

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - PPGAV
MESTRADO

GIOVANA BIANCA DAROLT HILLESHEIM

**UM OLHAR PARA AS PESQUISAS QUE ABORDAM A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: CAMINHOS PERCORRIDOS E A PERCORRER**

FLORIANÓPOLIS – SC
2013

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - PPGAV
MESTRADO

GIOVANA BIANCA DAROLT HILLESHEIM

**UM OLHAR PARA AS PESQUISAS QUE ABORDAM A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: CAMINHOS PERCORRIDOS E A PERCORRER**

Dissertação de Mestrado, elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais no CEART/UDESC, para a obtenção do título de Mestra em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

FLORIANÓPOLIS – SC

2013

Banca Examinadora:

Orientadora: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (CEART/UDESC)

Membro externo: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Christina de Souza Lima Rizzi (ECA/USP)

Membro externo: _____

Prof. Dr. Federico Buján (IUNA/ARG)

Membro interno: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Alves dos Santos Pessi (CEART/UDESC)

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

*Dedico esta pesquisa a minha família, Victor,
Murilo e Ivan, assim como aos professores de
Artes das escolas públicas catarinenses.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que apoiaram minha decisão em cursar a pós-graduação, aos funcionários, corpo docente e discente da UDESC e ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior (FUMDES) pelo financiamento desta pesquisa.

Agradeço às colegas Katyúscia Sosnowski e Larissa Bellé pelo companheirismo durante a busca por uma vaga no Programa de Pós-Graduação de Artes Visuais da UDESC. Desejo-lhes sucesso pessoal e profissional.

Agradeço especialmente as minhas duas amigas, Cristina e Leonor. A primeira, Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, na condição de orientadora, pelo olhar esmerado, pela atenção cuidadosa, generosidade, oportunidades de partilha e crescimento pessoal. A segunda, M^a. Leonor Luzia Largura Padoin, pela inspiração, amizade, compreensão e palavras de incentivo. Uma mostrou-me o caminho dizendo “vai, você pode”. Outra me acompanhou dizendo “vem, eu te ajudo”. Sou grata a ambas.

Por fim, agradeço imensamente ao meu companheiro, Ivan Hillesheim, pelo apoio incondicional em todas as etapas desta caminhada e a meus pais, Walter e Nilva, pela dedicação na formação dos filhos.

O ESPELHO

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha ideia do que seja na verdade — um espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.

Fixemo-nos no concreto. O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas — que espelho? Há-os «bons» e «maus», os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível? O senhor dirá: as fotografias o comprovam. Respondo: que, além de prevalecerem para as lentes das máquinas objeções análogas, seus resultados apóiam antes que desmentem a minha tese, tanto revelam superporem-se aos dados iconográficos os índices do misterioso. Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si muito diferentes. Se nunca atentou nisso, é porque vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes. E as máscaras, moldadas nos rostos? Valem, grosso modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico. Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando.

Resta-lhe argumento: qualquer pessoa pode, a um tempo, ver o rosto de outra e sua reflexão no espelho. Sem sofisma, refuto-o. O experimento, por sinal ainda não realizado com rigor, careceria de valor científico, em vista das irreduzíveis deformações, de ordem psicológica. Tente, aliás, fazê-lo, e terá notáveis surpresas. Além de que a simultaneidade torna-se impossível, no fluir de valores instantâneos. Ah, o tempo é o mágico de todas as traições... E os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais. Por começo, a criancinha vê os objetos invertidos, daí seu desajeitado tatear; só a pouco e pouco é que consegue retificar, sobre a postura dos volumes externos, uma precária visão. Subsistem, porém, outras pechas, e mais graves. Os olhos, por enquanto, são a porta do engano; duvide deles, dos seus, não de mim. Ah, meu amigo, a espécie humana peleja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente... E então?

Note que meus reparos limitam-se ao capítulo dos espelhos planos, de uso comum. E os demais — côncavos, convexos, parabólicos — além da possibilidade de outros, não descobertos, apenas, ainda? Um espelho, por exemplo, tetra ou quadridimensional? Parece-me não absurda, a hipótese. Matemáticos especializados, depois de mental adestramento, vieram a construir objetos a quatro dimensões, para isso utilizando pequenos cubos, de várias cores, como esses com que os meninos brincam. Duvida?

Vejo que começa a descontar um pouco de sua inicial desconfiança, quanto ao meu são juízo. Fiquemos, porém, no terra-a-terra. Rimo-nos, nas barracas de diversões, daqueles caricatos espelhos, que nos reduzem a mostrengos, esticados ou globosos. Mas, se só usamos os planos — e nas curvas de um bule tem-se sofrível espelho convexo, e numa colher brunida um côncavo razoável — deve-se a que primeiro a humanidade mirou-se nas superfícies de água quieta, lagoas, lameiros, fontes, delas aprendendo a fazer tais utensílios de metal ou cristal. Tirésias, contudo, já havia predito ao belo Narciso que ele viveria apenas enquanto a si mesmo não se visse... Sim, são para se ter medo, os espelhos.

Temi-os, desde menino, por instintiva suspeita. Também os animais negam-se a encará-los, salvo as críveis exceções. Sou do interior, o senhor também; na nossa terra, diz-se que nunca se deve olhar em espelho às horas mortas da noite, estando-se sozinho. Porque, neles, às vezes, em lugar de nossa imagem, assombra-nos alguma outra e medonha visão. Sou, porém, positivo, um racional, piso o chão a pés e patas. Satisfazer-me com fantásticas não-explicações? — jamais. Que amedrontadora visão seria então aquela? Quem o Monstro?

Sendo talvez meu medo a revivescência de impressões atávicas? O espelho inspirava receio supersticioso aos primitivos, aqueles povos com a ideia de que o reflexo de uma pessoa fosse a alma. Via de regra, sabe-o o senhor, é a superstição fecundo ponto de partida para a pesquisa. A alma do espelho — anote-a — esplêndida metáfora. Outros, aliás, identificavam a alma com a sombra do corpo; e não lhe terá escapado a polarização: luz—treva. Não se costumava tapar os espelhos, ou voltá-los contra a parede, quando morria alguém da casa? Se, além de os utilizarem nos manejos da magia, imitativa ou simpática, videntes serviam-se deles, como da bola de cristal, vislumbrando em seu campo esboços de futuros fatos, não será porque, através dos espelhos, parece que o tempo muda de direção e de velocidade? Alongo-me, porém. Contava-lhe...

— Foi num lavatório de edifício público, por acaso. Eu era moço, comigo contente, vaidoso. Descuidado, avistei... Explico-lhe: dois espelhos — um de parede, o outro de porta lateral, aberta em ângulo propício — faziam jogo. E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo. Deu-me náusea, aquele homem, causava-me ódio e susto, eriçamento, e pavor. E era — logo descobri... era eu, mesmo! O senhor acha que eu algum dia ia esquecer essa revelação?

Desde aí, comecei a procurar-me — ao eu por detrás de mim — à tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio. Isso, que se saiba, antes ninguém tentara. Quem se olha em espelho, o faz partindo de preconceito afetivo, de um mais ou menos falaz pressuposto: ninguém se acha na verdade feio: quando muito, em certos momentos, desgostamo-nos por provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito. Sou claro? O que se busca, então, é verificar, acertar, trabalhar um modelo subjetivo, preexistente; enfim, ampliar o ilusório, mediante sucessivas novas capas de ilusão. Eu, porém, era um perquiridor imparcial, neutro absolutamente. O caçador de meu próprio aspecto formal, movido por curiosidade, quando não impessoal, desinteressada; para não dizer o urgir científico. Levei meses.

Sim, instrutivos. Operava com toda a sorte de astúcias: o rapidíssimo relance, os golpes de esquelha, a longa obliquidade apurada, as contra-surpresas, a finta de pálpebras, a tocaia com a luz de repente acesa, os ângulos variados incessantemente. Sobretudo, uma inembotável paciência. Mirava-me, também, em marcados momentos — de ira, medo, orgulho abatido ou dilatado, extrema alegria ou tristeza. Sobreabriam-se-me enigmas. Se, por exemplo, em estado de ódio, o senhor enfrenta objetivamente a sua imagem, o ódio reflui e recrudescer, em tremendas multiplicações: e o senhor vê, então, que, de fato, só se odeia é a si mesmo. Olhos contra os olhos. Soube-o: os olhos da gente não têm fim. Só eles paravam imutáveis, no centro do segredo. Se é que de mim não zombassem, para lá de uma máscara. Porque, o resto, o rosto, mudava permanentemente. O senhor, como os demais, não vê que seu rosto é apenas um movimento deceptivo, constante. Não vê, porque mal advertido, avezado; diria eu: ainda adormecido, sem desenvolver sequer as mais necessárias novas percepções. Não vê, como também não se vêem, no comum, os movimentos translativo e rotatório deste planeta Terra, sobre que os seus e os meus pés assentam. Se quiser, não me desculpe; mas o senhor me compreende.

Sendo assim, necessitava eu de transverberar o embuço, a travisagem daquela *máscara*, a fito de devassar o núcleo dessa nebulosa — a minha vera forma. Tinha de haver um jeito. Meditei-o. Assistiram-me seguras inspirações.

Concluí que, interpenetrando-se no disfarce do *rostro externo* diversas componentes, meu problema seria o de submetê-las a um bloqueio “visual” ou anulamento perceptivo, a suspensão de uma por uma, desde as mais rudimentares, grosseiras, ou de inferior significado. Tomei o elemento animal, para começo.

Parecer-se cada um de nós com determinado bicho, relembrar seu *facies*, é fato. Constato-o, apenas; longe de mim puxar à bimbalha temas de metempsicose ou teorias biogenéticas. De um mestre, aliás, na ciência de Lavater, eu me inteirara no assunto. Que acha? Com caras e cabeças ovinas ou eqüinas, por exemplo, basta-lhe relancear a multidão ou atentar nos conhecidos, para reconhecer que os há, muitos. Meu sócia inferior na escala era, porém — a onça. Confirmei-me disso. E, então, eu teria que, após dissociá-los meticulosamente, aprender a *não ver*, no espelho, os traços que em mim recordavam o grande felino. Atirei-me a tanto.

Releve-me não detalhar o método ou métodos de que me vali, e que revezavam a mais buscante análise e o estrênuo vigor de abstração. Mesmo as etapas preparatórias dariam para aterrar a quem menos pronto ao árduo. Como todo homem culto, o senhor não desconhece a Ioga, e já a terá praticado, quando não seja, em suas mais elementares técnicas. E, os “exercícios espirituais” dos jesuítas, sei de filósofos e pensadores incréus que os cultivam, para aprofundarem-se na capacidade de concentração, de par com a imaginação criadora... Enfim, não lhe oculto haver recorrido a meios um tanto empíricos: gradações de luzes, lâmpadas coloridas, pomadas fosforescentes na obscuridade. Só a uma expediência me recusei, por medíocre senão falseadora, a de empregar outras substâncias no aço e estanhagem dos espelhos. Mas, era principalmente no *modus* de focar, na visão parcialmente alheada, que eu tinha de agilizar-me: olhar não-vendo.. Sem ver o que, em meu rosto, não passava de *reliquat* bestial. Ia-o conseguindo?

Saiba que eu perseguia uma realidade experimental, não uma hipótese imaginária. E digo-lhe que nessa operação fazia reais progressos. Pouco a pouco, no campo-de-vista do espelho, minha figura reproduzia-se-me lacunar, com atenuadas, quase apagadas de todo, aquelas partes excrescentes. Prossegui. Já aí, porém, decidindo-me a tratar simultaneamente as outras componentes, contingentes e ilusivas. Assim, o elemento hereditário — as parecenças com os pais e avós — que são também, nos nossos rostos, um lastro evolutivo residual. Ah, meu amigo, nem no ovo o pinto está intacto. E, em seguida, o que se deveria ao contágio das paixões, manifestadas ou latentes, o que ressaltava das desordenadas pressões psicológicas transitórias. E, ainda, o que, em nossas caras, materializa idéias e sugestões de outrem; e os efêmeros interesses, sem seqüência nem antecedência, sem conexões nem fundura. Careceríamos de dias, para explicar-lhe. Prefiro que tome minhas afirmações por seu valor nominal.

À medida que trabalhava com maior mestria, no excluir, abstrair e abstrar, meu esquema perspectivado clivava-se, em forma meândrica, a modos de couve-flor ou bucho de boi, e em mosaicos, e francamente cavernoso, como uma esponja. E escurecia-se. Por aí, não obstante os cuidados com a saúde, comecei a sofrer dores de cabeça. Será que me acovardei, sem menos? Perdoe-me, o senhor, o constrangimento, ao ter de mudar de tom para confiança tão humana, em nota de fraqueza inesperada e indigna. Lembre-se, porém, de Terêncio. Sim, os antigos; acudiu-me que representavam justamente com um espelho, rodeado de uma serpente, a Prudência, como divindade alegórica. De golpe, abandonei a investigação. Deixei, mesmo, por meses, de me olhar em qualquer espelho.

Mas, com o comum correr cotidiano, a gente se aquieta, esquece-se de muito. O tempo, em longo trecho, é sempre tranqüilo. E pode ser, não menos, que encoberta curiosidade me picasse. Um dia... Desculpe-me, não viso a efeitos de ficcionista, inflectindo de propósito, em agudo, as situações. Simplesmente lhe digo que me olhei num espelho e não me vi. Não vi nada. Só o campo, liso, às vácuas, aberto como o sol, água límpidíssima, à dispersão da luz, tapadamente tudo. Eu não tinha formas, rosto? Apalpei-me, em muito. Mas, o invisto. O ficto. O sem evidência física. Eu era — o transparente contemplador?... Tirei-me. Aturdi-me, a ponto de me deixar cair numa poltrona.

Com que, então, durante aqueles meses de repouso, a faculdade, antes buscada, por si em mim se exercitara! Para sempre? Voltei a querer encarar-me. Nada. E, o que tomadamente me estremeceu: eu não via os meus olhos. No brilhante e polido nada, não se me espelhavam nem eles!

Tanto dito que, partindo para uma figura gradualmente simplificada, despojara-me, ao termo, até à total desfigura. E a terrível conclusão: não haveria em mim uma existência central, pessoal, autônoma? Seria eu um... desalmado? Então, o que se me fingia de um suposto eu, não era mais que, sobre a persistência do animal, um pouco de herança, de soltos instintos, energia passional estranha, um entrecruzar-se de influências, e tudo o mais que na impermanência se indefine? Diziam-me isso os raios luminosos e a face vazia do espelho — com rigorosa infidelidade. E, seria assim, com todos? Seríamos não muito mais que as crianças — o espírito do viver não passando de ímpetos espasmódicos, relampejados entre miragens: a esperança e a memória.

Mas, o senhor estará achando que desvario e desoriento-me, confundindo o físico, o hiperfísico e o transfísico, fora do menor equilíbrio de raciocínio ou alinhamento lógico — na conta agora caio. Estará pensando que, do que eu disse, nada se acerta, nada prova nada. Mesmo que tudo fosse verdade, não seria mais que reles obsessão auto-sugestiva, e o despropósito de pretender que psiquismo ou alma se retratassem em espelho...

Dou-lhe razão. Há, porém, que sou um mau contador, precipitando-me às ilações antes dos fatos, e, pois: pondo os bois atrás do carro e os chifres depois dos bois. Releve-me. E deixe que o final de meu capítulo traga luzes ao até agora aventado, canhestra e antecipadamente.

São sucessos muito de ordem íntima, de caráter assaz esquisito. Narro-os, sob palavra, sob segredo. Pejo-me. Tenho de demais resumi-los.

Pois foi que, mais tarde, anos, ao fim de uma ocasião de sofrimentos grandes, de novo me defrontei — não rosto a rosto. O espelho mostrou-me. Ouça. Por um certo tempo, nada enxerguei. Só então, só depois: o tênue começo de um quanto como uma luz, que se nublava, aos poucos tentando-se em débil cintilação, radiância. Seu mínimo ondear comovia-me, ou já estaria contido em minha emoção? Que luzinha, aquela, que de mim se emitia, para deter-se acolá, refletida, surpresa? Se quiser, infira o senhor mesmo.

São coisas que se não devem entrever; pelo menos, além de um tanto. São outras coisas, conforme pude distinguir, muito mais tarde — por último — num espelho. Por aí, perdoe-me o detalhe, eu já amava — já aprendendo, isto seja, a conformidade e a alegria. E... Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto; não este, que o senhor razoavelmente me atribui. Mas o ainda-nem-rosto — quase delineado, apenas — mal emergindo, qual uma flor pelágica, de nascimento abissal... E era não mais que: rostinho de menino, de menos-que-menino, só. Só. Será que o senhor nunca compreenderá?

Devia ou não devia contar-lhe, por motivos de talvez. Do que digo, descubro, deduzo. Será, se? Apalpo o evidente? Tresbusco. Será este nosso desengonço e mundo o plano — intersecção de planos — onde se completam de fazer as almas?

Se sim, a “vida” consiste em experiência extrema e séria; sua técnica — ou pelo menos parte — exigindo o consciente alijamento, o despojamento, de tudo o que obstrui o crescer da alma, o que a atulha e soterra? Depois, o “salto mortale”... — digo-o, do jeito, não porque os acrobatas italianos o aviventaram, mas por precisarem de toque e timbre novos as comuns expressões, amortecidas... E o julgamento-problema, podendo sobrevir com a simples pergunta: — “Você chegou a existir?”

Sim? Mas, então, está irremediavelmente destruída a concepção de vivermos em agradável acaso, sem razão nenhuma, num vale de bobagens? Disse. Se me permite, espero, agora, sua opinião, mesma, do senhor, sobre tanto assunto. Solicito os reparos que se digne dar-me, a mim, servo do senhor, recente amigo, mas companheiro no amor da ciência, de seus transviados acertos e de seus esbarros titubeados. Sim?

João Guimarães Rosa (1969).

RESUMO

Esta investigação desenvolvida na Linha de Pesquisa *Ensino de Arte* do Programa de Pós-Graduação de Artes Visuais da UDESC é parte integrante do *Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais: estudos comparados entre Brasil e Argentina*. Fundamentou-se na abordagem qualitativa, tendo como processo metodológico a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) e caracterizando-se como estudo do tipo *estado da arte*. O objetivo principal foi indagar como se caracterizam as contradições que emergem das pesquisas sobre formação de professores de artes visuais. A coleta dos dados ocorreu entre março de 2012 e março de 2013 tendo por base as dissertações e teses catalogadas no site da CAPES e desenvolvidas a partir do ano 2000 com foco exclusivo na licenciatura de professores de artes visuais. Foram rastreadas 13 pesquisas: nove dissertações e quatro teses. A análise documental se deu através da divisão em dois grupos: pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação e pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em artes visuais. O referencial teórico condutor ancorou-se no materialismo dialético, com ênfase no pensamento filosófico de Antonio Gramsci (1891-1937), na medida em que este ressalta o papel do senso comum nos embates sociais, neste caso, na formação inicial de professores de artes visuais. Foram mapeadas as premissas iniciais dos pesquisadores buscando, na caracterização das pesquisas, compreender como as mesmas se constituem. Os dados levantados mostram que a maior parte dos estudos foi desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação, apresentando propostas para a licenciatura em artes visuais voltadas para a construção dos saberes docentes no processo de formação. As pesquisas dos programas de pós-graduação em artes visuais ressaltaram a importância do rigor conceitual no decorrer da formação. O confronto do conjunto das pesquisas apontou contradições em relação a três categorias: conceito de arte, papel do professor/formador e encaminhamentos curriculares da licenciatura. Com base nas contradições evidenciou-se a necessidade de ampliação de espaços de diálogos entre os pesquisadores para que se possa avançar na superação das premissas iniciais e promover mudanças qualitativas nos cursos de licenciatura em artes visuais através de um olhar crítico para as propostas sugeridas.

Palavras-chave: Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais. Estado Da Arte. Contradição.

ABSTRACT

This research developed in the *Art Education* Line of Research, at the Master's Program in Visual Arts of UDESC is part of the Observatory of Teacher Education in Visual Arts: comparative studies between Brazil and Argentina. It was based on a qualitative approach and methodological process of content analysis proposed by Bardin (2009) and characterized as a state of the art type study. The main objective was to investigate how to characterize the contradictions that emerge from research on teacher training in visual arts. The collection of information occurred between March 2012 and March 2013 based on the theses cataloged on the website of CAPES and developed from 2000 with exclusive focus on visual arts teachers' degree. Thirteen surveys were tracked: nine dissertations and four theses. Document analysis was given by its division into two groups: researches developed in education master's programs and researches developed in visual arts master's programs. The theoretical referential was anchored on dialectical materialism, with emphasis on the philosophical thought of Antonio Gramsci (1891-1937), to the extent that it emphasizes the role of common sense in social struggles, in this case, the initial training of visual arts teachers. Mapped the initial assumptions of researchers seeking the characterization of research, understanding how they are constituted. The information collected shows that most of the studies were developed in the programs of education, presenting proposals for a degree in visual arts focused on the construction of teacher knowledge in the training process. The research of graduate programs in visual arts stressed the importance of conceptual rigor during the training. The confrontation of all the research pointed out contradictions in relation to three categories: concept of art, roles of the teacher / trainer and referrals of undergraduate curriculum. Based on the contradictions the need for increasing spaces of dialogue between researchers has been highlighted in order to make progress possible in overcoming the initial premises and promote qualitative changes in undergraduate courses in visual arts through a critical look at the proposals suggested

Keywords: Observatory of Teacher Education Visual Arts. State of Art. Contradiction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1:Obra em alto relevo. Gravura fundida em resina. Espelho - 2010 - Ricardo Amadasi ...	23
Ilustração 2: Mulher em frente ao Espelho. Óleo sobre tela. 1932 - Pablo Picasso.....	58
Ilustração 4: Universidades com o curso de Artes Visuais no Brasil.....	77
Ilustração 5: Programas de pós-graduação em Artes, Artes Visuais e Cultura Visual brasileiros	80
Ilustração 6: Grupos de pesquisa e respectivos líderes	83
Ilustração 7: Escultura de aço, 1998 - Waltércio Caldas; Rodin e Brancusi.....	92
Ilustração 8: Dinâmica da pesquisa.....	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPAP: Associação Nacional dos pesquisadores em Artes Plásticas

ANPEd: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

BNDE: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEB: Câmara de Educação Básica

CES: Câmara de Ensino Superior

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNPq: Conselho Nacional de Pesquisa, atualmente chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CT&I: Ciência, Tecnologia e Inovação

FAEB: Federação dos Arte/Educadores do Brasil

FINEP: Financiadora de Estudos e Projetos.

IUNA: Instituto Universitario Nacional del Arte

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura, atualmente chamado de Ministério da Educação

MINCyT: Ministério da Ciência, Tecnología e Innovación Productiva

OFPEA: Observatório da Formação de Professores para o Ensino da Arte

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNPG: Plano Nacional de Pós-Graduação.

PPGAV: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

SNPG: Sistema Nacional de Pós-Graduação

TTs: Temas Transversais

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina

UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ULP: Universidad de la Punta

UNICID: Universidade Cidade de São Paulo

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
SEÇÃO I - A PROCURA DE UM REFLEXO	23
1 PREMISSAS PARA PENSAR AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO BRASIL	24
1.1 PRECISAMOS PROVAR QUE A ARTE É IMPORTANTE: PRIMEIRA PREMISSA	28
1.2 UM BOM ENSINO DE ARTE NÃO DEVE LEGITIMAR OS INTERESSES DA CLASSE DOMINANTE: SEGUNDA PREMISSA	33
1.3 É NECESSÁRIO CAUTELA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: TERCEIRA PREMISSA	34
1.4 É PRECISO OPTAR: OU VOCÊ ENSINA ARTE, OU VOCÊ PESQUISA SOBRE ENSINO DA ARTE: QUARTA PREMISSA	37
2 O UNIVERSO DA PESQUISA	44
2.1 OBJETIVOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	46
2.2 INVENTÁRIO DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ALIMENTAM A PESQUISA	49
SEÇÃO II - OS DIFERENTES MODOS DE VER	58
3 O PANORAMA DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	59
3.1 FORMAÇÃO DOS PESQUISADORES	64
3.2 REFERÊNCIAS CONCEITUAIS E BASES TEÓRICAS DOS ESTUDOS	66
3.2.1 Estudos de casos	71
3.2.2 Propostas centradas no currículo	72
3.3.3 Propostas centradas na atuação do professor/formador	74
4 O PANORAMA DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS	76
4.1 CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES, ARTES VISUAIS E CULTURA VISUAL	79
4.2 CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS	89
4.3 PROPOSTAS QUE REIVINDICAM RIGOR CONCEITUAL	90

SEÇÃO III - A FORMAÇÃO REFLETIDA	92
5 RELAÇÕES ENTRE O TODO E AS PARTES.....	93
5.1 DO PENSAMENTO DIALÉTICO À TOTALIDADE.....	94
5.2 DA TOTALIDADE À CONTRADIÇÃO.....	96
5.3 DAS CONTRADIÇÕES PERCEBIDAS.....	99
5.3.1 O conceito de arte que subjaz nas pesquisas.....	100
5.3.2 O papel do professor/formador.....	104
5.3.3 O currículo da licenciatura em artes visuais.....	108
5.4 Da relação entre as premissas iniciais e as contradições: em busca da consciência crítica.....	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS:O QUE É POSSÍVEL DIZER A PARTIR DO QUE JÁ FOI DITO	116
REFERÊNCIAS.....	126
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....	133
DISSERTAÇÕES CITADAS NO CAPÍTULO I.....	134
DISSERTAÇÕES QUE COMPÕEM O ESTUDO.....	135
TESES QUE COMPÕEM O ESTUDO.....	136

INTRODUÇÃO

A decisão de iniciarmos esta dissertação com tão longa epígrafe provém do fato de que talvez nenhum teórico tenha descrito as etapas de uma pesquisa com tamanho rigor metodológico e, ao mesmo tempo, intenso valor poético, quanto o literato Guimarães Rosa ao narrar a investigação de um personagem diante do espelho. Atestamos, neste momento, que o processo investigativo narrado por ele corresponde com precisão de relojoeiro às etapas por nós vivenciadas durante o processo de realização desta pesquisa. A saber:

1ª etapa: A angústia da indefinição do problema da pesquisa: *“Tudo aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive os fatos”*.

2ª etapa: A identificação de diferentes facetas do mesmo fenômeno: *“Ainda que tirados de imediato, um após outro, os retratos sempre são em si muito diferentes”*.

3ª etapa: A constatação de que possuímos vícios de formação: *“E os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem”*.

4ª etapa: A exaustiva revisão bibliográfica sobre o tema de estudo: *“Tirésias, contudo, já havia predito ao belo Narciso que ele viveria apenas enquanto a si mesmo não se visse”*.

5ª etapa: A verificação de que não podemos desconsiderar o senso comum: *“É a superstição fecundo ponto de partida para a pesquisa”*.

6ª etapa: A busca pela cientificidade: *“Eu, porém, era um perquiridor imparcial, neutro absolutamente”*.

7ª etapa: Os estados de espírito desencadeados pela pesquisa: *“Mirava-me, também, em marcados momentos- de ira, medo, orgulho abatido ou dilatado, extrema alegria ou tristeza”*.

8ª etapa: As escolhas metodológicas: *“Releve-me não detalhar o método ou métodos de que me vali”*.

9ª etapa: A satisfação diante das descobertas: “*São sucessos muito de origem íntima, de caráter assaz esquisito*”.

10ª etapa: A validação da pesquisa pelos pares: “*É o julgamento-problema, podendo sobrevir com a simples pergunta: Você chegou a existir?*”.

Entendemos que a crônica “O Espelho”, de Guimarães Rosa, corresponde à síntese das intempéries de uma pesquisa qualitativa. Com visão menos poética, embora bastante pertinente, também a pesquisadora Kathy Charmaz, ao discorrer sobre a pesquisa qualitativa, sentencia: a insatisfação é a força motriz do pesquisador. Contudente ela prossegue provocativa ao alertar que a pesquisa surge daquilo que nos incomoda, aflige, exige respostas. Charmaz classifica esta seleção inicial do tema que se transformará em objeto da pesquisa como *conceitos sensibilizadores*. (2009, p. 34). Compreendidos como o conjunto de interesses de nosso universo investigativo, os conceitos sensibilizadores são pontos de partida que muitas vezes surgem de uma premissa pessoal, ferramentas provisórias oriundas de questões mal resolvidas em nossa formação inicial ou desdobramentos de uma perspectiva singular do mundo que nos rodeia; são, ainda segundo a autora, “um ponto para *começar*, não para *concluir*”. (CHARMAZ, 2009, p. 34).

Ao refletir sobre o que nos move ao mergulharmos no universo investigativo, não há como discordar: pesquisar é, em suma, buscar respostas para as próprias aflições. Desta forma despimos momentaneamente o *uniforme científico*, nos permitimos uma folga do *dress code*¹ acadêmico, para falar dos conceitos sensibilizadores que estão na origem desta pesquisa. O “nós”, opção mais apazível para fugir da indefinição dos textos em terceira pessoa, sairá temporariamente de cena. O “eu”, voluptuoso e acusado de excessivamente informal, sairá de trás das coxias para uma rápida participação:

Sou professora desde sempre, desde a mais tenra idade onde a memória acredita dar conta de chegar. Apesar de ter exercido outras atividades profissionais ligadas a diferentes ramos de atuação além do magistério, digo com segurança que nas minhas brincadeiras, nos trabalhos escolares de grupo, nas aulas de dança, nas encenações teatrais, nos cursos de oratória, nas reuniões comunitárias, sempre fui professora. Também sou filha de professora, irmã de professora e casada com um professor. Este “contexto docente” me fez acreditar, durante muito tempo, que os processos de formação para a habilitação profissional eram delongas excessivamente demoradas e perfeitamente dispensáveis, uma vez que no íntimo eu me

¹ Termo inglês usado para definir as regras do vestir em determinado ambiente.

considerava “pronta”. Dar aulas era o que eu queria fazer e todos achavam que eu “dava conta do recado”. Ser leitora assídua desde a infância me tornava aquilo que eu acreditava ser: uma professora autodidata.

Mas, o mundo dá voltas...

Já licenciada em artes visuais, reconhecida pelos pares como uma boa professora e tendo um significativo tempo de experiência na educação básica, fui convidada a lecionar em uma escola num contexto bastante diferente daquele que estava habituada. Sem entrar em detalhes da experiência, posso dizer que lá aprendi duas duras lições: 1ª) Minha formação tinha sido inconsistente, até mesmo frágil, e a leitura de um punhado de livros não era garantia de sucesso. Eu não estava “totalmente preparada” para ser professora. 2ª) A diferença de classes existe de fato e se manifesta no campo econômico, ideológico e político. O grande problema é que só passamos a acreditar nessa diferença quando nos encontramos em algum contexto no qual a classe a qual pertencemos é aquela considerada inferior pela sociedade capitalista.

As duas descobertas me tiraram o chão. Ambas fizeram sentir-me muito enganada. O preconceito social que Tolstoi mostrara magistralmente em sua obra-prima, "Anna Karenina", não era, afinal, um capricho literário. Aprendi naquela experiência que a sociedade capitalista dividida em classes deixava (ainda deixa) marcas em diversos lugares, inclusive na formação de professores: esmerada e bem fundamentada para uns, superficial e desconexa para outros.

Tais vivências marcantes me acompanham e me sensibilizam enquanto pesquisadora. Compreender os caminhos já percorridos nas pesquisas sobre formação de professores de arte, apontar hiatos e novas possibilidades é, portanto, uma escolha baseada na certeza de que é necessário não somente ampliar o número de professores formados, mas também qualificar esta formação (HILLESHEIM, 2013) [depoimento da autora].

Sem perder de vista o alerta de Charmaz (2009) para que os conceitos sensibilizadores não sejam encarados como ponto de chegada de um trabalho científico, mas de partida, nosso estudo se organiza em três seções distintas, porém interligadas. A **seção I** intitulada *A Procura de um Reflexo* destina-se a buscar compreender as bases nas quais se constroem as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação. Como parte integrante do texto, e não meramente como forma de ilustrá-lo, a seção inicia com uma imagem de Ricardo Amadasi, tendo em vista a potência da imagem *Espelho* para dizer o que palavras provavelmente não dariam conta; a seção é composta, ainda, por dois capítulos.

No primeiro capítulo, “Premissas para pensar as pesquisas sobre formação de professores de arte no Brasil”, apresentamos uma visão panorâmica sobre as concepções pessoais que movem os pesquisadores que se dedicam ao estudo dos desdobramentos do ensino de arte. Nele analisamos, com base no ideário gramsciano, falas pautadas no *senso comum* visíveis em dissertações e teses. Detectamos quatro premissas iniciais: a necessidade constante de provar a importância da arte, o cuidado para não legitimar os interesses da classe

dominante, a desconfiança diante das políticas públicas e a crença de que é preciso optar entre ensinar ou pesquisar arte. No intuito de entender como se constroem estas concepções, realizamos uma breve retrospectiva histórica sobre o ensino de arte no Brasil elegendo marcos que, de acordo com nosso entendimento, nos dão elementos para refletir sobre as posturas apresentadas pelos pesquisadores em seus estudos.

No capítulo 2 trazemos algumas reflexões sobre as peculiaridades das pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” para, em seguida, apresentarmos as opções metodológicas possíveis neste tipo de pesquisa. A ênfase deste capítulo é mapear a base de dados desta pesquisa e justificar a escolha das quatro teses e nove dissertações que compõem o universo deste estudo. Dentre estas pesquisas, consideramos como dado prioritário para análise a informação sobre o curso de pós-graduação em que foram desenvolvidas, Educação ou Artes Visuais, para finalmente inquirir: como se caracterizam as contradições que emergem das pesquisas sobre formação de professores de artes visuais? Na esteira deste questionamento outros se coadunam, formando um conjunto de perguntas que investigam como estas pesquisas concebem uma formação de professores considerada exitosa.

