responder à pluralidade de desafios, quer para atenuar assimetrias e desigualdades que continuam a proliferar socialmente” MORGADO (2011, p. 32).

As políticas públicas centram seus esforços procurando reabilitar uma escola e em especial o agente efetivo de mudança: o professor. Embora saibamos que a profissão encontra-se numa fase difícil, por ser exercida em condições que não ajudam, com responsabilidades que são de outros agentes é imprescindível o papel do professor.

Para Morgado a escola só poderá reafirmar-se como espaço de referência social se o professor conseguir construir uma verdadeira autonomia protagonista e “essa construção não pode dissociar-se de três componentes que consideramos basilares: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente.

Além de compreender a profissionalização da área de artes visuais como um processo de formação para a ação docente, que perpassa pela inicial ao adquirir conhecimentos, saberes, concepções e organização didática para o exercício consciente da profissão e continuada quando o professor repensa a realidade pedagógica refletindo a escola enquanto espaço de produção de saberes e conhecimentos.

Segundo Araújo (2013, p. 132):

Nas reflexões sobre formação e profissionalização docente foi possível constatar que essa área não envolve apenas um processo de organização, planejamento, observação e análise e reflexão, mas também necessita de condições adequadas oferecidas pela própria escola ao trabalho do professor, principalmente nas aulas de arte, no qual geralmente se tem pouco espaço para se trabalhar com os alunos...

A partir das reflexões produzidas neste estudo, e, considerando os dados revelados nos questionários e entrevistas realizados com os professores supervisores sobre formação acadêmica e profissional, organizou-se os dados da pesquisa conforme se apresentam nas ações de análise de dados:

4.1.1 Formação Acadêmica e Profissional

Entregamos os questionários aos professores que foram devidamente preenchidos e as respostas trouxeram dados sobre a formação, a atuação profissional e sobre as práticas pedagógicas no ensino da Arte. Este instrumento de pesquisa foi importante como técnica que possibilitou traçar o perfil dos participantes. Como ocorreu a sua formação? Como foram se fazendo professores de Arte? A utilização do instrumento configurou-se, assim, como uma ferramenta analítica importante que possibilitou reconhecer igualdades e variações nas categorias.

Os oito professores entrevistados têm graduação em licenciaturas na área

de Linguagens e Códigos. Quatro tem formação em Letras, um em Educação Física, um em Licenciatura Plena do Ensino Fundamental e dois em Artes Visuais, um deles não está no programa como professor supervisor, mas como colaborador do IFCE – Fortaleza, tendo uma participação ativa junto ao projeto PIBID através da instituição. Quanto ao tempo de magistério, foi contado a partir da informação do ano de conclusão do curso, e a maioria está na profissão a mais de seis anos, somente os professores formados em artes visuais tem entre dois e três anos de profissão. No tempo de magistério em Arte, incluímos o tempo sem graduação concluída e observamos que existe uma variação grande e um dos professores com formação em artes visuais só tem oito meses de magistério. Para melhor visualizar o perfil acadêmico dos professores supervisores montamos o seguinte quadro:

QUADRO 6 - Perfil dos Professores Entrevistados

PROFESSORES	GRADUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE MAGISTÉRIO EM ARTE
Mestre Aniceto	Letras	20 anos	17 anos
Xilo José Lourenço	Lic. Plena do Ens. Fundamental	09 anos	02 anos
Expedito Seleiro	+Artes Visuais	02 anos	8 meses
Mestra Margarida	Letras	13 anos	04 anos
Estrigas	Letras	20 anos	03 anos
Nice	Artes Visuais	07 anos	03 anos
Zé Tarcísio	Letras	09 anos	04 anos
Francisco de Almeida	Ed. Física	06 anos	01 ano

Fonte: elaboração própria

Os resultados encontrados indicam a existência de tensões por conta das dificuldades da formação na área, tendo em vista que o professor é formado em uma especialidade e se vê diante de uma realidade de trabalho que exige uma formação com habilidades específicas. Que possibilidades e potencialidades a Arte e a

experiência estética podem trazer a estes professores com estas licenciaturas que possam alimentar a constituição da docência em artes na educação básica?

Loponte nos dá um caminho interessante:

Parafraseando Nietzsche, acredito que a docência pode aprender muito com a arte e os artistas, e em especial com artistas contemporâneos. Com Michel Foucault, podemos pensar em certa inquietude consigo mesmo, uma inquietude estética que nos desacomoda... professores e professoras da educação básica de campos disciplinares diversos (não necessariamente com atuação em arte) podem potencializar sua formação continuada a partir do trabalho com grupos de formação docente, tendo como foco a arte e a experiência estética, e em especial, através das provocações da arte contemporânea, possibilitando práticas de arte, criação e invenção da própria docência. (LAPONTE, 2014, p. 43-44)

Isso exige uma capacidade de agregar ao trabalho educativo experiências de vida que possibilitem um sentido de pertencimento, de reconhecimento individual e cultural, social e coletivo, simbólico e afetivo.

Nas entrevistas ficou evidenciado com os entrevistados, ao serem questionados sobre como foram se fazendo professores de arte:

Ainda estou me fazendo, acredito que é no processo de reflexão sobre a arte e o que podemos questionar e expressar com e sobre a arte. (Nice)Sou uma curiosa no mundo das Artes e tal curiosidade ajudou-me a agregar conhecimento. (Zé Tarcísio)

Os dois entrevistados, um com formação em Artes Visuais e o outro em Letras, mas com o mesmo desejo de experienciar a Arte, independente da atuação em Arte, o de se permitir descobrir, “se deixar tirar do lugar estável onde nos posicionamos cotidianamente como docentes” (LOPONTE, 2014, p. 44) com uma sutil diferença entre a reflexão sobre a arte, como conhecimento, e a curiosidade sobre o mundo da arte, oportunizado por saberes específicos e por saberes subjetivos, analisando respectivamente as falas dos dois professores. Tardiff (2012) e Yavelberg (2003) defendem a ideia de que o professor e o professor de arte precisam vivenciar a arte para além da sala de aula, numa construção de experiências estéticas que constitui o professor, alargando as fronteiras de seus próprios limites.

No entanto, a construção da identidade docente do professor de artes visuais não pode ser unicamente de vivências em arte, o desenvolvimento pessoal, mas deve estar vinculada a um exercício constante de desenvolvimento profissional.

Na fala dos professores isto fica explícito:

A arte veio primeiro, depois o exercício de ensinar em oficinas e depois a formação acadêmica. (Nice)

Bom acho que já comentei... que foi na verdade uma complementação, foi uma experiência bem difícil porque eram meninos do 8º ano né, e eu tinha dificuldade em lidar com a linguagem, eu acho que só foi uma coisa mais tranqüila pra mim depois de um encontro muito feliz com um estagiário do curso de artes visuais da URCA, passou dois meses na minha sala e eu aprendi muita coisa com ele. (Mestra Margarida)

No início foi uma coincidência, por assim dizer, porque eu leciono língua estrangeira moderna e para complementar essa carga horária fiquei com duas salas de arte. De início foi assim, depois como eu já tinha experiência, já tinha estudado teatro, participado de festival de música, aí eu pensei, agora eu vou ter oportunidade para passar aquilo que tive experiência na minha trajetória de vida, não como um artista frustrado, vamos dizer assim, mas como uma pessoa que sempre esteve envolvido com a arte.” (Xilo José Lourenço)

A construção dos saberes da profissionalização docente é fundamental e permite aos professores um exercício da docência com mais competência, possibilitando um ensino melhor, ressaltando que o ensino não depende somente do conhecimento especializado, mas de um conjunto de saberes diversos que serão compartilhados com os educandos. Em um artigo de Arrais: Gonçalves; Araújo (2014, p. 09), encontramos:

A identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas, é expressão sócio psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. A autora em destaque reafirma os estudos anteriores acrescentando que a questão do “modo de ser no mundo” e estar no magistério, interagem na aprendizagem desta profissão. Assim, a identidade docente precisa ser compreendida no contexto dos outros papéis, que não se firmam especificamente no espaço de trabalho.

Observamos ainda que existe professores que atuam como professores de arte, sem formação específica, mas que traçaram um caminho que constituíram a consciência de sua própria identidade cultural como apreciador, criador ou crítico, em um processo de pesquisa sobre questões essenciais para a docência em artes, adotando um perfil de alguém que fala, escreve, lê e gosta de arte. Mas não é uma tarefa fácil ensinar sem ter uma formação adequada, é um caminho por vezes solitário justamente por não ter nenhuma interlocução na escola. Ao ser perguntada

sobre como seria ensinar arte sem ter uma formação específica a professora Mestre Aniceto assim se colocou:

Ah é difícil, porque você precisa procurar material, procurar estudar. No meu caso esse encontro se deu de uma forma, acho que da forma necessária, quando eu comecei a lecionar no ensino médio, que eu comecei a lecionar aí eu tive um encontro assim para trabalhar melhor a arte que já trabalhava no ensino fundamental... mas assim ainda faltava, faltava uma formação, faltava algo, faltava base e quando tive a oportunidade e vim para o PIBID, aí sim eu vi que esse era o caminho, embora eu não tenha formação, mas foi algo que me ajudou muito, tanto no desenvolvimento das aulas, quanto no conhecimento. (Mestre Aniceto)

Com base nos depoimentos podemos afirmar que não é possível ensinar artes sem estar vivenciando nem ter vivenciado experiências estéticas significativas, configurando num tipo de aprendizado significativo para sua sala de aula. Professores necessitam de instrumentos teóricos e práticos para criticar entender e transformar a cultura, a arte e a sociedade em que se inserem. Faz-se necessário um envolvimento com o ensino das artes visuais em diferentes situações e contextos educacionais. Como vemos em Cunha (2012, p. 101):

[...] até hoje transito entre diferentes produções culturais e nesses entrecruzamentos de vivências, fui atravessada por posicionamentos políticos, teóricos que foram constituindo as lentes por onde entendia, via e me relacionava com a Arte e seu ensino. Para melhor compreender os acontecimentos, busquei parceiros teóricos, compositores, artistas, cineastas, escritores, poetas, atores, músicos, insanos, entre outros. Pessoas, acontecimentos me tatuaram, fizeram inscrições em meus modos de ser, nessas composições me tornei uma professora de arte mestiça de referências e experiências. Tive e tenho inquietações, dúvidas, sobre meus pensamentos e ações, aconteceram guinadas conceituais que volta e meia interromperam minha zona de conforto.

A constituição da profissionalização docente é um movimento entendido como um processo de formação e de transformação e ocorre durante toda a vida do sujeito. A vivência da profissão e o partilhar de experiências possibilitam ao professor compreender sua dimensão profissional tanto individual quanto coletivamente.

