

Revista GEARTE

Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte do
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

jan./abr.2016



Educação e Artes Visuais no Ensino Superior

Volume 3, Número 1



Educação e Artes Visuais no Ensino Superior

Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-137, jan./abr. 2016.

EXPEDIENTE

A Revista GEARTE é um periódico quadrimestral sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: Carlos Alexandre Netto

Faculdade de Educação

Diretora: Simone Valdete dos Santos

Programa de Pós-graduação em Educação

Coordenador: Gilberto Icle

Editora-Chefe

Analice Dutra Pillar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Editoras Associadas

Maria Helena Wagner Rossi - Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul/RS, Brasil
Marília Forgearini Nunes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Andrea Hofstaetter - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Flávia Bastos - University of Cincinnati (UC), Cincinnati, Estados Unidos

Editoras Assistentes

Gabriela Bon - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Tatiana Telch Evalte - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Conselho Científico Nacional

Ana Mae Barbosa, Universidade de São Paulo (USP) / Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo/SP, Brasil
Ana Marta Meira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Celso Vitelli, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Denise Grinspum, Museu Castro Maya (MCM), Rio de Janeiro / RJ, Brasil
Gilvânia Maurício Dias Pontes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN, Brasil
Leda Maria de Barros Guimarães, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/ GO, Brasil
Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil
Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil
Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil
Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, Brasil
Maria Isabel Petry Kehrwald, Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), Montenegro/RS, Brasil
Maria Lúcia Batezat Duarte, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, Brasil
Marion Divério Faria Pozzi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Moema Lúcia Martins Rebouças, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES, Brasil
Mirian Celeste Martins, Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo/SP, Brasil
Nadja de Carvalho Lamas, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC, Brasil
Regina Maria Varini Mutti, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Rejane Reckziegel Ledur, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas/RS, Brasil
Rita Inês Petrykowski Peixe, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC Campus de Itajaí), Itajaí/SC, Brasil
Rosângela Fachel de Medeiros, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen/RS, Brasil
Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, Brasil
Umbelina Duarte Barreto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Conselho Científico Internacional

Fernando Hernández, Universidad de Barcelona (UB), Barcelona, Espanha

Imanol Aguirre Arriaga, Universidad Pública de Navarra, Navarra, Espanha

Lourenço Eugênio Cossa, Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique

María Acaso López-Bosch, Universidad Complutense de Madrid (UCM), Madrid, Espanha

Michael Parsons, Ohio State University (OSU), Columbus e University of Illinois (UIUC), Urbana- Champaign, Estados Unidos

Norman Freeman, University of Bristol, Bristol, Reino Unido

Raquel Ribeiro dos Santos, Fundação Caixa Geral de Depósito (Culturgest), Lisboa, Portugal

Ricardo Marín-Viadel, Universidad de Granada (UGR), Granada, Espanha

Ricardo Rubiales García Jurado, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes (CECA), Pachuca, Hidalgo, México

Teresa Torres Eça, Universidade do Porto (UP), Porto, Portugal

Revisores

Liane Batistela Kist - Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS, Brasil

Márcio Sales Santiago - Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE, Brasil

Diagramador

Edson Leonel de Oliveira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Bolsista

Júlia Azambuja dos Santos - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Organizadoras do volume 3, número 1

Andrea Hofstaetter

Rejane Reckziegel Ledur

Umbelina M. D. Barreto

Capa

Umbelina Barreto - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Apoio

Programa de Apoio à Edição de Periódicos PAEP / UFRGS

Contatos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 727 - Centro, CEP 90046-900, Porto Alegre/RS