Esclarecido todo o contexto em que se dá a pesquisa, passamos à **seção II** da dissertação, *Os diferentes modos de ver*. Nesta seção alocamos, além da imagem *Mulher ao Espelho*, de Pablo Picasso, o 3º e o 4º capítulo. No 3º capítulo revisitamos as considerações de teóricos do campo educacional - Sousa Santos (2008), Warde (1990), Severino (2006), Kuenzer e Moraes (2005) e Alves-Mazzotti (2001) – que abordam as fragilidades e conquistas de cursos de pós-graduação em Educação. Nosso intuito, neste capítulo, é mapear as características das pesquisas sobre formação de professores de Artes Visuais desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação em Educação.

No 4º capítulo buscamos um processo similar ao capítulo anterior, trazendo as contribuições de Fonseca da Silva (1998, 2005) para analisar a formação de professores de arte e as respectivas pesquisas sobre o tema desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação em Artes Visuais. Nele elencamos, detalhadamente, as linhas de pesquisa de cada programa de pós-graduação, assim como os grupos de estudo e seus respectivos coordenadores no intuito de construir uma fotografia da Pós-Graduação em Artes Visuais.

Em seguida, na **seção III**, *A Formação Refletida*, imergimos num processo mais detalhado de interpretação e reflexão sobre as treze pesquisas apresentadas anteriormente.

Para tais interpretações, partimos da ambiguidade da imagem *Rodin e Brancusi*, de Waltécio Caldas, 1998, e nos atemos, no capítulo 5, às conexões existentes entre as partes e o todo. O subsídio teórico que sustentou nossa análise está ancorado no pensamento dialético buscando caracterizar as contradições que constituem o tecido de cada totalidade. Ao explicar as contradições percebidas mantemos uma interlocução com o filósofo Antonio Gramsci, filiado à corrente marxista e reconhecido no meio acadêmico pela vasta contribuição à educação. Tal interlocução se deu através da conexão entre as premissas iniciais dos pesquisadores, apontadas no capítulo I, e as contradições que emergiram dos estudos analisados.

Por fim, em nossas considerações finais, reapresentamos uma síntese das questões que consideramos suficientemente abordadas nas pesquisas sobre formação de professores de Artes Visuais desenvolvidas até o momento nos diversos programas de pós-graduação e destacamos os hiatos que aguardam a atenção dos pesquisadores. Almejamos contribuir para que a Licenciatura em Artes Visuais possa superar as premissas incrustradas em sua história e avançar para uma formação mais consistente e afirmativa que permita colocar a arte num patamar de reconhecimento e valorização no ambiente educacional e na sociedade como um todo.

SEÇÃO I - A PROCURA DE UM REFLEXO

Ilustração 1: Obra em alto relevo. Gravura fundida em resina. Espelho - 2010 - Ricardo Amadasi



Fonte: www.amadasi.com.br

1 PREMISSAS PARA PENSAR AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO BRASIL

“Quem se olha em espelho, o faz partindo de preconceito afetivo, de um mais ou menos falaz pressuposto: ninguém se acha na verdade feio: quando muito, em certos momentos, desgostamo-nos por provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito. Sou claro? O que se busca, então, é verificar, acertar, trabalhar um modelo subjetivo, preexistente; enfim, ampliar o ilusório, mediante sucessivas novas capas de ilusão. Eu, porém, era um perquiridor imparcial, neutro absolutamente. O caçador de meu próprio aspecto formal, movido por curiosidade, quando não impessoal, desinteressada; para não dizer o urgir científico. Levei meses.”

(JOÃO GUIMARÃES ROSA, 1969).

No estudo que se inicia acerca das pesquisas sobre formação de professores para o ensino de arte, temos por objetivo compreender quais as concepções de formação adotadas pelos pesquisadores que abordam o tema. Para tanto, em um primeiro momento, direcionamos um olhar panorâmico para estas pesquisas a procura de pontos comuns, indícios das motivações que levam os pesquisadores a estudar este assunto. Chamaremos este acervo de motivações de *premissas para as pesquisas sobre formação de professores para o ensino de arte*. Com base no mapeamento destas *premissas*, acreditamos que a especificidade do recorte dado a este estudo ficará mais clara e passível de entendimento.

Consideramos importante esclarecer que em momento algum acreditamos que as premissas adiante citadas esgotam os pressupostos que os pesquisadores de ensino de arte carregam consigo. Também consideramos imperativo ressaltar que não é este o objetivo desta investigação. A seleção destas premissas atende ao critério da obviedade: aquilo que se pode observar a partir do senso comum. Ao nos referirmos ao *senso comum*, não nos reportamos ao uso depreciativo do termo (algo vulgar e desprezível, como entende a visão positivista). Ao contrário, concordamos com Gramsci quando este afirma que o senso comum é um espaço significativo, tanto no sentido de lhe ser reconhecido o significado, quanto no esforço de compreendê-lo e transformá-lo. “Não existe um único senso comum, pois também ele é produto do devenir histórico”. (GRAMSCI, 1995, p. 14).

No ambiente acadêmico, quando alguém se depara com questões formuladas de maneira genérica, tende a qualificá-las como pertencentes ao conhecimento comum de

peças não familiarizadas com o conhecimento científico. O pensamento de Gramsci, no entanto, se distancia da abordagem positivista que o entende como conhecimento superado, ingênuo, acrítico, fruto de opiniões mal formuladas. Gramsci interpreta o senso comum como forma de entender como as pessoas concebem e dão significado às coisas que as circundam. Elli Binancá, em estudos desenvolvidos em 2002 com o tema *O Senso Comum Pedagógico: práxis e experiência*, resgata como a filosofia lidou historicamente com o *senso comum*:

A ignorância de Heráclito, a *doxa* de Platão, a empiria em Aristóteles já diziam, em parte, o que mais tarde se definiria por senso comum. Importa, porém, verificar como o tema do senso comum é definido em oposição à filosofia e à ciência, que se instituíram como saberes específicos, ao alcance de elites privilegiadas, como as castas sacerdotais do Egito. O senso comum não foi superado, mas apenas identificado como um modo de saber e conhecer o mundo, modalidade esta acessível a todos os homens. (BINANCÁ, 2002, p. 34).

Heráclito lida com o tema tratando-o pelo termo *ignorância*. Para ele, a ignorância seria muito mais uma ausência de espírito, que uma falta de conhecimento; os homens, mesmo tendo sido iniciados na reflexão, se contentam com informações preliminares e tendem a generalizá-las. “Significa que a ação inicial da reflexão não ultrapassa o vestíbulo do palácio, porém o homem supõe ter obtido o conhecimento de todo o palácio, o que é uma visão parcial e incompleta”. (BINANCÁ, 2002, p. 36). Para o filósofo grego, a ignorância, ou o *senso comum*, não seria a falta de conhecimento, e sim a falta de reflexão.

Por sua vez, Aristóteles, ainda segundo Binancá, assegura que o desejo de saber é universal. Ele toma a experiência sensível como ponto de partida para o senso comum. O prazer e a utilidade proporcionados pela experiência estão imbricados nas necessidades básicas do ser humano. Praticidade e experiência não são, *a priori*, conhecimento; são saberes isolados e recolhidos na memória. Para Aristóteles, o senso comum seria, a partir da experiência, a capacidade de “frente às necessidades e conflitos que a vida lhes impõe, procurar inventar respostas para suprir suas necessidades e superar os conflitos”. (BINANCÁ, 2002, p. 44).

Kant, por sua vez, entende a ideia de senso comum no sentido comunitário, a busca por uma regra universal, o juízo que está presente em toda parte. Binancá nos assegura que, para Kant, o senso comum é fruto da convivência em grupo, possui características éticas e morais. Hegel, diferente de Kant, alega que o *senso comum* nada mais é que a falta de compreensão da filosofia, é puramente especulativo, um conhecimento desprovido de razão.

Visão parcial e incompleta, falta de reflexão, tentativa de suprir necessidades e resolver conflitos, busca de uma regra universal... se a história da filosofia empregou durante muito tempo conceitos de alguma forma depreciativos ao senso comum, qual o entendimento de Gramsci? Por que tal entendimento se encontra na base teórica deste estudo?

O italiano Antonio Gramsci deu ao senso comum outra forma de expressão. Procurou afastar-se de qualquer forma de preconceito que pudesse associar a filosofia a algo difícil, inacessível. Inspirado nos textos de Marx, ele dizia que todos os homens são filósofos, portadores de uma filosofia espontânea, peculiar a todos. Esta filosofia nos dá uma visão de mundo que, embora possa ser ingênua, não signifique que seja acrítica. “Ultrapassar este nível de consciência ingênua não significa superar o senso comum, mas torná-lo uma concepção de mundo mais coerente e consciente, através da reflexão crítica”. (BINANCÁ, 2002, p. 54). Para Gramsci, quando superamos o estágio de consciência ingênua, passando à consciência crítica e transformando-a em práxis política, temos de fato uma prática emancipatória.

Estando as pesquisas sobre formação de professores para o ensino de arte voltadas para a busca de uma práxis emancipatória, conforme verificaremos no capítulo 3, parece-nos incoerente subjugar os *saberes do senso comum* sobre ensino de arte que circundam o ambiente acadêmico de pesquisa. Estes saberes, aqui tratados por *premissas*, contemplam a síntese das concepções mais evidentes na fala de pesquisadores. Citamos a seguir trechos de dissertações na área de ensino de arte que evidenciam as premissas que serão elencadas na sequência. Todos os trechos citados fazem parte do texto de apresentação ou introdução de dissertações com foco no entrelaçamento entre educação e arte. São trechos redigidos numa perspectiva mais autoral onde o pesquisador, além de apresentar seu estudo e falar sobre sua trajetória, deixa transparecer sua voz, suas certezas, a maneira como ele percebe e significa o objeto de sua pesquisa:

Não é raro, em encontros ou em cursos para professores de Artes, encontrarmos professores ressentidos pelo *não reconhecimento de sua área na educação*. Denunciam as atividades equivocadas que são incumbidos de realizar, como a decoração de murais na escola ou a confecção de cartazes.[...] Haveria muito a trocar e a crescer se cada docente pudesse, com fundamentação e oportunidade, *contribuir para que seus colegas reconhecessem a arte como uma das diferentes áreas do saber*. (CAPRA, UFRGS, 1997, p. 15. Grifo nosso).

Sempre tive um incômodo *sentimento de impotência* diante da desvalorização da disciplina de Arte nas escolas. [...] Até mesmo a minha

escola deixava a desejar quando o assunto era, por exemplo, aumentar a carga horária dessa disciplina. (BITTAR, UFJF, 2007, p. 14. Grifo nosso). Mais especificamente, procuro, através da análise da identidade docente narrada pelos PCNs-Arte, pensar o discurso governamental para a educação escolarizada em artes como uma *estratégia operacionalizada pelo Estado para controlar, normatizar, governar, disciplinar e regular o trabalho docente*. (PEREIRA, ULBRA, 2008, p. 5). Grifo nosso.

E porque não podiam afastar-se da sala de aula, nem todas as professoras participaram do curso, mas paralelo a esse, foi mantida uma assessoria constante, voltada para o ensino da Arte, que atendia às *necessidades imediatas* de todas as professoras, inclusive das que não estavam participando das aulas. (PONTES, UFRGN, 2001, p. 25). Grifo nosso.

[...] hoje, consigo rever meus conceitos, herdados de uma instituição que ensinava artistas, mas, além de não instrumentalizar seus estudantes para a reflexão sobre os porquês, principalmente, da contribuição do ensino da arte na humanização dos sentidos, não formava educadores. [...] *tenho consciência do peso e da responsabilidade de minhas escolhas em relação aos conceitos que recebi e passei a reproduzir*. [...] Minha falta de compreensão sobre os conceitos que recebi e escolhi como meus fez-me adotar, muitas vezes sem pensar, *ideias inculcadas pelo sistema...* (BUCHMANN, UDESC, 2007, p. 9). Grifo nosso.

Podemos verificar nos comentários citados nestas e em muitas outras dissertações, uma espécie de desabafo de quem, mesmo na condição de pesquisador, sente que há *coisas* que não precisam ser ditas, são evidentes constatações. As pesquisas em torno do ensino de arte nos levam a crer, já nas primeiras páginas, que “a certeza da falta de reconhecimento”, “o sentimento de impotência”, “o regulamento do trabalho docente”, “a falta de tempo para a pesquisa”, “a sensação de estar sendo manipulado pelo sistema”, estão impregnados nos gestos e falas dos professores de arte, sendo praticamente indissociáveis do cotidiano escolar. Estas falas soam tão contundentes que nos parece bastante razoável acreditar que a formação de professores de arte está permeada pela busca de uma docência que dissipe este cenário desfavorável.

Ressaltamos que esta pesquisa não pretende corroborar, comprovar ou pôr à prova essas premissas. Nosso intuito é de outra ordem. Buscamos compreender os caminhos que vem sendo trilhados nas pesquisas sobre formação de professores de arte através das perguntas: Quais as concepções de formação docente presentes nas pesquisas sobre formação de professores de Artes Visuais? São concepções reincidentes? São contraditórias? Como se caracterizam as contradições que emergem dos estudos acadêmicos sobre formação de professores de artes? Acreditamos que identificar tais concepções permitirá aos próximos pesquisadores que abordarão o tema vislumbrar com maior clareza o mapa de estudos já

desenvolvidos e, a partir deste coletivo de proposições já sistematizadas, tratar o assunto com renovado vigor, possibilitando expressivas contribuições para a área.

No intuito de elucidar e melhor compreender como as premissas por nós percebidas nas dissertações se estabeleceram e se cristalizaram no meio docente, faremos a seguir uma sintética (de modo algum conclusiva) retrospectiva histórica sobre o ensino de arte, elegendo marcos que, de acordo com nosso entendimento, nos dão elementos para iniciar uma reflexão mais sistemática sobre as posturas apresentadas pelos pesquisadores em seus estudos.

1.1 PRECISAMOS PROVAR QUE A ARTE É IMPORTANTE: PRIMEIRA PREMISA

Caso um arqueólogo dissertasse sobre o ensino de arte, certamente iniciaria a pesquisa procurando localizar seu mito de origem. Tal mito, fruto do processo de reconstituição de sentido através de uma narração de raiz remota e ressignificada, nos conduziria ao princípio organizador do ensino de arte no Brasil. Para a filósofa Marilena Chauí, o mito fundador estaria alocado em narrativas que querem “levar a fazer e instaurar valores e comportamentos”. (CHAUI, 2000, p. 9). Não necessariamente movidos por interesses dessa monta, mas motivados pela vontade de refletir sobre os rumos das pesquisas sobre a formação dos profissionais que atuam no ensino de arte, adotamos o pressuposto de que não há outro ponto de partida, outro princípio organizador para balizar nossa pesquisa, que não seja o Jesuitismo existente no Brasil colonial a partir de 1549.

O período jesuítico existente no Brasil entre os séculos XVI e XVIII, amplamente pesquisado e analisado nos compêndios educacionais, assume o papel de nosso *modelo preexistente*. O termo citado por Guimarães Rosa na crônica *O Espelho* nos possibilita enxergar as *capas de ilusão* que fazem com que vejamos as coisas de um determinado jeito. Para o renomado romancista brasileiro, desmistificar e pôr à prova o modelo preexistente é imprescindível para romper os preconceitos e deixar emergir o *urgir científico*.

Por certo, não havia pesquisa sobre formação de professores de arte no Brasil no século XVI e, talvez por isso, possa soar estranho iniciarmos um estudo que abordará tal formação rememorando esta época. Todavia, é preciso considerar: só há pesquisa sobre algo

quando este algo de fato existe. E, para existir, há que ter história, há que ter percurso. Existir pressupõe o dinamismo de um princípio dialógico: determinar e ser determinado a partir de uma situação. Conforme Lukács (1979, p. 11), “todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto”. Assim sendo, apesar de iniciarem academicamente no século XX, as pesquisas brasileiras sobre ensino de arte contam com uma narrativa que as antecede em, aproximadamente, quatro séculos. É, portanto, a *existência* de um ensino de arte que alimenta, justifica e fornece subsídios para as pesquisas em torno da formação de professores.

Em defesa do período jesuítico, considerado nosso marco inicial, o padre Serafim Leite, cronista e historiador oficial da Companhia de Jesus, em seu livro *Artes e Ofícios dos Jesuítas no Brasil*, publicado em 1953, relata como o ensino de arte era concebido nas escolas jesuíticas. Acerca do livro de Serafim Leite, a pesquisadora Sonia Maria Fonseca assim se manifesta:

[...] arrola em um vasto catálogo (327p.) todos os padres e irmãos envolvidos com o mundo do trabalho além das atividades de evangelização e catequização. A estrutura da obra contempla três partes: a) Processo e Método; b) Fontes manuscritas; e c) Bibliografia Impressa. Classifica as Artes e Ofícios praticados pelos jesuítas em sete grandes grupos: a) Artes e Ofícios de Construção; b) Belas-Artes; c) Manufaturas; d) Ofícios de Administração; e) Serviços de Saúde; f) Outros Ofícios (em menor número, mas bastante variado na caracterização). (FONSECA, 2009, p. 4).

Trinta anos mais tarde, em 1983, Walter Zanini organizou o livro *História Geral da Arte no Brasil*; neste, Ana Mae Barbosa contribui com o capítulo *Arte/Educação*, trazendo novamente à luz o impacto que o período jesuítico deixou no ensino de arte. Em 2005 os livros de Serafim Leite e de Walter Zanini figuraram, entre muitos outros, nas referências que sustentaram a tese de doutorado que Erivaldo Alves do Nascimento defendeu na Universidade de São Paulo – *Mudanças nos Nomes da Arte na Educação*. Nascimento cita claramente a instabilidade do que conhecemos deste período chamado Jesuitismo:

O presente está repleto de *suposições* do jesuitismo, algumas delas infiltradas nos fundamentos da instituição escolar, com implicações no modo de ver, dizer e fazer de diversas áreas do conhecimento. São destacadas, mencionando as mais evidentes, as que legitimam a hierarquia entre quem ensina e quem aprende; os saberes dissociados da vida; as aulas em espaço fechado; a classificação entre cultos e ignorantes; as penalizações e moralizações dos educandos. (NASCIMENTO, p. 28). Grifo nosso.

Dentre as muitas suposições acerca do período jesuítico destacadas por Nascimento está a alegação de que a arte é dispensável no currículo escolar, devendo ocupar uma posição subalterna na organização educacional. Concordamos com o pesquisador quando este afirma que tal alegação, oriunda da matriz aristotélica cujo objetivo era a apropriação de um raciocínio que transpusesse a contemplação, produziu marcas profundas na autoestima profissional dos professores de arte. Inegáveis esforços foram e continuam sendo feitos pelos profissionais do ensino de arte para desfazer tal hierarquização; uma constante luta para provar a importância da disciplina dentro do currículo tornou-se o foco dos pesquisadores, influenciando sobremaneira, de acordo com nossa visão, o rumo das pesquisas sobre ensino de arte e a respectiva formação de professores.

A necessidade de provar a importância do ensino de arte na escola é a primeira premissa, fruto do Jesuitismo, que queremos destacar nas pesquisas sobre ensino de arte. Quando os pesquisadores salientam o desprestígio da disciplina e a falta de entendimento dos demais profissionais da educação com relação à relevância da arte para a construção do conhecimento, trazem à tona uma herança histórica, uma sucessão de equívocos em relação ao lugar ocupado pela arte dentro da educação formal. Desprender-se e superar este evidente desprezo sofrido pela área exige tempo e uma percepção mais concreta das mudanças que vêm ocorrendo. Embora existam experiências exitosas em relação ao papel da arte no contexto de muitas escolas, podemos perceber que a bagagem do descaso histórico é ainda um fardo difícil de abandonar.

A fim de elucidar os resquícios do ensino de arte no Brasil em pleno século XVI, parece-nos fundamental compreender como se deu a formação de nossos primeiros formadores, ou seja, como foram formados os Jesuítas. Oriundos de Portugal, os membros da Companhia de Jesus que chegavam ao Brasil vinham de uma rigorosa formação visando a manutenção do poder da Igreja. É preciso lembrar que falamos de um período fortemente marcado pelo fim da Idade Média e pela queda do Império Romano no Oriente, fazendo emergir um homem não mais unicamente preocupado com a salvação de sua alma. Conforme Sousa (2003, p. 2), “É neste novo quadro cultural, marcado por posições tão antagônicas, que surge uma onda de críticas implacáveis à Igreja Católica”.

A imprensa recém-introduzida em Portugal (1487) oferecia possibilidades de maior acesso a textos antes exclusivos a uma pequena minoria. Sem vislumbrar outra saída, a Igreja se agarrou a duas armas para manter os seus valores: a Inquisição e a Companhia de Jesus. Os

membros da Companhia de Jesus, chamados de Jesuítas, eram “uma autêntica milícia, um laborioso exército de homens de religião, no permanente alerta da prevenção combativa”. (Sousa, 2003, p. 4, citando o papa Paulo III). A ordem religiosa constituía-se por estudantes preparados para realizar um trabalho missionário. Ainda segundo Sousa (2003), os Colégios para os jovens Jesuítas espalhavam-se por toda a Europa, sendo o mais conhecido deles o Colégio Particular de Santa Bárbara, em Paris, fundado em 1460. A experiência do Colégio Santa Bárbara foi, aos olhos da coroa portuguesa, tão bem sucedida que deu origem em Portugal à primeira escola pública dos Jesuítas.

A Companhia Jesuítica chegou ao Brasil com o propósito de catequizar os índios, mas estendeu a atuação educacional a toda população, até sua expulsão pelo Marquês de Pombal no século XVIII, através da Reforma Pombalina. Neste interim, a Companhia construiu diversos colégios que tinham como referência o *Ratio Studiorum*, documento organizador do currículo português, publicado oficialmente em 1599, contendo normativas precisas para diretores e professores das diferentes classes e disciplinas dos colégios. Conforme nos esclarece Sousa (2003), a formação moral e religiosa era a grande prioridade da Companhia, ocupando os primeiros dois anos da formação dos Jesuítas com exercícios espirituais. Só depois disso é que se iniciava a formação intelectual, com duração de 5 anos, realizada através das “artes liberais”, separadas em “letras” e “ciências”. As artes das letras formavam o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e as das ciências, o *quadrivium* (Música, Geometria, Aritmética e Astronomia). Por fim, dois anos seguintes eram consagrados ao estudo de línguas (latim, grego e hebreu) e os próximos 3 anos à formação filosófica para exercer o magistério.

É possível afirmar que as orientações pedagógicas contidas na *Ratio Studiorum* deixaram marcas profundas no ambiente educacional brasileiro, muitas das quais perduram até os dias de hoje em várias escolas: a memorização, os exercícios de reprodução de modelos, a emulação como ferramenta pedagógica, premiando insistentemente os melhores da classe e castigando os alunos com desempenho pouco satisfatório. No contexto jesuítico, a arte era vista como “oportunidade privilegiada dada aos estudantes para se exercitarem de maneira lúdica”. (SOUSA, 2003, p. 16).

Ao serem enviados para o Brasil, muitos dos missionários acabaram assimilando costumes indígenas. A realeza portuguesa, descontente com a situação, providenciou um

monitoramento constante dos Jesuítas; tal mecanismo de controle era realizado por autoridades portuguesas instaladas em nossas terras tupis.

Diante desse risco de enfraquecimento da esquadra jesuítica, surgiram, dentro da ordem, preocupações e cuidados com a formação do jesuíta e com a preservação dele na vocação. A acomodação do jesuíta ao contexto local, que os documentos fundadores da ordem recomendavam, não devia descaracterizá-lo como homem comedido e fiel à doutrina católica, e o fim da formação no Brasil era desenvolver em cada um as atitudes e qualificações necessárias para viver no meio dos índios sem o risco de abandonar ou macular os preceitos católicos trazidos de Portugal e Roma. (KIST, 2007, p. 2).

Diante dos relatos das dificuldades de adaptação e da influência cultural mediante a convivência com os índios, a coroa portuguesa decidiu trazer os Jesuítas da Europa para o Brasil ainda estudantes, a fim de orientá-los na fé cristã, reiterando sistematicamente os perigos da perniciososa cultura indígena. Tal decisão fez com que, no decorrer do tempo, a Companhia Jesuítica do Brasil fosse se constituindo com características próprias, embora não fosse este o desejo português. As dificuldades com a língua brasílica acarretaram escassez de missionários e uma das estratégias pedagógicas para contornar o problema foi o uso de imagens. A arte se fazia presente através da iconografia religiosa, mas não somente através desta. Conforme Kist (2007), diante das dificuldades em tornar os índios cristãos, os missionários passaram a aceitar muitos hábitos indígenas e a fazer concessões que resultaram num catolicismo tupi. Danças e músicas indígenas passaram a ser usadas e ressignificadas como estratégias catequéticas.

Somados mais de duzentos anos de intervenção direta da Companhia Jesuítica na educação brasileira, parece-nos evidente o reconhecimento de um legado que induz os professores de arte a uma postura de precaução. As barreiras encontradas pelo ensino de arte, durante tanto tempo usado como legitimação do poder da Igreja e como ferramenta lúdica diante de assuntos considerados *mais relevantes*, ainda são visíveis na fala de muitos pesquisadores, acarretando a premissa que mencionamos: “precisamos provar que a arte é importante”.

1.2 UM BOM ENSINO DE ARTE NÃO DEVE LEGITIMAR OS INTERESSES DA CLASSE DOMINANTE: SEGUNDA PREMISSA

De acordo com os esclarecimentos anteriores, podemos considerar que há entre os professores de arte um consenso que reconhece no Jesuitismo uma intensão, assim como em muitos dos subsequentes modelos educacionais, em corroborar com as relações de poder vigentes da época. A garantia da manutenção do poder da instituição religiosa, ameaçada com o surgimento do Estado moderno e da reforma protestante, era o real intuito dos planos de catequização. A evidência histórica de uma educação que se prestou à manutenção do *status quo* de quem detinha o poder está, a nosso ver, incrustada também na base da segunda premissa herdada do Jesuitismo: o compromisso de romper com o modelo de dominação e manutenção do poder vigente através da educação e, por extensão, do ensino de arte.

Tendo a arte sido usada durante tanto tempo como ferramenta de dominação, a tendência que se cristalizou entre os professores é a efetivação de seu contrário: a busca por um ensino de arte libertador que, apesar de não pretender uma reversibilidade histórica, possa ao menos fazer parte de uma educação que trace outros rumos. Munidos deste propósito, pesquisadores e professores, unem-se no discurso em prol de um ensino de arte que conduza a uma visão mais alargada acerca do currículo e do objetivo da escolarização do ser humano. A quem interessa a escola da forma como ela se apresenta? A que interesses serve este currículo? Como evitar que o ensino de arte compactue com os interesses da classe dominante? Estas e outras preocupações cercam o ensino de arte. Apesar da pertinência destas preocupações e da inegável necessidade de um ensino mais crítico, compete-nos refletir sobre a ênfase e a sobrecarga político-sociológica que permeia este posicionamento.

Com o passar do tempo, as preocupações de ordem política desembocaram nos Estudos Culturais, que propõem discutir noções de *cultura* e *popular*. Segundo Barker e Beezer (1994, p.12), a proposta dos Estudos Culturais é pensar sobre as implicações do termo 'cultura' para que este inclua atividades e significados das pessoas comuns, dos coletivos excluídos da participação na cultura, pois a mesma está frequentemente atrelada a uma definição elitista de quem governa. O ensino de arte, na perspectiva dos Estudos Culturais, deve enfatizar a análise do conjunto da produção cultural de uma sociedade no intuito de compreender como pensam os homens e mulheres nela inseridos. O olhar para a produção artística, neste aspecto, recai sistematicamente para uma preocupação de ordem política.

Como se pode notar, o compromisso de não compactuar na manutenção do poder vigente forjou, quase como um mandamento, as bases da segunda premissa encontrada em muitas pesquisas sobre formação de professores para o ensino de arte. Direta ou indiretamente, é possível perceber a recomendação: não legitimar os interesses da classe dominante. A maneira com a qual nos relacionamos historicamente com o ensino de arte resulta, portanto, de uma série de situações históricas contraditórias que iniciam com os Jesuítas, mas que não param aí. No período imperial, a chamada *Missão Francesa* também influenciou nossa maneira de lidar com a arte, seu ensino e a formação de professores.

1.3 É NECESSÁRIO CAUTELA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: TERCEIRA PREMISSA

A respeito da Missão Francesa, a antropóloga e historiadora Lilia Moritz Schwarcz declara em palestra realizada em 2009²:

Eu confesso a vocês que sempre desconfiei um pouco dessa história. Na minha santa ignorância eu sempre perguntava “por que os franceses?”, afinal, se D. João até a um ano era inimigo confesso dos franceses, por que convidar artistas franceses? Comecei a ficar ainda mais intrigada quando passei a pesquisar nos documentos, fui a Portugal, à Torre do Tombo, fui a Paris trabalhar um pouco nos arquivos do Instituto de França, antiga Academia de Belas Artes, e comecei a me deparar com uma bibliografia estranha. Comecei a reparar que se tratavam, acima de tudo, de artistas napoleônicos. A situação ia ficando cada vez mais complicada: D. João não só convidava os inimigos, os franceses, como convidava artistas napoleônicos [...] Quem sustentou a Missão Francesa no Brasil? O primeiro impulso foi dado pelo próprio grupo... eu nunca chamo de Missão Francesa, eu chamo de Colônia Lebreton [...] Tonet, por exemplo, pagou pela sua viagem, vários outros [artistas] pagaram”. (SCHWARCS, 2009).

Em seus estudos a historiadora traz à tona o *marketing político* que permeou a história da Academia Imperial de Belas Artes; salienta que o hábito de tornar os políticos mais *aprazíveis* não seria uma atitude exclusivamente brasileira, ao contrário, teríamos herdado tal comportamento da realeza europeia. O mau hábito ficou tão arraigado em nosso país, que não

² Lilia Schwarcz é professora titular no Departamento de Antropologia da USP e autora de, entre outros, “Retrato em branco e negro” (1987), “O espetáculo das raças” (1993), “A longa viagem da biblioteca dos reis” (com Paulo Azevedo, 2002), “O Sol do Brasil – Nicolas-Antoine Taunay e as Desventuras dos Artistas Franceses na Corte de D. João”. A palestra citada foi concedida ao Programa *Sempre um Papo* em 2008 e está disponível no site http://www.sreumpapo.com.br/mondolivro/?page_id=2627.

faltam exemplos das adaptações feitas ao longo da história para justificar fatos consumados que não pudessem ser compreendidos à luz da razão, ou evidenciassem o descaso do poder político em algumas situações.

Schwarcs chama este procedimento de “redefinição típica de nosso processo cultural” e recorda a pesquisa de Murilo de Carvalho em *A Formação das Almas*, 1990, acerca dos símbolos mais populares de nossa república: o hino e a bandeira, diretamente ligados ao poder monárquico. Os estudos do pesquisador apontam que o hino nacional é muito anterior à proclamação da república:

Mesmo a bandeira nacional, apesar das inúmeras explicações surgidas a posteriori (que falavam do verde nossas matas e do amarelo das riquezas minerais), continuava a ostentar seus vínculos com a tradição imperial: o verde, cor heráldica da Casa Real Portuguesa de Bragança, o amarelo, cor da Casa Imperial Austríaca de Habsburgo. Além disso, o desenho republicano reaproveitava o losango da bandeira imperial – que representava uma homenagem de D. Pedro I a Napoleão –, apenas retirando-se o brasão monárquico, com as armas imperiais aplicadas, para introduzir o lema positivista de “ordem e progresso”. (CARVALHO (1995) *apud* SCHWARCZ, 1998).

A Missão Francesa como conhecemos oficialmente é, segundo Schwarcs, parte integrante deste processo de redefinição cultural. É bastante razoável propor uma convergência de interesses, unindo-se o afastamento da França de artistas gabaritados ligados às lides napoleônicas, inesperadamente desempregados, a uma corte recentemente instalada nos trópicos, longe da metrópole europeia e carente da representação oficial. “Foi dessa maneira, e da conjunção dessas duas situações, que surgiu aquela que hoje é conhecida como “Missão Francesa de 1816” – ou então, a “colônia francesa”, denominação que naquele contexto se deu a tal grupo de artistas, o qual aportou no país em inícios do século XIX.” (SCHWARCZ, 2008, p. 13).

Tratava-se de artistas acostumados às pinturas grandiosas, ao gosto napoleônico que havia transformado o Instituto de França em instrumento de veiculação da própria imagem de Napoleão. D. João estava recebendo na colônia artistas do ex-inimigo, aquele que havia forçado sua saída de Portugal. Conforme Schwarcz, a Missão Francesa foi um feliz casamento de eventualidades. Os artistas, além de desempregados, já estavam cansados de pintar cenas de guerras e ansiavam pelas imagens do país tropical. Já o aval da corte portuguesa só veio de fato quando o grupo liderado pelo secretário de classe das Belas-Artes do Instituto de França,

Joachin Lebreton, efetivamente chegou ao Brasil. “Seria útil lidar com artistas afeitos as vicissitudes do Estado, justamente um grupo de pintores e escultores neoclássicos, fragilizados politicamente por conta da queda de Napoleão.” (SCHWARCZ, 2008, p. 16). Apesar dos artistas estarem acostumados a enaltecer aquele que fora o inimigo, poderiam fazer algo semelhante no Brasil.

Percebemos que a revisão histórica nos deixa a certeza de que, ao menor sinal de desatenção, a arte pode ser usada com finalidades alheias a nossa vontade. Além disso, agregamos aos nossos medos, se assim pudermos chamá-los, a desconfiança em relação ao que nos é posto, ou imposto, oficialmente. Nosso olhar para os documentos oficiais nos acompanha, carregado da sensação de estarmos sendo constantemente ludibriados. Não sem razão, as pesquisas na área de formação de professores são, a nosso ver, diretamente afetadas por esta terceira premissa, quando sistematicamente questionam os documentos oficiais, investigam sua origem, contrapõem versões e analisam o contexto em que foram construídos. A desconfiança diante das políticas públicas e seus respectivos documentos norteadores e marcos legais converge em pesquisas que evidenciam atitudes vigilantes e cautelosas.