Ao questionar os professores sobre suas concepções sobre o ensino de arte percebemos as mais variadas percepções e algumas ausências também. Afinal de contas que arte é esta que permeia o cotidiano da escola. Encontramos em Cunha (2012, p. 105) um pensamento de Cauquelin explicitando sobre isto “[...] a

arte do passado nos impede de captar a arte de nosso tempo”. Os professores entrevistados assim se posicionam acerca do que questionamos:

Arte é a produção humana aliada com sua imaginação/ sensação/ sentimento/ razão. A partir deste conceito, creio que o professor de artes deve dar a conhecer artes diversas. (Zé Tarcísio)

Na minha concepção, o ensino de arte deve procurar abordar não somente conteúdos teóricos e técnicos, mas buscar um diálogo e um pensamento crítico sobre a realidade vivenciada. (Nice)

Uma atividade perceptiva, algo que não se completa, mas que nos convida, sugere, evoca. (Francisco de Almeida)

Quando a gente não tem a formação, não tem leitura, não tem nada, que é aquela coisa voltada para o lúdico, e quando a gente não tem a habilidade manual para lidar aí é complicado, mas a arte tem este propósito de educar o olhar do jovem, a gente não está ali para ensinar habilidade, mas educar o olhar e assim ajudar o menino a se sensibilizar para ver a arte. (Mestra Margarida)

Na nossa realidade a concepção de ensino de arte é mais um arranjo porque nós não temos aquele profissional, eu faço um comparativo de antes, como eu era, e olhe que eu estudava, corria atrás, pesquisava e tudo, mas não tinha a prática, enquanto aluna eu não vivenciei prática em arte, e quando comecei a docência também não tinha aquela prática e eu buscava, a pouca prática que eu procurava em sala de aula, era mais voltada para o artesanato local, mas eu achava que não era só aquilo, quando eu entrei aqui foi que fui descobrir que é assim um campo muito grande, tem muita coisa a ser trabalhada e a ser conhecida também. (Mestre Aniceto)

Podemos afirmar então, que a identificação com a profissão exige do professor, de qualquer época, uma reflexão crítica sobre o que faz, como faz e sobre as condições deste fazer, no contexto em que ele e seu trabalho estão imediatamente inseridos.

Através das interlocuções dos professores pesquisados com o PIBID foram oportunizados momentos de reflexão acerca da ação docente no sentido de construir ou reconstruir o seu saber fazer como professor, tendo como possibilidade de identificar-se como professor de artes visuais. Como podemos observar em Gonçalves; Machado (2014) ao relatar sobre o cotidiano do pibidiano ao ingressar na escola por meio do projeto:

Ao ingressar no universo da escola básica, esse futuro docente se vê desafiado a realizar um trabalho de docência que não se restringe a apenas algumas aulas ou, quando muito, à realização de pequenos projetos. Para tanto, ele precisa se inserir na realidade da escola e se relacionando com

ela como um todo, abrangendo a direção, a coordenação, os professores e os alunos, e aprendendo a desenvolver aulas que dialoguem com essa realidade. (GONÇALVES; MACHADO, 2014, p.5)

Na construção da identidade e profissionalização docente do professor de Artes Visuais o ensino deve ser uma preocupação constante, porque exige adoção de princípios, seleção de conteúdos e experimentação de métodos de ensino consubstanciados na realidade, vislumbrando o enfrentamento dos seus desafios mais instigantes, mesmo que não seja possível exauri-lo na plenitude (Santos, 2010). A inserção da arte no currículo foi conquistada com muito esforço, integrando muitos saberes e conceituações.

E para exercer com plenitude todos estes saberes e conceituações é necessária uma formação adequada, criando possibilidades para sua atuação em aulas com um viés estético, condição que se apresenta como essencial ao ensinar e aprender arte. Como podemos observar no depoimento do professor Expedito Seleiro, a construção de identidade e profissionalização docente foi embasada na formação acadêmica e vai se construindo no fazer diário da profissão:

Em relação a se fazer professor de arte, eu me vejo assim, eu vejo como se ela se desse na minha infância, porque lá onde eu morava, eu vivia num sítio, eu sempre me identifiquei com a figura do professor, era uma profissão que eu sempre admirei. Quanto a ser professor de arte na verdade eu nunca tive essa visão, mas eu me identificava com a arte. Eu sempre gostei de desenhar, pintar, então, na escola eu exercitava muito isso. Futuramente eu pretendia fazer um curso de artes, mas não imaginava que fosse ser uma licenciatura... Esta compreensão de ser professor de arte começa a ser mais clara para mim a partir do curso, quando eu ingresso e percebo que ele me dá esta condição, de tanto ser um artista quanto ser professor, porque o curso transitava entre a teoria e a prática, então o se fazer professor de arte se torna claro na minha cabeça já dentro do curso, então eu começo a me perceber como professor já na graduação, a partir das disciplinas pedagógicas eu vou entendendo mais este sujeito, este profissional e isto fica mais claro para mim a partir dos estágios quando a gente vai até a escola para experimentar o ensinar e aprender artes, então esse se fazer professor se dá através do curso mesmo, então como é uma continuidade, a gente vai se fazendo e é um fazer sem fim, eu entendo isso, que a cada dia você vai vendo coisas novas, você vai passando por situações dentro da própria escola, então os desafios vão aparecendo diariamente, então este se fazer professor é algo para mim inacabado, sempre é uma construção. (Expedito Seleiro).

4.1.2. Dificuldades Encontradas no Exercício da Profissão

As situações que compõem o cenário de atuação do professor de arte são

variadas e perpassam por adversidades que interferem no seu trabalho e precisam ser consideradas. Nas duas instituições pesquisadas a maior demanda é de formação na área como podemos observar nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Na verdade a disciplina arte entrou na minha grade como complementação das aulas de língua portuguesa. Inicialmente era ensino fundamental e depois se estendeu ao ensino médio, na verdade o ensino fundamental foi uma experiência bem dolorosa... a disciplina entra na nossa vida apenas para complementar, não tem ninguém na escola com formação na disciplina e isso torna o trabalho um tanto quanto desvalorizado, porque a concepção que a gente traz de arte é uma aula de passatempo, de brincadeira, de desenhar, de não sei o que, isso precisa mesmo ser mudado, não pode ser assim. (Mestra Margarida)

Professor de arte foi para complementação, fiz um concurso para Língua Portuguesa e não tinha as aulas necessárias para complementar a carga horária. Na época nossa carga horária eram 16h em sala, então você tinha 15h de Português e 1h de Arte, com a redução da carga horária ficou 10h de Português e 3h de Arte. Nós não temos professores concursados com a formação em Arte, então quem está dentro da área de Linguagens e Códigos complementa a carga horária com Arte. (Mestre Aniceto)

A disciplina de artes é obrigatória no currículo do educando, mas nem sempre é ministrada por professores licenciados em Artes Visuais. A escola hoje em dia coloca professores de outras disciplinas para fechar a carga horária. (Francisco de Almeida)

Eu vejo assim que a situação tem duas faces: uma seria um lado bom por você ter ali pessoas que tem uma vivência que está em formação, contribuindo para o fazer artístico, o experimentar arte dos alunos na escola, mas por outro lado esse professor pode se sentir intimidado, por ele estar ali numa situação em que tem pessoas que estão em formação dentro da área onde ele está atuando, por achar que aqueles alunos sabem mais, tem uma experiência mais ativa dentro do contexto do experimentar arte. (Expedito Seleiro)

Perdemos uma escola, porque a diretora não queria o movimento dos alunos pelos corredores, ela dizia assim: porque vocês não ficam só numa sala como o grupo da matemática, não quero esse vai e vem de aluno pela escola. Tentamos argumentar mas não houve negociação, saímos da escola. (Professora Coordenadora)

Podemos observar pelos depoimentos dos professores entrevistados que a falta de formação inicial é uma problemática nas duas instituições pesquisadas. Os cursos de Artes Visuais são recentes tanto no IFCE – Fortaleza quanto na URCA – pólo Pirajá, Juazeiro do Norte, as duas iniciaram suas atividades com este curso em 2008, com a primeira turma se formando em 2013. Expedito Seleiro aponta que “o ensino de artes dentro do contexto da nossa região ainda está tomando forma, ainda está em construção, pelo fato de não termos profissionais, estamos chegando,

estamos começando a ter estes profissionais do ensino de arte”.

Discutir sobre o papel da Arte nas escolas nos leva também a questionar se estão aptas a perceberem a arte como importante instrumento de ensino e aprendizagem, se estão abertas ao diálogo com a Universidade, se sabem da sua importância como locus de formação para o professor e alunos em projetos que os envolvam no desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento total do ser humano. No caso da escola que foi retirada do programa porque a gestora não soube dar à arte espaço e liberdade para acontecer, interferindo drasticamente na formação do professor que estava atuando como supervisor e dos alunos que estavam no processo de aprendizagem. É imprescindível que o gestor se preocupe em garantir uma educação de qualidade, investindo e proporcionando suporte à sua equipe, para que haja mudanças efetivas que resulte em benefícios imediatos à aprendizagem. Mas, mesmo assim, Mestra Margarida é otimista diante de seu futuro e na continuidade de sua formação, ao afirmar ter sido:

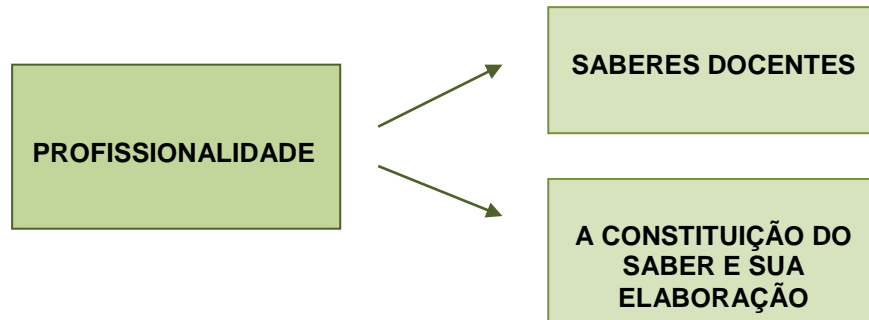
“[...] muito bom, proveitoso, mesmo saindo do projeto, me desligando do projeto de artes visuais, tudo que aprendi ficou, o meu desejo é que eu possa ler, por minha conta, de pesquisar como eu tenho feito, de me inteirar mais da coisa, não ficar no nível que eu estava antes”.

Mesmo com a saída do programa, a professora sente a necessidade em continuar pesquisando, dando ênfase à uma formação solitária, que não sabemos fortificará sua formação profissional, porque não haverá mais as trocas de experiências vivenciadas no grupo do qual fazia parte.

4.2 CATEGORIA 2: PROFISSIONALIDADE

O termo profissionalidade (Quadro 7) é aqui entendido como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem o professor. Gimeno Sacristan (1993) fala da profissionalidade “como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor” (SACRISTAN, 1993, p. 54). A

QUADRO 7 - Categorias e Subcategorias 2



Fonte: Elaboração própria

profissionalidade constrói-se de forma contínua e vai sendo lapidada no desenvolvimento de competências, prolongando-se ao longo de toda a carreira, constituindo-se em buscas coletivas e individuais que atingem o sujeito em todas as suas dimensões (pessoal, institucional, sindical).

Para construir sua profissionalidade o professor “recorre a saberes da prática e da teoria”. (CUNHA, 2007, p. 15) Estamos tratando da construção da profissionalidade de professores de artes visuais que por muito tempo foram vistos como “decorador das festas” e do “fazer lúdico” da escola, como relata Mestra Margarida, “essa concepção que a gente traz de que arte é uma aula de passatempo, de brincadeira, de desenhar, de não sei o que”. Com um histórico de práticas distanciadas da teoria esta construção se dá de forma sofrida e inacabada, e é discutida por Barbosa quando diz que:

[...] a formação de professores de artes visuais começou mal no Brasil e ainda não atingiu o nível desejável de qualidade. O primeiro curso de formação de professores de Desenho (como era chamada a disciplina de arte no currículo na época) foi criado por Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro), na década de 30. Tinha entre os professores Mário de Andrade, que ensinava História da Arte, e Portinari que dava as aulas de Pintura. A Ditadura Vargas, conhecida como Estado Novo, fechou a Universidade do Distrito Federal, e os alunos que não haviam terminado o curso, para receberem um diploma, passaram a freqüentar a Escola Nacional de Belas Artes, muito conservadora naquele tempo, para fazerem as disciplinas de Arte e a Faculdade de Educação onde estudavam os assuntos pedagógicos. Eram rejeitados nas duas Escolas. Os artistas os consideravam medíocres por pensarem em ser professores, e os educadores os viam como malucos, boêmios e perigosos por se envolverem com arte. (BARBOSA, 2005. p. 14)

O ofício de professor já tem a influência negativa de fatores como baixos salários, com jornadas extenuantes de trabalho com poucas horas destinadas ao estudo e ao planejamento das aulas, ainda são responsabilizados pela qualidade do ensino. Tudo isso só traz mais dificuldades ao exercício da profissão, na formação inicial, pois afastam jovens estudantes do magistério, na formação continuada e afetam processos de profissionalidade dos professores (ALVES, 2013).