Revista: <http://www.seer.ufrgs.br/gearte>

Site do grupo: <http://www.ufrgs.br/gearte>

Telefone: (51) 3308-4145

E-mail: gearte.ufrgs@gmail.com

SUMÁRIO

Editorial	5
Analice Dutra Pillar (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Maria Helena Wagner Rossi (Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul/RS, Brasil)	
Marília Forgearini Nunes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Apresentação	7
Andrea Hofstaetter (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Rejane Reckziegel Ledur (Universidade Luterana do Brasil — ULBRA, Canoas/RS, Brasil)	
Umbelina Duarte Barreto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
The landscape of teacher licensure in the United States: potential implications for art education in Brazil	13
Justin P. Sutters (Southern Illinois University Edwardsville — SIUE, Edwardsville/Illinois, Estados Unidos)	
Shari L. Savage (Ohio State University — OSU, Columbus /Ohio, Estados Unidos)	
Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina	26
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)	
Federico Ignacio Buján (Instituto Universitario Nacional del Arte — IUNA, Buenos Aires, Argentina)	
A importância da arte contemporânea para o futuro professor: uma abordagem desde a perspectiva dos estudantes	54
Mônica Oliveira (Universidade Católica Portuguesa — UCP, Porto, Portugal)	
A epistemologia do ensino do desenho	68
Umbelina Duarte Barreto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
O professor em foco na arte-educação contemporânea	82
Rosa Iavelberg (Universidade de São Paulo — USP, São Paulo/SP, Brasil)	
(In) versões didáticas: possibilidades poéticas para processos de formação docente	97
Rita Luciana Berti Bredariolli (Universidade Estadual Paulista — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)	
Docência superior mediada pela imagem veiculada pelas tecnologias digitais – dicotomia entre a dimensão instrumental e o discurso das visualidades	111
Rosilei Mielke (Universidade Católica Dom Bosco — UCDB, Campo Grande/MS, Brasil;	
Universidade Federal da Paraíba — UFPB, João Pessoa/ PB, Brasil)	
Blanca Martín Salvago (Universidade Católica Dom Bosco — UCDB, Campo Grande/MS, Brasil)	
Ensaio Visual: Escolinha de Arte de São Paulo: março de 1968 a junho de 1971	
Terceiro Capítulo: a experiência com televisão	123
Ana Mae Barbosa (Universidade de São Paulo — USP — e Universidade Anhembi Morumbi — UAM, São Paulo/SP, Brasil)	
Sidiney Peterson Ferreira de Lima (Universidade Estadual Paulista — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)	
Ensaio Poético: Desenho palavreado	137
Umbelina Duarte Barreto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	

Editorial

Educação e Artes Visuais no Ensino Superior

Em 2016 estamos iniciando o terceiro ano da Revista GEARTE, que apresenta como temática principal as inter-relações entre educação e artes visuais, desdobrando-se em três tópicos que se complementam: neste primeiro número, Educação e Artes Visuais no Ensino Superior; Artes Visuais na Educação Básica, no número de maio-agosto; e Artes Visuais em Espaços não Formais de Educação, no número de setembro-dezembro. Nosso intuito é esboçar um mapeamento de trabalhos que criam articulações entre os campos da educação e das artes visuais em diferentes instâncias, de modo a mostrar a diversidade e abrangência das artes visuais em distintos contextos educativos, tanto no país como em outros países.

Num período de intensas mudanças políticas, sociais e culturais no Brasil, nossa proposta é discutir como as relações entre educação e artes visuais têm contribuído para a formação de artistas, teóricos, pesquisadores e professores. Os cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais, bem como a licenciatura em Pedagogia, que formam professores para atuarem no ensino fundamental, no ensino médio, na educação de jovens e adultos, na educação especial e em espaços de educação não formal se constituem como importantes instâncias para repensarmos a formação do futuro artista-professor-pesquisador.

Neste número, pesquisadores brasileiros, americanos, argentinos e portugueses discutem o ensino de artes visuais na educação superior, enfocando os cursos de licenciatura e bacharelado, as políticas educacionais, a formação de professores para educação básica, os currículos dos cursos e a participação dos estudantes na sua constituição, a contribuição da arte contemporânea para a formação de professores, a presença de imagens nos cursos de formação. São apontados alguns paralelos entre os cursos de

licenciatura em Artes nos Estados Unidos e no Brasil, as políticas públicas de formação de professores no Brasil e na Argentina.

Na Apresentação, Andrea Hofstaetter, Rejane Reckzieguel Ledur e Umbelina Barreto, organizadoras deste número, abordam cada um dos trabalhos. Gostaríamos de agradecer às organizadoras; aos autores; a Ana Mae Barbosa e ao Sidiney Peterson Ferreira de Lima, pelo ensaio visual, que finaliza uma série de três capítulos; aos avaliadores, tradutores e revisores; a Umbelina Barreto pelo design da capa e pelo ensaio poético Desenho Palavreado; e a toda equipe do GEARTE que vem se empenhando na produção e publicação da Revista.

Desejamos uma boa leitura!