Mais uma vez, trazemos trechos de pesquisas sobre o ensino de arte que demonstram a reticência dos pesquisadores em relação às políticas públicas e documentos oficiais:

Se o documento [parecer CNE/CP nº09/2001] indica que é imprescindível que haja coerência entre a formação e a função, por que o MEC forma os professores na parte e não no todo? Como formar rede de significados com os alunos da educação básica, se o saber é focado e estanque? (SIQUEIRA, 2010, p. 87). [UNICID]

Neste contexto, observa-se o principal intuito dos PCN em subordinar a política educacional brasileira aos interesses dos organismos internacionais, operando mudanças direcionadas ao atendimento de recomendações externas em detrimento das reais necessidades educacionais de nosso país. (FISCH, 2006, p. 34). [PUC,]

O descrédito diante da legislação, pareceres, normativas, propostas e planos educacionais acompanham, como se pode notar, as pesquisas voltadas para o ensino, a atuação e a formação de professores de arte. Estas pesquisas elencam um vasto cabedal de precedentes que justificam a acusação de omissão do poder público em relação à educação como um todo no Brasil. Ressaltamos, ainda, que os trechos citados neste capítulo são de pesquisas realizadas no Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina... por certo não teríamos dificuldade em incluir novos estados

nesta lista: evidência da cautela generalizada dos pesquisadores em relação às políticas educacionais.

1.4 É PRECISO OPTAR: OU VOCÊ ENSINA ARTE, OU VOCÊ PESQUISA SOBRE ENSINO DA ARTE: QUARTA PREMISA

A criação do ensino superior no Brasil tardou a acontecer. Descobertos no século XVI, os primeiros cursos superiores brasileiros só vão aparecer em terras nacionais no século XIX, com a chegada da Família Real. Chagas (1976, p. 6-11), ao narrar o surgimento da universidade no Brasil, lembra que os primeiros cursos superiores tinham características de estabelecimentos isolados, e não de universidade. Não havia uma integração ou uma unificação de procedimentos entre as Escolas Superiores de Medicina, Engenharia, Artes Militares e Cursos Jurídicos. O isolamento entre os cursos perdurou até 1920, quando, finalmente, o governo criou oficialmente a primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, posteriormente intitulada Universidade do Brasil.

Ainda segundo Chagas (1976, p. 12-14), entre 1920 e 1937 foram criadas três universidades estaduais e duas federais; no período de 1937 a 1950 o número se eleva para doze, registrando que entre as sete novas universidades, três eram particulares ligadas a organizações religiosas católicas. O atraso no surgimento das universidades logo cobrou seu preço. O panorama universitário brasileiro foi se *acostumando* com a crescente quantidade de interessados em cursar o ensino superior em contrapartida à escassez de vagas existentes. Este perfil se mantém até os dias de hoje, conforme podemos comprovar através da análise da realidade catarinense relatada por Zago:

Para entender melhor essas questões realizei, entre 2001 e 2003, uma pesquisa de campo tendo como local a UFSC, única universidade federal desse estado [Santa Catarina]. Nesta, como em outras universidades públicas do país, o vestibular é altamente competitivo e a relação candidato/vaga vem-se ampliando ao longo dos anos. Em 1970, a relação entre candidatos inscritos e vagas oferecidas na UFSC era de 1,46; essa relação sobe para 5,93 em 1980 e 6,36 em 1990; quinze anos depois, esse índice é consideravelmente mais elevado, atingindo 10,54 em 2005. (ZAGO, 2006, p. 227).

Ao persistirmos na análise dos dados da universidade catarinense, constatamos a tendência mapeada por Zago. Em 2013, segundo informações disponíveis no site da Universidade Federal de Santa Catarina, 36.529 estudantes se inscreveram para concorrer a

6.083 vagas distribuídas em 86 cursos, número 20% maior que o apresentado em 2012. O curso de Medicina contabilizou 103,31 candidatos/vaga, seguido por Arquitetura e Urbanismo (26,80) e Engenharia Química (24,51). Tal situação não é exclusividade de Santa Catarina, ao contrário, estende-se pelo país.

Ao longo da história, algumas tentativas foram realizadas para modernizar e expandir as instituições públicas de ensino superior, com ênfase às universidades federais. Em 1968 ocorreu no Brasil a intitulada Reforma Universitária. Segundo Martins (2002, 2009), as medidas adotadas em prol da busca de soluções para a crescente demanda de acesso às universidades, produziram efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizaram-se muitas das instituições federais, inclusive algumas estaduais e confessionais; propiciou-se a articulação entre as atividades de ensino e pesquisa; institucionalizou-se a carreira acadêmica, deixando claras as condições de ingresso e progressão docente. Surgiram, a partir daí, os planos nacionais de pós-graduação conduzidos pelas agências de fomento do governo federal. Tais efeitos inovadores se fizeram acompanhar do surgimento de um ensino superior privado, em linhas gerais estruturado nos moldes de empresas educacionais; estes se caracterizaram pelo distanciamento das atividades de pesquisa. Estas instituições retrocederam a um antigo padrão voltado para “a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional”. (MARTINS, 2009, p. 17).

A intensa mobilização na década de 1960 em prol da reforma universitária foi sustentada por movimentos estudantis, docentes e de pesquisadores que deixaram evidente a insatisfação com o sistema universitário existente e a luta por um espaço destinado à produção do conhecimento científico; tudo isso num contexto de plena ditadura desencadeada a partir do golpe militar de 1964. A forte repressão aos docentes e discentes considerados nocivos ao regime militar resultou em aposentadorias compulsórias de professores em várias universidades. É imersa neste contexto tumultuado que se dá, em 1968, a Reforma Universitária; como não poderia deixar de ser, carregada de idiosincrasias:

Diante desse quadro, o governo militar se sentiu pressionado a formular uma política para a reestruturação do ensino superior. Ao contrário do que ocorrera no período populista, durante o qual vigorou uma discussão pública visando à construção de uma universidade crítica de si mesma e da sociedade brasileira, a política educacional do regime autoritário seria confiada a um pequeno grupo designado pelo poder central. (MARTINS, 2009, p. 19).

A expansão das instituições privadas de ensino superior foi estimulada pelo governo através da concessão de auxílio financeiro, assegurando vagas para alunos com baixa renda. Dessa forma, o papel estratégico do ensino superior no processo de desenvolvimento econômico alavancou a implantação da pós-graduação no Brasil; num primeiro momento com recursos do BNDE e posteriormente da FINEP, mantendo sempre a preocupação de resguardar as universidades federais de um processo de massificação:

Estruturava-se, nesse momento, um modelo duplamente seletivo de universidade federal: no plano social, suas vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural; no plano acadêmico, procurava-se concretizar um elevado padrão de qualidade acadêmica, fundado na associação entre ensino e pesquisa, no interior do qual a pós-graduação exerceria um papel central. (MARTINS, 2009, p. 22-23).

Parece-nos importante ressaltar que todo este processo de mobilização acadêmica ocorrido no Brasil aconteceu simultaneamente às mobilizações sociais e estudantis ocorridas na França em 1968. Por entendermos que o cenário francês simboliza um contexto que se estendeu por muitos países, inclusive o Brasil, nos deteremos na interpretação do filósofo francês Alain Badiou para este episódio. Ele ressalta a coexistência, no contexto francês, de quatro *Maios de 68* muito heterogêneos.

O primeiro deles consiste na rebelião da juventude universitária e secundarista. Um fenômeno mundial na época: México, Alemanha, China, Itália, Estados Unidos, França... Ele lembra ainda que, naquele contexto histórico, a juventude universitária e secundarista francesa representava uma minoria da juventude propriamente dita. Podemos dizer o mesmo da realidade brasileira, diante das mobilizações em prol de uma reforma universitária em 1968. A juventude que se mobilizou em prol de novos contornos para o ensino superior era composta por parcela reduzida, uma vez que o acesso à universidade no Brasil era privilégio de poucos.

O segundo Maio de 68, segundo Badiou, compreende a maior greve geral de toda a história francesa. Estruturada em torno das grandes fábricas e amplamente estimulada pelos sindicatos, em particular pela Confederação Geral do Trabalho, ela faz parte de um contexto mais classicamente de esquerda. Movimentos encabeçados por grupos intitulados “de esquerda” também aconteciam no cenário brasileiro aproximadamente na mesma época. Em 1967 vários grupos esquerdistas se manifestaram contra a implantação da ditadura; esta, por sua vez, reagiu com a criação da Lei de Segurança Nacional que, em última análise, institucionalizou e legalizou as barbáries do regime militar.

“Maio Libertário” é a nomenclatura dada por Badiou para o terceiro Maio de 68. Refere-se às mudanças de costumes, às novas relações amorosas, à liberdade individual, ao movimento de mulheres que leva mais tarde ao movimento dos direitos humanos e da emancipação homossexual. “Isto afetou também a esfera cultural com a ideia de um novo teatro, uma nova forma de discurso público, um novo estilo de ação coletiva, com a promoção do *happening*, da improvisação, com o estado geral do cinema...”. (BADIOU, 2012, p. 31). Para Badiou, este seria um componente ideológico de Maio de 68. Nesta perspectiva, ele ressalta a força gráfica dos cartazes criados para o movimento pela oficina da Escola de Belas Artes. Para os estudantes franceses, o grande local simbólico foi a Sorbonne; para os operários, foram as fábricas de automóveis; para o Maio Libertário, foi a ocupação do teatro Odeon. No Brasil, Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica buscavam maior contato do público com a obra de arte, rompiam com os suportes tradicionais e mostravam alinhamento com as propostas internacionais

Por fim, o 4º Maio de 1968 é tido como menos inteligível porque se manifestou ao longo do tempo, e não naquele instante. “Ele domina a sequência que vai de 1968 a 1978, depois que é reprimido e absorvido pela vitória da união de esquerda e pelos tristes ‘anos Mitterrand’.” (BADIOU, 2012, p. 33). Caracteriza-se pela busca francesa por outra concepção política. Enquanto isso, no Brasil, tornavam-se visíveis os focos de resistência à ditadura militar e ao arrocho salarial imposto pela crise capitalista. Estudantes saíram às ruas, picharam nos muros slogans contra a situação em que se encontrava o país, “o povo unido derruba a ditadura”, “mais verbas e menos canhões”. Publicou-se em 1968 no Brasil, pela primeira vez, O Capital, de Karl Marx. Os estudantes liam Lênin, Trotsky, Guevara, Mao... Teve início um lento processo de transição rumo à democracia, permeado pela recessão econômica mundial. Em meio às polêmicas, leituras, crises e ao crescente engajamento social do povo brasileiro, eclodiu na música, teatro, cinema, literatura e nas artes visuais, uma torrente criativa que deu voz às frustrações e reivindicações populares. Eram os estudantes universitários e os artistas quem mais se expunham no agitado, instável e repressivo ambiente político brasileiro.

Como podemos observar, o contexto político e educacional brasileiro não era uma *ilha* em relação à realidade internacional. O Brasil de 1980 continuava registrando altas taxas de desemprego e desacelerava seu projeto de expansão do ensino superior, suspendendo temporariamente a criação de novos cursos universitários. As instituições públicas passaram a

se instalar em áreas geográficas consideradas desinteressantes economicamente para as instituições privadas.

Na esteira do processo de privatização, o Ministério da Educação instituiu - em 1996 - o Exame Nacional de Cursos, no intuito de regular o próprio mercado acadêmico. Martins defende que o interesse real na implantação do exame foi impulsionar uma melhora da qualidade nas instituições privadas, a fim de que os acadêmicos orientassem suas escolhas pelos resultados do sistema de avaliação. Neste contexto, em 1997, o Decreto nº 2.207 diferenciou as *instituições comunitárias dos estabelecimentos educacionais com fins lucrativos*, dando às primeiras gozo de imunidades fiscais e aos segundos o veto aos recursos públicos. Com isso, segundo Martins (2009, p. 23-24), se institucionalizou um capitalismo acadêmico e se instalou a precarização do trabalho docente, tema que voltaremos a tratar no capítulo IV.

Embora o Brasil tenha metas para ampliação do ensino superior público, Martins ressalta a escalada da privatização. Algumas instituições particulares com perfil comercial rompem as barreiras regionais e associam-se comercialmente a estabelecimentos internacionais. Para o autor, precisamos retomar o projeto de reforma universitária:

Uma questão central a ser enfrentada diz respeito à restauração do princípio que atribui à educação superior a qualidade de um bem público, um direito inalienável do cidadão. O funcionamento do ensino privado de perfil empresarial, regido pelo livre jogo do mercado, transformou um direito da cidadania moderna num privilégio individual, convertendo sua clientela em consumidores de produtos educacionais, impondo pesados custos financeiros e humanos a uma parte expressiva dos seus estudantes. (MARTINS, 2009, p. 29).

Como podemos notar, o descompasso entre ensino e pesquisa é mais uma das premissas que influenciam nossa trajetória universitária. Sendo a universidade o local que, *a priori*, forma os professores, este distanciamento em muitas instituições reflete diretamente nas pesquisas, pois se configura um espaço que separa aqueles que *ensinam* arte na escola daqueles que *pesquisam* sobre ensino da arte. Na grande maioria dos casos, os dois grupos não dialogam e vivem realidades aparentemente distintas.

Avançar na cultura da pesquisa e diminuir a dicotomia entre ensinar e pesquisar é o que, entre outras coisas, propõe o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, editado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PNP

2011-2020 tem por objetivo definir novas diretrizes e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Logo na introdução do documento são esclarecidos os cinco eixos que norteiam a elaboração do plano. A saber:

1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. (CAPES, 2010, p. 15).

A justificativa das propostas, estratégias e metas do Plano está claramente calcada em concepções de ordem econômica que alertam para a necessidade de uma pós-graduação mais alinhada com o “cenário internacional”:

O Brasil entrou no século XXI como uma nova potência emergente, com a perspectiva de tornar-se a quinta economia do planeta no decênio 2011-2020, trata-se de um fato extraordinário, revelando que o país vem passando e deverá passar mais ainda por mudanças profundas em segmentos importantes da economia, com reflexos na geopolítica mundial e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, aí incluído o ensino superior. (CAPES, 2010, p. 16).

O Plano ressalta, ainda, a mudança da curva demográfica que aponta a queda da natalidade no Brasil, interrompendo o crescimento vertiginoso da população (de 6,2% em 1960 para cerca de 2% em 2010), a queda do êxodo rural e a mobilidade social “tendo como implicações uma nova classe de jovens ansiosos por novos produtos culturais e maior acesso à educação superior”. (CAPES, 2010, p. 17). Expressões como “sociedade de bem-estar”, “modelo da tríplice hélice: parceria entre as universidades, o setor público e o privado”, “integração do ensino superior de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade”, “indução estratégica”, “padrão de consumo mais exigente”, não deixam dúvidas das intenções do PNPG 2011-2020. No que se refere às pesquisas em torno da arte o Plano traz, sob nossa ótica, o fortalecimento das premissas anteriormente citadas, pois, apesar de reconhecer a importância das Ciências Humanas, o PNPG 2011-2020 deixa claro que estas não serão prioritárias:

O sistema continua formando um contingente expressivo de doutores nas chamadas Humanidades, que incluem as Ciências Humanas, as Ciências Sociais Aplicadas, as Letras e as Artes (cerca de 31% dos alunos matriculados em doutorado no ano de 2009). Já as Engenharias têm proporcionalmente bem menos (11%), ficando o bloco das Ciências da Saúde e das Ciências Biológicas com o segundo contingente mais bem

aquinhoado (27%). Todavia, essa situação necessita ser alterada no próximo decênio, seja para atender as novas prioridades e ênfases do Plano, seja para fazer face aos desafios e gargalos, sob pena da inviabilização da Agenda Nacional da Pesquisa. (CAPES, 2010, p. 20).

O Plano também propõe uma política de incentivos à integração de estudantes estrangeiros nos programas de pós-graduação, citando, a título de modelos a serem seguidos, as universidades de Harvard, MIT, Standford, Oxford e Cambridge. Em suas *conclusões e recomendações*, o PNPG 2011-2020 enfatiza, entre outras coisas, a ampliação dos cursos de pós-graduação nas áreas tecnológicas e engenharias, aludindo ao grande déficit destas áreas, o apoio à construção de modelos de ensino híbridos que articulem espaços acadêmicos e profissionais, a ampliação do foco da educação tecnológica e formação profissional e o aumento no número de publicações com instituições estrangeiras.

Todas as questões de cunho histórico aqui pontuadas procuram mostrar, nesta fase inicial de nosso estudo, que as pesquisas sobre formação de professores para o ensino de arte têm várias nuances a serem consideradas; são muitos os implicadores que interferem diretamente na realização destes estudos. Torna-se evidente a necessidade de delimitar um recorte a fim de melhor compreender este universo. O detalhamento deste recorte e a especificidade dos aspectos que esta pesquisa se propõe a analisar estão explicitados no capítulo seguinte. Nele descrevemos nosso objeto de análise e detalhamos o universo dos dados coletados, esclarecendo a metodologia e os critérios adotados no desenvolvimento desta pesquisa.

2 O UNIVERSO DA PESQUISA

“Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si muito diferentes. Se nunca atentou nisso, é porque vivemos de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes. E as máscaras, moldadas nos rostos? Valem, grosso modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico. Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando.”

(JOÃO GUIMARÃES ROSA, 1969).

Inventariar a produção resultante dos cursos de pós-graduação que se dedicam a investigar a formação de professores de Artes Visuais é uma tarefa complexa, uma vez que cada pesquisa tem diversas nuances e responde de maneiras diferentes às classificações eventualmente propostas. Nomeadas academicamente como pesquisas que visam identificar o “estado da arte” - ou o “estado do conhecimento” - de uma determinada área, o ato de realizar um levantamento, interpretar, classificar e avaliar o conhecimento sobre diferentes áreas de estudos tem se tornado cada vez mais usual no mundo acadêmico. Sobre o assunto, Ferreira (2002) reconhece como princípios motivacionais para esta opção metodológica o desafio de conhecer o que já está construído para identificar o que ainda não foi feito, o desejo de dar a devida atenção a um vasto número de pesquisas desenvolvidas, muitas vezes de difícil acesso, e o intuito de trazer para o meio social discussões restritas às universidades que abrigaram os estudos.

Ferreira (2002) argumenta que as pesquisas que avaliam o estado da/o arte/conhecimento são reflexos de uma política de fortalecimento da divulgação dos trabalhos científicos por parte das entidades de financiamento de pesquisas e das próprias universidades, além de se configurarem como resposta exigida por uma sociedade que vê a universidade como prestadora de serviço que, conseqüentemente, precisa ser avaliada. As ideias de *acumulação*, *totalidade*, *otimização*, *originalidade* e *conectividade* estariam, portanto, sustentando a prática das universidades em manter um catálogo atualizado de suas produções com informações básicas das pesquisas: título, nome do autor e orientador, local e data da defesa do trabalho, área de abrangência e resumo.

Por *acumulação* podemos compreender a noção de agrupar, reunir as pesquisas em um só lugar; *totalidade* pressupõe uma visão ampla sobre os temas em estudo, enquanto

otimização restringe-se ao ganho de tempo na recuperação veloz dos dados; a *originalidade*, como já mencionamos, diz respeito ao desejo de mapear temáticas inéditas, enquanto a *conectividade* carrega consigo o paradigma contemporâneo de estar informado de tudo que se produz em todos os lugares.

Muitas vezes criticadas e consideradas superficiais por não considerarem o texto integral das teses e dissertações, as pesquisas que avaliam o estado da/o arte/conhecimento buscam, através da leitura dos resumos, mapear o objetivo das pesquisas, a abordagem dada ao problema, as concepções teóricas utilizadas, o tratamento empregado na análise dos dados e os resultados obtidos nos estudos.

Na realidade, os resumos mostram uma rede de motivos implicada em operações de selecionar e organizar o material a ser divulgado, que os tornam diversificados e multifacetados, resultados de diferentes operações (cortes e acréscimos) feitas a muitas mãos, por diferentes motivos totalmente desconhecidos do leitor. (FERREIRA, 2002, p. 263).

Desta feita a autora citada pontua a existência de dois momentos bastante distintos em relação à postura do pesquisador que investiga o estado da/o arte/conhecimento. O primeiro momento seria o mapeamento, onde o investigador identifica e interage com os dados bibliográficos. Um segundo momento procuraria situar tendências, ênfases, opções metodológicas e teóricas a partir dos resumos. Neste momento, conforme Ferreira, é comum que surjam as primeiras angústias em relação à incompletude dos resumos, a quanto e o quê eles podem de fato dizer sobre os trabalhos realizados.

Para essas dificuldades, alguns pesquisadores do “estado da arte” acabam tomando posições diversas: alguns lidam com uma certa tranquilidade no mapeamento que se propõem a fazer da produção acadêmica a partir dos resumos publicados em catálogos das instituições, ignorando todas essas limitações que o próprio objeto oferece; outros optam por uma única fonte, por exemplo, os resumos encontrados na ANPED; e há ainda aqueles que, num primeiro momento, acessam as pesquisas através dos resumos e, em seguida, vão em busca dos trabalhos na íntegra. (FERREIRA, 2002, p. 266).

A terceira opção apresentada por Ferreira (2002), caracterizada pela análise dos trabalhos na íntegra, é aquela na qual nos encontramos e que detalharemos na sequência deste capítulo.

2.1 OBJETIVOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista todos os complicadores de tempo, quantidade, qualidade e diversidade de fontes para coleta de dados, também esta pesquisa se posiciona e faz as suas escolhas, os seus recortes. Enveredamos por levar em consideração a integralidade das pesquisas que dão ênfase à formação inicial/graduação dos professores de Artes Visuais. Adotamos uma abordagem qualitativa unida ao processo metodológico da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009). Este processo, por sua vez, corresponde ao conjunto das técnicas que serão utilizadas na análise de comunicações, neste caso, das teses e dissertações.

Segundo Bardin, após a definição do campo, é preciso iniciar o tratamento descritivo e analítico, considerando não somente o conteúdo, mas os procedimentos adotados pelos pesquisadores no desenrolar dos estudos. A etapa seguinte consiste na categorização, espécie de divisão do texto em unidades de sentido, compartimentos que permitem estabelecer certa organização em meio à aparente desordem. O interesse principal não se encontra na descrição dos conteúdos, mas em como as categorias nas quais se alojam os conteúdos oportunizam aprender, refletir e fazer inferências que auxiliem a compreensão, estabelecendo similaridades ou diferenças significativas no coletivo textual que é objeto de análise.

A origem desta pesquisa, nosso campo de estudo, está na análise das dissertações e teses cadastradas no portal da CAPES - e defendidas a partir de 2000 - que abordam a formação inicial de professores de Artes Visuais. O recorte temporal se dá em função da progressiva e evidente presença de temas inovadores que surgem no contexto da formação de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Quatro anos após a promulgação da nova LDB, a inserção de discussões que contemplem tecnologia, gênero, inclusão, educação especial, ecologia, multiculturalismo, entre outras temáticas inovadoras, nas pesquisas que investigam os cursos de formação de professores começa a ganhar maior evidência. Tais temáticas são, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, intituladas *Temas Transversais (TTs)*, definidos a partir de “questões sociais consideradas relevantes” (PCNs, 1997, p.64). Nesta perspectiva, cinco são as áreas consideradas nos TTs: Ética; Meio Ambiente; Saúde; Pluralidade Cultural; Orientação Sexual.

Sem perder de vista a inserção destas temáticas nas teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Artes Visuais e em Educação, esta pesquisa faz parte do *Projeto*

Observatório da Formação de Professores de Arte (CAPES/MINCyT), que investiga os estudos em torno dos cursos de graduação em Artes Visuais do Brasil e da Argentina. No Brasil, o projeto nasceu em 2011, sob coordenação da Prof^a. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, é abrigado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). Por sua vez, a coleta de dados na Argentina está abrigada nas universidades IUNA e ULP, responsáveis pelo Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/ARG).

O *Observatório* visa à construção de um portal eletrônico que, além de armazenar e organizar os dados apontados pelas pesquisas pretende dar visibilidade às problemáticas que delas emergem apontar áreas as quais haja carência investigativa e contribuir efetivamente no aprimoramento da formação inicial dos professores de Artes Visuais. Sem desconsiderar as pesquisas já realizadas que procuram mapear as produções sobre formação de professores de Artes Visuais – Fonseca da Silva (1998; 2011), Silva (2008), Nunes (2009), Tourinho (2009), Pilar e Rebouças (2008) e Simó (2010) - escopo inicial do projeto, o *Observatório* vislumbra a possibilidade de estabelecer relações entre os cursos de graduação em Artes Visuais do Brasil e da Argentina, considerando as especificidades da América Latina, cujo referencial teórico foi muitas vezes desprezado no universo acadêmico. Acreditamos, portanto, que o contexto latino-americano carece de atenção e investigação.

Indício da inexpressiva presença de teóricos da América Latina nas discussões sobre formação docente pode ser vislumbrado no trabalho de pesquisa coletiva coordenado por Alvarado-Prada, Vieira e Longarezi (2009). A pesquisa analisou 64 trabalhos sobre formação de professores apresentados às reuniões da ANPEd entre 2003 e 2007. Diante de diversos fatores analisados, os pesquisadores observaram:

[...] os autores mais referenciados nos cinco anos de 2003 a 2007, nos trabalhos apresentados a Anped, são norte-americanos e europeus, principalmente da Espanha, de Portugal e da Inglaterra, raramente aparecem os autores latino-americanos, inclusive os brasileiros. (ALVARADO-PRADA; VIEIRA e LONGAREZI, 2009, p. 48).

Diante deste contexto, que muitas vezes negligencia o constructo teórico brasileiro e importa soluções prontas do contexto europeu e norte-americano, esta dissertação também se coloca numa postura vigilante para investigar se os percursos e enfoques sobre formação de

professores assumem características diferentes de acordo com a origem geográfica dos teóricos que fundamentam os estudos.

Nossa pesquisa, intitulada *Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de Artes Visuais: caminhos percorridos e a percorrer*, alimenta o projeto *Observatório* sem perder de vista seu caráter independente. Seu intento é refletir sobre a seguinte problemática: Como se caracterizam as contradições que emergem dos estudos acadêmicos sobre formação de professores de Artes Visuais? A macro questão agrega uma série de outras questões: Quais as concepções de formação docente e de arte presentes nas pesquisas sobre formação de professores de Artes Visuais? Quanto há de arte nestas pesquisas? O que estas pesquisas apontam como características imprescindíveis para uma formação de qualidade? Quais autores são referenciados e com que frequência? Quais concepções destes autores são mais enfatizadas?

Pretende-se, com base na sistematização e análise destes estudos, identificar os atuais anseios acadêmicos: Como seria, na perspectiva das pesquisas, uma formação considerada satisfatória para o exercício da docência em Artes Visuais? Como seria a formação *ideal* segundo a visão dos programas de pós-graduação onde se desenvolvem as pesquisas? Elas apontam para um ensino de graduação que acredita que a arte gera conhecimento? Ou ainda há programas acadêmicos onde o discurso sobre a relevância da arte tenha mais espaço que a arte propriamente dita? Esta dissertação, portanto, visa contribuir no fortalecimento dos cursos de licenciatura de professores para o exercício da docência em Artes Visuais.

Consideremos, ainda, que os estudos realizados até o momento apontam para a existência de uma produção relevante, embora ainda insuficiente, no campo de formação de professores de artes visuais no Brasil. É, sem dúvida, salutar a contribuição das pesquisas desenvolvidas e divulgadas no âmbito das associações de pesquisadores, críticos, artistas e professores de arte do Brasil. Citamos: a Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP), a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e a Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPEd), que, dentre outras, têm publicações relevantes sobre formação de professores para o ensino da arte. Estas certamente poderiam compor o universo desta pesquisa, mas, por razões de dificuldades de acesso aos anais completos e pela representatividade relativamente baixa de algumas regiões do Brasil nestes eventos, optamos por referenciar tais estudos sem, no entanto, fazer deles nossa fonte primária de informações.

A complexidade do tema que se abre para múltiplas possibilidades deixa transparecer quão amplo é este campo de conhecimento, principalmente se considerarmos a existência de diferentes plataformas de armazenamento da produção bibliográfica científica no cenário atual. Neste sentido, a credibilidade da fonte onde os dados serão coletados *empresta* sua integridade e legitimação social para o estudo proposto. Assim, nossa pesquisa se remete à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Criada em julho de 1951, no início do segundo governo Vargas, e tendo como primeiro dirigente a figura do educador Anísio Teixeira, a CAPES adquiriu, ao longo de sua história, papel fundamental na consolidação e expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, de tal forma que optamos por coletar os dados para este estudo no seu banco eletrônico de teses e dissertações. Este conta com o resumo das dissertações e teses defendidas no Brasil desde 1987, constituindo-se em verdadeiro inventário das pesquisas realizadas no Brasil³.

2.2 INVENTÁRIO DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ALIMENTAM A PESQUISA

Em consultas ao portal eletrônico da CAPES realizadas entre março de 2012 e março de 2013, adotando como ferramenta de busca os descritores *formação de professores de arte*, nível *mestrado* e *doutorado*, nos deparamos com um montante de 453 dissertações e 103 teses.

Das 453 pesquisas dissertativas apresentadas pelo portal, 19 foram descartadas após conferência do título, ao percebermos se tratarem de discussões totalmente estranhas ao ensino ou à arte; fato previsto e explicável em razão de optarmos por pesquisa simples, sem tipo algum de filtragem, num esforço para que nenhuma pesquisa pudesse ser “esquecida” por conta de palavras-chave ou títulos de interpretação dúbia. Assim, após o primeiro descarte, o universo de investigação foi reduzido para 434 trabalhos. Em relação a estes, prosseguimos a

³ Para maior detalhamento do assunto consultar HILLESDEIM, G. B. D. Pontos de partida para uma pesquisa desenvolvida no âmbito do PPGAV da UDESC. In: **Anais do VII Ciclo de Investigações do PPGAV da UDESC**, 2012. Disponível em: <<http://ppgav.ceart.udesc.br/ppgav.htm>>.

pesquisa com duas preocupações: primeiramente, separar os estudos que abordam a formação de professores, objeto desta pesquisa; em segundo plano, realizando uma divisão dos trabalhos restantes a fim de alimentar o projeto *Observatório*. Algumas pesquisas possuíam um título bastante esclarecedor, dispensando a leitura dos resumos para enquadrar os trabalhos, enquanto outras puderam ser classificadas somente após a leitura atenta dos resumos.

Excluindo-se as pesquisas sobre formação de professores, das quais trataremos mais adiante, os demais trabalhos apresentados na plataforma de teses e dissertações da CAPES podem ser assim agrupados: 125 dissertações referiam-se ao universo educacional em sua amplitude; 38 dissertações voltadas a outras disciplinas do currículo escolar, que não Artes; 67 pesquisas enquadradas na disciplina de Artes, mas não na linguagem visual; 166 pesquisas voltadas para o ensino da arte ou entrelaçando arte com questões amplas do mundo educacional, como gestão, organização curricular, legislação, entre outras. Narrativas de vida relacionadas à docência em Arte somaram 13 dissertações.

Detectamos 25 dissertações sobre formação de professores, sendo que 5 foram excluídas deste estudo por terem sido realizadas antes de 2000. Excluímos, ainda, aquelas que se referiam a contextos geográficos ou sistemas de ensino muito específicos, análises de cursos de formação continuada ou cursos de especialização e investigações que intercalam a formação com temáticas muito diferentes dos Temas Transversais (11 dissertações). Isto posto, esta pesquisa se debruça sobre **9** dissertações:

Dissertação 01: CRIVARI, A. M. S. B. Histórias de Professores de Artes Visuais: um rememorar de práticas pedagógicas e um olhar para a formação docente. 01/12/2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Dissertação 02: SAMWAYS, E. Pressupostos para pensar uma Proposta para a Formação dos professores de Ensino de Arte em um Paradigma Educacional Emergente. 01/09/2002. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Dissertação 03: SANTOS, M. A. S. Formação Inicial em Artes: Reflexões sobre a Habilitação em Artes Plásticas e os Subsídios para o Ensino da Arte. 01/05/2009. Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista.

Dissertação 04: SANTOS, M. L. A Compreensão Crítica da Arte em Mídias Digitais para a Formação Inicial do professor de Artes Visuais. 01/04/2007. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Dissertação 05: SIQUEIRA, A. C. S. Discussões em torno à Formação do Professor de Arte. 01/10/2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

Dissertação 06: SIQUEIRA, J. R. Aprendizagem da Arte e Formação de Educadores. 01/08/2009. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Dissertação 07: SOARES, R. Concepções Pedagógicas dos Currículos de Artes Visuais de Santa Catarina. 01/07/2009. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Dissertação 08: VEDOVATO, J. Formação de Professores de Arte: Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Artes Visuais. 01/12/2010. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Dissertação 09: TEIXEIRA, A. Tendências de Formação do Professor nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais das Instituições do Sudoeste Paranaense. 01/11/2011. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

No que se refere às 103 teses apresentadas pelo portal da CAPES, chegamos a 4 pesquisas com alusão à formação inicial de professores. Os demais trabalhos enquadravam-se da seguinte forma: 04 narrativas de histórias de vida; 10 voltados a outras disciplinas da educação básica; 16 abordando outras linguagens artísticas; 23 com foco no ensino da arte e peculiaridades deste universo; 41 teses contemplando a educação; 03 com discussões totalmente alheias à arte ou à docência; 02 contemplando a formação artística realizada através de programas de extensão.

Abaixo relacionamos as quatro teses que se enquadram na especificidade deste estudo:

Tese 01: BIASOLI, C. L. A. Docência em Artes Visuais: Continuidades e Descontinuidades na (Re) Construção da Trajetória Profissional. 01/09/2009. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Tese 02: GERHARDT, L. G. A Formação do Educador de Artes Visuais: um Estudo com Formadores e Professores em Formação - um Diálogo entre Brasil e Alemanha. 01/06/2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Tese 03: OLIVEIRA, J. L. Arte Contemporânea, Cultura Visual e Formação Docente. 01/12/2009. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo.