A formação inicial e a continuada é um processo fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade do professor, mas é preciso muito mais para constituir-se um profissional, este entendimento pressupõe que a aprendizagem da docência é contínua e permanente, devendo favorecer o processo dialógico entre teoria e prática. Considerando ainda que o professor de arte deva ter a educação estética como um dos campos do conhecimento para o ensino de arte ser dotado de sentido e ao experimentar tornar-se consciente de sua experiência, cabe então pensar em um processo contínuo escolhido para construir aprendizagens com seus alunos e também consigo. Em outras palavras, na busca de uma docência com qualidade pedagógica torna-se imprescindível adquirir competências cognitivas, estéticas e didáticas.

4.2.1 Saberes Docentes

Os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações sociais em virtude das próprias funções (Tardiff, 2012) e na contemporaneidade tornou-se um aprendiz permanente construindo seu conhecimento no cotidiano e se apropriando da sua trajetória pessoal e profissional, não de forma pacífica, mas em meio a lutas e conflitos para a construção de sua identidade.

Quanto aos saberes docentes, enquanto constituinte do saber do professor, Tardif (2012) faz uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática da profissão (saberes experienciais), e aqueles adquiridos no âmbito da formação de professores (saberes profissionais). Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). Pimenta (2005) ressalta que os saberes docentes se constroem a partir da significação que

cada professor dá ao seu trabalho, de seus valores, de suas vivências, de sua forma de pensar, de ver o mundo e de seus conhecimentos voltados à prática da profissão (conceitos, teorias, didática, metodologias de ensino, entre outros).

Nas entrevistas ficou evidenciado que os saberes dos professores estão se constituindo a partir das vivências junto aos grupos do PIBID e como eles percebem o ensino de artes em suas realidades nos dá uma perspectiva dos saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores e que não pode se limitar a conteúdos e dependem de um conhecimento especializado que não têm, estão conscientes disso e buscam outras formas de preparação:

Ensinar arte é um amálgama de diversos saberes, é buscar, por meio de diferentes linguagens, observar e dialogar com o cotidiano de forma muitas vezes de uma maneira diferente. (Nice)

Ensinar arte é despir-se de pré-conceitos e mostrar principalmente aquilo que diagnosticamos ser mais distante da realidade dele. (Zé Tarcísio)

A criação de experiências com assuntos oriundos do campo da arte de- maneira crítica, no espaço escolar ou em outros locais possíveis. (Francisco de Almeida)

O campo da arte é muito abrangente, não é só artes plásticas, não é só arte cênica, não é só artes visuais. O que a gente tem nas nossas escolas é mais voltado para artes plásticas e como se ministra arte nas nossas escolas: pega um papel, dá para o aluno desenhar, como se não houvesse outras ramificações na arte. A aula de arte ainda deixa a desejar, graças ao seu reduzido horário, reduzidíssimo, é por isso que não tem professor de arte, o que acontece: vão lá dão um papelzinho aí é arte, está é que é a realidade. Que eu tento mudar pelo menos nas minhas aulas. (Xilo José Lourenço)

O saber docente não se faz somente na academia; hoje se reconhece que existem outros saberes além dos disciplinares e os curriculares e que são fundamentais no processo de ensinar e aprender; o importante é o que movimento de constante aprendizagem exista tanto para o professor quanto para a escola, num processo enriquecedor e qualificador para a prática do professor e para o fortalecimento de sua profissionalidade.

Ao perguntar aos professores como eles percebem o ensino de arte nas escolas e em outras instituições observa-se a condição dos professores supervisores sem formação na área, tem que enfrentar muitos desafios e complementar sua carga horária e reforça o papel das instituições em criar as

possibilidades para sua produção ou a sua construção (Freire, 1994)

Vejo que muitas vezes se resume ao estudo da história da arte ou de forma descontextualizada na realização de atividades com materiais artísticos, tintas, lápis de cor somente pelo fazer, com a preocupação focada no resultado. (Nice)

O ensino de artes ainda está relegado ao segundo plano. Porém existe um movimento de transformação do método dos professores. Creio que é questão de tempo de alcançarmos um ensino de arte satisfatório. (Zé Tarcísio)

A questão da disciplina de arte é que ela não é muito valorizada, porque qualquer coisa diz assim professor acolá complementa carga horária, bota pra arte, como se não fosse nada. Nesse aspecto eu vejo que tem uma desvalorização. Na questão da aplicabilidade, do incentivo, da valorização de você deixar o aluno se expressar naquilo que ele gosta, eu acho que a escola deveria fazer dessa forma dar este incentivo, esta liberdade para os alunos. (Mestre Aniceto)

Através de um trabalho formativo é possível trazer ao ensino da arte a valorização como componente curricular. Afinal de contas a arte possui seus próprios códigos e o professor precisa se apropriar desta linguagem, interpretar e dar sentido a esses códigos, tratar a arte como conhecimento é condição essencial para um ensino competente.

4.2.2 A constituição do Saber e sua Elaboração

Segundo Santos (2010, p.166-167): “No processo de formação inicial, os saberes são articulados no sentido de formar o profissional para desenvolver suas competências. Porém não somente neste processo que se dá a aprendizagem, mas em outros espaços informais.” Observar as falas dos entrevistados ao serem questionados sobre quais as ações e experiências pedagógicas vivenciadas como professor supervisor que foram relevantes para sua profissionalidade é importante para a análise desta subcategoria:

Ter conhecimento mais aprofundado através de troca de idéias e experiências com os bolsistas e também ter contato com novas

metodologias propostas pelos bolsistas nas oficinas. Estes elementos foram de grande significado. (Zé Tarcísio)

Para além da docência de arte, ter interagido com subjetividades tão voltadas para a docência do fazer o humano, confirmou em mim a confiança na força da arte para a transformação do homem. (Estrigas)

Certamente, integrar a equipe PIBID desde 2013, acarretou uma visão mais expandida da atuação do professor de arte. Para eu vivenciar o cotidiano da escola com os bolsistas e poder incitar processos de reflexão sobre a prática aliadas a estudos teóricos dirigidos. (Nice)

Ave Maria, me transformou, a partir dos estudos que a gente fazia dos textos que eram trabalhados lá, nas oficinas voltadas para o que estava sendo lido, com o material que estava sendo apresentado e o próprio trabalho dos bolsistas, as oficinas que eram realizadas, acrescentava muita coisa. (Mestra Margarida)

As experiências acontecem no grupo de estudo, a gente faz o grupo de estudo aqui, vivencia, e os meninos que vão para a escola, para as oficinas, eles vivenciam aqui com a gente e aplicam na escola e eu tenho mais uma oportunidade que é vivenciar aqui e acompanhá-los na escola. Ano passado aconteceu um fato na sala de aula, fizemos uma vivência aqui e eu estava trabalhando com uma turma a Tarsila do Amaral. Eu levei a gravura, fiz a leitura de imagens com eles e fui percorrendo um caminho que já tinha trabalhado em um determinado momento eu disse que a gente ia concluir na próxima aula, eles pararam e ficaram assim (faz o gesto de quem para no tempo) porque estavam bem participativos e disseram “eita professora é bom... seria bom se as aulas fossem assim...quando é que a gente vai terminar?”. Quer dizer foi algo assim que me motivou cada vez mais, e nem precisava buscar muito longe, bastava só você saber como chegar lá”. (Mestre Aniceto)

Como o programa incentiva o aprimoramento do processo de formação, esta aproximação favorece o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores gerando um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo como constatamos nos depoimentos.

No relatório de gestão (2009/2013) apresentada pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) consta exatamente a idéia de formação em um *continuum*:

Para a DEB, a **formação continuada** - nela incluída a extensão - responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida. Na visão da diretoria, a educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com

atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola. (CAPES - Relatório de Gestão – PIBID, 2013, p. 68)

Perceber a trajetória da configuração dos saberes, porque pensar o ensino de arte é também pensar no seu processo, e saber de onde partiu ou são articulados é uma atitude pouco observada no cotidiano educacional, (Santos, 2010) mais do que a preocupação com determinadas propostas ou metodologias, o professor deve construir uma atitude pedagógica apoiada em fundamentos teóricos e práticos da educação e da arte. Meios que possibilitem pensar o aluno e o processo de ensino-aprendizagem de formas diversas. Mestre Margarida nos relata esta configuração dos saberes apreendidos:

A aula que eu mais estudo é a de arte, essa formação que eu recebi no grupo de pesquisa me ajuda nisso, porque eu não quero que essa aula seja igual a que eu dou de português, que seja igual a aula de matemática. Então baseado nas orientações que recebi, que eu via nas oficinas ela precisa ter um pouco da parte teórica, que seja uma leitura mas tem que ter uma vivência... eu tenho que mostrar essa parte, digamos assim, da produção artística, de acordo com o que estou lendo, que estou trabalhando. Que eu acho que a educação do olhar passa por aí, porque ele(o Aluno) não vai ser um artista, não precisa ser um artista, mas ele tem habilidade, ele pode desenvolver isso, pode se educar. (Mestra Margarida)

Ao relatar que não quer as aulas de arte como as de português ela nos dá uma pista de seu crescimento como professor; reconhece a metodologia ultrapassada que utiliza nas aulas de português, muito provavelmente tradicionalista, vertendo para o estudo das regras gramaticais, reconhecendo como metodologia ultrapassada e sem reflexão, pois estuda para estar nas aulas de arte, mas não nas de português. Em outro trecho da entrevista ela diz que todos os professores que lecionam a disciplina deveriam ter o mesmo contato que ela teve, porque seus ganhos foram muito proveitosos e gostaria dessa interação entre professores que lecionam a disciplina e bolsistas que estão na escola e estudam para exercer futuramente a profissão nesta disciplina. Mestre Aniceto também reconhece que os estudos no grupo foram vitais para a constituição do saber arte.

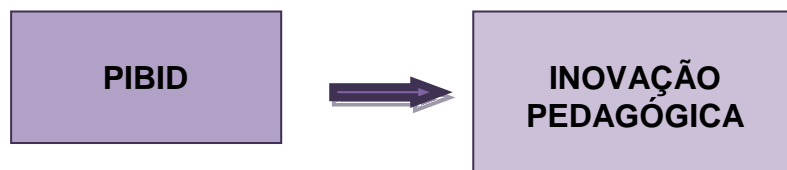
Eu acho que a arte deve ser valorizada em todos os seus aspectos, mas o nosso conceito é só o da arte tradicional, da arte que era bela, isto é arte, isto não é arte, mas com o acesso a leitura no campo da arte, isto muda. Eu lembro que fiz um trabalho com os meninos na defesa de um texto que era sobre Grafite. O grafite é arte, a pergunta era se o grafite era arte. Um dizia,

mas o grafite é arte marginal, mas é arte, não é. É arte marginal e arte marginal não é arte? Poesia marginal é poesia, porque arte marginal não é arte. Porque o marginal que ele queria colocar não era que a arte era marginal, mas que aquilo era trabalho de vândalos, não era arte, era você pegar e pichar uma parede. (Mestre Aniceto).