Analice Dutra Pillar (Editora-Chefe)

Maria Helena Wagner Rossi (Editora-Associada)

Marília Forgearini Nunes (Editora-Associada)

Apresentação

Este número da Revista GEARTE tem como temática *Educação e Artes Visuais no Ensino Superior*. O espaço acadêmico de formação superior, em geral, é atravessado por inúmeros vetores de articulação entre os diversos agentes que atuam nesse âmbito. Assim também ocorre na formação específica em Artes Visuais, incluindo bacharelados e licenciaturas. Várias mudanças redefiniram esse campo nas últimas décadas, associadas às transformações pelas quais passam a sociedade e a cultura contemporâneas. Novos desafios vêm surgindo e exigindo reformulações, adaptações e propostas que perpassam o currículo, a didática, as metodologias e práticas na formação de artistas e professores.

Na formação em Artes Visuais em nível superior estão implicadas políticas públicas e institucionais de formação inicial e continuada, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão em graduação e em pós-graduação. Arte e ensino de arte requerem definir e refletir sobre concepções didático-pedagógicas; sobre relações com os contextos de produção, teorização, educação e difusão; sobre elementos articuladores entre os conhecimentos específicos e gerais concernentes às áreas de conhecimento presentes nesse campo; sobretudo o que está imbricado na forma de conduzir os cursos e estruturar seus currículos; sobre as implicações desses currículos e dessa formação na sociedade na qual se inserem.

Neste sentido, os artigos que compõem este número da Revista GEARTE têm muito a contribuir com essa reflexão. Os autores oferecem enfoques variados sobre questões e problemáticas que perpassam a formação superior em Artes Visuais, abrangendo diversos contextos e compartilhando suas inquietações e proposições. Há investigações mais abrangentes, que abarcam sistemas e modelos de formação, como também mais específicas, sobre conceitos norteadores de práticas e ações mais pontuais, concernentes a contextos diferenciados.

Justin P. Sutters, professor da Southern Illinois University Edwardsville, e Shari S. Savage, professora da Ohio State University, dos Estados Unidos, atuam em programas de educação em arte e nos trazem, no artigo intitulado *The landscape of teacher licensure in the United States: potential implications for art education in Brazil*, algumas questões que perpassam a formação de professores, nos Estados Unidos, no contexto atual, que sofre impactos decorrentes de recentes políticas públicas. A intenção dos autores é indicar possíveis tendências que poderão provocar efeitos semelhantes sobre as licenciaturas no Brasil. Através de um estudo comparativo, os autores discutem algumas estratégias utilizadas para enfrentar as problemáticas atuais, apontando possibilidades de superar os desafios impostos pelas políticas de formação estatais.

O texto *Políticas públicas de formação docente em Artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina*, de Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, e Federico Ignacio Buján, professor do Instituto Universitario Nacional del Arte, da Argentina, apresenta estudos desenvolvidos junto ao Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais, que envolve diversas universidades, analisando alguns documentos oficiais que regulam a formação de professores nos contextos da educação superior brasileira e argentina. A partir dessa análise são tecidas algumas considerações sobre as políticas públicas de formação docente nos dois países, evidenciando-se a existência de algumas tensões nos dois sistemas. Observa-se que nos modelos propostos nos dois contextos a autonomia universitária e o financiamento das ações propostas pelos documentos são aspectos problemáticos. O estudo dos documentos reguladores, nessa perspectiva, possibilita compreender de que modo as ações e estratégias que perpassam esses sistemas influem sobre a qualidade do trabalho docente e no atendimento às necessidades da educação básica. O objetivo do trabalho é colaborar para repensar a formulação de políticas públicas de formação de professores para essa área.

A professora e pesquisadora Mónica Oliveira, da Universidade Católica Portuguesa do Porto, em Portugal, no texto *A importância da arte contemporânea para o futuro professor*, apresenta um estudo em que analisa o pensamento dos estudantes

de Licenciaturas em Educação Básica em Portugal sobre a contribuição da arte contemporânea para a sua formação e para o exercício futuro da sua profissão. Ao evidenciar uma nova visão de mundo refletida na arte contemporânea, que estreita os laços entre a vida e o cotidiano das pessoas, a autora considera necessário operacionalizar uma mudança na formação inicial de professores que serão agentes de transformação na educação básica. O estudo analisa as perspectivas dos estudantes sobre a arte atual, retirando as implicações que podem contribuir para um efetivo conhecimento e alterações curriculares que contribuirão na formação dos futuros professores.