Tese 04: MORAES, S. M. Descobrir as Texturas da Essência da Terra: Formação Inicial e Práxis Criadora. 01/03/2007. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Localizamos, também, a tese de doutorado “A educação de professoras e professores de arte: construindo uma proposta de ensino multicultural à distância”, desenvolvida em 2008 na Universidade Federal de Santa Catarina. Esta tese, especificamente, não será analisada neste estudo, pois é de autoria da professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, orientadora de nosso estudo. Todavia, os dados e reflexões construídos por Fonseca da Silva (2008), servirão como sustentação para análise e diálogo com as pesquisas selecionadas no portal da CAPES.

Logo no primeiro olhar podemos perceber que das 13 pesquisas, somente três foram defendidas em Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais: duas dissertações e uma tese. Existe, portanto, uma significativa quantidade de trabalhos com foco na arte desenvolvidos nos cursos de pós-graduação em Educação, não somente em relação à formação de professores, mas a inúmeras outras questões: atuação de pedagogos no ensino de Artes; performance acadêmica de estudantes universitários mediadas pela arte; arte como elemento interdisciplinar; arte e lazer; alfabetização estética de docentes; saberes artísticos aplicados à gestão educacional; arte e espiritualidade; arte e imaginário infantil; arte e literatura; vínculo entre arte e atuação profissional; arte e medidas socioeducativas; arte e governo; arte e educação agrícola; arte e educação indígena; arte e meio-ambiente; arte e ideologia dominante... Enfim, são muitos os temas tratados, a tal ponto que parece-nos válido inquirir

sobre como se comportam as pesquisas nos dois diferentes programas: Artes Visuais e Educação.

Justificamos o pressuposto de que há diferenças entre os Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais e Educação pelo argumento de que se estas diferenças não existissem, não teríamos no contexto brasileiro Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais com linhas de pesquisa voltadas para o ensino e Programas de Pós-Graduação em Educação com linhas de pesquisa voltadas para a arte, algumas vezes *convivendo* em uma mesma universidade. O que esta opção entre um ou outro programa implica? Está implícita nesta escolha uma tendência de abordagem teórica? Ou não se trata de escolha, e sim de oportunidade? Conforme site da CAPES⁴, são 142 programas de pós-graduação em Educação e 44 programas de pós-graduação em Artes no Brasil, sendo que somente 12 são específicos em Artes Visuais.

Neste sentido precisamos lembrar que no Brasil, oficialmente, a disciplina de Educação Artísticas nasceu em 1971 e o primeiro curso de pós-graduação em Arte iniciou suas atividades em 1974, na Universidade de São Paulo (USP)⁵. Fonseca da Silva (2011), ao justificar a criação do projeto *Observatório*, alerta que de 1974 para cá, embora tenhamos um aumento de programas na área de Arte, há a tendência de cruzamento entre áreas disciplinares, resultando na dispersão dos pesquisadores. Como efeito imediato desta dispersão há temas exaustivamente explorados, enquanto novas demandas custam a ser percebidas e pesquisadas. Apesar destes “desencontros”, Martins (2003), ao realizar um balanço relativo aos 50 anos de atividades da CAPES, reconhece a pós-graduação como a parte mais exitosa do sistema de ensino brasileiro. Alega que, apesar do surgimento tardio

[...] uma constelação de fenômenos sociais, econômicos, políticos e acadêmicos contribuiu para a formação da pós-graduação no país. Sua construção derivou de um complexo empreendimento coletivo, que contou com a participação do Estado, de organismos da comunidade científica, do corpo docente das instituições de ensino e pesquisa envolvidas com esse nível de ensino. De certa forma, a emergência da pós-graduação é o resultado de longa e tortuosa luta desencadeada por esses atores, visando à superação de um padrão de organização do ensino superior no país, historicamente constituído através de escolas isoladas, voltadas basicamente

⁴ <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarGrandeArea>. Acesso em: 19 mar. 2013.

⁵ Institucionalmente a pós-graduação surge no Brasil na década de 1960, através do Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965, pela Câmara de Ensino Superior do então Conselho Federal de Educação; antes disso, porém, alguns cursos já estavam em funcionamento sem, no entanto, definição clara de seus fins e objetivos. (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p. 535).

para a formação de profissionais liberais e dissociadas da atividade de pesquisa. (MARTINS, 2003, p. 295).

Da mesma forma, os programas de pós-graduação em Artes conquistaram reconhecimento nacional e internacional pela qualidade de suas pesquisas, fato que resultou em experiências brasileiras bem sucedidas no ensino de arte.

Hibridizamos falando nossa própria linguagem de necessidades, e somos hoje um dos países que, junto com Cuba e Chile estão na liderança do ensino de Arte na América Latina, com um sistema bem desenvolvido de Arte/Educação. A Colômbia, graças aos esforços dos últimos anos, está prestes a se integrar a esse grupo de qualidade. No Modernismo, os lugares de excelência no ensino de Arte na América Latina eram a Argentina e o México. (BARBOSA, 2008, p. 14).

Apesar de conferir um *status* de reconhecimento ao ensino de arte brasileiro, em entrevista concedida para a Agência Repórter Nacional (jornalista Flávio Amaral), publicada na edição de maio de 1997 da Revista Educação⁶, Ana Mae Barbosa alerta para a necessidade de criação de novos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil:

Revista Educação – O ministro Tarso Genro recentemente afirmou que o grande desafio para a Educação no Brasil nos próximos anos é a falta de professores no ensino médio. Há previsão de déficit no ensino de arte. Como fica a arte-educação nessa situação?

Ana Mae Barbosa - Fica a perigo. Não é um problema generalizado no país. Nos grandes centros, há professores suficientes. O problema é no interior. O grande desafio do MEC é a formação de professores. Na arte-educação, também é preciso investir em cursos de pós-graduação. Há seis anos, eram cerca de 130 licenciaturas em arte no Brasil e apenas seis linhas de pesquisa em arte-educação. Aqui na USP, são só três professoras orientando, em média, sete alunos cada. A cada quatro anos, saem só 21 novos pesquisadores. (BARBOSA em entrevista a AMARAL, 1997).

Como podemos perceber, o panorama ainda pode ser considerado insuficiente em relação à área de Artes, fato que nos ajuda a entender a dispersão dos pesquisadores de arte nos cursos de Educação. Todavia, é preciso ir além e mobilizar esforços para compreender o contexto institucional acadêmico brasileiro, o real papel do Estado e da comunidade científica na oferta dos cursos de pós-graduação e na condução das pesquisas, assim como o acesso das pessoas a este nível de ensino. Uma das formas para pensar esta complexa dinâmica é refletir sobre o binômio *acesso x qualidade* na consolidação da pós-graduação no Brasil. No intuito

⁶ <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/97/artigo233134-1.asp>

de analisar esta relação, muitas pesquisas tecem considerações às políticas nacionais de educação. Tal interesse pode ser considerado “fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade que trouxeram as políticas públicas para o centro da cena dos debates sociopolíticos”. (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p. 534). Tendo em vista que muitos dos direitos sociais são negados à população – Seguridade Social, Educação, Trabalho, Cultura, Lazer, Meio Ambiente Ecologicamente Equilibrado, Direitos Sociais da Criança e dos Idosos⁷ – as instituições educacionais envolvem-se e são envolvidas nas contradições de uma sociedade de classes⁸.

Evitando cairmos na armadilha reducionista de atribuir à educação um papel redentor ou reprodutor, ao pensarmos na função social da educação podemos concordar com Orso e Matos (2008) quando afirmam que a educação é a forma como a própria sociedade prepara os membros para viverem nela. Para compreender a educação, segundo os autores, precisamos compreender a sociedade. Assim, de uma forma ou de outra, as instituições educacionais, sejam de ensino básico, profissionalizante ou universitário, refletem o nível de compreensão da sociedade sobre si mesma.

Ao dizermos que as instituições educacionais envolvem-se e são envolvidas nas contradições de uma sociedade de classes, estamos levando em consideração que o acesso não é igual para todos. A escassez de oportunidade fica ainda mais evidente na graduação e na pós-graduação, onde o ensino privado avança a passos largos, uma vez que uma quantidade pequena de pessoas tem acesso às instituições públicas.

“Todavia, se a educação não é propriamente reprodutora nem redentora, também não é revolucionária. Ela expressa as contradições e a própria sociedade em que está inserida. A sociedade estabelece os limites e as possibilidades da educação; estabelece sua qualidade e sua quantidade, sua forma e seu conteúdo. Isto significa que lutar somente pela educação, é lutar em vão; que é necessário lutar pela educação lutando simultaneamente pela transformação da sociedade. (ORSO e MATOS, 2008, p. 17).

⁷ Constituição Federal de 1988, título VIII.

⁸ O termo “sociedade de classes” foi usado pela primeira vez no século XIX pelo cientista Karl Marx, ao afirmar a existência de três tipos de sociedades de classes e relacioná-las com seus respectivos modos de produção: escravista, feudal e capitalista. Cada um desses sistemas socioeconômicos corresponderia à existência de um determinado modo de pensar dominante, que são as ideologias de cada época.

As contradições sociais das quais Orso e Matos nos falam se refletem na educação de muitas formas, inclusive na seleção de quais cursos serão ofertados, onde, quando e a quantos. Apesar do acesso ao conhecimento acadêmico não ser a única fonte para a mudança social, negligenciá-lo não resolve estas contradições. O panorama ainda insuficiente em relação à formação de professores de arte no Brasil está intimamente ligado a uma política tardia e lenta em relação ao problema do binômio anteriormente mencionado, *acesso x qualidade*.

Foi somente em 1974, paralelo à criação do primeiro curso de pós-graduação em Arte na USP, que o Brasil legitimou uma política para a pós-graduação estabelecendo análises, referências e metas através do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1975-1977). Este expressava preocupação com o desnível brasileiro entre instituições universitárias e regiões; inquietude que continuou presente no II PNPG (1982-1985) e no III PNPG (1986-1989). Apesar de legitimado o intento de paridade geográfica em relação à pós-graduação, nos 15 anos compreendidos entre o I e o IV PNPG⁹ o Brasil permaneceu sem avanços significativos em relação ao desequilíbrio *acesso x qualidade*, fato que foi agravado pelo progressivo desaparecimento das políticas sociais a partir do IV PNPG.

Na prática, os debates em torno da formulação do IV PNPG sugeriram que o mesmo contemplasse dois princípios básicos: autonomia institucional e flexibilização. Isso significava que cada universidade deveria assumir a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação e propor modelos abertos de acordo com seus objetivos e sua vocação específica. São propostas que se adequavam ao direcionamento imprimido às políticas públicas pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso. Tratava-se das tentativas de diminuição das responsabilidades da União com as políticas, particularmente com as políticas sociais, como era o caso das políticas para a educação. (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p. 538).

É inegável que o descompasso e ineficácia na organização e equidade da educação nacional afeta diretamente os cursos de pós-graduação na área de Artes. Em levantamento apresentado por Silva e Araújo na 31ª reunião da ANPED, em Caxambu (MG), em outubro de 2008, acerca das pesquisas sobre formação de professores de artes desenvolvidas entre 1989 e 2007, o inventário relativo aos programas de pós-graduação apresentou a seguinte característica:

Exceto a Região Norte do Brasil, todas as outras regiões brasileiras produziram em nível de pós-graduação estudos sobre a formação de professores para o ensino de arte. Porém, a grande concentração dessas

⁹ Embora não houvesse formalmente, nos anos de 1990, um IV PNPG, houve um conjunto de medidas que constituíram uma política para a pós-graduação. (RAMALHO & MADEIRA, 2005, p. 74).

pesquisas está na região Sudeste (54%), como vem ocorrendo tradicionalmente com a produção do conhecimento científico de forma geral. Entre outras explicações, deve-se ao fato de que grande parte dos programas de pós-graduação em Educação e Artes está localizada nessa região.

Este mesmo levantamento apontou que, das 37 pesquisas analisadas, 73% foram produzidas nos cursos de pós-graduação em Educação, 16% em cursos de pós-graduação em Artes e 11% em estudos realizados em outros programas, comprovando a dispersão dos pesquisadores anteriormente mencionada.

Tendo em vista considerarmos que todas as questões pontuadas na primeira parte deste estudo - premissas dos pesquisadores, localização geográfica na qual os programas se encontram, cursos onde as pesquisas estão alojadas, predomínio de referenciais teóricos norte-americanos e europeus, dispersão dos estudos - interferem nas pesquisas sobre a formação de professores de arte, pontuamos quão salutar e importante é debruçar-se sobre esta temática. São muitos os enfoques que *convidam* a uma pesquisa. Neste sentido, a **seção II** desta dissertação vai ao encontro dos diferentes modos de ver a formação de professores de artes visuais. Qual a ótica das pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em Educação? E nos cursos de Pós-Graduação em Artes Visuais? Há diferenças? Quais? Em que medida a arte se insere nas discussões?

SEÇÃO II - OS DIFERENTES MODOS DE VER

Ilustração 2: Mulher em frente ao Espelho. Óleo sobre tela. 1932 - Pablo Picasso



Fonte: www.moma.org

3 O PANORAMA DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fixemo-nos no concreto. O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas — que espelho? Há os «bons» e «maus», os que favorecem e os que distraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade?

(JOÃO GUIMARÃES ROSA, 1969).

Ao analisar o contexto universitário brasileiro no século XXI, Boaventura de Sousa Santos identificou, em 1995, três crises contra as quais se defrontava a universidade. A primeira delas, intitulada *crise hegemônica*, referia-se às contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que lhe foram atribuídas no século XX, uma vez que a universidade deixou de ser a única instituição na produção de pesquisa. A segunda crise foi identificada por Sousa Santos como *crise de legitimidade*, pautada na ideia de que a universidade também deixou de ser um espaço consensual devido ao confronto entre o acesso restrito e as reivindicações sociais de igualdade e oportunidade para todos. A terceira, a *crise institucional*, decorria da contradição entre a adoção pela universidade de padrões de eficácia de natureza empresarial e a reivindicação da autonomia dos valores e objetivos da universidade. Diante de tal situação, o autor alertou que tais crises levariam à descaracterização intelectual da universidade e à crescente desvalorização dos diplomas universitários.

Passada mais de uma década após a primeira análise, Boaventura de Sousa Santos (2008) apontou para o contexto universitário futuro sob a ótica do mercado educacional solidificado nos últimos anos. O autor entende que, neste contexto mercadológico, a educação vem, cada vez mais, assumindo papel de destaque ao incubar novos serviços voltados ao aumento da produtividade em relação às tecnologias de informação. Tal economia baseada no conhecimento exige, segundo o pesquisador, uma mão de obra qualificada apta à reciclagem constante que a nova economia obriga; aponta ainda que tais características entrem em choque direto com o atual paradigma político-pedagógico universitário, induzindo à substituição do mesmo por um paradigma empresarial.

Se seguirmos esta corrente de pensamento que vê com preocupação a transformação de universidades em empresas, podemos entender como sintomático o aumento vertiginoso no número de programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* oferecidos no Brasil, passando de 36 para 86 em apenas uma década¹⁰. Observamos que as dúvidas dos pesquisadores em relação a estes programas parecem crescer na mesma proporção vertiginosa, principalmente no que diz respeito à preocupação na relação entre produção de conhecimento e preparação para o mercado de trabalho. Nossa intencionalidade não se alicerça no questionamento da legitimidade das pesquisas realizadas nestes cursos, nem tampouco na defesa da redução na oferta dos mesmos, e sim na investigação de como o ritmo de crescimento e as abordagens metodológicas que surgem em decorrência, ou paralelamente a este processo, interferem nas pesquisas sobre formação de professores de arte. Bastante enfática em relação aos cursos de pós-graduação em educação, Warde sentencia:

Toda a literatura analítica sobre os programas em Educação é uníssona na constatação de que carecem de condições mínimas para implementar pesquisa. Baratear ou flexibilizar muito essa avaliação implica, a meu ver, dar mão aos que insistem no caráter menos complexo, menos custoso e menos exigente, na pesquisa em educação. Ou, e é o que me parece estar acontecendo, estamos ampliando tanto o conceito de pesquisa que nele tudo cabe. Parecem-me duvidosos os argumentos que confundem razões políticas, epistemológicas, para justificarem a abertura do conceito a ponto de permitir que nele caibam os folclores, os senso-comuns, os relatos de experiências (de preferência a própria), para não computar os desabafos emocionais e cabotinismos. (WARDE, 1990, p. 70).

Certamente não se trata, também, de acreditar ingenuamente que as problemáticas apontadas por Warde se restrinjam aos cursos de pós-graduação em educação. Muitas vezes as mesmas se estendem a toda uma amplitude de disciplinas que compõem o leque educacional: História, Educação Física, Química, Artes, Geografia, Letras e as demais licenciaturas que preparam o profissional que atuará na área educacional. Todavia, Warde nos aponta uma reflexão salutar para pensarmos as pesquisas sobre formação de professores de arte desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em educação, ao trazer à tona o perfil do grupo de pesquisadores inseridos no panorama expansionista dos cursos de pós-graduação em educação.

¹⁰ Dados referentes a agosto de 2011 conforme publicação na revista Educação, acesso em 10/10/2012. <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234717-1.asp>> Atualmente o site da CAPES já contabiliza 142 programas de pós-graduação em Educação.

A autora fala a partir da constatação de que muitos desses cursos nascem em virtude de uma demanda de alunos egressos da graduação que se encontram isolados de cursos de pós-graduação compatíveis à formação inicial. “Nesses casos, verifica-se uma conjunção com grupos ou docentes de outras áreas que se dispõem, ou passam a se dispor, a lidar com a temática educacional.” (WARDE, 1990, p. 70). Para a autora, tal situação impediria a absorção dos avanços realizados em ambas as áreas, a que foi cursada na graduação e na pós-graduação, e agravaria a indefinição quanto ao âmbito de atendimento e às finalidades da pós-graduação em Educação.

Falando a partir do ponto de vista de professora/formadora dos cursos de pós-graduação em educação, Warde questiona:

E, aí, parece ter-se instalado uma grande confusão: não temos assumido sistemática e estruturalmente a formação e o aperfeiçoamento docente como tarefa nossa, mas temos absorvido, na condição de mestrados, muitos profissionais ligados aos primeiros graus de ensino; temos elaborado, com eles, um sem-número de trabalhos sobre os graus anteriores, muitos, inclusive, contendo detalhadas propostas curriculares e didáticas. Em que acreditamos? Nas maiores possibilidades de “retorno individual” desses profissionais aos campos de trabalho, ou estamos acumulando subsídios para políticas de intervenção no âmbito dos organismos de Estado? (WARDE, 1990, p. 72).

Com relação à produção que vem sendo construída nestes cursos, a pesquisadora avalia que “as dissertações não são produtos de pesquisa, são discussões sobre temas socialmente relevantes que interessam ao conjunto da população. Perdemos a paciência do conceito” (WARDE, 1990, p. 73). Destaca, ainda, os problemas decorrentes do abandono do referencial teórico de um determinado campo de conhecimento para a construção de uma teoria que lhe seja própria, ocasionando um descaso em relação à especificidade dos métodos de pesquisa de cada área e resultando “em um produto sincrético, onde predomina o formalismo teórico impotente para articular a empiria dispersa”. (WARDE, 1990, p. 74). De acordo com esta linha de pensamento, as pesquisas sobre formação de professores de artes desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em educação estariam num patamar de pouca contribuição com o cenário das licenciaturas em Artes Visuais.

Todavia, esta postura não é unânime. Há pesquisadores que entendem a relação entre quem faz licenciatura numa área específica e migra posteriormente para a pós-graduação em educação, não só válida, mas profícua e enriquecedora. Estes pesquisadores veem na pós-

graduação em educação um compromisso mais consistente com a construção da cidadania. Antônio Joaquim Severino (2006), que reconhece a pós-graduação como lugar privilegiado da preparação para a docência de nível superior, advoga pela ênfase na formação do pesquisador, principalmente nos cursos de pós-graduação em educação, acreditando

[...] ser pertinente a exigência de que os programas sejam estruturados a partir de *linhas de pesquisa*: são estas que constituem a referência central para a docência, para a definição dos núcleos de estudos, para o delineamento da temática das dissertações e teses, para a produção científica dos docentes e discentes. A tendência adequada é, portanto, abandonar a organização em torno das áreas de concentração, estas ficando apenas como referências gerais, como campos epistêmicos, devendo concretizar-se em áreas temáticas mais delimitadas e estas em linhas de pesquisa, referências mais imediatas dos núcleos de estudo e de pesquisa e dos projetos dos pesquisadores, docentes e discentes. (SEVERINO, 2006, p. 45), Grifo do autor

Severino acredita haver nos cursos de pós-graduação em educação uma tradição de pesquisa que os legitima, justificando sua existência e defendendo serem estes os espaços ideais para a formação de pesquisadores que atuem em diferentes áreas da educação.

Posições tão contrárias evidenciam que a discussão sobre a abrangência dos cursos de pós-graduação em educação é uma problemática complexa que remete às razões que motivaram a criação da pós-graduação no Brasil e aos modelos adotados, acarretando repercussões no que se compreende por “pesquisa” na área de educação a partir da amplitude das relações educacionais.

Costuma-se afirmar que uma das maiores dificuldades com a qual se depara a pesquisa na área é o fato de que a reivindicação a um estatuto epistemológico mais definido é obstaculizada pela complexidade do fenômeno educacional e do caráter de confluência de várias disciplinas que caracterizam a área. (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1354).

Parece-nos incontestável considerar que a educação congrega uma ampla gama de saberes que transita por diferentes áreas do conhecimento, caracterizando-se, ela mesma, como um espaço coletivo de discussão. Difícil não pensar, no entanto, na existência de uma especificidade na área educacional, uma vez que entendemos que interdisciplinaridade não pressupõe conflito de fronteiras, mas sim partilha de visões no intuito de melhor compreender um objeto de estudo.

A fim de refletir sobre a trajetória e os rumos da pós-graduação em educação no Brasil, a ANPEd realizou, no início dos anos de 1990, um estudo coletivo que resultou no relatório *Avaliação e perspectivas na área de educação: 1982-1991*, entregue ao CNPq. Onze estudos compunham a base do relatório, sendo que dois foram posteriormente incorporados¹¹; o documento foi apresentado e discutido na 16ª Reunião Anual da ANPEd, em 1993. Osmar Fávero, responsável pelo estudo *A trajetória da pós-graduação em educação no âmbito institucional* apontava para um duplo movimento de expansão e consolidação caracterizado, segundo o pesquisador, por diferentes fatores. Entre eles, destacamos dois que podem dialogar com esta pesquisa:

Incorporação, na área de educação, de mestrados e posteriormente de doutorados considerados “interdisciplinares”: ensino de matemática e das ciências naturais, educação ambiental, educação tecnológica etc., sem uma imprescindível discussão teórica e política prévia;
“Explosão” de novos mestrados, muitos deles criados em áreas afins ou em instituições sem quadros titulados e sem experiência em pesquisa, recolocando propostas superadas pela área. (FÁVERO, 1998, p. 10-11).

Obviamente, não podemos generalizar e interpretar as pesquisas que investigam áreas específicas do conhecimento desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em educação como carentes de fundamentação teórica atualizada. No caso das artes visuais, especificamente, muitos estudos salutareos foram desenvolvidos nestes programas, tendo contribuído sobremaneira com o ensino de arte. Sendo poucos os espaços de pesquisa para a arte na pós-graduação, os pesquisadores trataram de ocupar lugares que possibilitassem discussões correlatas e se mostrassem abertos às questões inerentes à área. A pós-graduação em educação foi um destes espaços que, além de abrir as portas para o ensino de arte, possibilitou a muitos o acesso à docência no ensino superior e auxiliou na consequente criação de programas de pós-graduação em artes.

Além disso, é preciso considerar que a sobrevivência dos cursos de pós-graduação em artes concentra-se, na sua grande maioria, nas universidades públicas, onde o quadro de vagas é reduzido. Já no âmbito privado, o número de programas de pós-graduação na área de artes é diminuto, uma vez que a oferta em áreas mais abrangentes, como a educação, garante um público potencial mais amplo, permitindo a viabilidade financeira dos cursos.

¹¹ Maiores detalhes acerca do relatório elaborado no âmbito da ANPEd e entregue ao CNPq podem ser obtidos no site da instituição: www.anped.org.br/avali1.doc.

De qualquer forma, parece-nos relevante atentar para a significativa quantidade de estudos que colocam em cheque supostas deficiências teórico-metodológicas de pesquisas em educação. Alves-Mazzotti (2001) alega ser este o principal problema dos pesquisadores iniciantes, principalmente de mestrado, que permanecem excessivamente ligados à própria prática, buscando respostas imediatas para situações muito específicas com teorização insuficiente. Além disso, Alves-Mazzotti complementa que a pouca atenção dada ao conhecimento dos referenciais conceituais disponíveis para a abordagem do tema de interesse “favorece a adesão acrítica a autores ‘da moda’”. (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 41).

Despidos de ideias prontas, nos dispomos a investigar como as pesquisas construídas nos cursos de pós-graduação em educação entendem a formação inicial do professor de artes visuais. Procuramos identificar os modos como são tratadas as problemáticas que circundam esta licenciatura. Para refletir sobre como se articulam as questões de cunho teórico e metodológico nas pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em educação, elencamos alguns dados nas sete dissertações e três teses que compõem a fonte primária desta pesquisa para, em seguida, submetê-los à análise de conteúdo. Os aspectos elencados compreendem: verificação da formação inicial dos pesquisadores que realizaram o estudo e de seus respectivos orientadores, percepção dos mesmos sobre as propostas de formação de professores de artes visuais, a base teórica utilizada nos estudos, conceitos de arte a que subjazem as pesquisas, as principais questões discutidas e as considerações decorrentes de cada estudo.

3.1 FORMAÇÃO DOS PESQUISADORES

Em relação ao perfil acadêmico dos pesquisadores segmentados nas pós-graduações em educação, observamos que 8 possuem formação inicial na área de artes, dos quais 7 advém da linguagem visual e 1 da vertente musical. Entre os 7 pesquisadores oriundos das artes visuais, é possível observar uma *oscilação* no processo de formação: cursaram bacharelado e depois solicitaram retorno às universidades para cursar licenciatura (ou vice-versa); ou, de forma conceitualmente semelhante à realidade anterior, fizeram bacharelado e se especializaram em arte-educação; ou ainda, licenciaram-se em pedagogia concomitantemente ao bacharelado em artes visuais. Entre os 10 professores que orientaram os pesquisadores dos

cursos de pós-graduação em educação, 7 possuíam exclusivamente formação voltada para a educação, 1 para a linguística, outro para a filosofia; somente 1 possuía formação na área de artes. A partir da descrição deste grupo, temos como síntese:

- A maior parte das pesquisas que discutem a formação inicial do professor de artes visuais analisadas neste estudo, 77%, não foi realizada em programas de pós-graduação em artes visuais, e sim em programas de pós-graduação em educação.
- 70% dos pesquisadores que desenvolveram suas pesquisas nos programas de pós-graduação em educação possui formação inicial em artes visuais.
- Entre os pesquisadores com formação inicial na área de artes alojados nas pós-graduações em educação, 86% *oscilaram/alternaram* as etapas de sua formação entre arte e educação.
- Somente 10% dos professores dos programas de pós-graduação em educação que orientaram as pesquisas sobre formação inicial em artes, cursaram arte em alguma etapa de sua formação.

Temos nestes dados um primeiro indício para refletirmos acerca da formação inicial do professor de artes visuais: quais as razões que levam este profissional à transição entre mais de um curso de graduação? No que se refere à formação em artes nas modalidades bacharelado e licenciatura, várias conexões podem ser feitas, inclusive a questão de atuação profissional imediata para o egresso da licenciatura, situação talvez mais morosa para o egresso do bacharelado. Além desta questão, persistem certas interpretações ambíguas acerca das peculiaridades destas formações no que tange à formação de um profissional pesquisador. Segundo parecer CNE/CES n°280, de 2007, o entendimento do Ministério da Educação sobre as especificidades da graduação em Artes Visuais nas modalidades bacharelado e licenciatura é confuso e equivocado:

No que tange à diferenciação entre licenciando e bacharelado, a Proposta de Diretrizes Curriculares do curso de Artes Visuais esclarece que "através da aquisição de conhecimentos específicos de metodologias de ensino na área, o *licenciado* acione um processo multiplicador ao exercício da sensibilidade artística" e, "além de artista/pesquisador, preparado para atuar no circuito da produção artística profissional e na formação qualificada de outros artistas, o *bacharel* em Artes Visuais tem a possibilidade de atuar em áreas correlatas, onde se requer o potencial criativo e técnico específicos. Da mesma forma, o *licenciando* pode desempenhar papéis nas diversificadas

atividades para-artísticas". (BRASIL, 2007) Grifo nosso. [Parecer CNE/CES nº 280/2007.]

Na continuidade do parecer, o relator do processo junto ao CNE, Alex Bolonha Fiúza de Mello, trata criticamente desta diferenciação entre licenciatura e bacharelado ao contrapor:

Embora o perfil geral considere "profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais", no perfil específico, trata-se o **bacharel** como "artista/pesquisador" enquanto que, pela redação da proposta, o **licenciado** parece não precisar do perfil de pesquisador. Ora, o que caracteriza o pesquisador é a sua prática investigatória e essa prática, certamente, é uma escolha profissional. Assim, a formação para a pesquisa num curso de graduação, inclusive na área de Artes, deve ser fomentada em quaisquer modalidades, seja bacharelado, seja licenciatura.¹² (BRASIL, 2007). Grifo nosso. [Parecer CNE/CES nº 280/2007.]

Conforme podemos observar, a concepção de uma diferenciação entre quem ensina e quem pesquisa arte persiste não só nos discursos do senso comum, conforme mencionamos no capítulo I, mas também nos documentos oficiais. Arrola-se nos corredores das universidades a antiga, porém não superada, crença de que "quem sabe faz e quem não sabe, ensina". Na ânsia de ter um contato mais próximo com o fazer artístico, muitos acadêmicos procuram o bacharelado; no desejo de uma atuação profissional ligada ao ensino formal, buscam a licenciatura. Ao que tudo indica as duas formações não dialogam, apesar de dividirem o mesmo espaço, muitas vezes as mesmas preocupações e os mesmos professores. O acadêmico recorre então à complementação de uma formação que não atendeu plenamente seu anseio, solicitando retorno ao bacharelado ou à licenciatura na mesma universidade.

3.2 REFERÊNCIAS CONCEITUAIS E BASES TEÓRICAS DOS ESTUDOS

Conforme mencionamos anteriormente, o ato de pesquisar possui em si mesmo um caráter de curiosidade ou descontentamento diante de uma situação estabelecida. Nos estudos que compõem o cenário desta pesquisa, a problemática em discussão é a formação inicial do

¹² http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf

professor de Artes Visuais. Os pesquisadores se debruçaram sobre esta formação não só para melhor compreendê-la, mas para propor mudanças ou apontar incongruências. Na ótica dos mestres e doutores em educação aqui mencionados, os principais aspectos discutidos como relevantes para a formação bem-sucedida do professor de artes visuais são:

- Influência da ação pedagógica dos professores/formadores. A argumentação construída na dissertação I coloca em destaque a relevância da postura do professor/formador através de três atitudes centrais: valorizar o repertório pessoal dos licenciandos, demonstrar um engajamento político na área através da participação em congressos, pesquisas, militâncias ou sindicatos e envolver-se em projetos interdisciplinares de extensão universitária. Diante desta perspectiva, a dissertação I sustenta que a chave para a formação do professor de artes visuais está centrada no **perfil do professor/formador**. Para chegar a estas conclusões, o pesquisador procurou compreender a prática de três professores universitários considerados referências em sua própria formação.

(O autor/pesquisador da dissertação I é bacharel e licenciado em artes visuais e o orientador da pesquisa é da área da educação.)

- Adequação da proposta pedagógica de formação ao novo paradigma educacional emergente. A dissertação II defende uma licenciatura centrada na formação estética para que esta possa promover uma identidade para cada agente social, visando um cidadão emancipado e engajado na responsabilidade das transformações sociais. Para tanto, a pesquisa busca elencar alternativas teórico-metodológicas para a formação de professores-artistas e artistas-professores. A dissertação sugere que a formação seja centrada em uma **proposta pedagógica vinculada ao paradigma estético**.

(O autor/pesquisador da dissertação II é licenciado em música e o orientador é da área da educação).

- Contemplar as mídias digitais durante a licenciatura para que o futuro professor de artes visuais sinta-se preparado para lidar com a arte envolta com a tecnologia. A partir de uma pesquisa-ação envolvendo 5 acadêmicos de artes visuais, o pesquisador põe em evidência a necessidade de um olhar crítico-reflexivo do professor em

processo de formação ao oportunizar aos mesmos a interação com a arte digital. A pesquisa considera que tal abordagem contribui na construção de um olhar crítico-reflexivo e conclui que, quando instigados na formação inicial, os professores reconhecem a importância de **contemplar as mídias digitais no ensino de artes**, embora se deparem com inúmeras dificuldades de ordem estrutural e técnica.

(O autor/pesquisador da dissertação IV é bacharel e licenciado em desenho e plástica. Seu orientador também é licenciado em desenho e plástica).

- Um currículo para a licenciatura que contemple o maior número possível de linguagens artísticas. A dissertação V entende como compartimentada a formação em uma única linguagem (artes visuais, teatro, música ou dança), alegando a formação de especialistas em um fragmento do conceito “arte”, desconsiderando e prejudicando a visão do todo. Assim, a dissertação V defende um **currículo que integre as quatro principais linguagens artísticas**, ressaltando que a insistência legal de formar professores em especialidades artísticas é resquício da educação tecnicista/tradicional/positivista liberal do século XX.