A forma como a discussão foi conduzida demonstra um crescimento como professor mediador, aquele que instiga o aluno a se colocar, a se manifestar, a expressar suas idéias. Sem dúvidas o professor deve conquistar um conhecimento que o torne seguro diante de um conteúdo para ter condições de mediar um trabalho em sala de aula.

4.3 Categoria 3: PIBID

QUADRO 8 - Categorias e Subcategoria 3

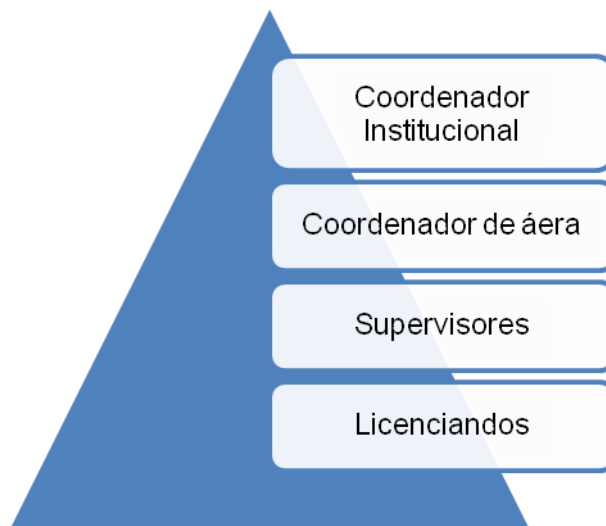


Fonte: Elaboração própria

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem o intuito de incentivar a permanência dos jovens licenciandos nas atividades ligadas ao magistério, pretende ainda elevar a qualidade da formação, inseri-los no ambiente da escola pública, promovendo práticas que aproximem a universidade e a escola.

No quadro 9, a seguir, vemos a estrutura do programa quanto aos sujeitos participantes.

QUADRO 9 - Estrutura do Programa



Fonte: CAPES - Relatório de Gestão – DEB – PIBID – 2009/2013

Os projetos devem desenvolver atividades pedagógicas que introduzam os estudantes ao cotidiano das escolas públicas, sob a orientação de um docente do curso de licenciatura e de um professor da escola. Os professores supervisores surgem como coformadores, responsáveis pela introdução dos licenciandos no cotidiano escolar. Selecionado para supervisionar as atividades dos alunos bolsistas, os professores acompanham as atividades que realizam nas escolas, participam de reuniões, atividades de formação, avaliação e reflexão pertinentes ao programa e à área trabalhada. Estes professores ao participarem do programa se incluem em um movimento de formação continuada por meio do desenvolvimento de projetos e dos encontros promovidos pelas instituições universitárias. A própria instituição passa a participar da rotina da escola, qualificando as atividades curriculares desenvolvidas na universidade, criando uma parceria entre a universidade e a Educação Básica.

O PIBID foi transformado em política de estado por meio da Lei 12796 de 04 de abril de 2013 que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”. Segundo o Relatório de Gestão do PIBID:

A substituição das portarias que regulamentavam o Pibid pelo Decreto 7.219/2010 sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a

institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores. (CAPES, 2013, p. 29)

4.3.1 Inovação Pedagógica

Para iniciar nossa análise sobre inovação pedagógica recorreremos a Pinho; Pinho (2013), que citando Moraes; Cunha (2004), afirma que:

Conceber a prática educativa numa perspectiva inovadora refere-se a “vivenciar o conhecimento, transformá-lo em nossas estruturas mentais, reconstruí-lo fisicamente [...]” (Moraes, 2004, p.46). Assim, conceber a prática educativa como práxis, implica em pensar que nos diferentes aspectos de institucionalização ela pode atuar no reconhecimento de “formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos”.

A prática educativa inovadora corresponde a um novo olhar para escola e para as relações do processo de ensino e aprendizagem. Requer interação, comunicação, movimento, atitudes criadoras e colaborativas que possibilitem desenvolver a criatividade dos professores e dos alunos.

No relatório da CAPES (2013), no item que versa sobre os princípios pedagógicos e objetivos lemos que:

O processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o Pibid é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Assim, o programa considera como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. Essa interação enriquece o processo formativo da docência com a finalidade de aperfeiçoar os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado pela ação-reflexão-ação (SCHON, 2000, NUNES, 2006; PIMENTA, 2005).

A proposta desenvolvida no PIBID, no campo da formação de professores de artes visuais, pauta-se em ações e estratégias que, para além da reprodução de

práticas e conteúdos em arte, o professor em formação é um produtor de conhecimentos por meio da pesquisa. Nas entrevistas ficou evidenciado o papel importante do PIBID ao criar oportunidades para a interlocução entre universidade e educação básica:

Oportunidade de vivenciar o ensino de arte de uma forma inovadora e compartilhar experiências. (Nice)

A função de supervisão agrega bastante a qualquer profissional. Como professora de Arte pude ter conhecimento de metodologias mais dinâmicas. (Zé Tarcísio)

A experiência mais valiosa que eu tive foi fazer parte, enquanto professor supervisor de artes visuais, do projeto de pesquisa que funciona lá no centro de artes com os professores coordenadores. Foi muito importante para mim, para o meu desempenho como professora de arte, em sala de aula. Porque sem formação na disciplina e sem nenhum curso que seja ofertado aqui para nós professores, a gente lida na escola é com a formação que a gente traz da universidade e não tínhamos nada de arte. Nesse tempo de pesquisa, de estudo eu me transformei. A partir dos estudos que a gente fazia dos textos que eram trabalhados lá, de oficinas voltadas para o que estava sendo lido, com o material que estava sendo apresentado e o próprio trabalho dos bolsistas, com as oficinas que eram realizadas, já acrescentava muita coisa para nós que supervisionamos e daí para o nosso trabalho com a disciplina na escola.” (Mestra Margarida)

“Como professor de arte, uma das contribuições foi o acesso a leituras no campo da arte, nós já tivemos uma produção, foi uma produção coletiva, que foi do nosso primeiro encontro do semestre passado e já fizemos leitura da Ana Mae que eu nunca tinha lido. Então assim, para mim, eu considero para atuação como professora de arte, acho que foi o que me fez ver a arte que eu gostaria de ver, mas eu não sabia como, através dessas leituras que o grupo de estudo cada vez mais vem possibilitando, quando você pensa que já terminou tudo, agora que está começando.” (Mestre Aniceto)

A contribuição para mim é muito profunda, porque você sabe que aqui na nossa região nós não temos ainda o professor de arte, aquele professor que é acadêmico em arte. Na nossa região, os professores de arte que tem aqui, são professores como no meu caso, que complementam a carga horária. O PIBID, a contribuição que ele deu pra mim foi justamente me preparar como se fosse, paralelamente a um professor de arte, que eu ainda não sou. (Xilo José Lourenço)

Essa construção é feita a partir de diálogos, da colaboração, buscando novas formas de mediação pedagógica. Deve acontecer no espaço onde se movimentam aprendizes e professores, consistindo em espaços de aprendizagens, incomuns aos que são habituais na escola. Nessa perspectiva inovação consistiria em provocar o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino onde o estudante exerceria o protagonismo e o “professor exerceria um papel mais periférico, servindo

de assistente, recurso, guia agente metacognitivo, muito mais do que transmissor” (FINO, 2013, p. 45).

Estamos falando de um novo não porque é diferente, mas assumindo sua dimensão histórica (PENSIN, 2013), por muito tempo o ensino tecnicista predominou nas salas de aula e sabemos que nem sempre podemos usar o verbo “predominar” no passado, mas é certo que vemos práticas de ensino-aprendizagem que tentam romper com isso possibilitando uma reflexão crítica sobre o trabalho educativo.

No relatório de gestão do PIBID observamos que o programa contempla este olhar para o novo:

Com as concepções afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, dos modos de agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação. Nessa linha, a formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo-crítica do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação. Além do mais, a rede de colaboradores que se forma a partir do Pibid possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES). O intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma “crise” nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, resignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógica dos professores. (CAPES - Relatório de Gestão – PIBID, 2013, p.30)

O ensino de arte apresenta uma amplitude de possibilidades, mas estas possibilidades devem ser tidas como área de conhecimento que integra saberes construídos na escola e também em estudos e pesquisa. Encontramos Macedo que reverbera e provoca inquietações acerca disso:

O que é ensino de arte? Qual o sentido tem a arte na educação e o que queremos quando pensamos em investir nesse campo do conhecimento? O contato com lápis de cor, tintas, pincéis, argila e outros, não significa, por si só, a oportunidade de construir conhecimento em artes visuais. Usar ferramentas da arte é uma outra coisa, bem diferente do ensino de arte. O fato de lidarmos com números ou palavras, por exemplo, não significa, necessariamente, que estamos construindo conhecimento em matemática ou português. Tudo depende de como essas ferramentas são adotadas, percebidas. Assim, é importante ressaltarmos que a presença da arte no currículo tem como pressuposto oferecer oportunidade aos alunos de desenvolver o pensamento artístico e estético, como mais um modo de se

relacionar com o mundo. Nem melhor, nem pior, mas tão importante quanto os outros campos de conhecimento quando se propõe a uma formação integral, complexa e sintonizada com as questões da contemporaneidade. (MACEDO apud FRADE, 2010, p.162)

As transformações e inovações não se fazem apenas na sala de aula Beraza (2008, p. 201) atenta em seu texto para o fato de que as inovações e transformações nas instituições implicam mudanças, inovações em três esferas distintas: “[...] *cambios legales o administrativos; cambios insitucionales; cambios en la docência.*” Elas perpassam também pela concepção do PIBID, como vemos a seguir, no trecho retirado do relatório de gestão do programa:

Esse movimento, tão caro ao Pibid, provoca além da formação inicial, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. Novas formas de “olhar” a escola, de interagir com o campo da atuação docente e de valorizar o inovador em educação - mesmo que esse inovador seja o aprimoramento de abordagens e propostas já defendidas em outras épocas – têm pautado o programa. Defende-se uma ação que modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e que problematize a formação na e para escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira. A cultura escolar, neste sentido, poderá ser modificada a partir dos próprios sujeitos que comungam, reproduzem e (de)formam essa cultura. (CAPES - Relatório de Gestão – PIBID, 2013, p.30)

Os professores participantes do programa vivem este paradoxo: são instigados às mudanças e ao mesmo tempo a instituição e administração não tem percepção destas mudanças. “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação.” (NÓVOA, 1991, p. 08) Mestre Margarida nos relata que vinha reivindicando na época sobre a carga horária que não tinham disponível para acompanhar o trabalho dos bolsistas:

Nós não éramos liberados para fazer o acompanhamento e era uma luta, porque ficava bem difícil você supervisionar um trabalho quando você não tem disponibilidade para acompanhar isto de perto, para saber como a oficina está desenrolando, quais eram as dificuldades e até o desgaste do aluno da escola se afastar e a gente não ter tempo de acompanhar, de valorizar o trabalho com os bolsistas. Não tinha esse tempo, porque no último ano, eu tinha cinco grupos de bolsistas, dá uma média de doze pessoas, isso dentro do meu horário de sala de aula normal, o tempo que a gente tinha disponível era para participar dos planejamentos no grupo de estudos, na terça-feira, a tarde inteira. (Mestra Margarida)

Mestre Aniceto vive outra realidade, pois é professora coordenadora de

área (PCA) na escola em que trabalha e já tem horário disponível para fazer o acompanhamento dos bolsistas e suas atribuições como PCA.