O artigo de Umbelina Barreto, artista e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulado *A epistemologia do ensino do desenho*, aborda a formação do artista e do professor de artes visuais, analisando aspectos dos currículos de cursos de bacharelado e licenciatura. A investigação enfatiza as transformações ocorridas no século XX, relacionadas à emergência do pensamento complexo, à luz da Teoria da Autopoiesis de Maturana e Varela, que está inserida em uma concepção sistêmica do conhecimento. Para atender à complexidade do pensamento contemporâneo se faz necessário revisitar a tradição e articular as questões que perpassam a contemporaneidade, numa visão inter e transdisciplinar, envolvendo também a ética e a estética. O texto tem como referência o currículo do Curso de Graduação em Artes Visuais da UFRGS e tem como base a seguinte questão: como o pensamento contemporâneo perpassa o discurso do ensino do desenho e redefine a epistemologia nos currículos de formação superior do artista e do arte-educador?

A formação inicial e continuada dos professores de Artes que atuam na Educação Básica é o tema abordado por Rosa Iavelberg, professora da Universidade de São Paulo, no texto *O professor em foco na arte-educação contemporânea*. A autora considera que o pensamento modernista de educação orientado para a livre-expressão saiu de pauta das propostas formativas e que a partir da década de 80 são enfatizadas as práticas articuladas a bases teóricas contemporâneas, que promovem a participação cultural e crítica na sociedade e a formação artística dos alunos. No artigo valorizou-se a aprendizagem colaborativa ou compartilhada entre os pares

como uma importante forma de transformação e atualização dos paradigmas dos professores na área de Arte.

A leitura do texto *(In) versões didáticas: possibilidades poéticas para processos de formação docente*, de Rita Luciana Berti Bredariolli, professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, é um convite para pensar sobre a presença das imagens em processos educacionais como “o lugar potencial do acontecimento”, como o espaço da “experiência interior”, como possibilidades de “portas abertas para a imaginação”, como “a transformação de uma potencialidade em ato”. A autora parte dessas variações conceituais para abordar as imagens – visíveis e não-visíveis – e a imaginação como possibilidades de formação docente voltados ao ensino das artes. Considera que a experimentação do saber que eclode do encontro com as imagens coincide com a experimentação do trabalho poético que se caracteriza pela assunção da importância, necessidade e inseparabilidade do exercício da inteligibilidade e sensibilidade, sendo este essencial ao exercício da docência.

Rosilei Mielke, pesquisadora da Universidade Católica Dom Bosco, do Mato Grosso do Sul, e da Universidade Federal da Paraíba, e Blanca Martín Salvago, professora da Universidade Católica Dom Bosco, do Mato Grosso do Sul, no artigo *Docência superior mediada pela imagem veiculada pelas tecnologias digitais: dicotomia entre a dimensão instrumental e o discurso das visualidades*, discutem a inserção das imagens veiculadas pelas tecnologias digitais nos processos de formação de novos docentes, em cursos de licenciatura, como fundamento, como conteúdo e como construtoras de conhecimento. A imagem digital, em uma perspectiva da cultura visual, pode auxiliar em práticas pedagógicas que contemplem a complexidade da cultura contemporânea. É necessário instrumentalizar os futuros docentes para transporem o papel de espectadores e assumirem a função de atores/sujeitos das pedagogias contemporâneas, que incluam o discurso das visualidades em sua práxis, superando o uso da imagem apenas como instrumento e recurso didático.

E nesta edição finalizamos a apresentação do ensaio visual *Escolinha de Arte de São Paulo: março de 1968 a junho de 1971*, de Ana Mae Barbosa, professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo e da Universidade Anhembi Morumbi, e

Sidiney Peterson Ferreira de Lima, pesquisador independente vinculado à Universidade Estadual Paulista. Os dois primeiros capítulos foram publicados nos números anteriores da Revista GEARTE e, agora, apresentamos o terceiro capítulo, intitulado *A experiência com televisão*. O ensaio apresenta um estudo de caso com uma criança de sete anos de idade, filho de Ana Mae Barbosa e estudante da Escolinha de Arte, no período em que esteve enfermo e necessitou ficar isolado, tendo como principal distração ver televisão e o estímulo para desenhar. Os desenhos feitos no decorrer de aproximadamente dois meses, subdividem-se em cinco momentos e formam uma narrativa singular acerca das transformações operadas no desenho da criança depois da experiência televisiva. Deixamos para cada um observar e tirar suas conclusões, ficando o convite para esse momento de apreciação estética do desenho infantil.