(O autor/pesquisador da dissertação V é licenciado em pedagogia e artes visuais e o orientador é da área da filosofia).

- Professores/formadores mais comprometidos e atuantes artisticamente. A dissertação VI não traz propriamente um encaminhamento prático de propostas para a formação inicial do professor de arte. Seu intuito é contribuir através de reflexões sobre as razões pelas quais se ensina arte na escola. A pesquisa resalta a importância de **professores/formadores que acreditem no potencial da arte** através de uma educação não-bancária, não-compulsória; uma educação mais intuitiva e menos intelectualizada, mais centrada no prazer de conhecer com vontade. Para chegar a tais considerações o pesquisador entrevistou 4 professores que contribuíram em seu processo de formação.

(O autor/pesquisador da dissertação VI é bacharel e licenciado em artes visuais, da mesma forma que o orientador).

- A dissertação VIII investigou as políticas que demarcaram a formação do professor de arte no Brasil. O principal parâmetro de análise foi a alteração curricular ocorrida após a LDB de 1996, quando a formação do professor de arte deixou de ser polivalente, passando a acontecer por linguagem artística. Mediante o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Artes Visuais, o pesquisador concluiu que a **formação disciplinar por linguagem artística** trouxe vantagens, mas que mudanças mais efetivas são dificultadas em razão da visão ambígua e contraditória proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica que, de certa forma, abrem brechas à polivalência.

(O autor/pesquisador da dissertação VIII é licenciado em artes visuais e o orientador é da área de história).

- O objetivo da dissertação IX é listar quais são as tendências de formação de professores presentes em três licenciaturas de Artes Visuais do Sul do Brasil próximas geograficamente. Para tanto, o pesquisador entrevistou o coordenador e dois professores de cada licenciatura. Ao longo do trabalho é construído um **perfil dos professores/formadores** destas IES; entre muitos dados, o autor identifica: ausência de professores doutores; os docentes mestres realizaram sua pós-graduação em cursos de Educação; a maioria deles atuou muito pouco na Educação Básica. Diante disso, a dissertação elenca três tópicos conclusivos: 1º- os cursos apontam diferenças quando o professor/formador possui formação em artes visuais (não especifica que diferenças seriam estas); 2º - a tendência das licenciaturas é oferecer uma formação genérica; 3º - a maioria das práticas acadêmicas é centrada no fazer.

(O autor/pesquisador da dissertação IX é licenciado em filosofia e o orientador é mestre e doutor em educação).

- A importância do contexto pessoal e profissional na atuação docente. A tese I traz à tona a **influência do ciclo de vida do professor** no intuito de investigar como este interfere em sua concepção de professor. A partir de questionários e entrevistas a um grupo de professores de artes, o pesquisador reconstituiu a trajetória pessoal, escolar, pré-profissional e profissional dos professores, refletindo sobre como tais questões influenciaram o *estilo* de ensino de cada um. O estudo se propôs a pensar o que leva um professor a ser diferente do outro quando a formação foi praticamente a

mesma, ou o que leva um professor a ensinar artes visuais da mesma forma que o outro, mesmo quando a formação foi diferente.

(O autor/pesquisador da tese I é licenciado em pedagogia e especialista em artes; o orientador é da área de filosofia).

- Um estudo etnográfico onde foram ouvidos alunos e professores de dois cursos de licenciatura em Artes Visuais, um no Brasil e outro na Alemanha, é objeto da tese II. Calcado na pergunta “Quais as bases sustentadoras da formação inicial de professores dos cursos de licenciatura em Artes Visuais da universidade X e da universidade Y e como repercutem na prática docente?” a tese argumentou que a licenciatura em Artes Visuais precisa **ênfatisar em seus pressupostos a formação do ‘professor-artista’ e não do ‘artista-professor’**; ressaltou que o futuro professor deve exercitar a arte numa perspectiva cognitivo-afetiva, considerar a educação estética sensível como fundamental e construir ações práticas/humanistas, críticas e reflexivas. Em suma, a tese advoga para que as licenciaturas tenham clareza de seus pressupostos (formar ‘professores de arte’ e não ‘artistas que possam atuar como professores’), além de construir um eficiente plano de ação com condições de legitimar tais pressupostos no desenrolar do curso.

(O autor/pesquisador da tese II é licenciado e bacharel em artes visuais, especialista em gestão educacional e mestre em educação; o orientador é pedagogo, mestre e doutor em educação).

- Experiências de ensino-aprendizagem que se pautam em princípios humanistas. A tese IV apontou para os elementos potencialmente formadores que constituem a dimensão prática do trabalho artesanal e caracterizam o processo de ensino-aprendizagem de duas ceramistas. Aplicados tais princípios em turmas das disciplinas Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de um curso de licenciatura em Artes Visuais, a pesquisa mapeou relações de convergência e divergência entre o universo artesanal e o universo da arte-educação, apontando **a prática artística, o trabalho conjunto, o diálogo e a experimentação** como princípios significativos que podem propiciar ao aluno da licenciatura a compreensão da essência da educação em arte.

(O autor/pesquisador da tese IV é bacharel em artes e especialista em educação; o orientador é da área de linguística).

Por terem sido desenvolvidas em programas de pós-graduação em artes visuais, as dissertações III e VII, como também a tese III, serão abordadas mais adiante, no próximo capítulo.

3.2.1 Estudos de casos

Chama-nos atenção neste primeiro grupo de pesquisas a ênfase nos *estudos de caso* como abordagem investigativa. Os estudos de caso são relativamente comuns em pesquisas qualitativas e, segundo Yin (1990), podem ser definidos como uma forma de se fazer pesquisa social empírica ao investigar-se um fenômeno atual dentro de seu contexto de vida-real, onde as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são usadas. Alves-Mazzotti (2006), ao analisar as pesquisas qualitativas, reflete criticamente sobre os estudos de caso no campo da educação, dissertando sobre a natureza destes estudos e questionando a generalização ou aplicabilidade do conhecimento gerado por esse tipo de pesquisa a outros contextos. No intuito de introduzir a discussão, Alves Mazzotti nos lembra que a validação de uma pesquisa exige que o pesquisador se mostre familiarizado com o estado atual do conhecimento que será abordado para que possa contribuir com a produção coletiva do conhecimento. Na opinião da autora este é o principal problema de muitos pesquisadores: desconsiderar este processo de construção coletiva ao reduzir a questão estudada ao universo de sua própria pesquisa.

Ainda segundo Alves-Mazzotti, muitos dos trabalhos intitulados “estudos de caso” restringem-se a questionários ou entrevistas aplicados a um número reduzido de sujeitos, sem explicitar o quê exatamente diferencia aquele grupo. “Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um 'caso', não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses casos é superficial, sem recurso ao contexto e à história”. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639).

Dentre as pistas para identificar o quê de fato se configure como um caso passível de estudo, há que se buscar a integração entre as partes de um fenômeno onde a ligação entre o contexto e o fenômeno não são evidentes. Um estudo de caso deve possibilitar a construção de uma teoria ou facilitar a compreensão de algo mais amplo. Por fim, para validar um trabalho como estudo de caso, Alves Mazzotti considera que o caso deve ser crítico, extremo ou único, e deve aprofundar a discussão de um fenômeno pouco investigado, gerando hipóteses para estudos posteriores. “O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um 'caso', isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão”. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

A discussão dos estudos de caso no meio acadêmico está cercada de restrições, mas nem por isso seria coerente invalidá-los ou desmerecê-los enquanto pesquisa investigativa, contanto que o pesquisador deixe claros os limites da abordagem metodológica escolhida para investigar o fenômeno. A área da educação tem usado reiteradamente estudos de caso em suas pesquisas, pois os mesmos permitem a descoberta de relações que talvez não ficassem evidentes de outra forma, principalmente quando o propósito do pesquisador é investigar por que e como um fenômeno acontece. Dentre as 10 pesquisas sobre formação de professores de artes visuais desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação, quatro enquadraram-se como estudos de caso.

3.2.2 Propostas centradas no currículo

É visível o montante de pesquisas em áreas diversas que se debruçam sobre a análise do currículo em seus respectivos cursos de formação, um grupo de pesquisas voltado para a teoria curricular crítica e o outro voltado para as pesquisas pós-críticas. Segundo Marlucy Alves Paraíso, em pesquisa apresentada na ANPED em 2005, o campo curricular brasileiro aumentou seu número de pesquisas em estudos pós-críticos a partir da última década do século XX. Alves Paraíso inventariou os artigos apresentados no Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação no período entre 1993 e 2002 e constatou: “os trabalhos que adotam a perspectiva pós-crítica expandiram, contagiaram, proliferaram...” (PARAÍSO, 2005, p. 68). Inspirada em Deleuze, Guattari e Derrida, tal abordagem recebe influências dos estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas,

multiculturais. Um currículo pós-crítico tem como característica fundamental aquilo que Alves Paraíso chama de “muitas entradas”; sendo muitas as entradas, a autora intitula tais currículos de *currículos-mapa*:

Ao mapear esse currículo, pude ver que o currículo-mapa (que acaba de ser criado), em seus múltiplos caminhos e trajetos, nos faz olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em emolduramentos que supomos permanentes, em quadros que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem por demais lineares. (ALVES PARAÍSO, 2005, p. 79).

Poetizar seria, então, uma das principais atividades do currículo pós-crítico. “Poetizar no currículo significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos” (ALVES PARAÍSO, 2005, p. 79). No conjunto das dez pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em educação, três vincularam-se à base teórica pós-crítica, com ênfase em Guatarri, Deleuze e Rolnik. Na contramão dos estudos pós-críticos, seis pesquisas voltaram-se para a teoria curricular crítica, delineando o trabalho a partir do pensamento de Habermas, Gramsci, Arroyo, Saviani, Nóvoa, Apple, Vásquez e Paulo Freire. Os currículos pautados na teoria crítica colocam na vida social a razão da função humana, enfatizam que as práticas sociais são resultado das relações de poder e que é atribuição do educador crítico atentar para as injustiças existentes na sociedade. Em defesa da teoria crítica e de uma “justiça curricular” Pacheco (2001) argumenta por atitudes docentes que provoquem mudanças:

[...] estas mudanças são projetos políticos e culturais de luta que tornam possível a existência de uma justiça curricular e, conseqüentemente, nos colocam no lado onde são produzidas as desigualdades, mas sem cairmos nos argumentos falaciosos de que só uma política curricular igual (embora diversificada nos seus propósitos) e homogênea pode estar na base do sucesso educativo. Ou pior ainda: pensar que estar do lado crítico é estar do lado do romantismo dos atos, dos discursos de desconstrução das agendas educacionais e das práticas totalmente autoreflexivas. (PACHECO, 2001, p. 65)

Crítica ou pós-crítica, a teoria curricular esteve no âmago central de três pesquisas sobre formação de professores de artes visuais desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em educação. Nestas pesquisas a grande discussão foi a defesa ou o repúdio à formação polivalente, entendida também como interdisciplinar. A licenciatura polivalente em arte abarcaria a linguagem visual, a dança, a música e o teatro em um único curso.

Em prol da formação polivalente, um dos estudos argumentou sobre a complexidade de linguagens envolvidas na arte contemporânea e no papel da escola como local que tem por

função oportunizar ao aluno o contato com diferentes linguagens artísticas, as quais ele talvez não tenha acesso na vida extraescolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são citados como referências oficiais que orientam o professor a transitar nas quatro linguagens em sua atuação pedagógica.

Embora a arte contemporânea tenha um caráter polissêmico, fazendo uso concomitante de diferentes recursos sonoros, sinestésicos, visuais, performáticos, entre outros, a visão polissêmica é fortemente questionada nos outros dois estudos. Ressaltam os pesquisadores que a defesa pela formação específica foi amplamente discutida no âmbito da Federação Nacional de Arte-educadores que, inclusive, orientou os professores de arte para que reivindicassem junto às suas redes de ensino o direito de atuar especificamente na linguagem artística para a qual foram formados. A formação polissêmica intitulada “Educação Artística” foi realidade no cenário brasileiro por quase trinta anos, sendo progressivamente extinta a partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96.

3.3.3 Propostas centradas na atuação do professor/formador

Quatro pesquisas do grupo de trabalhos desenvolvidos nos cursos de pós-graduação em educação direcionam sua busca por uma licenciatura de qualidade na figura do professor/formador. Embora novas tecnologias figurem no cenário acadêmico, embora se batalhe por políticas públicas e marcos regulatórios mais eficazes, a figura do professor/formador continua sendo indiscutivelmente relevante na formação de futuros professores.

Visando contribuir com a realidade educacional brasileira, alguns pesquisadores têm se dedicado ao estudo da atuação docente do professor de ensino superior: Kuenzer (1999), Garrido (2001), André; Romanowski (2002), Carvalho; Simões (2002); André (2005), Venterim (2005), entre outros. Todavia, embora haja um significativo crescimento entre os pesquisadores dedicados ao tema, ainda podemos falar em certa carência com relação a este assunto. Passos (2007) lembra um levantamento feito pela UNESCO em 1996, contabilizando o aumento de docentes universitários em quarenta vezes entre os anos 1950 e 1992.

Compreender o fenômeno da atuação do professor/docente, das nuances de seu trabalho, verificar como este se coloca diante das reformas universitárias se faz, portanto, necessário.

Averiguar as especificidades do trabalho docente no curso de licenciatura em artes visuais é o que se propõem as quatro pesquisas mencionadas neste estudo. As mesmas partem da descrição e análise da atuação de experiências de ensino pautadas em princípios humanísticos. Preparação pessoal, maturidade, desprendimento, consciência social e compromisso com a democratização dos saberes estão entre os parâmetros elencados como elementos indissociáveis na figura do professor/formador que obtém êxito na formação dos futuros professores. Um professor que respeita seu aluno, ouve suas angústias e anseios, proporcionaria - segundo as pesquisas - condições para que o aprendiz enxergue a futura profissão de uma nova maneira, nem deslumbrada, nem desanimada, suscitando curiosidade sem fórmulas pré-estabelecidas, acreditando em uma educação que possibilite a produção da diferença.

As discussões propostas tratam de modos de agir e pensar, remetem a uma dimensão subjetiva do trabalho docente, abrangendo não somente métodos didáticos, mas intenções de vida, valores individuais, exposição de ideias e crenças. Tais características, segundo Sacristán (1991), coadunam para o conceito de profissionalidade: “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Destacamos que o mapeamento desta *profissionalidade* realizado pelas pesquisas emerge a partir da observação sistemática e descrição detalhada de professores considerados referências marcantes na formação dos próprios pesquisadores. As pesquisas comumente fazem referência aos comportamentos não diretamente vinculados à formação técnica do professor/formador, mas sim à formação humana.

4 O PANORAMA DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

E, seria assim, com todos? Seríamos não muito mais que as crianças — o espírito do viver não passando de ímpetos espasmódicos, relampejados entre miragens: a esperança e a memória?

(JOÃO GUIMARÃES ROSA, 1969).

O número de pós-graduações na área de Artes tem crescido significativamente no Brasil nos últimos anos, principalmente se considerarmos sua implantação relativamente recente (1974 - USP). O exitoso aumento de programas parece-nos ainda mais surpreendente se levarmos em conta que, apesar da implantação do primeiro programa de pós-graduação acontecer em 1974, o “nascimento institucional” da pesquisa em Artes Visuais se deu somente em 1984, conforme narra Silvio Zamboni (2008). Este artista e pesquisador nos lembra da precariedade quantitativa em relação à titulação dos professores nesta primeira década de existência da Pós-Graduação em Arte e do cenário escasso de cursos de pós-graduação específicos na área: apenas o da USP. Zamboni relata que não havia no CNPQ um espaço dedicado a atender às demandas dos pesquisadores de Artes, sendo que uma verdadeira odisséia foi necessária para o reconhecimento e oficialização da área, não tardando a surgir o questionamento: Mas o que é pesquisa em arte? Após desenvolver uma tese sobre o assunto, depois de inúmeras “conversas” argumentando a especificidade do campo de estudos da arte, Zamboni assim se posiciona sobre a pesquisa em Artes:

Eu não tenho nenhuma dúvida de que a pesquisa em Artes, além de contar com um componente intuitivo, sensível, conta também com um componente racional grande. Aliás, eu não vejo por aí a grande diferenciação entre as áreas, porque eu acredito que a atividade de pesquisa, tanto dentro da Física, da Química, das Engenharias, das Ciências da Vida, Ciências Sociais e Humanas ou das Artes, enquanto processo, não apresenta diferença significativa. Tanto os cientistas ditos exatos, quanto o artista pesquisador, usam de intuição, de racionalidade, atuam num processo que combina *insights* com raciocínio, seguem uma metodologia, adotam princípios teóricos, definem objetivos, formulam hipóteses. (ZAMBONI, 200? *apud* OLIVEIRA e MAKOWIECKY, 2008, p. 62).

Conforme conclui Zamboni, “é inegável que a pesquisa em Artes cresceu e vem crescendo nestas duas últimas décadas”. A oferta, porém, ainda representa um cenário passível de expansão, principalmente se consideramos a localização geográfica dos programas, em sua maioria disponíveis no Sul e Sudeste do país. Atualmente, segundo informações disponibilizadas no site da CAPES¹³, são 44 programas de pós-graduação voltados para as diversas linguagens artísticas, sendo que as universidades que oferecem cursos de pós-graduação voltados para as Artes Visuais são:

Ilustração 3: Universidades com o curso de Artes Visuais no Brasil

	Programa	IES	UF	Mestrado	Doutorado
1	ARTE E CULTURA VISUAL	UFG	GO	x	x
2	ARTES	UFC	CE	x	-
3	ARTES	UNB	DF	x	x
4	ARTES	UFES	ES	x	-
5	ARTES	UFMG	MG	x	x
6	ARTES	UFU	MG	x	-
7	ARTES	UFPA	PA	x	-
8	ARTES	UERJ	RJ	x	x
9	ARTES	UNESP	SP	x	x
10	ARTES VISUAIS	UFBA	BA	x	x
11	ARTES VISUAIS	UFRJ	RJ	x	x
12	ARTES VISUAIS	UFRGS	RS	x	x
13	ARTES VISUAIS	UFSM	RS	x	-
14	ARTES VISUAIS	UFPEL	RS	x	-
15	ARTES VISUAIS	UDESC	SC	x	x
16	ARTES VISUAIS	USP	SP	x	x
17	ARTES VISUAIS	UNICAMP	SP	x	x
18	ARTES VISUAIS (UFPB J.P. - UFPE)	UFPB/J.P.	PB	x	-
19	ARTES, CULTURA E LINGUAGENS	UFJF	MG	x	-
20	CIÊNCIAS DA ARTE	UFF	RJ	x	-

Fonte: Site da CAPES

¹³<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&codigoGrandeArea=80000002&descricaoGrandeArea=LING%C3%26%23156%3B%C3%8DSTICA%2C+LETRAS+E+ARTES+> Acesso em 16/04/2013

A falta de opções em muitas regiões do vasto território brasileiro e o número ainda relativamente reduzido de vagas está, portanto, no âmago do número de pesquisas sobre formação de professores de artes visuais desenvolvidas em programas de pós-graduação específicas na área. No intuito de fortalecer a área de Artes Visuais, os coordenadores destes programas reúnem-se periodicamente no Fórum Nacional de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Artes/Artes Visuais. A proposição do Fórum é discutir questões de interesse comum, tais como os entraves e avanços no relacionamento entre a CAPES e os programas de pós-graduação em artes, troca de experiências entre coordenadores sobre o andamento das atividades de pesquisa, ensino e extensão, a forma como cada programa lida com a situação de co-autoria entre orientador e aluno, divulgação das publicações organizadas pelos cursos, entre outros assuntos relacionados à gestão destes programas.

A criação do Fórum Nacional de Coordenadores emergiu nos encontros da Associação Nacional de Pesquisadores – ANPAP – face à constatação do elevado número de pesquisas acadêmicas nos encontros da associação e sua evidente e constante expansão. Segundo Oliveira e Makowiecki

Além de fortalecer a comunidade de pesquisadores em Arte, os Encontros Nacionais da ANPAP vêm abrigando um espaço para discussão das questões relativas aos Programas de Pós-Graduação em Arte de todo o país, por meio do Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação (*stricto sensu*), que congrega os coordenadores de todos os programas de pós do Brasil. Isto tem se revelado uma iniciativa profícua, uma vez que os temas tratados no Fórum perpassam as discussões da ANPAP, e tanto as pessoas envolvidas quanto os temas envolvidos, são de interesse comum. O Fórum tem proporcionado discussões sobre políticas e parâmetros de excelência acadêmica, contribuindo para a crescente qualidade dos Programas. É importante ressaltar que o Fórum articula sempre suas discussões com representantes da CAPES. (OLIVEIRA; MAKOWIECKI, 2008, p. 08-09).

Em 2012 o Fórum aconteceu na cidade de Belém/Pará e destinou um espaço significativo de tempo para a discussão da proposta de uma nova grande área na CAPES, a área específica de Artes, desmembrando-a da Linguística e das Letras. Tal necessidade, que emergiu no Fórum de 2011, foi considerada pelos coordenadores altamente relevante e ganhou fôlego diante da tabela de prioridades da CAPES, onde a área de Artes apareceu em último lugar, evidenciando a ausência de políticas efetivas para o ensino de arte. A tabela de classificação da CAPES, que congrega as grandes áreas de conhecimento, entre elas o grupo de Linguística, Letras e Artes, surgiu com intuito de sistematizar as informações sobre o desenvolvimento científico e tecnológico provenientes de pesquisas. Segundo informações da

própria CAPES, os critérios para aglomeração das grandes áreas giram em torno de uma hierarquização de 4 níveis que vão da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais até a caracterização temática da área de pesquisa, passando pela análise das finalidades de ensino e os procedimentos metodológicos utilizados. São nove grandes áreas e 48 subáreas de avaliação, sendo que cada subárea possui um coordenador escolhido entre profissionais com reconhecida experiência acadêmica na área. Os coordenadores atuam como consultores e têm a função de coordenar, planejar e executar atividades vinculadas à respectiva área, especificamente atividades ligadas à avaliação dos programas. Atualmente a coordenadora da área de Artes/Música é a atriz e dramaturga, professora doutora Antonia Pereira Bezerra (UFBA), tendo como adjunto o artista plástico, professor doutor Milton Terumitsu Sogabe (UNESP).

Além do pleito pelo desmembramento de Artes da área de Linguística e Letras, a articulação entre graduação e pós-graduação foi outra grande preocupação do Fórum de Belém, assim como a articulação entre pesquisa, ensino e extensão. A pauta de discussão entre os coordenadores é uma prova de que as questões levantadas nas teses e dissertações dos alunos/pesquisadores em seus estudos não está desvinculada do ideário dos coordenadores de cursos, como veremos mais adiante.

Segundo estatísticas da CAPES/MEC, os discentes da área de Linguística, Letras e Artes responderam pela menor porcentagem do total de matriculados nos programas de pós-graduação brasileiros em 2010, contabilizando apenas 6% do total de pesquisadores nos programas de pós-graduação no Brasil, o equivalente a 10.568 matriculados¹⁴.

4.1 CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES, ARTES VISUAIS E CULTURA VISUAL.

Embora haja uma recente política de indução para a elevação do contingente de mestres e doutores nas diversas áreas do conhecimento detalhada nos últimos PNPGs, o grupo de pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em artes visuais analisadas neste estudo é significativamente menor que o anterior, alojado nos programas de pós-graduação

¹⁴ Informações disponibilizadas pela Comissão CAPES Rio +20, em 2012: 60 anos CAPES - Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável.

em educação: foram mapeadas 2 dissertações e 1 tese com foco na formação inicial do professor de artes visuais. Na tabela abaixo podemos extrair elementos que nos ajudam a compreender a escassez de pesquisas voltadas para o tema, principalmente se prestarmos atenção às linhas de pesquisa ofertadas pelos programas (aquelas voltadas para o ensino estão marcadas com *) e às recentes datas de criação destes programas (a maioria deles surgiu na última década).

Ilustração 4: Programas de pós-graduação em Artes, Artes Visuais e Cultura Visual brasileiros

PROGRAMAS	LINHAS DE PESQUISA
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - UFG (Instituído em 2004)	1. História, Teoria e Crítica da Arte e da Imagem 2. Poéticas Visuais e Processos de Criação 3. Culturas da Imagem e Processos de Mediação (*)
Programa de Pós-Graduação em Artes– UFC (Instituído em 2013)	1. Arte e Pensamento: Das obras e suas interlocuções 2. Arte e Processo de criação: Poéticas Contemporâneas
Programa de Pós-Graduação em Artes - UNB (Instituído em 1994)	1. Arte e Tecnologia 2. Poéticas Contemporâneas 3. Processos Compositivos para a Cena 4. Teoria e História da Arte 5. Educação em Artes Visuais (*)
Programa de Pós-Graduação em Artes - UFES (Instituído em 2006)	1. História, crítica e teoria da arte. 2. Nexos entre arte, espaço e pensamento.
Programa de Pós-Graduação em Artes - UFMG (Instituído em 1995)	1. Criação, crítica e preservação da imagem (desdobrando-se em Artes Plásticas, Ensino de Arte e Conservação Preventiva/Tecnologia da Obra de Arte) (*) 2. Criação e crítica da imagem em movimento (desdobrando-se em Cinema e Artes Digitais) 3. Artes Cênicas: Teorias e Práticas (abrangendo a área de Artes Cênicas)
Programa de Pós-Graduação em Artes - UFU (Instituído em 2009)	1. Fundamentos e Reflexões em Artes 2. Práticas e Processos em Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes – UFPA (Implantando em 2009)	1. Processos de Criação e Atuação em Artes 2. Interfaces em arte, cultura e sociedade. 3. Trânsitos e estratégias epistemológicas em artes nas amazônias.
Programa de Pós-Graduação em Artes – UERJ (Implantando em 2005)	1. História e Crítica da Arte 2. Processos Artísticos Contemporâneos 3. Arte, Cognição e Cultura (*)
Programa de Pós-Graduação em Artes - UNESP (Implantado em 1991)	1. Artes Visuais (desdobrando-se em Processos e Procedimentos Artísticos e Abordagens Históricas, Teóricas e Culturais em Arte) 2. Arte Cênica (Estética e Poéticas Cênicas). 3. Arte Educação (Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural)
	Continua...

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais- UFB (Implantado em 1991)	1. História e Teoria da Arte. 2. Processos de Criação Artística. 3. Arte e Design: processos, teoria e história.
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – UFRJ (Implantado em 1985)	1. História e Teoria da Arte (desdobrando-se em História e Crítica da Arte e Imagem e Cultura) 2. Teoria e Experimentações em Arte (desdobrando-se em Linguagens Visuais e Poéticas Interdisciplinares)
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – UFRGS (Instituído em 1991)	1. História, Teoria e Crítica de Artes (desdobrando-se em Obra de Arte e seus Aspectos Constitutivos e Relações Sistêmicas da Arte) 2. Poéticas Visuais (desdobrando-se em Desdobramentos da Imagem e Linguagens e Contextos de Criação).
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – UFSM (Instituído em 2007)	1. Arte e Cultura 2. Arte e Tecnologia 3. Arte e Visualidade
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – UFPEL (Instituído em 2012)	1. Ensino de Arte e Educação Estética (*) 2. Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – UDESC (Instituído em 2005)	1. Processos Artísticos Contemporâneos 2. Teoria e História das Artes Visuais 3. Ensino das Artes Visuais (*)
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – USP (Instituído em 1974)	1. Poéticas Visuais (desdobrando-se em Processos de Criação em Artes Visuais e Mídias) 2. Teoria, Ensino e Aprendizagem de Arte (desdobrando-se em História, Crítica e Teoria da Arte e Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte). (*)
Programa de Pós—Graduação em Artes Visuais - UNICAMP (Instituído em 2010)	1. Poéticas Visuais e Processos de Criação 2. Mídias e Arte 3. Fundamentos Teóricos (*)
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UFPB/UFPE (Instituído em 2010)	1. História, Teoria e Processos de Criação em Artes Visuais 2. Ensino das Artes Visuais no Brasil (*)
Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens – UFJP (Instituído em 2013)	1. Arte, Moda: História, Poéticas e Cultura 2. Cinema e Audiovisual: Interfaces e Linguagens 3. Arte, Tecnologias e Linguagem
Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes – UFF (Instituído em 1995.)	1. Estudos Críticos das Artes 2. Estudos das Artes em Contextos Sociais 3. Estudos dos Processos Artísticos

Fonte: Site da CAPES

Como é possível observar, o leque de abrangência das artes visuais é bastante amplo; cada programa procura vincular suas linhas de pesquisa às pesquisas dos seus docentes, a fim de dar profundidade aos estudos fazendo avançar a área. A aprovação de um curso de pós-graduação está diretamente vinculada à relação dos docentes responsáveis pela orientação das dissertações e teses às linhas de pesquisa em que irão atuar cada orientador. Como a preocupação neste momento é mapear quais cursos oferecem a possibilidade de pesquisas voltadas para a formação do professor de artes visuais, inquirimos: *o que é uma linha de*

pesquisa? Segundo o professor Paulo Rogéria Meira Menandro, que atuou como coordenador da área de Psicologia na CAPES no período de 1997 a 2001, há muito dissenso em torno da expressão *linha de pesquisa*:

Os Programas, na tentativa de se apresentarem com alguma unidade, definem linhas tão abrangentes a ponto de se tornarem pouco informativas sobre a pesquisa que, efetivamente, é desenvolvida em seus domínios. Em tais casos o termo linha de pesquisa se torna quase sinônimo de área de interesse ou área de concentração. É evidente que, muitas vezes, tal característica está associada à forma como os Programas se constituíram, reunindo pesquisadores que têm em comum a titulação, e não uma real proximidade sobre o que fizeram até então. (MENANDRO 200? *apud* BORGES-ANDRADE, 2003, p. 161).

Expressões como *rumos da investigação*, *campo específico do conhecimento*, *orientação teórica e delimitação do escopo* estão atreladas às linhas de pesquisa. Assim, podemos dizer que a área de concentração de uma pós-graduação é ampla, abriga diversas possibilidades de pontos de vista dentro de um campo do conhecimento, mas, conforme Borges-Andrade (2003), as linhas de pesquisa indicam fronteiras, estabelecem os rumos, a orientação teórica e os procedimentos da pesquisa. Ou seja, as linhas de pesquisa seriam configurações institucionais, e não individuais. Ainda segundo Borges-Andrade, docentes possuem *interesses de pesquisa*, universidades possuem *linhas de pesquisa*. Existem entendimentos diferentes, fato que muitas vezes gera dúvidas na pessoa interessada em cursar uma pós-graduação. Qual programa se adequa melhor ao projeto de pesquisa pretendido? Quem deve orientá-lo? A linha de pesquisa do programa abriga a investigação almejada? Todas estas questões, além das questões geográficas e financeiras, permeiam o momento da escolha de uma pós-graduação.

Outra dúvida que emerge diante do quadro de programas é a diferenciação entre *grupos de pesquisa* e *linhas de pesquisa*. Segundo conceituação do CNPq “o grupo de pesquisa é definido como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças”¹⁵. O CNPq ressalta, ainda, que a liderança de um grupo de pesquisa compete ao pesquisador experiente, sendo referência e destaque no terreno científico. Assim as linhas de pesquisa dos programas devem se subordinar aos grupos, e não o contrário. Nesta perspectiva, podemos entender que a definição das linhas de pesquisa de um programa representa uma tradição investigativa de seus docentes em relação ao objeto de

¹⁵ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/diretorioc/html/faq.html#g1>> Acesso em 21 abr. 2013

estudo dos grupos de pesquisa que os mesmos lideram. Com base nesta perspectiva, listamos abaixo os grupos de pesquisa e respectivos líderes que abrigam discussões em torno do ensino de artes nos programas de pós-graduação em artes visuais:

Ilustração 5: Grupos de pesquisa e respectivos líderes

Programa	Grupo de Pesquisa e respectivos líderes	Característica
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – UFG	Educação e Cultura Visual Líderes: Alice Fátima Martins Raimundo Martins Página no CNPq: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0106803G7WAXUB	Pesquisa a imagem visual em processos pedagógicos e sócio-culturais articulados em contextos educacionais visando uma compreensão crítica sobre modos de perceber e produzir visualidades, particularmente em suas dimensões artística, estética, histórica, antropológica e tecnológica.
Programa de Pós-Graduação em Artes- UNB	Transviações: Visualidade e Educação Líder: Belidson Dias Bezerra Junior Página no CNPq: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=02408034CLFPW6	Examina influentes textos relacionados ao estudo do gênero e sexualidade examinando em detalhes como a representação visual destas modalidades impacta a construção de identidades. Os textos estudados expõem os participantes a uma variedade de aproximações teóricas e críticas usadas para interpretar textos da cultura visual e da arte/educação contemporânea.
Programa de Pós-Graduação em Artes- UFMG	Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas Líder: Lucia Gouvêa Pimentel Página no CNPq: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0333803K3B6SG5	Trabalha na linha da Cognição Imaginativa, produzindo trabalhos em interface com a Educação, as Artes Computacionais , a Ciência da Cognição e as Ciências Sociais. Os espaços-laboratórios são itinerantes, sendo montados em espaços os mais diversos, de acordo com a necessidade das pesquisas em andamento.
Programa de Pós-Graduação em Artes – UERJ	Estudos Culturais em Educação e Arte Líder: Aristóteles de Paula Berino Aldo Victorio Filho Página no CNPq: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0211708X5E8HPY	Estudo do fazer educativo na sua complexidade e à criação de condutas pedagógicas emancipadoras socialmente relevantes. O interesse das ações investigativas concentra-se no cotidiano escolar, na pedagogia da imagem , nas culturas juvenis, na educação de jovens e adultos, nas africanidades, na educação dos povos indígenas e nos desafios da educação brasileira.
		Continua...