Eu os recebo na escola, levo para o ambiente que eles vão trabalhar e no período que eles estão na escola ou, por exemplo, na segunda eu cumpro um horário de professor coordenador de área, fico fora de sala, não tem problema, na terça também, no horário que eles estão na escola eu estou fora de sala então qualquer coisa que eles precisarem, material, eu já agendo tudo com antecedência o que eles precisam no outro dia eu deixo tudo prontinho, aí vou sempre dar uma olhadinha, fazer o acompanhamento, ainda participo um pouquinho da oficina (Mestre Aniceto)

A escola nem sempre está devidamente preparada para a mudança, como diz Francisco de Almeida: “a direção precisava sempre ser colocada a par das ações para dar permissão para as intervenções”. Nos tempos contemporâneos a arte não pode ser concebida como algo fechado, que caiba em gavetas ou permissões. A gestão precisa legitimar a escola como espaço democrático para o aprendizado. E isto só é possível no ensino de arte, “com a atuação de professores/as de arte com uma formação que lhes permite tecer procedimentos e conteúdos significativos para o ensino de arte.” (PIMENTEL, 2010)

Como educadores, vemos que cada um de nós vai construindo sua identidade que passa por um processo complexo, graças ao qual cada um irá se apropriar do sentido da sua história pessoal e profissional não podendo separar a trajetória pessoal da trajetória profissional. A retomada da identidade profissional apresenta-se como uma situação reflexiva que compreende um novo olhar sobre a formação do professor de arte.

4.4 CATEGORIA 4: COMUNIDADES APRENDENTES: DIÁLOGOS SINGULARES NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS.

Que caminhos percorremos para chegar até aqui, ao pensarmos os subprojetos de Artes Visuais do IFCE – Fortaleza e da URCA – Pólo Pirajá – Juazeiro do Norte a partir da concepção de comunidades aprendentes, defendida por Brandão (2005) “como aquela que aprende ser comunidade enquanto aprende a fazer o que faz”. Para o autor, quatro características fazem da comunidade de prática uma comunidade aprendente:

A primeira delas consiste em considerar a aprendizagem como uma experiência de transformação de identidade, que envolve o processo de construir conhecimento e o lugar, no qual se define uma identidade de participação. A segunda característica está na interação entre as atividades consideradas centrais e as atividades consideradas periféricas. Uma terceira característica das comunidades aprendentes, é a contribuição entre os modos de pertencimento a comunidade, o que depende das condições de desenvolvimento das atividades de repercussões no contexto local. A quarta característica que faz da comunidade de prática uma comunidade aprendente é a possibilidade dos membros reconfigurarem suas identidades e mudarem as posições que ocupam dentro da comunidade. Em comunidade aprendente todos ensinam e aprendem na convivência e no diálogo. Reconstruções são possibilitadas pela escuta atenta ao outro. “O trabalho é mais fecundo quando em uma comunidade aprendente, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Algo a aprender e algo a ensinar. Lugares de trocas e de reciprocidades de saberes, mas também de vidas e de afetos”. (BRANDÃO, 2005, p. 91).

Ao longo da análise das categorias encontradas nas entrevistas dos professores supervisores das duas instituições o que vimos foi um entrelaçar de idéias que se emaranhavam as histórias de vidas e de formação e cada partícipe dessa trajetória. Possibilidades de conexão, de entrecruzamentos, de interterritorialidades que se configuram em fortalecimento de aprendizagens nos sujeitos participantes do Programa PIBID ou como diria Tourinho (2013, p. 19):

A des-hierarquização de fazeres e saberes, a des-fronteirização e a desterritorialização de práticas e reflexões são características da contemporaneidade que a centralidade da cultura enfatiza, chamando-nos para deslocamentos perceptivos e conceituais sobre a natureza do ensino, as funções da escolarização e as possibilidades de abordagem do mundo e da cultura estética que nos rodeia.

Observa-se nas instituições que os momentos de convívio e trocas de experiências fazem com que o conhecimento sobre o ensino da arte se amplie. A prática desse convívio e a troca entre os parceiros do programa vão formando os professores, tanto os licenciandos quanto os professores supervisores. Conhecer durante o curso as problemáticas vivenciadas no dia a dia da escola como espaço físico, as relações existentes na escola (professor/aluno, professor/professor), gestão e planejamento, favorece o amadurecimento do futuro professor, que se fortalece porque tudo isto é vivenciado com outros parceiros como a universidade e os professores supervisores, desenvolvendo a reflexão de docentes e alunos-bolsistas em relação às propostas de ensino na troca de experiências. Como dizem os professores entrevistados quando perguntados sobre qual era sua atuação como professor supervisor junto aos alunos bolsistas:

Mediar a interação entre os alunos bolsistas e as especificidades e/ou circunstâncias da rotina escolar. Dar-lhes a medida da expectativa da escola quanto as suas ações em favor do processo ensino e aprendizagem. (Estrigas)

Minha atuação, basicamente, se deu no intuito de dar suporte teórico/metodológico aos bolsistas e mediar as relações entre escola/universidade. (Nice)

Pensar metodologias, desenhar estratégias de publicidade das oficinas, monitorar horários importantes para o bom funcionamento das oficinas, propor textos para reflexão dos bolsistas, fazer a ponte entre a escola e o PIBID. (Zé Tarcísio)

Contribuir com a experiência da prática de ensino/aprendizagem para o licenciando, incentivando à docência. Ser a mediação entre os bolsistas, alunos, gestão escolar e comunidade. (Francisco de Almeida)

O meu trabalho era essa ponte na escola. Porque eles estavam iniciando a docência então o meu trabalho junto deles era esse acompanhamento, era esse suporte. Uma coisa que eu vinha reivindicando na época era essa coisa da carga horária que a gente não tinha disponível para acompanhar o trabalho deles, por exemplo: eu estava em sala de aula e eles estavam realizando as oficinas na escola. Então, a minha parte, meu trabalho era esse de acompanhar enquanto suporte e participar do grupo de pesquisa, que era junto com eles, a gente estava ali para se inteirar das linguagens.” (Mestra Margarida)

Estes momentos tinham o objetivo de promover discussões e reflexões permanentes sobre as reais necessidades das escolas, envolvendo todos na elaboração de estratégias e novas propostas para melhorar o ensino e a aprendizagem de artes visuais. Não esqueçamos que as duas instituições possuem particularidades sobre a não formação de professores supervisores na área de atuação, mas o que falta em um lado tem em outro, que é a experiência, o saber fazer em sala de aula e em momentos de planejar ações e estabelecer procedimentos, a constituição entre diferentes experiências de vida, entre diversos modos de sentir e pensar é fundamental.

Estivemos presente em dois momentos distintos em cada uma das instituições, com o grupo todo, coordenadores, professores supervisores, licenciandos e alunos das escolas participantes do programa, quando já estávamos finalizando as análises. No IFCE - Fortaleza foi no II Colóquio PIBID – Artes Visuais: Contribuições na Formação do Artista-Professor-Pesquisador, em fevereiro de 2015, um encontro muito fecundo de trocas de experiências e saberes. Em sua comunicação oral Francisco de Almeida, além de apresentar um vídeo com imagens

e músicas do projeto na escola, relata a repercussão do programa na escola:

Houve melhorias na formação dos alunos. O PIBID era conhecido como a “salinha”, depois com as oficinas com os professores fez com que percebessem a dimensão do projeto, mas os horários ainda são limitados, fazendo com que os alunos não participem mais. Quanto ao material e ao espaço, os licenciandos têm soluções para o uso de outros materiais e espaços para concretização do projeto. (Francisco de Almeida)

As escolas participantes são todas regulares, e as oficinas devem funcionar no contraturno e sobre isto Zé Tarcísio narra:

Respeito e encantamento dos professores quando viam as intervenções, mas os horários são complicados para o trânsito livre dos alunos. O PIBID é um diferencial para permanência de alunos na escola, com mudanças de paradigmas ao abrir a escola para a comunidade.

Em uma comunidade aprendente, todos têm algo a ouvir e a dizer; aprender e a ensinar. Tudo são trocas e interações, diálogos contínuos, múltiplos e crescentes. Na realidade é uma nova concepção de educação, pois ao partilhar experiências, saberes e sensibilidades em situações e contextos que se concretizam cada vez mais pela partilha, pela cooperação. Exatamente o oposto de uma educação tecnicista e individualista, regida pela competição.

Na URCA – Pólo Pirajá – Juazeiro do Norte (Fotos 1 e 2), participamos de

Foto 1. Reunião PIBID - URCA



Foto 2. Reunião PIBID - URCA



Fonte: Arquivo Pessoal

uma reunião de planejamento das ações a serem desenvolvidas na escola, com licenciandos, professores coordenadores e supervisores, em março/2015. Relatos de experiências, mediação de conflitos, estabelecimentos de ações para o semestre, organização dos grupos e suas respectivas oficinas a serem trabalhadas nas escolas, agenda de todos os envolvidos. Sala cheia, descontraída e atenta para todos os informes.

Encontramos em Ribeiro (2013, p. 185):

Uma comunidade aprendente reúne participantes que estejam próximos e que possam compartilhar tempos, espaços e experiências. Os conceitos de colaboração, parceria e aprendizagem adquirem sentido em uma comunidade aprendente na forma de construção mútua entre os sujeitos. Segundo Brandão (2005, p. 90) “o trabalho é mais fecundo em uma comunidade aprendente quando todos têm algo a ouvir e algo a dizer”. Logo, uma comunidade aprendente é um espaço onde quem ensina também aprende, especialmente por meio da interação.

O planejamento é realizado de forma participativa. Este coletivo não nasceu pronto, mas vão assumindo o papel de comunidade aprendente ao reunir-se para sua formação continuada. Pessoas, que ao utilizar sua capacidade de aprender compartilham experiências, ensinando e aprendendo em exercício.

Precisamos lembrar-nos das peculiaridades encontradas nas duas instituições, que é a formação em outra área que não a de Artes Visuais e que a partir do diálogo, as tensões são postas de lado para dar lugar às compreensões mútuas e o intensificar dos relacionamentos para o aprendizado. Ao participar dos encontros nas duas instituições é que se percebe a transformação do campo de tensão para uma cultura de confiança mútua, graças à colaboração, cooperação e parceria construída pelos grupos. O papel dos professores coordenadores de área é fundamental neste sentido, pela experiência e maturidade em conduzir os grupos, respeitando todos os envolvidos no programa. Porque o que falta em conhecimento das particularidades da área, tem em experiência e gestão de sala de aula, e todos os conhecimentos e habilidades são explorados visando sempre a aprendizagem de todos os participantes. Segundo Silva (2013, p. 206):

Procurando compartilhar e aproveitar conhecimentos e habilidades, visando sempre aprendizagens de todos os participantes, as comunidades constituem-se no respeito e abertura ao diferente, implicando compartilhamento de poder e esforços integrados em torno de objetivos e metas acordados em comum.