Esta edição da revista GEARTE apresenta também um ensaio poético em áudio, de Umbelina Barreto, intitulado *Desenho Palavreado* (Arquivo MP3; 5:32 min; 2014). Faz parte da série de desenhos denominada Narrativas Cruzadas e refere-se a um conjunto de desenhos realizados com carvão vegetal, pedras calcárias e pastéis coloridos sobre papel. Os desenhos estão construídos de imagens em que se cruzam narrativas que vão se sobrepondo como em um palimpsesto, se inscrevendo ou sobrescrevendo em figuras e grafismos circunscritos que, abarcam referências múltiplas a cultura de três continentes: América, África e Europa, e estão definidas em sobreposição ou justaposição, aonde emergem ou estão soterradas. Passeiam sobre a superfície dos desenhos formas-signos que fazem parte da história das formas artísticas, que, de certa forma, mudaram a visão do mundo, ou, somente a visão da arte. O resultado é um desenho que, sem pretender ser mais do que uma grande “contaço”, simultaneamente, se diverte ao questionar os valores culturais que nos constituem na atualidade, nos desassossegando em nossa jornada. Da mesma forma, da contaço para os olhos à desenhaco para os ouvidos, da narrativa óptica emerge o Desenho Palavreado ou o não-lugar do desenho, mas também como um estar a desenhar, pois em 5 minutos e trinta e dois segundos, pode-se ouvir o desenho como um outro, mas, sem que deixe de ser o mesmo.

Queremos agradecer aos autores que participam deste número da Revista, pelos textos que instigam diferentes leituras sobre *Educação e Artes Visuais no Ensino Superior*.

Andrea Hofstaetter
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil),

Rejane Reckziegel Ledur (Universidade
Luterana do Brasil — ULBRA, Canoas/RS, Brasil),

Umbelina M. D. Barreto (Universidade
Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

Organizadoras do presente número

The landscape of teacher licensure in the United States: potential implications for art education in Brazil

Justin P. Sutters (Southern Illinois University Edwardsville — SIUE, Edwardsville/
Illinois, Estados Unidos)

Shari L. Savage (Ohio State University — OSU, Columbus /Ohio, Estados Unidos)

ABSTRACT — The landscape of teacher licensure in the united states: potential implications for art education in Brazil — Two scholars from the United States that work in art education programs speak to current issues resulting from the recent policies that have had direct impact on undergraduate courses, fieldwork, licensure and teacher retention. The study is informed by one author's understanding of Brazilian art education through both experiential learning and focused research via comparative studies. The authors provide a contextual framing of the current educational landscape in the states with the intent of informing readers of trends that could have similar negative effects on licensure in Brazil. Finally, the authors will share some strategies they have implemented to respond to these challenges.

KEYWORDS

Teacher licensure. Art education. Policy. Advocacy. Comparative studies.

RESUMO — O cenário da licenciatura nos Estados Unidos: implicações potenciais para a arte-educação no Brasil — Dois professores dos Estados Unidos que trabalham em programas de arte educação falam de questões atuais decorrentes das recentes políticas que tiveram impacto direto sobre cursos de graduação, trabalho de campo, licenciatura e retenção de professores. O estudo é apresentado a partir da compreensão de um dos autores sobre a arte educação brasileira, através da aprendizagem experiencial e da pesquisa por meio de estudos comparativos. Os autores fornecem um enquadramento contextual do cenário educacional atual nos Estados com a intenção de informar os leitores de tendências que podem ter efeitos negativos semelhantes nas licenciaturas no Brasil. Por fim, os autores compartilham algumas estratégias que implementaram para responder aos desafios pontuados.

PALAVRAS-CHAVE

Licenciatura de professores. Ensino da arte. Política. Defesa. Estudos comparativos.

Introduction

Adopting a comparative studies approach, the authors highlight issues and developments in the United States related to art education, specifically licensure. The authors do not purport to have an exhaustive understanding of the Brazilian education system, but this article is informed by the extensive experiences and research the authors have completed in Brazil over the past twelve years. The two authors spent significant time together while at the Ohio State University (OSU) and collaborated on

measures related to an undergraduate program redesign, which was directly influenced by impending legislature that had direct impact on teacher licensure. As such, the two authors attended training sessions together to be informed of developing practices and conducted research with pre-service teachers in order to glean insights from students on how to better mentor and train prospective educators (SAVAGE, CANNON & SUTTERS, 2015). Likewise, the authors have presented their research on one particular licensure model at the National Art Education Association (NAEA) Conference the past four years. During the past four years, each author has dealt with similar issues on the state level in their respective institutions in Ohio and Illinois and have both made significant program changes in their art education courses to better prepare their students to navigate the demands of these recent mandates.