<p>Programa de Pós-Graduação em Artes - UNESP</p>	<p>Arte e Formação de Educadores Líderes: Luiza Helena da Silva Christov Rejane Galvão Coutinho</p> <p>Página no CNPq: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0330803IQZT3AK</p>	<p>Os pesquisadores que integram o grupo produzem conhecimentos e desenvolvem projetos de formação de educadores e de arte-educadores junto às redes estaduais, municipais e privadas de ensino básico em todo o país e ainda junto a instituições culturais como o CCBB, por exemplo, e a Fundação Bienal. Assessoram a Rede SESI de Educação Básica em São Paulo e desenvolvem parcerias com ONGs como o Instituto Paulo Freire.</p>
<p>Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – UFPEL</p>	<p>Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos Líder: Mirela Ribeiro Meira</p> <p>Página no CNPq: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0045708DLUOY5F</p>	<p>Pesquisas que tem como eixo agregador a Educação Estética numa perspectiva transdisciplinar. Seus saberes percorrem andares em experiências formais e não formais em Arte e Educação Estética, em espaços pedagógicos sistemáticos e assistemáticos. Com foco na Educação Estética, interage com a Arte, a Criação Coletiva, o Ensino das Artes, a Formação Docente e as Poéticas artísticas, entre outros, podendo agregar perspectivas de outros campos, como Cultura Visual, Saúde Mental Coletiva, Teoria e Crítica da Arte, Sustentabilidade, Design, Educação Ambiental e Processos Artesanais, Estudos de Gênero entre outros.</p>
<p>Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UDESC</p>	<p>Educação, Arte e Inclusão. Líder: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva</p> <p>Página no CNPq: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=1193708JU4BLW6</p>	<p>Congrega estudos que problematizem as questões relativas às propostas de inclusão na educação e na arte, em especial no universo escolar. Entendendo a inclusão como um fenômeno social inexoravelmente vinculado a exclusão, o grupo desenvolve pesquisa objetivando identificar os limites e possibilidades de tais propostas e suas relações com o currículo, a cultura escolar, as áreas dos saberes, em especial, a Arte, bem como, as metodologias de ensino e aprendizagem.</p>
<p>Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – USP</p>	<p>Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação. Líderes: Sumaya Mattar Alberto Roiphe Bruno Página no CNPq: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0067803NV4Y7FO</p>	<p>Tendo a concepção do ato didático como um ato de criação, assim como o ato artístico em suas variadas linguagens (plástica, literária, teatral etc), o grupo pretende incentivar o processo de formação de professores da educação básica e do ensino superior.</p> <p style="text-align: right;">Continua...</p>

<p>Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UFPB/UFPE</p>	<p>Grupo de Pesquisa em Arteterapia e Educação em Artes Visuais. Líderes: Lívia Marques Carvalho Robson Xavier Costa Página no CNPq: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0083803TMW3DOY</p>	<p>Pesquisas sobre arteterapia (abordagem Junguiana), arte/educação inclusiva e educação em artes em contextos formais (instituições regulares de ensino) e não-formais (instituições culturais, do terceiro setor e comunidades) e sobre o ensino de arte e tecnologias de informação e comunicação - TIC (Educação à distância - EAD) com grupos de faixa etária e situações sócio-econômicas diversas.</p>
<p>Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UFPB/UFPE</p>	<p>Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais Líderes: Erinaldo Alves do Nascimento Elydio dos Santos Neto Página no CNPq: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0083803R1DMT3X</p>	<p>Discussões em torno das políticas públicas voltadas para a educação no município de João Pessoa. Sua atuação abrange também a formação de professores, tanto em nível de graduação como na educação continuada, refletindo e (re) definindo conceitos, estratégias e concepções do ensino das artes visuais na atualidade. Os trabalhos de pesquisa realizados estão sendo transformados em publicações que contribuirão significativamente para o âmbito acadêmico e profissional da área.</p>
<p>Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UFPE</p>	<p>Arte, Educação e Diversidade Cultural Líderes: Elton Bruno Soares de Siqueira Renata Wilner Página do CNPq: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0021803OV5Y8FP</p>	<p>Estuda as possibilidades de atuação da arte/educação no contexto da diversidade cultural e das relações interculturais, com foco especial na questão de gênero e sexualidade. Estuda também as manifestações estéticas em comunidades populares e tradicionais (urbanas e rurais), abrangendo relações de produção, transmissão, circulação e recepção, assim como a problemática da conceituação de arte relativa às suas múltiplas representações culturais. Promove no campo do ensino das artes, pesquisas que investiguem práticas pedagógicas e processos criativos, focalizando-os isoladamente ou em ações conjuntas de saberes da docência com saberes artísticos, não apenas em espaços formais de ensino, mas também em outros espaços de formação.</p>

Fonte: sites dos programas de Pós-Graduação em Artes Visuais brasileiros (abril de 2013).

A configuração da especificidade dos grupos e das linhas de pesquisa gravita em torno dos professores dos programas de pós-graduação que, através de suas pesquisas e respectivas produções, alimentam as discussões do grande campo conceitual chamado *arte*. Entre os programas que mantêm vínculo investigativo com a área educacional há todo um conjunto de características que os torna únicos e, conseqüentemente, diferentes uns dos outros. O programa da Universidade Federal de Goiás, por exemplo, entende a arte como ciência social humana investigada sob a perspectiva dos estudos da cultura. No grupo de pesquisadores do programa que estabelece vínculos entre arte e educação podemos citar a doutora Irene Tourinho e o doutor Raimundo Martins com pesquisas direcionadas para a educação visual, e a doutora Leda Guimarães com estudos sobre formação de professores e multiculturalismo.

A pós-graduação em Artes da Universidade de Brasília concentra-se nos conceitos que estruturam a arte contemporânea, buscando entender como esta se insere no contexto cultural local, regional ou nacional. O doutor Belidson Dias Bezerra Júnior tem uma produção científica voltada para as questões de gênero na cultura visual, com foco maior na Teoria Queer. Tecnologias e mídias estão na pauta de interesses da doutora Ana Beatriz Paiva Costa Barroso, enquanto a doutora Thérèse Hofmann Gatti concentra-se na pesquisa de materiais para a arte-educação.

Já a pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais possui um perfil bastante heterogêneo; sua área de concentração volta-se para arte e tecnologia da imagem, contemplando cinema, conservação e restauro, ensino de arte, artes cênicas e artes plásticas. Entre os professores que dialogam com a educação está a doutora Lúcia Gouvêa Pimentel, cujas pesquisas voltam-se para o ensino de arte e sua interface com a tecnologia, formação de professores e a relação entre arte e cognição.

O caráter heterogêneo também está presente no programa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, que possui três áreas de concentração: artes visuais, artes cênicas e artes articulada à educação. Os doutores João Cardoso Palma Filho, Rejane Galvão Coutinho, Luiza Helena da Silva Christov e Rita Luciana Berti Bredariolli dedicam-se à formação de professores, aos processos de mediação cultural e às políticas educacionais na área de arte.

Da pós-graduação em artes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro emergem quatro premissas conceituais procurando abarcar arte e cultura contemporânea: articulação

entre práticas artísticas e reflexão teórica, compromisso com a cultura contemporânea, estímulo às experimentações artísticas e culturais e uma compreensão da arte que não separe linguagens artísticas. Os doutores Aldo Victorio Filho, Denise Espírito Santo e Isabela Nascimento Frade estão entre os pesquisadores que voltam seus olhares para o contexto escolar ao discutirem arte e cotidiano nos grupos comumente alojados nas margens da cultura predominante: redes juvenis, redes alimentadas pelas questões de gênero, arte dos grupos populares... No programa da UERJ, o entendimento de arte se dá enquanto processo formativo e comunicativo.

O recém-criado programa de pós-graduação em artes visuais da Universidade Federal de Pelotas também está direcionado para a arte contemporânea, mas com um foco diferente da UERJ; suas investigações estão calcadas na pesquisa e análise dos usos e significados envolvidos nas narrativas, nas práticas pedagógicas, nos discursos e percursos na arte contemporânea. A doutora Mirela Ribeiro Meira estuda a formação de professores na dimensão da estética do cuidado.

O programa de pós-graduação em artes visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina busca articular os campos da produção, significação e ensino de artes visuais. Cinco professoras direcionam seus estudos para os desdobramentos decorrentes do ensino de arte. A doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva dedica-se à formação de professores e suas interfaces com a educação tecnológica e à distância. As doutoras Maria Lúcia Batezat Duarte e Neli Klix Freitas pesquisam o desenho infantil, porém com perspectivas diferentes. A primeira centrada nos aspectos cognitivos do desenho, dando destaque ao estudo com crianças e adolescentes cegos; a segunda voltada para as dimensões perceptivas e imaginativas no desenho das crianças. A doutora Jociele Lampert pesquisa a formação de professores no âmbito da cultura visual e a doutora Sandra Regina Ramalho e Oliveira busca diálogos entre o ensino de arte e a semiótica visual.

Por sua vez, o programa da Universidade de São Paulo conta com as doutoras Ana Mae Barbosa e Maria Christina Rizzi estudando as questões que norteiam o ensino e a aprendizagem de arte, sua história e contextos metodológicos. As professoras citadas também pesquisam a formação de professores de arte, assim como a doutora Sumaya Mattar, esta mais voltada para a influência da memória e autobiografia na formação de professores. A área de arte e educação do programa da USP conta, também, com a participação da doutora Regina

Machado, que se dedica ao estudo dos contos tradicionais, a tradição oral e a literatura infantil.

As linhas de pesquisa desenvolvidas na pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas procuram trabalhar com códigos e suportes artísticos nos limites da hibridação, articulando pesquisa e prática na produção artística contemporânea, sem deixar de incorporar as modalidades artísticas tradicionais. Não há um grupo de pesquisa especificamente voltado para os vínculos entre arte e educação. No entanto, são bastante reconhecidas no meio as pesquisas do doutor João Francisco Duarte Junior, que aborda a educação do sensível realizando conexões entre arte, educação e cultura. Os focos de interesse da doutora Lúcia Helena Reily são a formação de professores, o ensino de arte e sua conexão com a educação especial, enquanto o doutor José Armando Valente estuda as comunidades de aprendizagem e as TICs como ferramentas educacionais.

Com concentração na área de ensino de artes visuais, o curso de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba, em conjunto com a Universidade Federal de João Pessoa tem cinco doutores direcionados para o ensino da arte e sua história: Erinaldo Alves do Nascimento, Livia Marques Carvalho, Maria das Vitórias Negreiros do Amaral e Renata Wilner. Destes, o professor Erinaldo volta seu olhar para a cultura visual, a professora Maria das Vitórias pesquisa a intersecção entre educação e antropologia do imaginário e a professora Renata preocupa-se com o ensino de arte e a diversidade cultural.

Conforme podemos observar, os programas possuem configurações bastante particulares, carregadas de especificidades e interesses. Buscar um programa de pós-graduação em artes visuais que sustente as intenções de um projeto de pesquisa é, portanto, a primeira tarefa do futuro pesquisador. Desconsiderar as diferenças pode interferir nos resultados e nos rumos da pesquisa que se pretende desenvolver.

4.2 CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

No grupo dos 3 pesquisadores autores das pesquisas desenvolvidas em pós-graduações em Artes Visuais analisadas neste estudo, todos possuem licenciatura em artes visuais e 1 integra-se ao perfil comumente encontrado, possuindo também bacharelado na área. Entre os seus orientadores temos o seguinte panorama: 2 deles fizeram, em algum momento, formação em arte e 1 possui formação em história, com posterior ênfase em educação. Há que se considerar, ainda, que todas as 3 pesquisas dos programas de pós-graduação em artes visuais provém de universidades públicas.

Segue abaixo a síntese das pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em artes visuais. O aprimoramento da formação inicial de professores é sugerido através das seguintes propostas:

- Recontextualização dos conceitos essenciais da área. Para que os futuros professores de arte tenham condições de interpretar e diferenciar propostas pedagógicas ligadas a diferentes comunidades epistêmicas, a dissertação III aponta para uma **grade curricular mais integrada**, incorporando de forma profícua teoria e prática, articulando-se efetivamente com a realidade da educação básica e abrindo espaço para que as experiências na educação não-formal possam também subsidiar a formação do professor de arte. Para chegar a tais considerações o pesquisador relata o desenrolar histórico do curso de licenciatura em arte na universidade em que se formou, assim como as características pedagógicas presentes em sua própria formação. O autor enfatiza como uma formação descontextualizada dificultou sua compreensão dos conceitos essenciais da área de arte.

(O autor/pesquisador da dissertação III é licenciado em educação artística, o orientador é da área da educação; houve co-orientação de um professor da área de arte).

- Os pressupostos teóricos que norteiam três disciplinas da licenciatura em artes visuais (Metodologia do Ensino, Ensino da Arte e Estágio Supervisionado), juntamente com as respectivas referências bibliográficas, foi o levantamento realizado na dissertação VII. Classificada como pesquisa exploratória, o estudo analisou

ementas das disciplinas citadas em seis universidades conveniadas localizadas no sul do país, conduzindo a discussão sobre a qualidade na formação do professor de artes visuais para os **referenciais teóricos do currículo** das licenciaturas.

(O autor/pesquisador da dissertação VII é licenciado em artes visuais, assim como o orientador).

- Uma organização curricular de Artes Visuais que oportunize a formação de um artógrafo (professor/artista/pesquisador). A proposta da tese III vincula-se ao estudo de possibilidades pedagógicas que inter-relacionem durante a licenciatura, cultura visual, artes visuais e educação. Através do relato de experiência do pesquisador como ministrante de estágio supervisionado de uma universidade pública, o estudo propõe uma formação que integre ao mesmo tempo um **aprendizado artístico, pedagógico e teórico mediado pela cultura visual**.

(O autor/pesquisador da tese III é licenciado e bacharel em artes visuais; o orientador é mestre em arte-educação).

4.3 PROPOSTAS QUE REIVINDICAM RIGOR CONCEITUAL

Parece-nos bastante comprometedor generalizar posicionamentos diante de um grupo tão reduzido de pesquisas. Uma questão comum, porém, emerge dos três estudos analisados: a ênfase na importância de dar consistência aos pressupostos teóricos da área de arte aos alunos em processo de formação, a defesa de uma licenciatura que prime pelo rigor conceitual durante a formação do futuro professor de Arte. Logicamente, não foi esta a única proposta apresentada: contemplou-se a importância do estágio em espaços formais e não-formais e a necessidade de um aprendizado ao mesmo tempo artístico, pedagógico e teórico. A menção ao aprofundamento teórico foi, contudo, contundente, configurando-se na tônica deste grupo de pesquisas.

A dissertação III foi enfática ao alertar que muitos documentos oficiais reproduzem *trechos* do ideário de professores, intelectuais e especialistas de diversas comunidades epistêmicas, levando muitos professores, por deficiência conceitual decorrente de uma

formação frágil, a atribuírem credibilidade a tais documentos, mesmo quando estes não correspondem aos conceitos originais e integrais dos autores citados.

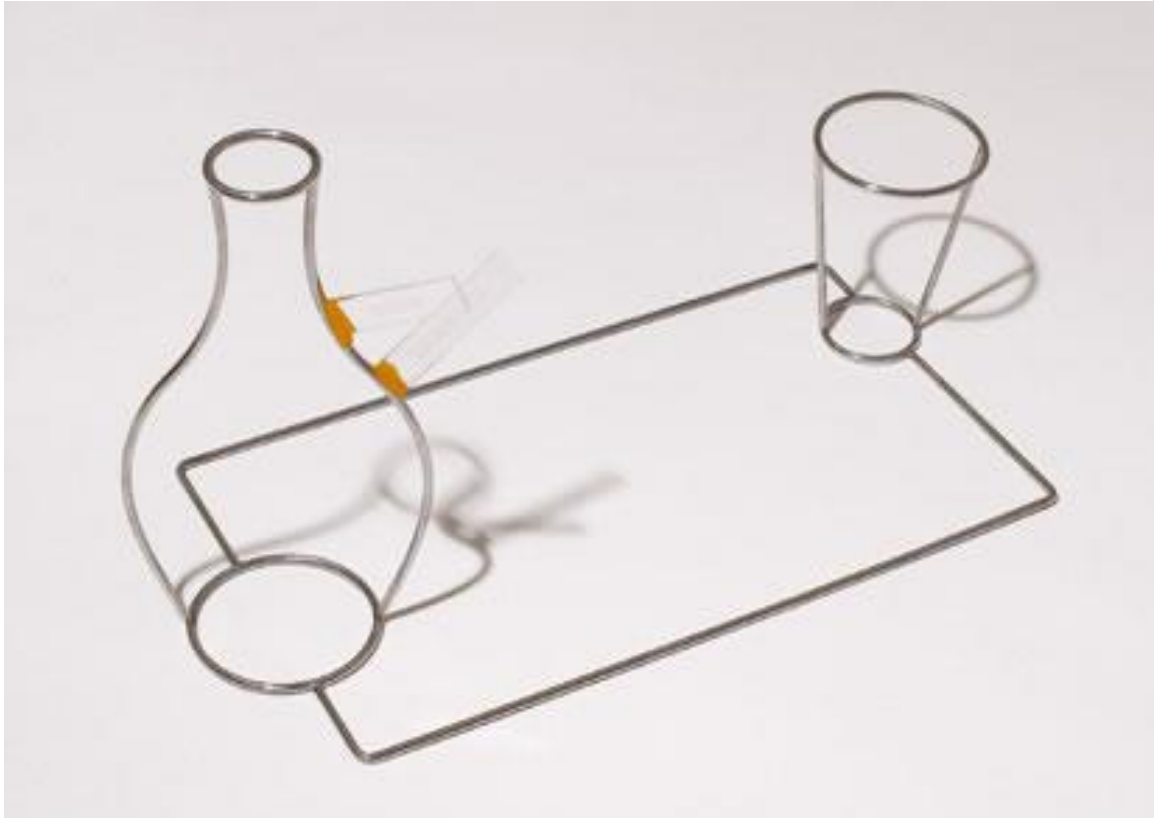
Esta pesquisa aponta para uma recontextualização como um dos fatores preponderantes para a produção das interpretações reduzidas em relação ao ensino e à aprendizagem da arte e conseqüentemente vincula a compreensão deste conceito a uma formação inicial de qualidade. (DISSERTAÇÃO III, p. 122).

A dissertação VII, por sua vez, não teceu críticas afirmativas ou negativas sobre a forma como os pressupostos teóricos são tratados nas licenciaturas, mas evidenciou a importância do tema ao trazer para a pesquisa o mapeamento das principais concepções pedagógicas presentes na formação dos professores de Artes Visuais. Detectou fortes influências da Pedagogia Renovada e dos pressupostos da Escola Nova e elucidou quais as referências bibliográficas mais comumente recomendadas nas ementas das disciplinas dos cursos de Artes Visuais que investigou: Ana Mae Barbosa, Ferraz & Fusari e Fernando Hernández apareceram entre os mais citados, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Com posicionamento mais enfático, a tese III defendeu: “Penso em um curso de licenciatura em Artes Visuais onde se propõe uma organização curricular **que não seja operada apenas na superfície, mas acerca da essência dos currículos e disciplinas [...]**”. (Tese III, p. 145. Grifo nosso).

A leitura atenta das pesquisas que citamos evidencia uma preocupação dos pesquisadores com o universo conceitual da arte e seu ensino no processo de formação de professores; tal postura nos permite afirmar que as questões levantadas nestes estudos são bastante pontuais e direcionam-se aos aspectos objetivos da formação: embasamento teórico e rigor conceitual.

SEÇÃO III - A FORMAÇÃO REFLETIDA

Ilustração 6: Escultura de aço, 1998 - Waltércio Caldas; Rodin e Brancusi



Fonte: www.walterciocaldas.com.br

5 RELAÇÕES ENTRE O TODO E AS PARTES

*“São coisas que se não devem entrever; pelo menos, além de um tanto.
São outras coisas, conforme pude distinguir, muito mais tarde — por
último — num espelho.”*

(JOÃO GUIMARÃES ROSA, 1969).

O que fizemos até o momento foi procurar estabelecer parâmetros para compreender uma realidade objetiva, ou melhor, uma dimensão da realidade objetiva. Nossa ação primeira foi buscar subsídios para conhecer o posicionamento dos pesquisadores sobre a formação inicial de professores de artes. Partimos da concepção filosófica de que a materialidade das coisas antecede a ideia das coisas e neste processo observamos que a realidade não se configura simplesmente tal e qual a percebemos. Deste modo, o prosseguimento de nossa investigação está ancorado no entendimento de que a prática social auxilia o processo de cognição, desde que se tenha clareza de que esta cognição é mutável, está vinculada à época histórica em que vivemos e nunca alcançará um formato definitivo e acabado.

As nove pesquisas dissertativas e as quatro teses até aqui analisadas fazem parte de um *todo* maior que elas, mas, ainda assim, compõem um conjunto. A visão deste conjunto, objeto de nossa pesquisa, está atrelada à busca de sua estrutura significativa, entendida aqui como a totalidade do conjunto. A totalidade, somada às noções de constante movimento, de transformação quantitativa em qualitativa e de contradição, constituem-se como princípios do pensamento dialético. Segundo Konder (2010), para reconhecer a totalidade em que a realidade está articulada, o pensamento dialético identifica as contradições e as mediações que constituem o tecido de cada totalidade. Esta será nossa intenção doravante: identificar as contradições que emergem das pesquisas sobre formação inicial de professores de artes visuais e investigar como se caracterizam.

5.1 DO PENSAMENTO DIALÉTICO À TOTALIDADE

Toda pesquisa é uma tentativa de busca ao conhecimento, é a procura pela compreensão da realidade. Neste sentido, esta pesquisa não difere de qualquer outra: nosso estudo insiste na incansável busca de respostas, embora estejamos conscientes do caráter dinâmico das mesmas. Segundo Triviños (2011), colocada a questão em termos filosóficos, a busca pelo conhecimento passa pelo modo como as pessoas concebem consciência e realidade objetiva. A filosofia se debruça sobre a prioridade das coisas: o material foi criado a partir da ideia ou a ideia é produto do material? Se trouxermos esta preocupação para nossa pesquisa, inquiriremos: as premissas sobre ensino de arte que subjazem as pesquisas, cuja síntese apresentamos no capítulo I, são **fruto da realidade** vivida pelos professores de arte? Ou, ao contrário, são as premissas dos professores de arte que **resultam na realidade** por eles vivida?

Os defensores da corrente idealista subjetiva acreditam que a realidade não pode ser conhecida, enquanto os idealistas objetivos diriam que a única realidade é a consciência do sujeito. Portanto, a cognoscibilidade das coisas residiria no mundo das ideias: o ensino de arte e suas agruras ou conquistas resultaria da ideia que os professores de arte carregam consigo. Os materialistas, por outro lado, apoiam-se na ciência para explicar o mundo e se subdividem em dogmáticos e dialéticos. Os primeiros defendem que a realidade pode ser conhecida de maneira direta, enquanto os segundos, ainda a partir de Triviños (2011), argumentam que o homem pode conhecer o mundo, mas este conhecimento está vinculado à época histórica e se baseia em evidências, utilidade, critérios científicos, ou seja, o materialismo dialético sustenta que a prática social é o grande critério para se chegar ao conhecimento. É para esta perspectiva que nossa pesquisa se volta ao interpretar os dados. Acreditamos que a realidade vivida diariamente pelos professores de arte, suas agruras, conquistas, dificuldades, está na base de suas premissas e que esta realidade existe objetivamente, sendo necessário não somente tomar consciência dela, mas impulsionar ações de mudança.

Um dos iniciadores da dialética, Heráclito de Éfeso (540 a.C. a 470 a.C.) já alertava sobre a mutabilidade do mundo, alegando que tudo se faz pelo contraste e que da luta dos contrários nasce a mais bela harmonia. Mais tarde, Platão (428 a.C.- 347 a.C.) defendeu que o

mundo, e por extensão o ser humano, é ao mesmo tempo múltiplo e unificado, pois engloba em si contrariedades. Um sistema filosófico com bases dialéticas, porém, só foi de fato elaborado por Hegel (1770- 1831) ao defender a existência da tese, da antítese e da síntese, elementos principais do sistema idealista hegeliano. A tese seria a ideia inicial, a antítese, a sua negação e a síntese decorreria da resolução desta contradição numa nova ideia que englobasse elementos das duas anteriores. Karl Marx (1818-1883), juntamente com Friedrich Engels (1820-1895) inverteu a concepção hegeliana de que as coisas se originam com a ideia (tese). Para Marx e Engels não é o pensamento que determina as condições materiais, mas as condições materiais que determinam o pensamento. Chamamos esta forma de entender o mundo de *materialismo dialético*. Marx entendeu a dialética como um instrumento de análise e crítica social; sua finalidade não consiste simplesmente na interpretação do mundo, mas na sua transformação. Em *O Capital* Marx declarou que os fatos não existem por si sós. O próprio homem, pela sua atividade, pela sua produção material, produz a si mesmo.

Entendemos que a compreensão das bases de funcionamento do pensamento materialista dialético é fundamental para a compreensão da análise dos dados obtidos nesta pesquisa. Afinal, cremos numa realidade construída histórica e socialmente, e não em uma realidade dada, pronta e imutável. O ensino de arte, a formação do professor de arte e as pesquisas sobre esta formação não são seres independentes, tampouco são estáticos. Ou seja: 1. Os problemas que os professores de arte enfrentam são reais, existem na sua materialidade, mesmo que nem todos os docentes tenham consciência deles. 2. As premissas apontadas nas pesquisas refletem esta realidade percebida pelos pesquisadores através de sensações, percepções e juízos. 3. A transformação desta realidade só é possível através da mudança da prática social.

Situado nosso posicionamento sobre o ensino da arte, consideramos que a problemática nele contida compõe um universo de discussões e inúmeras possibilidades de abordagem. Conforme pudemos visualizar no capítulo II, é possível conduzir a discussão por muitas vertentes: debruçar-se sobre as políticas públicas voltadas para a área, sobre o currículo da disciplina, sobre a formação dos professores, sobre a gestão do conhecimento artístico, sobre suas interfaces com a tecnologia, o meio-ambiente ou as questões étnico-raciais, entre muitas outras formas de abordar o assunto, haja vista a significativa quantidade de pesquisas envolvendo arte e educação mapeada na plataforma da CAPES. A percepção dos pesquisadores a partir do ano 2000 sobre a formação dos professores de artes visuais

constitui-se, portanto, em nosso foco, compondo nossa totalidade investigativa. Mas afinal, como o pensamento dialético concebe o termo *totalidade*?

5.2 DA TOTALIDADE À CONTRADIÇÃO

A totalidade é uma das categorias do processo de produção dialética do conhecimento. Ela parte do pressuposto de que a realidade é composta por um todo coerente, formado por inúmeros elementos conectados entre si de maneiras diversas. A noção de integralidade inerente à totalidade foi amplamente discutida pelo filósofo húngaro György Lukács ao fundamentar o estudo do ser na sociabilidade. Segundo Lukács (1978), é a noção de totalidade que nos permite compreender o processo pelo qual o homem constrói conhecimento, criando novas possibilidades de ser e estar no mundo. Uma construção de conhecimento pautada no princípio da totalidade pressupõe reciprocidade, transversalidade e, acima de qualquer coisa, a compreensão de que o todo é estruturado e que há uma lógica interna que preside esta conexão, possibilitando o conhecimento.

Conforme apontamos anteriormente, o fragmento da realidade que compõe nosso objeto de estudo é formado pelas treze pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação de artes visuais e educação. Não obstante, temos ciência de que a tentativa de apreender este universo é, por si só, uma compreensão fragmentada da realidade, uma vez que são muitas as variáveis que cercam cada programa em que as pesquisas foram desenvolvidas: formação do pesquisador, do orientador, corrente teórica utilizada, concepção de arte e de educação. Todavia, nosso intento não reside no método expositivo, unicamente. Nossa investigação está calcada na emersão de categorias que permitam avançar no conhecimento construído até o momento, buscando sua lógica interna e caracterizando suas contradições.

A contradição presente no método dialético não é a contradição lógica, conforme apregoa o pensamento metafísico. Trata-se, sim, das relações entre as unidades contraditórias das partes compondo uma totalidade investigativa. As diferenças e similaridades entre as partes compõem um motor interno que movimenta a realidade. Nas palavras de Cury, “a contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim cada coisa exige a existência de seu

contrário, como determinação e negação do outro.” (1992, p. 30). Precisamos, então, considerar que cada realidade possui suas contradições internas, sendo limitada por outras realidades. São as contradições que permitem a superação e a construção de uma realidade num nível superior.

A assertiva de Cury, ao afirmar que a contradição interna acontece nas relações de conflito da *definição de um elemento pelo que ele não é*, pode ser percebida nas pesquisas analisadas neste estudo:

Penso em um curso de licenciatura em Artes Visuais, onde se propõe uma organização curricular que não seja operada apenas na superfície, mas acerca da essência dos currículos e disciplinas voltadas para uma educação contemporânea [...]. (Tese III, p. 14).

Ao expressar sua concepção de uma organização curricular profícua para a licenciatura em Artes Visuais, o autor da pesquisa menciona aquilo que ele não gostaria que acontecesse: que a organização curricular não fosse operada apenas na superfície. Cury ressalta que é a tensão entre o *já-sido* e o *ainda-não* que possibilita o surgimento e a implantação do novo (1979, p. 31), ou seja, na visão do autor da tese III, uma organização curricular admitida como contemporânea *ainda-não* está acontecendo, mas é a consciência do *já-sido* que lhe possibilita lançar mão de uma proposta para melhorá-la.

Situação semelhante acontece na dissertação II quando o autor busca explicar as relações entre arte, diversidade e cidadania, defendendo que a disciplina de Artes não pode assumir sozinha a responsabilidade de abordar o tema *diversidade*, tampouco considera que seria este um caminho que possibilitasse a integralidade de uma formação estética. Para expor seu pensamento, no entanto, o pesquisador precisou trazer a tona uma situação que aventasse esta possibilidade:

Não colocamos a importância da compreensão da diversidade no Ensino de Arte, mas esta é apenas uma das multifacetadas da questão pós-moderna do conhecimento e da concepção de mundo a ser considerada [...]. Hoje, portanto, só a diversidade não daria conta da formação estética exigida pelo cidadão contemporâneo e para a preparação do professor deste cidadão. (Dissertação II, p. 88).

Tais trechos das pesquisas, unidos a muitos outros, inclusive em nossa própria pesquisa, deixam claro o caráter inacabado e dinâmico da realidade, fazendo com que esse

inacabamento leve à descoberta de tendências que constituem outra categoria do pensamento dialético: a mediação entre o possível e sua realização.

Ressaltamos que os fenômenos, as totalidades, não se desenvolvem isoladamente, tampouco é assim entre suas partes. A dialética trabalha com a noção de constantes conexões entre os fenômenos. Assim, seria incoerente acreditar que as pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em artes são fenômenos independentes das pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em educação. Cury chama esta relação de *movimento provocado de fora*. “As causas externas são a condição das modificações e as causas internas são a base dessas modificações”. (Op. cit. p. 31).

Tendo em vista que modificar a sociedade é, segundo Cury, um dos objetivos da educação, o autor defende o fomento da contradição na educação para a consequente superação do senso comum. Lembramos, conforme explicitado no capítulo I, que estamos ancorados na visão gramsciana que entende o senso comum como um produto da história, que carrega consigo inúmeros saberes que precisam ser reconhecidos, compreendidos e ressignificados a fim de universalizar o conhecimento.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens ser conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio” filosófico, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1999, p. 95-96).

A questão da universalização do conhecimento perpassa pela contradição, uma vez que é a contradição que garante o princípio básico do movimento pelo qual os seres humanos existem e acessam o conhecimento; tal conhecimento não é um ato, e sim um processo, portanto, movimento. Vejamos a seguir, a partir das contradições que emergem das pesquisas sobre formação de professores, quais categorias podem nos auxiliar a melhor visualizar a problemática.

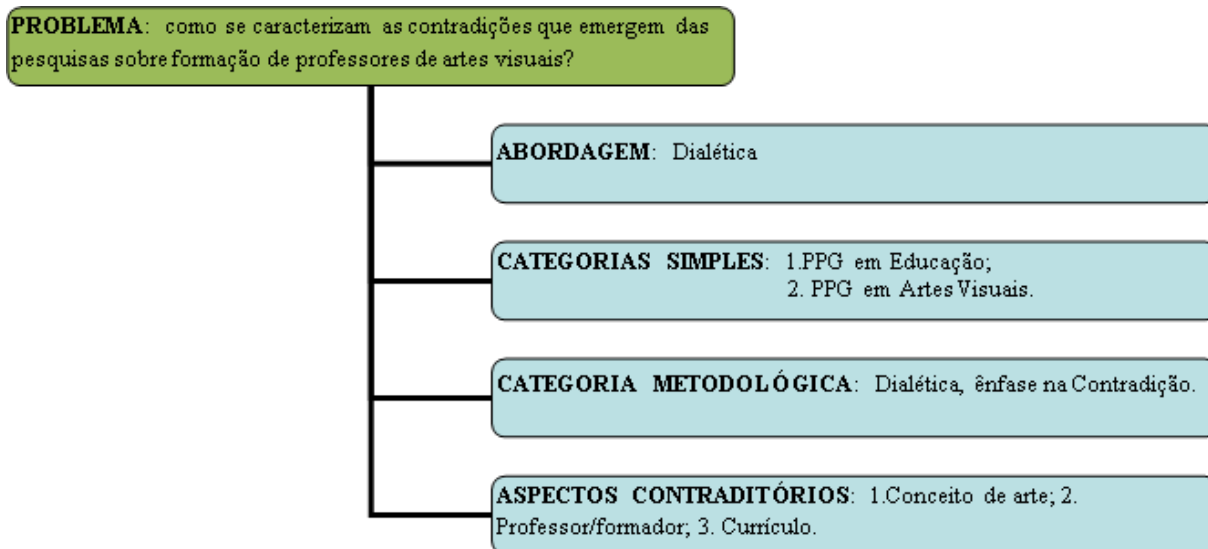
5.3 DAS CONTRADIÇÕES PERCEBIDAS

A definição das categorias de uma pesquisa requer a clareza de que a mesma se divide em categorias simples e categorias metodológicas. As categorias simples, segundo Wachowicz (2001), são determinadas pelos elementos essenciais quando o pesquisador se depara com o objeto de estudo e verifica a necessidade de organizá-lo em partes para compreendê-lo melhor. Optamos, nesta pesquisa, por duas categorias simples e delegamos a cada uma delas um capítulo: categoria das pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em educação, capítulo III, e categoria das pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em artes visuais, capítulo IV. Para explicitar o que são as categorias metodológicas, faremos uso da definição de Wachowicz:

Categorias metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade. (WACHOWICZ, 2001, p. 175).