O PIBID transformou a formação de professores no sentido de qualificar e valorizar, não só porque o professor tem lugar de destaque, segundo Lins, também:

porque a proposta do PIBID de imersão no espaço de trabalho dos futuros professores, acompanhados tanto pelos professores formadores quanto pelos futuros pares, atende a antigas demandas da formação – maior aproximação entre universidade e escola, e inserção dos pares no processo formativo. Estes dois aspectos são relevantes não só para a formação, mas também na configuração de avanços no processo de socialização e profissionalização do grupo. Primeiro, por incluir os professores da escola na formação inicial responsabilizando-os, também, pela formação os próprios pares, e em segundo porque aproximar espaço de formação e trabalho favorece o enriquecimento do debate tão necessário sobre a constituição de um corpo de saberes específicos da docência. (LINS, 2014, p. 148).

O ensino de artes só tem a ganhar ao inserir metodologias contemporâneas no cotidiano da sala de aula e da escola. Oportunizando formação adequada para quem vai assumir futuramente as salas de aula, no estímulo a estratégias alternativas de ensino por parte dos bolsistas e no fomento da docência em Artes para os professores já em exercício que não possuem graduação, ampliando o fazer em sala de aula. Sobre isto encontramos: “Aprender é uma prática social em que os aprendizes, ao fazerem sentido das experiências, testam valores e atitudes anteriormente aprendidos ante as que encontram na comunidade e isso permite sua transformação” (GALLIAZZI, 2013, p 260).

O papel fundamental dos grupos, nas duas instituições seria o apoio aos licenciandos na construção de suas trajetórias profissionais, no fortalecimento da docência, e no caso das duas instituições, que têm que ao mesmo tempo incentivar a docência de um grupo e de outro incentivar a formação. Segundo Galliazzi (2013, p. 261):

Porque comunidade aprendente é constituída de pessoas que compartilham um objetivo comum, que a partir de suas perspectivas individuais assumem uma atitude de respeito para com as diferenças e promovem oportunidades de aprendizagem. Nas comunidades aprendentes se assume que o conhecimento é construído socialmente, por meio de esforços de colaboração direcionados a objetivos compartilhados, ou por diálogos e desafios emergentes das diferentes perspectivas dos participantes (Kilpatrick; Barret; Jones. 2012,p. 8)

Para concluir, é importante que se diga que outra importante ação encontrada nas duas instituições são os grupos de estudos onde é possível a

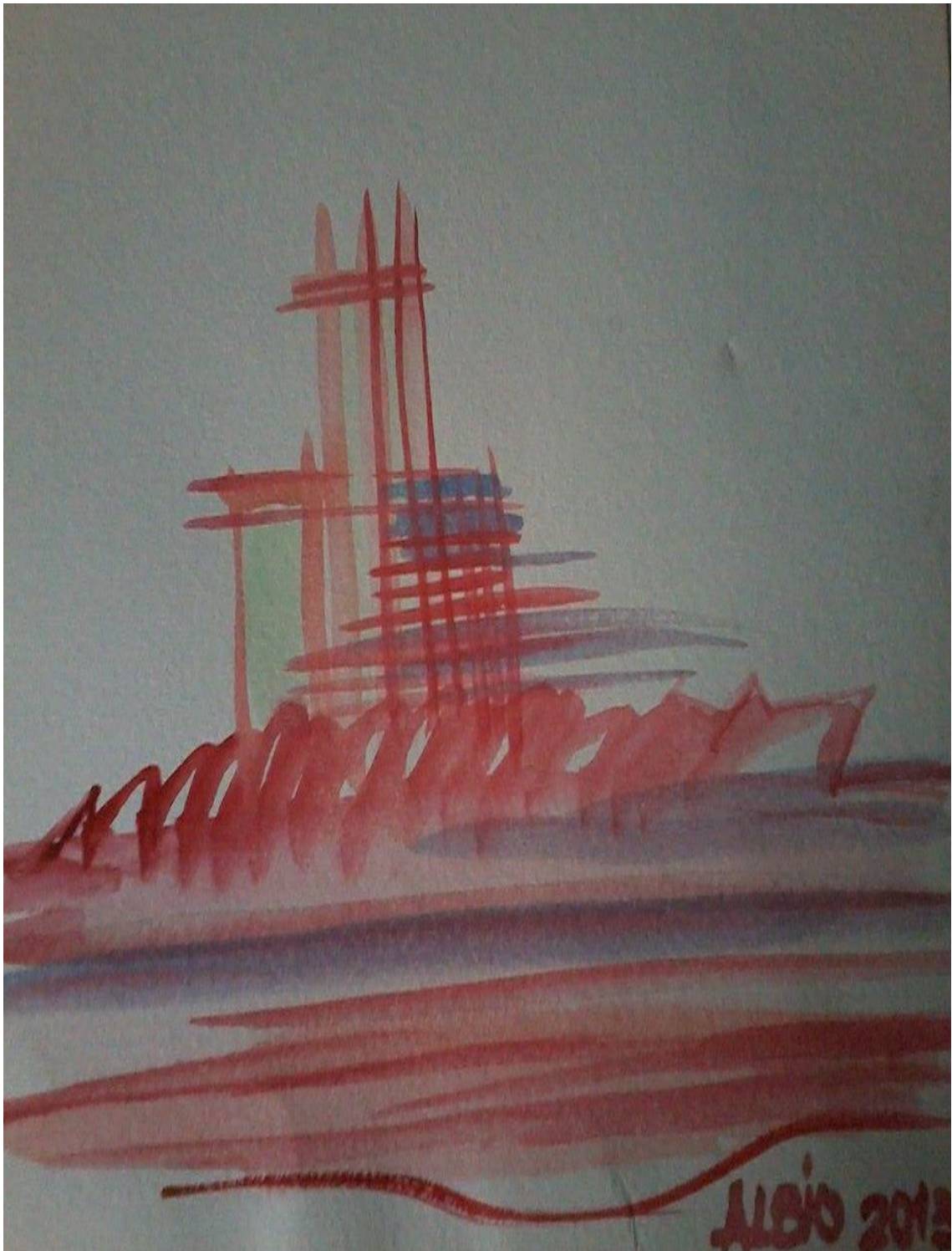
discussão de temas pertinentes à docência em artes visuais, com autores ligados à área e fazeres. Encontramos ainda em Galliazzi (2013, p. 263) que:

Comunidades aprendentes atuam, aprendem e ensinam com base no potencial das ferramentas da linguagem, com ênfase especial na escrita, considerada sobretudo em sua função epistêmica e produtora de novos sentidos produzidos socialmente. Uma comunidade aprendente é aquela em que experiência e competência se articulam de forma muito próxima e intensa.

Em comunidades aprendentes há um incentivo constante para a manifestação de todos com autoria e autonomia. Mestre Margarida nos relata da importância da sua participação no programa e ao mesmo tempo vemos a utilização da linguagem, demonstrando uma apropriação da linguagem própria das artes visuais:

Na verdade foi uma coincidência, o projeto veio para a escola direcionada para outra professora, na época o professor tinha que ser da rede, não podia ser temporário, e a única pessoa que preenchia os pré-requisitos exigidos era eu... foi minha sorte... Concomitante a essa participação no Pibid pude também participar do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC e aprender fosse a partir das leituras feitas, experiências e ensinamentos do Prof. Dr. Fábio Rodrigues. É nesse contexto de conhecimento e experimentos que fui modificando minha prática na construção da organização da visualidade, oportunizando ao aluno o contato com imagens de artistas consagrados e a partir dos materiais disponíveis trabalhar com a leitura dessas imagens, explorando possibilidades entre recursos estéticos e imaginação criativa. Como resultado dessa experiência e considerando o conhecimento prévio já trabalhado com o aluno foi possível desenvolver duas práticas nas minhas aulas no Ensino Médio. A primeira delas em sala do terceiro ano numa sequência de três aulas. O tema era As vanguardas européias. Feita a apresentação para os alunos de imagens de pinturas representativas das vanguardas européias seguida de análise dos elementos que compõem a imagem, as cores predominantes, as linhas, formas geométricas, o artista, e onde, na imagem, é possível identificar uma característica da(s) vanguarda(s) a que o artista pertenceu. (Mestra Margarida)

Após análise das entrevistas e dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa, foi possível inferir em seus discursos que o nível de desempenho dos professores na sala aula colabora significativamente para a aprendizagem qualitativa e, para tanto, a preparação para a docência torna-se um fator determinante.



Sem nome – Álbio Sales, 2013

CONCLUSÃO

Chega o momento de por um ponto final nas andanças, nos estudos, nas trilhas caminhadas, percorridas com tantas gentes e diferentes saberes. E quem disse que há ponto final nesta história, que se refaz, no mesmo instante que paramos para silenciar tudo o que foi vivido, exigindo outros pontos que possam dar continuidade ao que iniciamos.

O objetivo deste trabalho foi o de compreender a contribuição do PIBID na reconfiguração da profissionalidade de professores de artes visuais, considerando as semelhanças e diferenças presentes na experiência de professor supervisor no PIBID do IFCE e da URCA, buscando principalmente, na pesquisa qualitativa, validar este estudo.

Como a preocupação inicial era caracterizar a proposta e a atuação do professor supervisor no PIBID no IFCE e na URCA podemos dizer que o programa é bastante explícito quanto aos sujeitos atendidos, sendo o professor supervisor um destes sujeitos. As ações planejadas pelas instituições visam o envolvimento completo deste profissional em todas as etapas, deste o planejamento até as reflexões geradas a partir das ações promovidas na escola, afetando as concepções de ensino e aprendizagem que os professores trazem consigo.

A partilha entre os grupos nas duas instituições é um importante passo ao estímulo do desenvolvimento profissional favorecido pelas situações de encontro e intercâmbio de vivências. As reuniões das equipes são um importante repertório para a discussão sobre as linguagens das artes visuais, podendo a partir disto imaginar e praticar uma educação cujo sentido seja o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação.

O caminho trilhado na pesquisa levou-nos a considerar que competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente são referências para a construção de uma verdadeira autonomia do professor.

Ao conhecer as ações e experiências pedagógicas vivenciadas junto ao PIBID das duas instituições e seu significado/relevância para a profissionalidade docente em arte percebemos que a construção da identidade do professor de arte

não se faz apenas com vivências artísticas, mas está vinculada a um exercício constante de experiências estéticas significativas e teóricas. O professor de arte precisa transitar entre diferentes produções culturais para criticar, entender e transformar o espaço em que se inserem e nesses entrecruzamentos de vivências ser atravessado por posicionamentos políticos e teóricos que o constituem como profissional.

Por muito tempo o saber do professor foi visto como algo secundário dentro da cultura educativa; na contemporaneidade este saber assume papel preponderante em todas as ações e a escola, na figura do gestor e de quem orienta os gestores escolares, deve ser um lócus privilegiado de diálogo para a instrumentalização do ensino e aprendizagem.

Ao concluir o trabalho fica evidenciado a importância do papel dos grupos na elaboração e constituição dos saberes, cada professor envolvido sai de alguma forma transformado porque para exercer com plenitude todos estes saberes e conceituações é necessária uma formação adequada, criando possibilidades para sua atuação em aulas com um viés estético, condição que se apresenta como essencial ao ensinar e aprender arte. A própria instituição superior ao participar da rotina da escola cria vínculos e passa a qualificar as atividades curriculares desenvolvidas por ela. Sem dúvidas, o professor deve conquistar um conhecimento que o torne seguro diante de um conteúdo para ter condições de mediar um trabalho em sala de aula.

Ao discutir as diferenças e semelhanças na contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional como professor de arte a primeira coisa que nos chama a atenção por sabermos do campo de tensão que existe entre os que estão na escola e os que estão chegando, com bagagens completamente diferenciadas. Então, o primeiro espaço a ser construído é o da confiança e isto requer interação, comunicação, movimentos, atividades criadoras e colaborativas. O próprio programa traz como princípio pedagógico e eixo orientador da formação a interação proficiente de diversos saberes sobre a docência.