To reiterate, the intent of this paper is not to make a direct commentary on specific aspects of Brazilian education. Rather, taking into consideration the knowledge of trends and concerns voiced by Brazilian colleagues, the authors select and reference specific developments in the United States as a means to perhaps inform the readers about similar approaches that could be enacted in Brazil by the same transnational entities and corporations that are having a negative impact in the states. The following sections of the paper will: one, provide a contextual grounding of how one of the authors has come to understand art education in Brazil and how that understanding informs his research therein; two, provide a discourse analysis of current rhetoric and legislation in the United States that the authors feel could have implications in the Brazilian context; three, provide specific examples of how one author has implemented changes in her role as chair of the licensure program at her university as a means to provide potential solutions.

1 Framing the Discourse

I, Justin Sutters, received a competitive grant from the Ohio State University in the summer of 2010 to conduct a 6-week comparative study at the University of São Paulo (USP) with Dr. Christina Rizzi. Previously, I had taught K-12 art and computer at an international school in São Paulo, Brazil from 2003-2005 and completed my graduate research by analyzing how these two years informed my teaching in an urban school district in the United States. My decision to return for my doctorate was

influenced by a desire to work with pre-service educators and help them to mitigate the social, political and pedagogical challenges I encountered during my nine years as a K-12 educator. This desire led me to investigate other frameworks through a comparative lens and therefore, my examination of licensure in Brazil. During my six weeks at USP, I interviewed numerous professors and a teacher, participated in an atelier for young children, observed a teacher in a public school setting, translated and analyzed program documents and was a guest lecturer in numerous courses. All of these data collection methods informed not only a better understanding of the program at USP, but also how licensure programs are generally structured on a national level. It became glaringly clear that there are numerous differences between the two paradigms in terms of course requirements, fieldwork placements in public schools and required outcomes. Due to the scope of this particular article, I will not expand on the nuances, but I mention it so as to inform the readers of the basis of my understanding, but also to disclose my limitations as an outsider.

However, I was able to expand my knowledge base the following summer in 2011 when participating in an exchange program while at OSU. Over a two-week period, a group of students and professors traveled to state and federal universities in São Paulo, Recife, Goiânia and Brasília. We interacted with students and faculty while also visiting cultural institutions. I was able to glean a wider contextual understanding of some of the regional differences in Brazilian art education.

I then had the opportunity to present my research at the Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB) in 2012 and was a keynote speaker at CONFAEB in 2014. Both congresses enriched my understanding of current themes and challenges in Brazil and again provided content for comparative analysis of each. I continue to dialogue with numerous scholars in Brazil in the hope that our *intercâmbio* will yield insights and inquiry that is fruitful for both. It is in this light that we make visible some recent developments in the United States with the understanding that not all will be directly related to the Brazilian context, but that each brush stroke would add detail and expression to a much larger work that is in process.

2 The Current Landscape of Education in the United States

This article attends to the increasing evidence-based policies impacting art education in the United States, and explores the range of possibilities for higher education going forward, especially if we value keeping the art in art education. Using critical discourse analysis (CDA) (FAIRCLOUGH & WODAK, 1997; GIROUX, 1997; VAN DIJK, 1998, 2001), we investigate the ideologies behind current educational policies, discuss anecdotal evidence from those working with teacher trainees, and consider the opportunities for informal art education. While U.S. educational policymakers and art education stakeholders do share some important goals for student learning and achievement, current initiatives appear to deskill higher education programs and devalue social justice curriculum (COCHRAN-SMITH, PIAZZA, & POWER, 2013; NCTQ, 2013; 2014). By examining the rhetoric behind the data-driven push from educational policymakers, we critically challenge the positions of those who feel they know how to “fix” education. Additionally, we describe the anecdotal evidence being shared by art educators as they work within and outside of educational strictures as a way to illuminate how we are dealing with the “culture of evidence” (KNAPP, COPLAND & SWINNERTON, 2007). This is important since these emergent discussions will help us define art education’s response to culture of evidence policies that hinge on accountability.