É a relação de tensão mencionada por Wachowicz que buscamos, cientes de que encontrar os aspectos contraditórios é um exercício exaustivo que exige reflexão e seleção, afinal, daremos visibilidade aos dados concretos mapeados e, conforme já dizia Marx, “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações”. Com base nestas concepções, a dinâmica da pesquisa assim se apresenta:

Ilustração 7: Dinâmica da pesquisa



Fonte: da autora

5.3.1 O conceito de arte que subjaz nas pesquisas

Tendo em vista que o foco das dissertações e teses é a formação inicial dos professores de artes visuais, é inerente ao processo investigativo que os pesquisadores explicitem ao longo de suas pesquisas o que entendem por *arte*. Desta forma, vejamos algumas destas conceituações:

1. “A arte comunica algo, influencia o aprendiz aberto para olhar, poderá dialogar e ressignificá-la”. (Dissertação I, p. 26).

2. “A obra de arte surge como produção oriunda do conhecimento humano nas suas relações sociais (virtuais ou reais)”. (Dissertação II, p. 67-68).

3. “A arte, por se constituir num modo não discursivo, é um símbolo construído que apresenta à nossa percepção o conhecimento das formas de sentimento de um artista, construindo-se tanto numa atividade cognitiva quanto baseada em sentimentos” . (Dissertação III, p. 78).

4. “Arte é área de conhecimento, é área da cultura e um todo complexo de signos e de linguagens”. (Dissertação V, p. 78).

5. “Arte é área de conhecimento, é área da cultura e um todo complexo de signos e de linguagens”. (Dissertação VI, p. 40). “Arte é a linguagem das sensações, não tem opiniões”. (Dissertação VI, p. 42 citando Deleuze & GUATTARI, 2005).

6. “Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos a partir de sua experiência”. (Dissertação VII, p. 74, citando os PCNs – Arte, 1998, p. 36).

7. “[...] a arte é um reflexo da sociedade e entender uma imagem é entender o que passa em nosso meio (FRANZ, 2007), articulando-se nas práticas sociais humanas” . (Dissertação IX, p. 54).

8. “[...] a Arte é a base da vida, sem ela o homem não vive, pois ela está presente em todos os momentos existenciais do ser humano, tanto no que concerne à estética do cotidiano como à estética formal, pois o indivíduo convive em sua cotidianidade com esta relação dialética tendo a Arte sempre em sua vida em um determinado contexto sociocultural”. (Tese II, p. 33, citando CORRÊA, 2004, p. 7).

9. “[...] arte é um dos modos pelos quais o homem atribui sentido ao que o cerca, e uma forma de organização que transforma a experiência, o vivido em objeto do conhecimento, sendo, portanto, simbólica”. (Tese III, p. 43, citando MARTINS & ARANHA, 1998, p. 136).

Conceituar é uma das etapas fundamentais do processo investigativo. Ao explicitarmos a forma como entendemos os elementos-chaves de uma pesquisa, circunscrevemos o campo de atuação e contextualizamos o objeto de estudo. Esta delimitação se dá através de enunciados. Os enunciados carregam em si características gerais do conceito que, somadas, dão uma unidade ao objeto de estudo, tendo por finalidade a aplicabilidade dos termos e sua extensão para outros elementos que possuam as mesmas características. Assim, o termo *arte*, dependendo da conceituação usada em uma pesquisa, nos possibilitaria dizer se determinadas manifestações (visuais, sonoras, literárias, cênicas...) são ou não são *arte*.

A dificuldade em conceituar um objeto, segundo Dahlberg (1978), reside no fato de que há *objetos individuais* e *objetos gerais*. Quando as características do objeto reúnem a presença de tempos e espaços específicos, chamamos este objeto de *individual*. Assim, “esta” tela de Monet, “aquela” performance de Oiticica, “a” fase antropofágica de Oswald de Andrade são, em termos conceituais, *objetos individuais*. O que seriam, então, os *objetos gerais*? Afinal, todas as nossas experiências estão localizadas num tempo e num espaço.

Ainda segundo Dahlberg, tempo e espaço são condições de *nossa* aproximação com o objeto, não propriamente condições *do* objeto. A esses objetos situados fora de um contexto único de tempo e espaço, correspondem os *objetos gerais*. Conceituar arte, portanto, seria ater-se ao terreno dos *objetos gerais*, uma vez que a arte não se limita a um tempo ou espaço único. É possível elaborar conceitos tanto para os objetos individuais quanto para os objetos gerais. Porém, estes últimos são portadores de maior complexidade, sendo necessário que os elementos característicos estejam articulados.

Cada pesquisador de arte carrega consigo suas experiências estéticas, suas vivências artísticas. *A priori*, a significação dada pelo pesquisador a cada uma destas experiências resultaria no mapeamento dos elementos caraterísticos imprescindíveis ao seu conceito de *arte*. Nem sempre, porém, há uma afinidade entre o conceito manifesto e as escolhas metodológicas ou teóricas utilizadas na pesquisa. Quando há esta disjunção, duas coisas podem acontecer: 1. O pesquisador chega ao final da pesquisa com as premissas iniciais inalteradas, nenhuma superação ou descoberta de elemento novo acontece; a pesquisa torna-se uma forma de ratificar suas concepções iniciais. 2. O pesquisador se dá conta do desconforto das contradições, realiza um movimento interno de superação e reelabora a própria realidade. É esta movimentação que, de acordo com a abordagem materialista dialética, tem chances reais de contribuir com a transformação do mundo, não somente com sua interpretação.

Entre as treze pesquisas sobre a formação inicial de professores de artes visuais, o conceito de arte apareceu de diversas maneiras:

- Elemento comunicador;
- Produto do conhecimento humano;
- Símbolo que apresenta o conhecimento;
- Área do conhecimento;
- Área da cultura;
- Produto da cultura;
- Linguagem das sensações;
- Reflexo da sociedade;
- Base da vida;
- Forma de organização que transforma experiência em conhecimento.

Numa interpretação simplista, com os enunciados tomados isoladamente e desconsideradas suas relações, tenderíamos a concluir que *arte é tudo isso* e encerraríamos a questão tendo por base o pressuposto de que um conceito é formado por diversas características que lhe são comuns. Um olhar mais atento, porém, perceberia que a seleção de algumas das características está em contradição direta com outras. Vejamos: poderia a arte ser, ao mesmo tempo, *produto* do conhecimento, símbolo que *apresenta* o conhecimento e forma de *organização das experiências* para transformá-las em conhecimento? Como a arte poderia organizar algo que resulta nela mesma? Ou ainda, como a arte poderia ser, concomitantemente, *reflexo* da sociedade e *base* da vida?

Obviamente, entendemos que conceituar arte seja algo extremamente complexo, uma questão de difícil e, provavelmente, impensável unificação. Pois, conforme já alertava Marx, o mundo é mutável. Nossas concepções são construídas com base no momento histórico que vivemos e nas relações sociais que vivenciamos. O que queremos evidenciar nesta pesquisa é que falar em *formação inicial de professores de artes visuais* é falar em *arte*. E falar em arte é falar em humanidade e suas relações sociais, portanto requer um olhar amplo e dinâmico, porém não disperso.

As pesquisas estudadas apresentam não somente contradições internas, mas também contradições externas relativas ao conceito de arte adotado pelos pesquisadores. Estas contradições podem ser percebidas somente a partir da análise conjunta, ou seja, a partir da concepção da totalidade investigativa. Acreditando que tomar consciência das contradições seja imprescindível à comunidade investigativa para que a mesma possa avançar na problematização e procurando não perder de vista o referencial teórico desta pesquisa, passamos a caracterizar *arte* numa perspectiva materialista dialética.

Primeiramente partimos do pressuposto de que a arte é uma apropriação especificamente humana das coisas e da natureza humana. Neste sentido, a arte possui um caráter cognoscível, uma vez que através dela o artista reflete a realidade. Porém, é preciso lembrar que o artista, como qualquer ser humano, encontra-se condicionado histórica e socialmente. Ao refletir a realidade, o artista também reflete a si mesmo, sua época, suas relações sociais, sua classe, fazendo com que esse reflexo não seja uma expressão direta e imediata da realidade. O ato de *refletir a si mesmo enquanto reflete a realidade* faz da arte

não somente cognoscibilidade; há nela uma dimensão subjetiva. Fazendo uso das palavras de Vázquez:

A obra de arte supera assim o húmus histórico-social que a fez nascer. Por sua origem de classe, por seu caráter ideológico, a arte é a expressão do dilaceramento ou divisão social da humanidade; mas, por sua capacidade de estender uma ponte entre os homens através da época e das sociedades de classe, a arte revela uma vocação de universalidade e prefigura, de certo modo, o destino universal humano que só chegará a realizar-se efetivamente numa nova sociedade, mediante a abolição dos particularismos – materiais e ideológicos- de classe. Assim como a arte grega sobrevive hoje à ideologia escravista de seu tempo, a arte de nosso tempo sobreviverá à sua ideologia. (VÁZQUEZ, 2011, p. 24).

Com base neste encadeamento de ideias, eliminamos do rol anterior de enunciados sobre arte algumas definições que desenvolveremos na sequência. Na perspectiva materialista dialética a arte não se enquadra como “símbolo que apresenta o conhecimento”, tampouco como “base da vida”. Por outro lado, é necessário, sim, admitir que existam outras formas de compreender a realidade, formas estas totalmente diferentes do pensamento dialético. Tais pressupostos são legítimos. A questão é que a maneira como se compreende a realidade, a maneira como se entende a arte, guia as prerrogativas para formar um professor de arte. As 453 dissertações e 103 teses apontadas inicialmente no repositório virtual da Capes mostram que há muitos modos de conceber a formação do professor de artes visuais: são diversas modalidades, múltiplos espaços, distintas possibilidades temporais, até mesmo inúmeros objetivos. Apesar, porém, da multiplicidade de variáveis, nenhuma delas prescinde da reflexão sobre o que se entende por arte.

5.3.2 O papel do professor/formador

Uma questão que apareceu com significativa frequência no grupo de pesquisas analisadas diz respeito ao papel exercido pelo professor/formador durante o processo de formação inicial do futuro professor de artes visuais. Diferentes autores têm se dedicado a compreender a crescente ênfase dada nas pesquisas à atuação do professor de ensino superior nas licenciaturas. Algumas hipóteses começam a ser aventadas:

[...] dado que não é mais possível, por exemplo, essencializar conhecimentos, há a necessidade de repensar a *performance* da formação e

da docência, suas imagens e autoimagens, bem como a manutenção de tais dualismos e binômios de maneira irreconciliável. (TREVISAN; OURIQUE; FAGUNDES e PEDROSO, 2013, p. 122).

Para Imbérnon (2002), a discussão da atuação do professor/formador é essencial porque perpassa a metodologia com a qual os conteúdos são transmitidos ao licenciando. O autor acredita que as estratégias, os recursos didáticos e as atitudes do professor/formador tendem a formar um “currículo oculto” durante a licenciatura, uma vez que a tendência é que tais formas de trabalho resultem em um modelo para o futuro professor. Por sua vez, Tardif defende que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente”. (2005, p. 31).

Desprofissionalização e proletarização docente são fatos reconhecidos em estudos que tratam da expansão do ensino superior, especificamente das licenciaturas. A expansão do ensino superior tem acarretado sobrecarga docente e massificação do ensino em toda a América Latina, resultando, inclusive, numa mudança de perfil no público que se propõe a cursar as licenciaturas. Pochamnn (1999) é um dos autores que aborda a desregulação do mercado de trabalho que, no caso da docência no ensino superior, se dá através da flexibilização dos contratos e da concomitante intensificação da exploração do trabalho. Tais questões encontram-se em ebulição na academia e alimentam as pesquisas em torno dos *modus* de atuação do docente universitário.

Discussões dessa ordem não passam despercebidas nas pesquisas sobre formação de professores de artes visuais. Conforme mencionado no capítulo III, quatro pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação em educação centraram a discussão da licenciatura em artes visuais na figura do professor/formador. Pesquisas com este enfoque não fizeram parte do rol de trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação em artes visuais. Entre os pesquisadores que priorizaram a atuação do professor/formador, temos as seguintes manifestações:

1. “Ao analisar as histórias relatadas pelos docentes participantes desta pesquisa, percebemos como é relevante a forma como receberam influências de seus professores, que em sala de aula é o principal agente da construção do conhecimento e inspirador de muitas carreiras, seja qual for o currículo a ser seguido”. (Dissertação I, p. 12).

2. “Ensina-se arte ou abrem-se possibilidades para a aprendizagem? Os mestres às vezes não ensinam nada, os aprendizes aprendem observando os movimentos dos mestres e da natureza. Estes movimentos têm ressonância no aprendiz”. (Dissertação VI, p. 10).

3. “Nessas três instituições há um grupo de vinte professores que atuam nestes cursos, mas apenas nove são formados na área específica e somente estes foram os sujeitos da pesquisa, pois os outros onze são da área pedagógica”. (Dissertação IX, p. 21).

4. “Esse é um dos aspectos que aproxima Shoko e Isabel como educadoras. Ambas valorizam seus conhecimentos, experiências pessoais e culturas de origem, embora permaneçam abertas a outros conhecimentos, e embora reconheçam o valor deles, sabem que ensinar outras pessoas exige também preparação pessoal, maturidade, desprendimento, consciência de seu papel social e compromisso com a democratização dos saberes”. (Tese IV, p. 208).

Parece-nos bem evidente a importância que as pesquisas delegam ao caráter atitudinal do professor/formador ao mencioná-lo como aquele que abre possibilidades, valoriza conhecimentos e respeita outras culturas. Tais atitudes são vistas como decorrentes da preparação pessoal, maturidade, desprendimento, consciência de seu papel social e compromisso com a democratização dos saberes. Esta postura, segundo as pesquisas, resulta em influência e inspiração sobre os discentes, pois “ressoa no aprendiz”. Uma das dissertações compara o desempenho de três cursos de licenciatura em artes visuais com base na especificidade da formação de seus professores/formadores (artes ou educação) e no nível de escolaridade dos mesmos (especialistas, mestres, doutores). Apesar de a referida dissertação levantar a problemática da formação dos professores, o pesquisador não traz detalhes sobre as contribuições dos profissionais com titulação de mestres e doutores nos cursos de licenciatura em artes visuais, tampouco esclarece a diferença entre os professores pós-graduados em artes ou em educação. Com base nestes estudos a pergunta recai para como de fato se constituem os saberes atitudinais. É possível construir uma proposta de formação que priorize os saberes atitudinais docentes como carro-chefe da licenciatura?

Para a pesquisadora portuguesa Maria João Amante (1999), a atitude é uma tomada de posição do professor. “Entenda-se a atitude como uma variável disposicional ou orientação valorativa, mais ou menos estável, que assume um papel preditivo do comportamento relativamente a um objeto ou fenômeno que é dado do exterior”. (1999, p. 220). A pesquisa

de Amante apontou que as atitudes dependem, dentre outras coisas, da motivação do docente para a carreira e das crenças epistemológicas em relação ao ensino. Mas, segundo a pesquisa, há uma cultura de resistência por parte dos profissionais de ensino superior em relação à participação em formações (cursos) de caráter pedagógico. A pesquisa apontou dificuldades em relação à disponibilidade do docente em realizar mudanças atitudinais pautadas numa busca pelo sucesso discente. A resistência dos professores de ensino superior às propostas de formação de cunho pedagógico, especificamente de caráter metodológico, mostraram-se agravadas pela valorização da pesquisa no meio universitário em detrimento do ensino. “O docente Universitário opta pela carreira do ensino superior mais por motivos relacionados com a 'possibilidade de investigar' do que por motivos relacionados com 'gosto pelo ensino’” . (AMANTE, 1999, p. 222).

Já a pesquisadora Fonseca da Silva (2007) trata as orientações valorativas, as quais Amante se refere, pelo viés da formação política. A formação política do professor seria uma das formas de resguardar a atuação docente dos ditames mercadológicos e dos efeitos nocivos da política neoliberal.

De maneira geral instalou-se nos discursos dos docentes uma desconfiança em relação às práticas políticas, que vem acarretando no afastamento dos professores nos diversos espaços de atuação, levando a apatia, ao conformismo e desilusão, diminuindo consideravelmente a ação da prática política consciente e responsável cotidiana. Mas será que esta postura denotaria o desinteresse pelo que acontece apenas no mundo político? Seria uma forma de repulsa pelos que exercem cargos políticos? Haveria o desconhecimento dos impactos dessa postura de "aparente neutralidade"? Constituiria-se esta postura em um tipo de mecanismo de resistência? Quais os limites que estariam presentes na concepção de ser um docente político? (FONSECA DA SILVA, 2007, p. 765).

O contexto neoliberal trata as atitudes docentes, suas orientações valorativas, pela perspectiva das *competências*, delegando ao docente a responsabilidade direta pelo sucesso ou insucesso do ensino e lhe impondo um grau cada vez maior de exigências. É bastante plausível pensar a formação de professores de artes visuais tendo por base as atitudes docentes. A grande contradição, porém, é a impossibilidade de comprometer a instituição formadora com a formação propriamente dita, uma vez que não há como garantir que uma licenciatura tenha em seu corpo docente, profissionais compromissados com a democratização e conscientes de seu papel social.

5.3.3 O currículo da licenciatura em artes visuais

As interpelações relacionadas ao currículo nas pesquisas sobre formação de professores de Artes Visuais reiteram ou reacendem a discussão dos benefícios ou prejuízos da formação artística polivalente. Conforme apontamos no capítulo III, a polivalência artística na formação dos professores de arte foi amplamente discutida no sistema educacional brasileiro no final do século XX. No intuito de minimizar os efeitos do esfacelamento conceitual da área diante de uma licenciatura que adentrava em várias linguagens artísticas sem tratar com especificidade nenhuma delas, os professores de Arte se mobilizaram em busca de novas propostas de formação. Deste contexto histórico surgiram as licenciaturas de Artes separadas em linguagens (teatro, artes visuais, música e dança). Paralelo à mudança, os professores de artes conquistaram um novo lugar para a arte na escola. A partir da LDB de 1996, a arte passou a ser concebida como área de conhecimento, não mais como uma atividade dentro do currículo.

A discussão da polivalência artística na formação de professores é um assunto complexo e carregado de forte viés político estreitamente ligado à busca por espaço e legitimação da disciplina de Artes no contexto escolar. Assim, tudo que aponte para uma negação do princípio da especificidade artística é visto pela comunidade docente como possibilidade de retrocesso e mexe com os brios de grande parte dos professores de arte. Todavia, é preciso não olhar o assunto como discussão superada e datada. Sem entrar em debate que defenda ou combata a polivalência, discussão que certamente não dispomos de tempo para realizar nesta pesquisa, é necessário considerarmos que a polêmica em torno da especificidade das linguagens tem papel de protagonista em muitas pesquisas sobre formação de professores de artes visuais. Analisemos como se caracterizam tais contradições.

Podemos afirmar que os pesquisadores que defendem a formação específica por linguagem pautam seus discursos na recordação da *anemia teórica* dos cursos polivalentes, considerados superficiais e reducionistas:

- “É neste quadro que o estudo das problemáticas relativas à questão da formação do professor de arte, ainda hoje se mostra frágil. A formação do professor de Artes, quanto ao domínio superficial de diferentes áreas artísticas e seus conteúdos [...]”. (Dissertação I, p. 55).

- “Se por um lado, o atraso da estrutura curricular polivalente obrigava-me a cursar disciplinas com as quais eu não me identificava – por não possuir um repertório prévio – e cuja carga horária não era suficiente para que eu pudesse compreendê-las, causando uma sensação de perda de tempo; por outro lado o curso foi significativo na medida que os discursos conceituais tão presentes nos cursos de Arte/Educação e nas disciplinas pedagógicas, somadas a minha experiência na educação não-formal incitavam-me na busca de uma formação específica na Licenciatura em Artes Plásticas”. (Dissertação III, p. 66).
- “Ao longo do curso surgiram muitos conflitos pessoais em relação a minha formação inicial que me levaram a questionar sobre a validade desta estrutura curricular polivalente bem como defender uma formação inicial específica”. (Dissertação III, p. 105).

Por outro lado, os pesquisadores defensores de uma formação em artes que contemple múltiplas linguagens enxergam os currículos das licenciaturas atuais como *compartimentados* devido ao foco em uma única linguagem:

- “A principal deficiência, talvez, seja, que, no início, a formação desses profissionais se deu ministrada por artistas, que não tinham como preocupação organizar a teoria e a prática pedagógica, nem desenvolver a aprendizagem no que diz respeito às linguagens e modalidades artísticas” . (Dissertação V, p. 11).
- “Ouso crer, até então, que o desinteresse e o despreparo do professor têm causa na sua formação inicial, por conta da especialização – muito superficial – em uma linguagem/modalidade artística”. (Dissertação V, p. 55).
- “Portanto, sou conduzida a deduzir que a insistência legal em formar professores na linguagem/modalidade artística – parte da Arte – ainda é um resquício da influência da educação tecnicista/tradicional/positivista liberal do século XX no Brasil”. (Dissertação V, p. 90).

Há, ainda, quem defenda que as divergências em relação ao assunto são de outra ordem. O que estaria de fato acontecendo seria uma *confusão conceitual* entre polivalência e interdisciplinaridade:

- “Esta seção do estudo pretende delimitar a distinção entre o que se entende por polivalência e interdisciplinaridade, pois por vezes é notável que a não compreensão

destes termos conduz a embaraços na discussão sobre a formação polivalente. [...] Segundo Nunes e Ramalho e Oliveira (2009), o conceito de polivalência, no que se refere à prática docente, é entendido como o tratamento de diferentes disciplinas (ou linguagens, no caso da Arte) pelo mesmo profissional e sem correlações entre elas. Retoma-se: esta configuração foi e continua sendo muito criticada pelos pesquisadores e professores da área de arte. [...] Na luta pela recuperação dos saberes específicos de cada linguagem artística, alguns autores acabaram por defender a especialização a ponto de negar o diálogo entre as áreas. Limitaram-se a defender a prática pedagógica numa das linguagens sem estabelecer conexões com as demais. [...] as terminologias “polivalência” e “interdisciplinaridade” possuem significados distintos. Quando se critica a formação polivalente, não se está negando o diálogo entre as linguagens artísticas. Acredita-se na importância deste diálogo, e na necessidade de tomar a interdisciplinaridade como um desafio, uma forma importante de articular os saberes de modo a integrar o aluno no contexto artístico da atualidade”. (Dissertação VIII, p. 33-40).

Por fim, há os pesquisadores que procuram nos documentos oficiais pistas para compreender ou posicionar-se sobre a questão da polivalência artística:

- “No estado de São Paulo o professor com formação inicial em uma linguagem/modalidade específica assume o cargo ou é contratado para trabalhar quatro linguagens da Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”. (Dissertação V, p. 57).
- "Os PCN destacam a importância das quatro linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) no ensino da arte, mas não afirmam que elas devam ser trabalhadas todas ao mesmo tempo e muito menos que sejam por meio de um único professor. [...] Porém, tais instituições em cursos de 'capacitação' – como assim são chamados – têm trabalhado de forma a capacitar os professores, na maior parte formada em Artes Visuais, para trabalhar com as quatro linguagens, colaborando para reafirmar a polivalência no ensino de arte". (Dissertação III, p. 53).
- “Apesar das definições (e indefinições) da Lei 9394/1996, e das respectivas DCN [*Diretrizes Curriculares Nacionais*] para a formação de professores das linguagens artísticas, esse contexto ainda se mostra confuso, permitindo múltiplas

leituras e, possivelmente, comprometendo a qualidade do ensino de Arte". (Dissertação VIII, p. 43).

- “A formação inicial de professores de linguagens artísticas em cursos de Licenciaturas de Arte e de Educação indica uma formação específica. [...] Essa proposta [Plásticas, Música, Dança, Teatro] é contraditória em relação à realidade brasileira, pois a maioria das escolas contratam somente um professor para atuar na disciplina de Arte (Educação Artística), raros os casos em que a escola contrata um professor para cada uma das modalidades”. (Tese II, p. 57).

Conforme podemos notar, o assunto rende defesas acaloradas de múltiplos pontos de vista. Portanto, não é possível considerar a questão da especificidade das linguagens como uma etapa “resolvida” na história do ensino de arte. Trata-se de uma questão paradigmática que influencia diretamente as propostas curriculares das licenciaturas em Artes Visuais. Segundo Carvalho (1992), os cursos de licenciatura, de forma geral, passam constantemente por reformulações curriculares advindas de embates que põem em cheque os fundamentos conceituais e metodológicos de cada área. A autora pondera que é preciso estar atento aos reais avanços proporcionados pelas alterações curriculares. Há propostas que voltam o olhar para as implicações sociais advindas das mudanças pedagógicas e há aquelas que se estruturam considerando as implicações pedagógicas advindas das mudanças sociais. Primeiramente precisamos lembrar que, de acordo com os preceitos do materialismo dialético, as questões pedagógicas e sociais estão diretamente ligadas, porém, muitas vezes os currículos as enxergam separadamente, desconsiderando o princípio da totalidade e ocasionando divergências conceituais.

Imaginemos a seguinte situação: uma escola pública onde não se contrate um professor para cada linguagem artística. Não há teatros, museus ou outros espaços culturais nas imediações da escola. O professor de artes da escola é habilitado em Artes Visuais. Suponhamos que a carência sociocultural dos alunos da escola, se assim pudermos chamá-la, mobilize o professor formado em Artes Visuais a contemplar aulas de teatro em seu planejamento no intuito de minimizar o problema. Neste caso, o professor pesquisa informações da área teatral e repassa aos alunos. Temos uma mudança pedagógica advinda de uma problemática social, porém, dificilmente será possível afirmar que houve de fato uma mudança social decorrente da prática pedagógica.

Carvalho (1992) reitera que é necessário um olhar amplo para pensar os currículos e suas propostas de formação. Não basta unicamente pensar um currículo que *amenize* situações, é necessário mais do que isso. Somente a consciência da realidade possibilita agir no intuito de modificá-la verdadeiramente; não basta interpretar o mundo, é preciso transformá-lo. Pensar um currículo comprometido com a transformação do mundo é pensar na educação como oportunidade de apropriação da cultura, permitindo ao homem constituir-se como um ser histórico e humano. Com relação ao papel da escola, é necessário lembrar:

A questão que se coloca hoje para os educadores é a dos limites e possibilidades da escola e do trabalho pedagógico. É preciso ter claro que a escola não é responsável por todos os problemas sociais e nem é capaz de resolvê-los, mas tem um papel importante para assumir na formação intelectual e ética de seus alunos e na construção de habilidades necessárias para uma vivência em sociedade com capacidades de discernimento, reflexão e ação que caracterizem cidadãos instrumentalizados, que se constituam em agentes sociais de transformação. (ROCHA OLIVEIRA, *apud* PARO, 2006, p. 111).

Tendo em vista esta perspectiva, e dando continuidade à situação hipotética anterior, concluímos que não é simplesmente o acesso aos bens culturais que oportunizará aos alunos as apropriações necessárias para uma reflexão crítica da realidade em que vivem. As linguagens artísticas são o que a nomenclatura sugere, *linguagens*, portanto é necessário que o professor tenha familiaridade com seus elementos. Só assim, poderá promover discussões que oportunizem aos alunos a construção de conhecimento a partir da potencialidade de cada modalidade discursiva. Ou seja, cada linguagem carrega formas diferentes de refletir a realidade. Logicamente, o contato com múltiplas formas de linguagem amplia as possibilidades de que a reflexão da realidade venha acompanhada da reflexão de si mesmo. A diversidade de vivências estéticas é um direito de cada sujeito. Sem dúvida, seria profícuo que a escola se abrisse para professores conhecedores de dança, música, teatro e artes visuais. É preciso, porém, pensar num acesso qualitativo na escola e fora dela. A escola não é um mundo *à parte*; a escola *faz parte* do mundo. A contribuição da instituição escolar à sociedade só pode acontecer a partir de investimentos de diversas ordens, sendo a contratação de professores por áreas um destes investimentos.

5.4 DA RELAÇÃO ENTRE AS PREMISSAS INICIAIS E AS CONTRADIÇÕES: EM BUSCA DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

No capítulo I apresentamos algumas posturas manifestas pelos pesquisadores dedicados às inter-relações entre a arte e seu ensino. No intuito de melhor compreender tais posturas, chamadas de premissas iniciais, as reunimos e classificamos em quatro grupos. É possível que a caracterização das contradições que emanam das pesquisas sobre formação de professores de artes visuais auxilie na transformação da resignação em consciência crítica?

Segundo Gramsci, há possibilidades de que a transformação se materialize na medida em que as premissas são ressignificadas e a concepção de mundo alterada. Há duas maneiras de ressignificar o senso comum, pela via da praticidade e pela via da reflexão. Pela via da prática o senso comum é transformado sem que o indivíduo perceba. Portanto, não há garantias de que a transformação aconteça. Já a transformação pela via da reflexão se dá sempre por ação consciente. Desta forma, uma pesquisa deve ser sempre uma busca concreta por conhecimentos que levem à reflexão.

Mas o que se entende por “conhecer”? Conhecimento livresco, estatístico, “erudição” mecânica – conhecimento histórico – intuição, contato real com a realidade viva e em movimento, capacidade de “simpatizar” psicologicamente até com o homem indivíduo. Limites do conhecimento (não são coisas inúteis), isto é, conhecimento crítico, ou do “necessário”: portanto, uma “concepção geral” crítica. (GRAMSCI, 1968b, p. 187).

Nesta pesquisa do tipo *estado da arte* buscou-se a relação entre a teoria, manifesta nas pesquisas, e a prática, manifesta nos depoimentos dos pesquisadores, com vistas a trabalhar as contradições percebidas para melhor compreendê-las. As premissas denunciam mecanismos de poder na sociedade; sociedade esta onde se encontra a escola; escola que abriga o ensino de arte; ensino de arte que é legitimado através da formação de professores de arte. A consciência dos mecanismos de poder é uma das maneiras mais eficazes de oportunizar a todos o acesso ao conhecimento.

Queremos que todos disponham, de igual modo, dos meios necessários para educar a própria inteligência, para dar a toda a coletividade os maiores frutos possíveis do saber, da pesquisa científica, da fantasia que cria a beleza, na poesia, na escultura, em todas as artes. (GRAMSCI, 2004b, p. 143).

Por fim, acreditamos que as contradições são engrenagens que movimentam o motor do conhecimento e que é preciso conhecê-las para que o *conhecimento espontâneo* não se converta em *conformidade*, termos usados por Gramsci. Manifestamos a vontade de que as pesquisas envolvendo o ensino da arte e a formação de professores de arte, oportunizem a passagem do conhecimento espontâneo à consciência crítica. E que, acima de tudo, promovam mudanças que possam ir além das queixas. Afinal, ao que indicam as pesquisas, o cenário de ressentimento que envolve o ensino de artes já foi desvelado, embora isto não signifique que tenha sido sanado:

É neste quadro que o estudo das problemáticas relativas à questão da formação do professor de arte, ainda hoje se mostra frágil. A formação do professor de Artes, quanto ao domínio superficial de diferentes áreas artísticas e seus conteúdos [...]. (Dissertação I, p. 55).

O desejo de que as pessoas percebessem o valor da arte na vida, somado ao desejo de reverter a situação atual do ensino de arte, [...]. (Dissertação III, p. 27).

Foi percebido que o professor reconhece a importância de trabalhar em mídias digitais no Ensino da Arte, mas para isso se depara com inúmeros desafios e dificuldades [...]. (Dissertação IV, p. 163).

As artes visuais tem sido vistas como elemento de decoração ou reprodução de técnica e as artes cênicas como pesquisa empírica, de fora para dentro da escola, de *teatrinhos* e *dancinhas* para apresentações em eventos escolares. Essa é nossa pesada herança, para o fim do século XX. (Dissertação V, p. 65).

Submetendo sua prática às delimitações formais definidas pelos órgãos diretivos, ou a teorias que muitas vezes sequer compreende, utilizando modelos, o professor de arte torna-se incapaz de estabelecer relações entre arte, conhecimento e cultura em suas aulas [...] (Tese IV, p. 138).

Pouco se pode avançar quando as dificuldades, fragilidades e incompreensão são tomadas como condição *sine qua non* na formação de professores de arte. Para ressignificar tais premissas é necessário observar a inter-relação no cruzamento entre os saberes docentes e o aprofundamento teórico. Esta reciprocidade possibilita-nos entender que o produto sócio-histórico almejado não é a somatória simples das partes que o compõem. A totalidade tem a capacidade de propor uma nova dinâmica que modifica as próprias partes constitutivas. Assim, os saberes docentes se constituem a partir de reflexões pautadas em aportes teóricos consistentes; aportes teóricos emanam da observação da prática e dos saberes dela decorrentes. A reciprocidade não se esgota na relação entre a prática e a teoria, tampouco a

alteração do todo se esgota na modificação das partes. Isolar determinados aspectos no intuito de compreender a formação de professores de artes visuais só será válido se a reintegração for possível: do todo às partes e das partes a um novo todo.