No momento de ir a campo este território ainda não desvelado não constituía um lócus a ser analisado. Passa então a ser denominado como comunidade aprendente, porque reúne características próprias dessas comunidades

pelo convívio e trocas de experiências. Esta imersão no cotidiano das instituições é fundamental na construção das trajetórias profissionais e no fortalecimento da docência, assumindo que o conhecimento é uma construção social que deve ter objetivos compartilhados por diálogos e desafios que emergem de diferentes perspectivas.

A aproximação da instituição superior (IES) com a educação básica são diálogos que se tornaram urgentes na contemporaneidade e o lugar do professor é, justamente, junto a grupos de estudos, como vimos nas duas instituições pesquisadas, para serem estimulados à pesquisa e a participação em eventos científicos e poder se desenvolver plenamente como profissionais autônomos. O alicerce de uma ponte foi lançado a partir do programa PIBID, pois, de um lado, cresce a escola básica e seus professores, ao receberem total imersão da universidade em seu meio como uma complementação da formação obtida na licenciatura, de outro lado, cresce a universidade, pelo contato direto com os problemas vitais da educação básica.

Voltemo-nos para a ausência de formação dos professores supervisores. O que se pode entender diante dos relatos é que embora os interesses sejam diferentes, são professores de outras licenciaturas, que em alguns casos não tem interesse na área de artes; tem-se a convicção de seu nível de consciência em relação a sua formação e sabem das fragilidades que a falta de políticas de qualificação docente trazem para o ensino, essas convicções nos leva a trazer à tona o papel dos grupos para a consolidação da formação continuada.

Proporcionar a vivência artística e buscar a interação entre conteúdos são passos em direção a um ensino de arte renovado e transformador. O fio condutor que possibilita discutir um ensino dinâmico e inovador para a área de arte são as comunidades aprendentes gestadas no encontro do programa com as instituições. Tais perspectivas postas frente a frente articulam respectivamente a IES à Educação Básica, revelando limites e possibilidades, subsidiando um processo de ensino e aprendizagem marcado pela autoconstrução dos sujeitos que se acham envolvidos nessa relação.

Em sua constituição os grupos nas instituições pesquisadas convertem-se em espaço de discussão e de construção coletiva do conhecimento, mediante a

participação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em artes. Assim, nossa compreensão acerca da elaboração das comunidades aprendentes, a qual inicialmente não percebemos no processo de investigação foi se constituindo e ao observar a sistematização favorecido pelo encontro entre os participantes do PIBID e um referencial teórico e prático no campo da arte.

Toda esta trajetória faz pairarem questões que nos inquieta e nos fazem pensar, pois ainda emerge a necessidade para os professores de arte que estão em atuação na educação básica, de que lhes sejam asseguradas oportunidades de formação continuada, mas também dos diálogos nos encontros nas instituições superiores.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Org.). **Educação na cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria (RS): Editora da UFSM, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014

ALVES, Cristovam da Silva *et al.* **A constituição da profissionalidade docente**: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013.

, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev/abr, 1996.

ARRAIS, Gardner de Andrade, GONÇALVES, Maíra Guttierres, ARAÚJO, Regiane Rodrigues. A construção da identidade docente no PIBID Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. In: **XXIV ConFAEB Ponta Grossa**, Paraná, 2014

ARAÚJO, Gustavo Cunha de. **A docência em artes na educação**: formação e profissionalização docente; Revista Educação, Cultura e Sociedade - ECS, Sinop (MT), v.3, n.1, p.123-135, jan./jun. 2013.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

ARSLAN, Luciana Mourão, IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006. (Coleção: Idéias em ação)

AZEVEDO, Fernando Antônio. Isto é arte? Uma reflexão sobre a arte contemporânea e o papel do arte-educador. **Cadernos de Textos**: Educação, Arte, Inclusão. Rio de Janeiro, v. 1, n.3, p.11-17, agos./dez. 2002.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fon-IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mãe. (Org.). **Arte - Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998

_____. **Arte Educação no Brasil**. São Paulo. ED. Perspectiva. 2005.

_____. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Edições SESC, 2008.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mãe; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BERAZA, Miguel A. Zabalza. *Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior Teaching Innovation in the University: the convergence process in the European space of Higher Education*. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 199-209, set./dez., 2008

BIASOLI, Carmem Lúcia. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. São Paulo: Papyrus, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

BRANDÃO, Claudia Mariza Mattos, PINHO, Rosah Lemos de. *Da iniciação a docência em artes visuais à formação continuada: Desafios do PIBID 3 – GEOARTES/UFPel*, 2012. In: **XXXI CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito**, Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Educação Básica (DEB). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência**: Edital CAPES/DEB nº 02/2009, Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&>

option=com:_content&view=article, 2011. Acesso em: 16 dez. 2014.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira (Org.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003

_____. **Olhos que pintam**: a imagem e o ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Euc/Fapesp/Cortez, 2003.

CAMPOS, Neide Pelaez. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002

CANTON, Kátia. **A pulsação do nosso tempo**. Matéria publicada na edição 3 – novembro/2005 – Arte e Cultura. Disponível em: < Erro! A referência de hiperlink não é válida>.. Acesso: 26/junho/2013.

CASTILHO, Ana Lúcia Serrou e FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **Questão estética no ensino de artes no ensino fundamental** . Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF>, 2007. Acesso em jun./2013

CASTRO, Daniela Llopart. PIBID: Uma experiência interdisciplinar na formação de professores, 2012. In: **XXXI CONFAEB Arte/Educação**: Corpos em Trânsito, Instituto de Artes/ Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012.

CHALMERS, F. Graeme. Seis anos depois de “celebrando o pluralismo”: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. Trad. de Beledson Dias, in BARBOSA, Ana Mãe (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUPERIOR - CAPES. Programa Observatório da Educação. **Edital CAPES nº 049/2012**. Brasília: CAPES, 2012.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. Das utopias à realidade: É possível uma didática específica para a formação inicial do professor de artes visuais. In: BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira (Org.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007..

CUNHA, Susana R. V. da. Questionamentos de uma pro-fessora de arte sobre o ensino de arte na contempora- neidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene

(Orgs). **Culturas da Imagem: Desafios para a arte e educação**. Santa Maria (RS): Editora UFSM. 2009.

DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DEB. **Relatório de Gestão – PIBID 2009/2013**. Brasília: CAPES, 2013.

DÍAZ, Mario. **Foucault, docentes e discursos pedagógicos**. Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Os computadores e sua utilização na prática pedagógica docente: limites e perspectivas da inovação**, 2006. Disponível em <http://repositoral.cuaed.unam.mx:8030/jspui/bitstream/123456789/1/11_04.pdf>. Acesso em jul/2014.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T., FERRARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Antônio Gomes. **O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade**. Educação, Porto Alegre.v.31, n.2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, Taís. PIBID GEOARTES: Formação docente transitando por corpos, lugares, imagens e sons, 2012. In: **XXXI CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito**, Instituto de Artes/ Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012.

FETZER, Andrea Rosana, SOUZA, Maria Helena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do programa. **Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa**, v. 38, n.3, 2012. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47902>>. Acesso em junho/2014.

FINO, Carlos Nogueira. **Inovação Pedagógica: significado e campo**. III Colóquio DCE – Uma Oficina B – Inovação e supervisão, 2012.

_____. Investigação e inovação (em educação). **V Colóquio CIE-UMA**. Pesquisar para mudar (a educação), 2013. Disponível em: <http://www.3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf>. Acesso em fev/2015.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983

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

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis, Vozes, 1996.

GALIAZZI, Maria do Carmo, COLARES, Ioni Gonçalves. **Comunidades aprendentes de professores: o PIBID na Furg.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013

GONÇALVES, Maíra Gutierrez, MACHADO, Gilberto Andrade. Vida, arte, escola: confluências na formação docente no PIBID artes visuais – IFCE. **Revista Iniciação & Formação Docente.** Formação docente: Múltiplos olhares v.1 n.1. Abr–Out/ 2014.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks, California: SAGE, p. 105-107, 1994.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000. <<http://www.increa.uneb.br/anais/increa5/e2/Maria%20Jose%20de%20Pinho.pdf>>. Acesso em fevereiro/2015.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza,** 9. ed. Trad. LEITE, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade – um estudo sobre arte e educação.** Ijuí (RS): Editora Unijuí, 1999.

LINS, Carla Patrícia Acioli. Pibid e formação de professores: A experiência do curso de pedagogia do caa. In: FREIRE, Eleta de Carvalho, RAMOS, Sérgio Ricardo Vieira; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **PIBID-UFPE: por uma nova cultura institucional na formação docente.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia Uberlândia,** v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaçãoFilosofia/article/viewFile/14248/15314>>. Acesso em fev/2015.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade Financeira – USP,** São Paulo, n. 37, p. 73- 84, jan/abr.2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Juliana Gouthier. A multiculturalidade e o ensino de artes visuais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – (Didática e prática de ensino).** Textos selecionados do **XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG,** no período de 20 a 23 de abril de 2010. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, Gilberto Andrade. **Calidoscópico: experiências de artistas professores como eixo para uma história do ensino das artes plásticas em Fortaleza.** Tese de Doutorado. Fortaleza: FAGED/UFC, 2008.

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

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>, 2009>. Acesso dezembro/2014.

MARQUES, Isabel Fábio Brasil. **Arte em questões.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS Raimundo, TOURINHO, Irene (Org.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa.** Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos (SP): EduFSCAR, 2010.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: avaliação e política pública em educação Educ.** Rio de Janeiro, v.19, n.73. p. 783-812, out./dez. 2011.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Um olhar 'pibidiano' sobre formação inicial de professores de artes visuais. In: **XXI CONFAEB – 2011**, São Luís / Tema: Culturas da pesquisa: arte, educação e tecnologia / Evento paralelo: XI Encontro Humanístico.

MOURA, Eduardo Junio Santos; MEDEIROS, Selma Marília de. Experiência coletiva na (trans) formação inicial de professores de artes visuais, 2012. In: **XXXI CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito**, Instituto de Artes/ Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012.

NASCHID, Denise Abrão. **A contemporaneidade na formação do arte-educador..** Campo Grande (MS), Universidade Católica Dom Bosco, 2005.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria, TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de, NUNES, João Batista Carvalho, NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** Fortaleza: EdUECE, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor..**Porto (Portugal): Porto Editora, 1991.

NUNES, Ana Luiza Ruschel, SILVA JUNIOR, Nelson. Processos formativos e colaborativos na formação do professor e pesquisador em ensino de artes visuais:

problematização e prática pedagógica emancipatória no ensino fundamental escolar. In: **XXXI CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito**, Instituto de Artes/ Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012.

NUNES, Leonel Jorge Ribeiro. **A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação**. OEI – Revista Iberoamericana de Educación, 2006.

OLIVEIRA, Diego Alexandre Divardim. Reflexões sobre a formação inicial do professor de artes visuais, como professor pesquisador, 2012. In: **XXXI CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito**, Instituto de Artes/ Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Marilza Oliveira de. Por uma abordagem narrativa e auto biográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: TOURINHO, Irene, MARTINS Raimundo (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria (RS): Editora UFSM, 2011.

ORMEZZANO, G. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. In: **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Em Aberto. v. 21, n. 77, jun-2007. Brasília: O Instituto, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**, 21. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Série documental. Textos para discussão.

PENA, M. D. C. Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v.5,p. 25-30, 2000.