We begin with an overview of how discourse related to the culture of evidence has impacted art education programs at the higher education level. Arguing that discourse is “composed of ideas, ideologies, attitudes, courses of action, terms of reference, that systematically constitute the subjects and objects of which they speak,” we analyze and question the influencers and possible agendas behind current policies (FOUCAULT *apud* SCHWANDT, 2007, p. 73). The issue of discursive power in CDA research concerns two basic questions: “How do (more) powerful groups control public discourse?” and “How does such discourse control mind and action of (less) powerful groups, and what are the social consequences of such control” (VAN DIJK, 2001, p. 355). For this article, we are looking specifically at the educational initiatives and policies calling for drastic changes in how we choose pre-service students and develop “good” teachers. The ways in which education is portrayed in the U.S. today makes

clear that the general consensus is that our educational system is broken, and in defining what needs to change these policymakers devalue those who traditionally become teachers and the educators who train them (Cochran-Smith, Piazza, & Power, 2013; NCTQ, 2013; 2014).

3 Contemporary Context and Related Models

Accountability is the hallmark of U.S. educational policy today. Recent initiatives for educational reform are pointed directly at teacher preparation in our nation. “Our Future, Our Teachers,” a policy proposed by the current U.S. administration, the goal of which is to assess the validity of teacher preparation programs through data driven evidence based on the impact of program graduates on their eventual Pre-K-12 students’ test scores. Another example we will discuss is the national survey and evaluation of teacher preparation programs by the National Council on Teacher Quality (NCTQ), the results of which were released in June 2013, and again in June 2014. Evidence driven policy, on the surface, seeks answers concerning teacher preparation in the U.S.; whether or not we are producing well-prepared novice teachers; and argues that when a program does not meet pre-defined criteria, it should enact change by benchmarking more successful programs, or be disbanded (COCHRAN-SMITH, PIAZZA, & POWER, 2013; OFOT, 2011). Furthermore, these initiatives forefront the idea that teacher preparation programs are so weakened by the low quality of Pre-service candidates that the public should demand alternative paths to teaching.

3.1 edTPA and Pearson

Over 38 states, including where we live and teach, (edtpa.aacte.org) are piloting edTPA or beginning to pilot this testing system created by Stanford University and Pearson Education. Growing out of California’s PACT tests, edTPA assessments were created by a coalition of college’s and universities in response to local considerations (California specific) of teacher prep curricula, but have now been coopted and morphed into a set of national assessments, a one-size fits all mentality that negates state and local needs for teacher education (COCHRAN-SMITH, PIAZZA, & POWER, 2013). edTPA comes with its own language and its own agenda, meaning teacher prep

programs are quickly redoing curriculum and introducing edTPA phrases to students who will need to pass this assessment to gain licensure.

Likewise, edTPA seeks to professionalize teaching through its for-profit assessments that are designed to determine teacher-readiness. A series of links on the 2014 NCTQ report leads to a lesson plan that they feel is an exemplar one. The lesson plan is a template provided by edTPA to teacher educators for use in training Pre-service students as they prepare for their licensure assessments. This is significant for several reasons. One, NCTQ essentially promotes the edTPA agenda by declaring its template an exemplar, and two, edTPA is a market-oriented initiative that collects and provides statistical data to states. State's can then "prove" they are issuing teaching licenses to only those who have successfully passed a robust evaluation of teacher readiness (COCHRAN-SMITH, PIAZZA, & POWER, 2013). Unfortunately, policymakers remain focused on student teachers—how they are selected, how well trained they are, and how to translate and measure their eventual teaching impact on K-12 student achievement (NCATE, 2010; NCTQ, 2013, 2014; OFOT, 2015). Accordingly, more focus and effort is directed at selecting only the most "qualified" prospects, which then limits attracting a diverse and creatively minded student core.

3.2 Teach For America

Both the Department of Education's "Our Future, Our Teachers" (OFOT) proposal (2015, p. 5) and the National Council on Teacher Quality (NCTQ) aim to increase teacher trainee quality using "market-oriented" reforms (Cochran-Smith, Piazza, & Power, 2013). Market-oriented refers to enticing high caliber, high performing candidates in non-educational majors or careers with promises of jobs, signing bonuses, reduced or forgiven school loan programming, and leadership opportunities once their teaching commitment is complete, much like *Teach for America* (OFOT, 2015; NCTQ, 2013, 2014). This initiative assumes that "high caliber" candidates are non-educational majors, and that students such as these will need incentives to lower themselves to the act of teaching. Once teaching, these high caliber students will need further inducements to keep them teaching, and once they finish their service, leadership awaits.