A inter-relação entre as pesquisas sobre formação de professores de artes visuais nos programas de pós-graduação em artes visuais e em educação nos possibilita visualizar uma nova dinâmica para as licenciaturas. Uma dinâmica que modifica suas partes constitutivas, tanto na dimensão teórica, quanto na dimensão prática. Assim sendo, podemos afirmar que para compreender a concretude da formação de professores de artes visuais não é possível separar o sujeito que conhece arte do sujeito que conhece formas de ensinar arte. Na mesma medida em que o licenciando precisa ser preparado para agir e refletir sobre sua ação didática, necessita ser igualmente preparado para refletir sobre as especificidades de seu campo de atuação. Neste sentido, não há como conceber separadamente arte e ensino da arte; a complexidade do ato pedagógico em artes visuais mora junto com a complexidade artística. Estejamos cômicos ou não, ensinar é um ato político; arte é um ato político. Conseqüentemente, ensinar arte pode se transformar, mediante a superação das visões dicotômicas, num momento de *adensamento* político que contribua significativamente na transformação da sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE É POSSÍVEL DIZER A PARTIR DO QUE JÁ FOI DITO

“Sim? Mas, então, está irremediavelmente destruída a concepção de vivermos em agradável acaso, sem razão nenhuma, num vale de bobagens? Disse. Se me permite, espero, agora, sua opinião, mesma, do senhor, sobre tanto assunto. Solicito os reparos que se digne dar-me, a mim, servo do senhor, recente amigo, mas companheiro no amor da ciência, de seus transviados acertos e de seus esbarros titubeados. Sim?”

(JOÃO GUIMARÃES ROSA, 1969).

Ao rememorar os conceitos sensibilizadores que impulsionaram este estudo, inconsistência na licenciatura em artes visuais e noção do tratamento diferenciado dispensado às classes sociais, nos deparamos no decorrer da pesquisa com a indissociabilidade entre as duas problemáticas. Esta investigação constituiu-se no intuito de compreender em que aspectos a formação inicial de professores de artes visuais se entrelaça com o acesso ao conhecimento. Inicialmente, precisamos ponderar que, apesar de relativamente curta, a história da formação de professores de artes visuais no Brasil é repleta de nuances que juntas compõem a epistemologia da área. Definir protagonistas e antagonistas nesta narrativa seria uma atitude prematura, uma vez que há continuidades e descontinuidades ao longo do caminho. Caminho este que em muito lembra uma sucessão de bipolaridades: Espaços formais ou não-formais? Licenciatura curta ou longa? Saberes docentes ou saberes artísticos? Formação específica ou polivalente? Instrumentalização ou pesquisa? Bacharelado ou licenciatura? Ênfase na teoria ou na prática? Pós-graduação em artes ou em educação? Tratada a questão sob a égide de uma conjunção alternativa, *ou isto....ou aquilo*, a licenciatura em artes visuais assemelha-se à uma imagem diáfana que escapa, como nos sugere a imagem que reproduz a obra *Espelho*, de Carlos Amadasi, na abertura da sessão I desta pesquisa. A temática escorregadia e multiforme deixa evidente a complexidade em amalgamar e dar sustentabilidade ao corpo de pesquisas sobre formação de professores de artes visuais.

Todavia, insistindo em quão relevante pode ser a busca pela visualização deste corpo, partimos nesta pesquisa do mapeamento das concepções iniciais dos pesquisadores e nos amparamos no conceito gramsciano de senso comum, conforme explanamos no capítulo I. Aportamos-nos na ideia de que o senso comum pode ser aletrado através da politização do

conhecimento. Esta politização acontece quando se conhece e desvenda como determinada visão de mundo é cimentada no meio social para, em seguida, superá-la através do acesso crítico ao conhecimento.

Com base nesta perspectiva, esta dissertação atribuiu importância às premissas iniciais evidenciadas nas pesquisas, acreditando que a partir do inventário das percepções de mundo dos pesquisadores, o conhecimento possa superar os atuais contornos, forjar uma nova visão e se construir mobilizador, crítico e atuante. Na busca por evidências presentes nos estudos acadêmicos que nos ajudassem a compreender as percepções de mundo ali incrustadas, detectamos quatro premissas, entre elas a necessidade de muitos pesquisadores em argumentar sobre a importância da arte. Ao mesmo tempo, percebemos o medo de que a arte na escola legitime concepções hegemônicas de mundo, a desconfiança diante das políticas públicas, assim como a dúvida entre ensinar ou pesquisar arte. No anseio de investigar e propor caminhos à formação de professores de artes visuais que possam contribuir na superação dos conflitos, os autores das treze pesquisas compiladas no repositório da CAPES dividiram-se em dois grupos: o grupo daqueles que buscaram alternativas para a formação de professores de artes visuais nos programas de pós-graduação em educação (77%) e o daqueles que procuraram os programas de pós-graduação em artes visuais (23%).

Efetivada a análise de cada um dos grupos verificamos que a pós-graduação em educação caracteriza-se, historicamente, pelo abarcamento de uma diversidade de áreas curriculares e um perfil eclético de pesquisadores, gerando ampla discussão sobre o caráter científico das pesquisas desenvolvidas nestes programas. Entre a diversificada gama de saberes que transitam na pós-graduação em educação, as investigações envolvendo artes visuais figuram com relativa frequência. Em nossa pesquisa contabilizamos dez estudos, de um total de treze, desenvolvidos nestes programas e verificamos que sete dos pesquisadores possuíam formação inicial em artes visuais. Entre os sete, seis pesquisadores *oscilaram/alternaram* as etapas de sua formação entre arte e educação: houve quem se licenciou em Pedagogia e cursou especialização em Arte-Educação; quem se licenciou em Artes Visuais e especializou-se em Psicopedagogia; quem cursou ambas as licenciaturas... A partir do currículo dos pesquisadores ficou evidente que muitos deles conjugaram as áreas de arte e educação no processo de formação.

A partir dos dados percebemos que os atuais 20 programas de pós-graduação em artes visuais não são suficientes para atender a demanda de pesquisadores egressos das

licenciaturas em artes visuais, embora reconheçamos ter havido um aumento significativo de programas na área na última década. Conforme apontamos no capítulo IV, entre os 44 programas de pós-graduação voltados para as diversas linguagens artísticas, a área de Artes Visuais soma atualmente 20 programas. Os coordenadores destes programas, juntamente aos coordenadores dos programas das demais linguagens artísticas, compõem o Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Artes. Desde 2011 o Fórum pleiteia junto a CAPES a desvinculação das Artes da área de Linguística e Letras visando aumentar a pressão por políticas efetivas para a área de arte. Embora esse debate continue vivo, há muita polêmica em torno do desligamento.

Apesar de apontada a demanda, fica aberta a necessidade de futuras pesquisas que investiguem a fundo as razões que levam egressos de licenciaturas em artes visuais a desenvolverem suas pesquisas nos programas de pós-graduação em educação. Uma possibilidade a ser analisada é a característica das linhas de pesquisa voltadas ao ensino da arte nos programas de pós-graduação em artes visuais. Entre as cinquenta e quatro linhas de pesquisa existentes na somatória dos programas, somente dez abrem espaço para investigação do ensino de arte. A timidez no número de linhas de pesquisa mostra o quão restrito são os espaços dedicados a investigar as conexões entre arte e educação. Apesar do aumento no número de pós-graduações em artes visuais nos últimos dez anos, o aumento dos espaços de pesquisa para o ensino de arte não seguiu a mesma proporcionalidade. A restrição destes espaços acarreta, na melhor das hipóteses, dispersão de pesquisadores e, numa hipótese menos otimista, migração de pesquisadores para outras áreas do conhecimento.

Outro dado instigante que aponta a necessidade de pesquisa emana da trajetória acadêmica dos pesquisadores, na medida em que 39% deles possuem duas modalidades de formação em artes visuais, licenciatura e bacharelado. O perfil evidencia o caráter ambíguo e atípico desta área do conhecimento e a necessidade de investigação sobre o que procuram os acadêmicos que ingressam na licenciatura e no bacharelado de artes visuais.

A reprodução da obra *Mulher ao Espelho* de Pablo Picasso, na segunda sessão desta pesquisa, sintetiza as múltiplas maneiras de enxergar a formação inicial de professores de artes visuais e abre o leque de particularidades e contribuições de cada programa de pós-graduação. Com base no currículo dos orientadores das pesquisas foi possível perceber que, historicamente, a pós-graduação em educação configurou-se como um espaço que conferiu a titulação de mestres ou doutores a muitos dos professores dos programas de pós-graduação

em artes visuais. Por outro lado, evidenciou um dado que merece atenção ao apontar que 70% dos orientadores das pesquisas sobre formação de professores de artes visuais jamais cursou arte, nem na graduação, nem na pós-graduação.

Esta constatação levanta uma delicada questão de ordem epistemológica. Conforme apontou-nos Warde (2005) no capítulo III, há uma preocupação de que a migração entre áreas resulte numa perda de especificidade e num retrocesso em ambas as áreas, àquela correspondente à formação inicial e à correspondente à pós-graduação, uma vez que o pesquisador precisa se debruçar sobre dois corpos teóricos que congregam lógicas internas de construção epistêmica. Não dispondo de tempo suficiente para inteirar-se das discussões, Warde alega serem comuns nestes casos as situações em que o pesquisador acabe aderindo aos *autores da moda*. Parece-nos bastante razoável trazer o mesmo raciocínio para a situação de um orientador de pesquisa sobre artes visuais que não tenha cursado a área. Apesar de perigosa a generalização, ascende-se aí uma luz para discussão e futuras pesquisas.

Com relação à metodologia usada nas pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação, chamou-nos a atenção a incidência de estudos de caso como abordagem investigativa. Os estudos de caso evidenciam procedimentos baseados na descrição e análise de situações de formação consideradas bem-sucedidas a fim de listar características para compor um perfil satisfatório de formação. Observamos que, sob a ótica dos mestres e doutores em educação cujas pesquisas integraram este estudo, muitas questões tidas como fatos discutidos e *resolvidos* por grande parte dos profissionais da área de artes, permanecem no rol de assuntos que exigem investigação. Entre tais questões está o formato de licenciatura em artes que melhor atende ao professor atual: formação polivalente voltada para a arte contemporânea ou formação específica por linguagem artística? Figuram entre as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação ambos os posicionamentos, enquanto as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em artes advogam pela formação específica por linguagens.

As propostas dos pesquisadores em educação para a licenciatura em artes visuais se concentraram em três vertentes: 40% das pesquisas apontam que o perfil do professor/formador é decisivo para a qualidade da licenciatura; 50% chamam a atenção para a necessidade de repensar o currículo, enquanto 10%, equivalente a uma pesquisa, deu ênfase ao histórico pessoal do aluno antes e durante a licenciatura. No conjunto como um todo, transpareceu a noção de que formar a contento um professor de artes visuais implica em lhe

desenvolver saberes docentes. A especificação de quais são estes saberes foi diversificada: algumas pesquisas apontam para os saberes procedimentais, outras sinalizam os saberes comportamentais. Mencionam-se ainda os saberes políticos, os saberes estéticos e o entrelaçamento dos diversos saberes. Sob este prisma, estas pesquisas trazem significativas contribuições para o ensino de artes visuais, uma vez que situam a arte num universo mais real e palpável. Parece-nos inevitável concordar que o professor/formador se converta num modelo na medida em que consiga conjugar de forma harmoniosa o conhecimento artístico à rotina didático-pedagógica.

As pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em artes visuais concentraram-se em outra vertente, enfatizando a necessidade de rigor conceitual e aprofundamento teórico durante a formação. O enfoque reflete os preceitos encontrados nas linhas de pesquisa que contemplam o ensino de arte mapeadas nos sites dos programas de pós-graduação em artes visuais. Consequentemente, estão em consonância com os estudos desenvolvidos nos onze grupos de pesquisa vinculados a estes mesmos programas na medida em que estes, em sua maioria, refletem questões conceituais, filosóficas e culturais, sem adentrar na especificidade didática da área de artes.

De forma geral e independente do programa em que foram desenvolvidas, educação ou artes visuais, as pesquisas possuem suas contradições internas ao buscarem a definição de elementos através de sua oposição, conforme tendência apontada por Cury (1979) no capítulo V ao caracterizar as pesquisas qualitativas. Neste sentido, muitas pesquisas detalharam as características que *não* gostariam de ver na licenciatura em artes visuais, o perfil de professor/formador que acreditam *não* contribuir com a formação do licenciando ou o modelo de currículo que *não* atende as necessidades contemporâneas. As contradições deixam a mostra uma realidade que está em construção, que está buscando respostas ainda não encontradas. Ressoa a noção de que não se sabe exatamente como deva ser a formação do professor de artes visuais, mas há evidências de que alguns encaminhamentos simplesmente não funcionam, portanto não devem fazer parte da licenciatura.

A reprodução da obra de Waltércio Caldas, *Rodin e Brancusi*, que abriu a terceira sessão, deixa claro o caráter ambíguo que se faz presente no confronto das pesquisas desenvolvidas nos dois programas. Assim, ao mesmo tempo em que é possível concentrar a atenção na jarra e no copo de aço, meticulosamente posicionados por Waltércio Caldas, também é possível afirmar que a imagem composta pela sombra da jarra e do copo mostra um

jogador arremessando uma bola de basquete ao cesto. Não há erros ou acertos: há pontos de vista. A multiplicidade de pontos de vista faz com que saibamos que o foco do olhar não é esta ou aquela imagem, e sim o conjunto, a totalidade. Ao voltarmos o olhar para as pesquisas sobre formação de professores de artes visuais, ficou latente os diferentes caminhos tomados pela pós-graduação em educação e pela pós-graduação em artes visuais. A primeira, preocupada com a atuação pedagógica deste profissional. A segunda, preocupada com a construção dos conceitos específicos da área por parte dos profissionais. Não basta, porém, apenas diferenciar as abordagens dos diferentes programas na condução das investigações sobre a formação de professores de artes visuais. Precisamos entrever brechas e entrelaçar as investigações. Afinal, se quisermos dar vazão às contradições internas, precisamos pensar a formação como um todo articulado, nem um professor somente *homo faber*, nem tampouco um professor somente *homo sapiens*.

Desta feita, caracterizamos nesta pesquisa as contradições que emanam da *totalidade* (treze pesquisas sobre formação de professores de artes visuais) acreditando que a *perspectiva materialista dialética* (cuja realidade antecede a ideia) possibilitará tomar consciência do *senso comum* (quatro premissas iniciais dos pesquisadores) no intuito de impulsionar *mudanças* (aprimoramento da licenciatura em artes visuais).

Ao compor um quadro a partir das treze pesquisas encontramos contradições que só puderam ser percebidas a partir do coletivo. As contradições deste coletivo dizem respeito ao conceito de arte, ao papel do professor/formador e à estruturação do currículo. Foi possível perceber que as concepções de arte que subjazem nas pesquisas são múltiplas e que o posicionamento sobre *o que é arte* delimita as características da formação em artes visuais sugerida pelo pesquisador. Neste sentido, ficou clara a ruptura que acontece entre a graduação e a pós-graduação em artes visuais, uma vez que no campo da pesquisa, historicamente concentrada na pós-graduação, as delimitações conceituais são ressaltadas e esmiuçadas pelas linhas e grupos de cada programa. Já no campo do ensino, concentrado na graduação, há uma ênfase nas questões procedimentais. Ou seja, a maneira como a licenciatura vem sendo conduzida reforça a quarta premissa apresentada inicialmente: ou você pesquisa arte, ou você ensina arte.

Paralelamente, no intuito de provar que a arte é importante, primeira premissa, a totalidade das pesquisas que abrangem o ensino de artes visuais aponta para a necessidade de uma formação que dê conta dos saberes docentes, sem descuidar das especificidades

conceituais e procedimentais da área. Diante da dificuldade em encontrar tal formação, novamente confronta-se o profissional com uma dualidade, bacharelado ou licenciatura, muitas vezes decidindo-se pelas duas modalidades. Registra-se, porém, que, tomadas isoladamente, as pesquisas não rompem com a dualidade, uma vez que aquelas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação continuam, em sua grande maioria, a dar ênfase aos saberes docentes, enquanto aquelas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em artes visuais permanecem priorizando a abordagem conceitual artística.

É preciso lembrar que, conforme Gramsci (2001), tentar compreender a dinâmica da realidade e conhecer suas contradições é um dos princípios para o conhecimento. Somente no entrelaçamento das pesquisas será possível uma proposta de licenciatura em artes visuais que dê um suporte mais consistente ao futuro professor de artes visuais. Neste viés, ressaltamos a importância de iniciativas que promovam a interlocução das pesquisas, tal como sugere o *Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais: estudos comparados entre Brasil e Argentina*. Projetos pautados na educação comparada visam desempenhar uma função de integração geral dos conhecimentos e aprofundamento das análises. Advogamos pela constituição de uma rede de pesquisas, pois acreditamos que somente assim a capilarização dos pesquisadores em diversos programas não se configurará como dispersão, mas como estratégia de fortalecimento da área.

Esta pesquisa reforça a necessidade de ampliar o diálogo sobre ensino de arte e formação de professores de arte para além das linhas de pesquisa especificamente voltadas para o ensino, uma vez que as desconfianças em relação às políticas públicas e às práticas hegemônicas, segunda e terceira premissa, transcendem o contexto escolar e repercutem diretamente na maneira como lidamos com a teoria da arte e com as poéticas propriamente ditas. Afinal, refletir teoricamente sobre a arte e interagir com as poéticas de nosso tempo é atribuição não somente de críticos e artistas, mas também de professores de artes visuais.

As mudanças na formação de professores de artes visuais acontecerão quando, paralelamente à implementação de políticas públicas, os envolvidos no processo, professores/formadores, professores em formação e pesquisadores, se posicionarem como protagonistas no enredo artístico. Neste sentido, é imprescindível um olhar crítico para as questões que se cristalizaram no senso comum a fim de que possamos refletir sobre as razões que nos levam a considerar a área como não valorizada e quais são os conceitos implícitos no termo *valor*. É possível construir um espaço de reconhecimento para a área de artes tendo

como delimitação apenas o espaço escolar? Como auxiliar na construção de uma sociedade cuja principal referência de valor seja o desenvolvimento humano?

A visão de mundo que envolve os professores e pesquisadores de artes visuais é um elemento histórico-social que repercute na maneira como conceituamos arte, na função que atribuímos à arte no contexto escolar, nos saberes que valorizamos. Superar o senso comum não equivale a negar as dificuldades encontradas. Pelo contrário, equivale a agir em favor de sua transformação, nunca de sua aceitação.

As questões que hora nos deparamos há muito já fizeram parte do rol de preocupações de artistas, curadores, restauradores, historiadores e demais profissionais envolvidos com a arte. Também estes, em determinado momento, sentiram necessidade de lutar por um lugar de reconhecimento para a arte. Muitos artistas se rebelaram à arte institucionalizada e elitizada e se recusaram a transformar o próprio trabalho em ferramenta hegemônica de dominação. Outros tantos olharam receosos para as políticas públicas. Com certeza, a administração entre a produção e a pesquisa também figurou no cabedal de preocupações de muitos. Olhemos para a arte e para o que dizem as pesquisas tendo em mente o devir, o movimento, a dinamicidade.

Da mesma forma, não nos parece plausível que as pesquisas sobre formação de professores de artes visuais colaborem no processo de transformação da realidade se não dialogarem. Programas de pós-graduação em educação e programas de pós-graduação em artes visuais têm encaminhamentos diferentes e é preciso refletir sobre eles. Temos a tendência de nos organizar em grupos que partilham de nossos posicionamentos, nosso modo de pensar e agir, formando guetos, cada qual em sua realidade. Esquecemos que há diferentes formas de conhecimento e níveis de realidade. Enquanto as proposições levantadas pelas pesquisas continuarem separadas, independentes e caladas entre si, as probabilidades de avanços são remotas e a dinâmica das relações sociais continuará pautada no senso comum.

Ao caracterizar as contradições que emanam das pesquisas sobre formação de professores de artes visuais tivemos por objetivo evidenciar que, além da complexidade inerente à educação, a licenciatura em artes carrega consigo a complexidade de uma área em vertiginoso processo de mudanças. As artes visuais contemporâneas contemplam não somente uma multiplicidade de temáticas, abrangendo micropolíticas e pluralismos, ou uma diversidade de suportes, inclusive virtuais. Tão complexo quanto estas questões, são os

diversos entendimentos conceituais em torno do objeto denominado *arte visual*. Conforme elencamos no capítulo IV, os programas de pós-graduação fazem suas opções conceituais. Tais opções desenham um perfil que traçará o provável caminho do pesquisador que adentra no programa: museologia, arte popular, linguagens contemporâneas, interfaces midiáticas... o caráter polissêmico e vanguardista que, em um primeiro momento, atrai tantos jovens para a formação em arte talvez se transforme rapidamente em um terreno escorregadio e de difícil acesso. Queiramos ou não, as pessoas, de forma geral, sentem-se muito mais autorizadas a opinar sobre educação, que sobre arte. Não esqueçamos que a universalização da educação caminha a passos bem mais largos que a universalização do direito à arte.

Disto resulta a contribuição desta pesquisa que, ao pensar a formação do professor de artes visuais, coloca em evidência hiatos que devem ser analisados numa perspectiva dialética: podemos entrever nos dados das pesquisas informações relativas ao ensino de artes visuais e seu ensino. Podemos, de forma um pouco mais ampla, focar nosso olhar na formação de professores artes visuais. Ou ainda, pensar as condições que unem ou aproximam a graduação da pós-graduação. Mas, acima de tudo, podemos ir além e refletir sobre o lugar ocupado pelas artes visuais no contexto social atual.

Pensar a formação de professores de artes visuais requer, sem dúvida, um debruçamento sobre as condições didático-pedagógicas e sobre a construção dos conceitos específicos da área. Porém, embora estas questões sejam fundamentais, é necessário que o futuro professor de arte saiba que o acesso à arte na escola é condição necessária, mas não suficiente para sanar o processo de exclusão cultural em que muitos alunos se encontram. Sob esta perspectiva o futuro professor precisa pensar a arte como uma forma de compreensão do mundo e de si mesmo. Os conhecimentos didático-pedagógicos lhe ajudarão a responder à inquieta pergunta sobre *como* construir tais perspectivas com seus alunos. Os conhecimentos conceituais lhe permitirão fazer escolhas, discernir *o quê* é imprescindível neste processo.

Findada a pesquisa, sem, contudo, terem sido concluídas as possibilidades de abordar o problema, manifestamos o caráter emancipatório que nos foi proporcionado através do processo investigativo. Cientes das falhas em nossa própria formação inicial, permitimo-nos opinar que a problemática não será extinta tendo por base somente a formação inicial. Acreditamos que, embora seja evidente a necessidade de aprimoramento da licenciatura em artes visuais, o acesso a um processo de formação artística disseminado socialmente ao longo da vida oportunize ganhos reais ao professor de arte. Assim, reiteramos a necessidade de uma

licenciatura que semeie entre os licenciandos a *necessidade da arte* e que tal conhecimento lhe seja tão vital, que lhe seja difícil conceber um ser humano abrindo mão dele para compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; VIEIRA, V. M. O.; LONGAREZI, A. M. Concepções de Formação de Professores nos Trabalhos da ANPED 2003-2007. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. 2009, Caxambu. Timbaúba PE: Arte Lapa, 2009.

ALVES MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set-dez, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.

_____. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.13, julho, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.

ALVES PARAÍSO, M. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, n.30, jan-jun, 2008.

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. O Tema Formação de Professores nas Dissertações e Teses. In: **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**: ed. rev. e ampl. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 2009.

BARKER, M. e BEEZER, A. **Introducción a los estudios culturales**. Tradução Héctor Borrat. Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1994.

BINANCÁ, E. **O senso comum pedagógico**: práxis e resistência. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

BORGES ANDRADE, J. E. Em Busca do Conceito de Linha de Pesquisa. **RAC**, v.7, n.2, abr/jun, 2003.

BOYD, W & TASCH. **Marketins Research**: text and cases. Illinois: Richard D. Irwin, Inc., 1985.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)**: 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010.

CARVALHO, J. M. e SIMÕES, R. H. Formação Inicial de Professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

CHAGAS, V.. **A luta pela universidade no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 1967.

CHARMAZ K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise e qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAUÍ, M. Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. ed. 5, São Paulo: Cortez, 1979.

DAHLBERG, I. **Teoria do Conceito**. Tradução Astério Tavares Campos. Ci. Inf., Rio de Janeiro, p.1001-107, 1978.

FÁVERO, O. **Reavaliando as avaliações da CAPES**. 1998. Disponível em:< www.anped.org.br/aval1.doc Acesso em 14/10/2012>. Acesso em: 5 nov. 2013.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, n. 79, Agosto/2002.

FONSECA, S.M. Historiografia da Educação Brasileira Colonial Jesuítica. In: **ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL**. 8. 2009, São Paulo. São Paulo: UNICAMP, 2009.

_____. **A Formação de Professores de Arte**: Diversidade e Complexidade Pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

_____. **A educação de professoras e professores de arte:** construindo uma proposta de ensino multicultural a distância. 187p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. **Projeto Observatório da Formação de Professores no âmbito do ensino da Arte:** estudos comparativos entre Brasil e Argentina. Florianópolis, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere:** introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**, v. 4, Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Concepção Dialética da História.** ed.10, Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Escritos Políticos.** v.1 e 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Os Dirigentes e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968a.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

KIST, L. A Formação do Jesuíta Brasílico e do Cristianismo Tupi no Século XVI. In: **ANAIS DO XXIV SIMPOSIO NACIONAL DE HISTÓRIA/ XXIV DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH.** – São Leopoldo: Unisinos, 2007.

KONDER, L. **Em torno de Marx.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

KUENZER, A. Z. As Políticas de Formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Revista Educação e Sociedade.** n.68, Campinas, 1999.

LEITE, S. **Artes e Ofícios dos Jesuítas no Brasil.** Lisboa: Livros de Portugal, 1953.

LUCÁKS, G. **Ontologia do Ser Social:** os princípios fundamentais de Marx. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

MARTINS, C. B. A CAPES e a formação do sistema nacional de pós-graduação. In: **CAPES 50 anos**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

_____. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Educação Sociológica**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

_____. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. (Orgs). **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas CPDOC; Brasília, DF: CAPES, 2003.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o Conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: Autores Associados SP: UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, E. A. **Mudanças nos Nomes da Arte na Educação: Qual infância? Que ensino? Quem é o bom sujeito docente?** (Tese de doutorado), São Paulo: ECA-USP, 2005.

ORSO, J. P. ; MATOS, V. M. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

NUNES, A.L.R. Panorama da pesquisa em artes visuais em interação com a inclusão. In: MENDES, G.M.L. ; SILVA, M.C. (Orgs.). **Educação, Arte e Inclusão: trajetórias de pesquisa**. ed. 1, Florianópolis: Editora da UDESC, 2008, p. 21-34.

OLIVEIRA, S. R. R. e MAKOWIECKI, S. (Orgs.). **O Estado da Arte da Pesquisa em Artes Plásticas no Brasil**. Florianópolis: UDESC, 2008.

_____. **Uma História da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Florianópolis: UDESC, 2008.

PACHECO, J. A. Teoria Curricular Crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v.1, n.14, Universidade do Minho, 2001.

PASSOS, L. F. O Trabalho do Professor Formador e o Contexto Institucional: desafios e contribuições para o debate. **Educação e Linguagem**. Ano 10, n.15, jan-jun, 2007.

PILLAR, A. D. e REBOUÇAS, M. Panorama de pesquisas- Comitê Ensino e Aprendizagem da Arte. In: RAMALHO E OLIVEIRA, S.R.; MAKOWIECKY, S. (Orgs.). **O estado da arte**

da pesquisa em artes plásticas no Brasil. ed.1. Florianópolis: Editora da UDESC, 2008, p. 21-34.

POLITZER, G. **Princípios Elementares da Filosofia.** Tradução Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2001.

ROCHA OLIVEIRA, L. H. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, V. H. (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

ROSA, J. G. O espelho. In: ROSA, J. G. O. **Primeiras estórias.** ed. 5., Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Portugal: Porto, 1991.

SANTOS, A. L. F. e AZEVEDO, J. M. L. A Pós-Graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 42, set/dez de 2009.

SEVERINO, J. A. Consolidação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação: Condições Epistemológicas, Políticas e Institucionais. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, FURB. v.1, n. 1, jan./abr.2006. é uma revista certo?

SCHWARCZ, L. M. **As Barbas do Imperador:** Dom Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **O Sol do Brasil:** Nicolais-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de d. João VI. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SIMÓ, C. H. **O Estado da Arte das Teses Acadêmicas que Abordam Arte e Inclusão:** Um Recorte de 1998 a 2008. (Dissertação- PPGAV/UDESC). Florianópolis, 2010.

SOUSA, J. M. Os Jesuítas e a Ratio Studiorum: as raízes da formação de professores na Madeira. **Revista Ilenha**, n.32, 2003. Disponível em:< <http://www3.uma.pt>> Acesso em: 13 fev. 2013.

SOUSA SANTOS, B. **Pela Mão de Alice:** o Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

- SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. A formação de professores para o ensino da arte no Brasil: qual o estado do conhecimento? In: REUNIÃO DA ANPED, 32., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2008.
- SOUSA SANTOS, B. e ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** (Série Conhecimento e Instituições). Coimbra: Edições Almedina, 2008.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TREVISAN, A. L.; OURIQUE, M. L. H.; FAGUNDES, A. L. U.; PEDROSO, E.R.F. Filosofia da Educação e Imagens de Docência: o professor viajante ou alquimista? **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.52, p.121-141, jan-mar. 2013.
- TOURINHO, I. Pegando ondas nas questões de investigação em educação das artes visuais. In: SILVA, M.C.R. ; MAKOWIECKY, S. (Orgs). **Linhas Cruzadas: Artes Visuais em debate.** ed. 1, v.1, p. 15-3, Florianópolis: Editora da UDESC, 2009.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** ed. 1, 20 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.
- VASCONCELOS, S. T. Percepções de Alunos Ingressantes na Licenciatura em Artes Visuais da FAP sobre a Pesquisa. In: **Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Rio de Janeiro 2012.** Niterói: Editora da UERJ, 2012.
- VÁZQUEZ, A. S. **As Ideias Estéticas de Marx.** Tradução Carlos Nelson Coutinho.ed.3.São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- VENTORINA, S. **A Formação do Professor Pesquisador na Produção Científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000.** Minas Gerais: UFES, 2005.
- WACHOWICZ, L. A. A Dialética na Pesquisa em Educação. **Revista Diálogo Educacional.**v. 2, n. 3, p. 171-181, jan./jun. 2001
- WARDE, M. O Papel da Pesquisa na Pós-Graduação em Educação. **Revista Educação & Sociedade.** v. 26, n. 93, Campinas, 2005.
- YIN, R. K. **Case Study Research: design and methods.** EUA: Sage Publications, 1990.

ZAGO, N. Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.1, n. 32, maio/ago, 2006.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

CAPES. **Cursos recomendados**. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 26 set. 2012.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Formação docente**. Disponível em:<<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/97/artigo233134-1.asp>>. Acesso em: 27 set. 2012.

ANPED. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/ge01-4927--int.pdf>>Acesso em: 27 set. 2012.

PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS CEART/UDESC. Disponível em:< <http://ppgav.ceart.udesc.br/ppgav.htm>> Acesso em: 06 out. 2012.

DISSERTAÇÕES CITADAS NO CAPÍTULO I

BITTAR, V. M. S. **Concepções e Práticas de Professores de Artes Visuais**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2007.

BUCHMANN, L. P. **Reprodução da Ideologia Dominante em Aulas de Artes de Curitiba: a influência dos painéis de Poty Lazzaroto**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

CAPRA, C. L. **Ensino de Artes Visuais: experiência estética e prática docente**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

FISCH, C. B. R. **A Formação do Arte-Educador Frente à Epistemologia do Ensino da Arte: Relações, Contradições e Perspectivas**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação na Área de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 2006.

PEREIRA, F. L. **PCNs-Arte: questões de Governo e governamento na fabricação da docência em arte**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Canoas, RS, 2008.

PONTES, G. M. D. **A Presença da Arte na Educação Infantil: olhares e intenções**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2001.

SIQUEIRA, A. C. S. **Discussões em torno à formação dos professores de arte**. Dissertação apresentada à Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

DISSERTAÇÕES QUE COMPÕEM O ESTUDO

CRIVARI, A. M. S. B. **Histórias de Professores de Artes Visuais:** um rememorar de práticas pedagógicas e um olhar para a formação docente. 01/12/2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

SAMWAYS, E. **Pressupostos para pensar uma Proposta par a Formação dos professores de Ensino de Arte em um Paradigma Educacional Emergente.** 01/09/2002. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

SANTOS, M. A. S. **Formação Inicial em Artes:** Reflexões sobre a Habilitação em Artes Plásticas e os Subsídios para o Ensino da Arte. 01/05/2009. Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista.

SANTOS, M. L. **A Compreensão Crítica da Arte em Mídias Digitais para a Formação Inicial do professor de Artes Visuais.** 01/04/2007. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

SIQUEIRA, A. C. S. **Discussões em torno à Formação do Professor de Arte.** 01/10/2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

SIQUEIRA, J. R. **Aprendizagem da Arte e Formação de Educadores.** 01/08/2009. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

SOARES, R. **Concepções Pedagógicas dos Currículos de Artes Visuais de Santa Catarina.** 01/07/2009. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina.

VEDOVATO, J. **Formação de Professores de Arte:** Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Artes Visuais. 01/12/2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

TEIXEIRA, A. **Tendências de Formação do Professor nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais das Instituições do Sudoeste Paranaense.** 01/11/2011. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

TESES QUE COMPÕEM O ESTUDO

BIASOLI, C. L. A. **Docência em Artes Visuais:** Continuidades e Descontinuidades na (Re) Construção da Trajetória Profissional. 01/09/2009. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

GERHARDT, M. L. **A Formação do Educador de Artes Visuais:** um Estudo com Formadores e Professores em Formação- um Diálogo entre Brasil e Alemanha. 01/06/2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

OLIVEIRA, J. L. **Arte Contemporânea, Cultura Visual e Formação Docente.** 01/12/2009. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo.

MORAES, S. M. **Descobrir as Texturas da Essência da Terra:** Formação Inicial e Práxis Criadora. 01/03/2007. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.