PENSIN, Daniela Pederiva.e DIRCIANE Nikolai. A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior. **UNOESC e Ciência – ACHS**, Joaçaba (SC), v.4, n.1, p.31-54, jan/jun, 2013.

PILLOTO, Silvia Sell Duarte. Epistemologia no ensino-aprendizagem da arte: uma questão de reflexão. In: PILLOTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville (SC): Editora Univille, 2001.

_____. A Arte e seu ensino na contemporaneidade. in: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra R. Ramalho e (Org.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó (SC): Argos, 2008.

PIMENTA Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Saberes da docência)

_____, GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. O ensino de arte e a formação de professores. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PINHEIRO, Ana Valeska Maia de Aguiar. **Pulsão Irrefreável: arte contemporânea no feminino**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2008.

PINHO, Edna Maria Cruz; PINHO, Maria José de. **A prática educativa inovadora e reorganização do saber: um novo olhar para a escola**, 2013.. <http://www.increa.uneb.br/anais;increa5/ez/Maria%20José%20Pinho.pdf>. Acesso em dez./2014.

PINTO, Paula Pereira, BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos, ALMEIDA, Diana Silveira de. Recursos virtuais no ensino de artes visuais no PIBID 3/UFPel. in **XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito** 29 de outubro à 02 de novembro de 2012 Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista, 2012.

RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel e RAMOS, Maurivan Guntzel. O ensino de Química por meio das comunidades virtuais de aprendizagem. In: **34º EDEQ – Inovação no ensino de química: Metodologias interdisciplinar e politecnia**. UNISC, 2011.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia**, 2013. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013

ROSA, Carolina, SOARES Célia Franciscisca, SCARASSANTI, Marco. Pinhole. Na escola: experiência do PIBID ARTES – FAE/UFGM. In: **XXI CONFAEB – 2011**, São Luís / Tema: Culturas da pesquisa: arte, educação e tecnologia / Evento paralelo: XI Encontro Humanístico.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SACHRAMM, Marilene de Lima Körting. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville (SC): Editora Univille, 2001. v. 1.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto (Portugal): Editora, 1993

SACRISTÁN, José Gimeno . “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional”. In: IBERNON, F. (Coord.). **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona (Espanha): ICE/Universitat of Horsori, 1993.

SALES, José Albio Moreira de; FRANÇA, T. M. de S. Percepções e reflexões sobre o ato de ensinar e aprender arte de professores egressos de curso de especialização. In: SALES, José Álbio Moreira de; FÉLDENS, Dinamara Garcia (Org.). **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2013, v. 1.

_____; ARRAIS, G. A.; FARIAS, I. M. S. **O Museu Virtual de Arte como espaço de educação estética**. Roteiro, v. 39, p. 487-514, 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Coleção: Como eu ensino).

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SANTOS, Mariangela Santana Guimarães. **Saberes da Prática na docência do ensino superior: análise de uma produção nos cursos de licenciaturas da UEMA**, 2010, 225fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARMED, 2000.

SILVA, Everson Melquiades Araújo, ARAÚJO Clarissa Martins. Formação continuada de professores e a abordagem triangular de ensino da arte. In BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira (Org.) **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SILVA, João Alberto da; BARTELMEBS, Roberta Chiesa. A comunidade de prática como possibilidade de inovações na pesquisa em ensino de Ciências nos anos iniciais. **Acta Scientiae** Canoas (RS), v. 15 n.1 p.191-208 jan./abr. 2013.

SILVA, Tharciana Goulart da Silva, LAMPERT, Jocielle. Cultura visual e o ensino da pintura: experiência no projeto PIBID, 2012. In: **XXXI CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito**, Instituto de Artes/ Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012.

SODRÉ, Euriclesio Barreto. Os temas transversais e arte contemporânea: Diálogos do PIDIB de artes visuais, 2012. In: **XXXI CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito**, Instituto de Artes/ Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012.

SOUZA, J. F. **E a Educação: ¿¿ Quê ??**; A educação na sociedade e/ou a sociedade na educação. Recife, Edições Bagaço, 2004.

STAKE, R. E. Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, **Handbook of qualitative research**. Newsbury Park: Sage, 1994.

STHUR Patrícia. Cultura visual na arte-educação crítica multicultural. In: TOURINHO Irene, MARTINS Raimundo (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria (RS): Editora UFSM, 2011.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

TOURINHO Irene, MARTINS Raimundo (Org.) **Circunstâncias e Ingerências da cultura visual** . Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria (RS): Editora UFSM, 2011.

_____. Artes, Atualidade e Ensino. In: **Arte, Atualidade e Ensino**. Org. CUNHA, Daiane Solande Sloeberl da. Guadapuava (PR): UNICentro, 2013

WIEBUSCH, Andrezza, RAMOS, Nara Vieira. As repercussões do pibid na formação inicial de professores. In: **Anais do IX ANPED SUL, 2012**, Caxias do Sul (RS). A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica, 2012.

YAMIN, Giana Amaral, CATANANTE, Bartolina Ramalho. Viver o “coração da escola”: possibilidades geradas pelo PIBID para a construção do fazer docente. In: **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**, 2012, Zaragoza, Espanha. ANPAE, 2012.

YAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender artes: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth Miles. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa (Portugal): Editora Educa, 1993.

ZORDAN, Paola. Imagem ordem: observações da iniciação à docência. In: **34ª. Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**, 2011, Natal- RN. Educação e Justiça Social. Rio de Janeiro (RJ): ANPEd, 2011.

APÉNDICE

APÊNDICE A - Roteiro para a produção do relatório sobre os PIs do PIBID nas IES públicas do Estado do Ceará

- a. Base teórica (autores, conceitos utilizados)

- b. Concepção de professor

- c. Concepção de iniciação à docência (menção implícita ou explícita do termo iniciação à docência; referências a ações ou processos de iniciação a profissão)

- d. Concepção de formação

- e. O que diz sobre desenvolvimento profissional docente (menção implícita ou explícita ao termo; referências à experiências de formação dentro e fora das escolas, a trajetória profissional, condições de trabalho, carreira)

- f. Menção ao termo inovação (textualmente, há alguma referência ao desenvolvimento de proposta inovadora?)

APÊNDICE B - Questionário

1. Dados Gerais:

1.1 Nome completo e nome fantasia para divulgação (escolha duas cores para ser o seu nome de fantasia).

1.2 Data de nascimento.

1.3 Graduação (bacharelado ou licenciatura?), Instituição e ano de Conclusão?

1.4 Tempo de magistério? (no geral)

1.5 Quanto tempo você tem de magistério no Ensino de Arte?

1.6 Leciona ou já lecionou outra disciplina?

APÊNDICE C - Entrevista semi-estruturada

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE CURSO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: TORNAR-SE PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: APORTES DO PIBID AO APRENDIZADO DA DOCÊNCIA

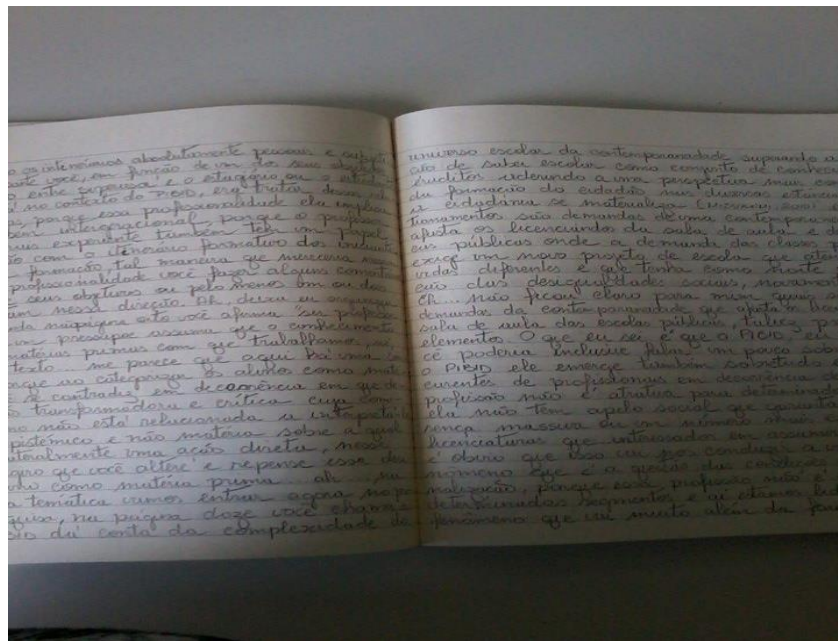
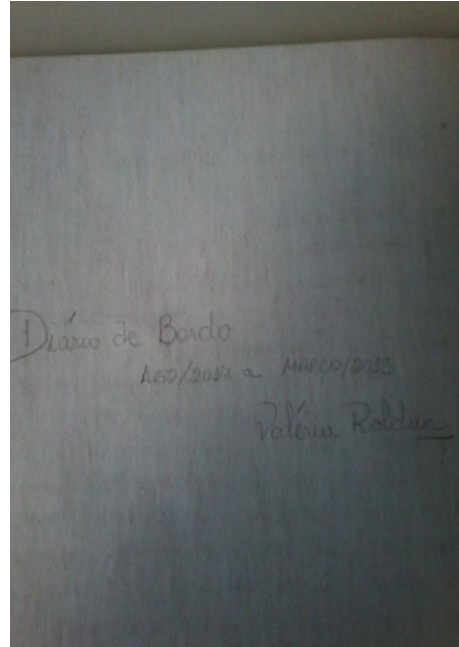
1. TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO:

- 1.1 Como você foi se fazendo professor de Arte?
- 1.2 Como foi o seu encontro com a Arte? Como a Arte entrou na sua trajetória de professor?
- 1.3 Por que você escolheu fazer parte desse programa como professor supervisor em Arte?
- 1.4 Quais as ações e experiências pedagógicas vivenciadas como professor supervisor e seu significado/ relevância para sua profissionalidade como docente de Arte?
- 1.5 Qual sua atuação como professor supervisor junto aos alunos bolsistas?
- 1.6 Qual a contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional como professor de Arte?

2. CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE:

- 2.1 Qual sua concepção sobre o ensino de Arte?
- 2.2 O que você entende por Arte?
- 2.3 O que você entende por ensino de Arte?
- 2.4 Como você percebe o ensino de Arte, hoje, nas escolas e em outras instituições.

APÊNDICE D - Diário de Bordo



ANEXOS

ANEXO 1 -Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

A Coordenação do Curso de Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA, Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, pólo Juazeiro do Norte, autoriza **ANA VALÉRIA ROLDAN VIANA**, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, com foco na formação de professor, a coletar informações sobre a formação do professor de Arte, entre os PROFESSORES SUPERVISORES do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e em documentos utilizados, visto que esta coordenação concorda em participar do estudo “ TORNAR-SE PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: APORTES DO PIBID AO APRENDIZADO DA DOCÊNCIA” e está ciente de que todas as informações serão confidenciais e que os resultados do estudo serão publicados garantindo o sigilo da nossa identidade.

Fortaleza, _____ / _____ / 2015

Coordenador do Curso

ANEXO 2 - Termo de consentimento - professor**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____
concordo em participar da pesquisa de ANA VALÉRIA ROLDAN VIANA, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, com foco na formação de professor, com o título “TORNAR-SE PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: APORTES DO PIBID AO APRENDIZADO DA DOCÊNCIA” através de entrevista e estou ciente de que todas as informações serão confidenciais e que os resultados do estudo serão publicados garantindo o sigilo da nossa identidade.

Fortaleza, _____ / _____ / 2015

Assinatura