3.3 Market Share

Considering all the culture of evidence “gates” teacher candidates will now be jumping through, and both the national and state mandated push toward ensuring top quality applicants, it is not surprising that the number of students willing to apply to our program has decreased. There is also increased angst among those who do apply and enter our licensure program that they might not make it to licensure. In fall of 2013 administrators at OSU started using the term “market share” at meetings as an important measure for department evaluations. In Illinois, a common statement uttered by administrators is that students and parents “need to see more return on their investment”. Doreen Massey comments on how neoliberalism has “hijacked our vocabulary” in fields such as education and the arts and states that “we need to bring economic vocabulary back into political contention, and to question the very way we think about the economy in the first place” (2013).

In response, the faculty at OSU began to consider other options to increase market share including investing in additional faculty for our arts management major and discussing an informal art education option for those interested in community-based arts, museum education or teaching in other non-traditional settings. Having an arts management major allows us to educate and train future arts managers and administrators who can carry social justice missions into their communities.

While we believe each of our teacher candidates is being prepared for “community-based” art education, in that they are trained to look closely at their school community and become involved in the larger goal of bridging the art curriculum to their students, their students’ parents and/or guardians, and to the broader community, public schools remain somewhat distanced from those kinds of goals. NCATE (2010) agrees, adding community-based site observations to the guidelines for quality teacher education experiences. Likewise, McDonald, Tyson, Brayko, Bowman, Delport & Shinomura (2011) found such field placements to be beneficial for teacher candidates. However, our state licensure policies privilege public school settings in which cooperating teachers have three or more years experience in one school site. Policies regarding licensure that negate art education in informal settings leaves little room for expanding community-based programming. Alternative tracks, however, affords us

the space to conceptualize broadening the scope of non-traditional delivery of art education. What we learn from developing alternative art education tracks will serve to articulate new frameworks for pedagogy.

4 The Discourse of Policy Politics

The NCTQ 2013 survey blasted traditional teacher prep programs; finding that less than 10% of rated programs earned three stars out of four (NCTQ, 2013), fueling the public perception that teachers are to blame for educational shortcomings and failures. Naturally, the AACTE (American Association of College Teacher Educators) was not pleased with the NCTQ survey results, and specifically calls their research and evidence gathering flawed (AACTE Advisor, August 9, 2013). NCTQ is also an advocacy group; which has no official standing as a regulator or accreditor of anything—yet it wields significant discursive power that impacts educational policy and make headlines (COCHRAN-SMITH, PIAZZA, & POWER, 2013). A comparison of the 2013/2014 reports show that prep programs that refused to participate in the survey are now unranked, which reads as not qualified. Many universities and college's resisted and/or refused NCTQ's requests for information, specifically noting the lack of transparency in 2013's survey, and now find themselves unranked and therefore invisible. In addition, one of the top teacher prep programs, according to the 2014 review, is *Teach for America* Massachusetts. Politically, all sorts of connections thread through the agenda behind NCTQ, which sounds like a government agency, but it is an advocacy group made up of for-profit educational figureheads, former TFA grads, policymakers and charter schools founders. NCTQ goals are clear. Using evidence-based methodologies (although not made transparent in their report), they assist the educational marketplace through their review of teacher prep programs in the U.S:

Currently, high-caliber teacher training programs go largely unrecognized. The *Review* will showcase these programs and provide resources that schools of education can use to provide truly exceptional training. Aspiring teachers will be able to make informed choices about where to attend school to get the best training. Principals and superintendents will know where they should recruit new teachers. State leaders will be able to provide targeted support and hold programs accountable for improvement. Together, we can ensure a healthy teacher (USA, 2014).

Hidden agendas and the continual construction of the “problem of teacher education” acts as a discursive policy cycle each time NCTQ rolls out their review in *U.S. News and World Report*, a well-regarded publication that then adds more discursive influence by reminding everyone how truly broken education is (COCHRAN-SMITH & FRIES, 2011). Indeed, *U.S. News and World Report’s* yearly rankings of college’s and universities is so powerful that several top ranked universities have been caught cooking the admissions books just to keep their ranking in the elite category (MARCUS, 2013). Rankings influence market share and suggest a hierarchy of reputation as an acceptable reason to spend tuition dollars. The concern for us, in teacher education, is that edTPA, or related licensure assessments, will become industry standards for program efficacy and will have substantial sway on how art education programs are valued within larger structures.

4.1 Teacher Attrition and Retention

In the discourse surrounding educational policy, critical pieces of data remain absent. Missing from the cacophony of policies that seek to entice high caliber students to teaching are data showing that these are the most likely students to leave teaching (Quartz, Thomas, Andersen, Masyn, Barraza Lyons, & Olsen, 2008). Teacher retention rates have long been an issue and the idea of professionalizing teaching, the main impetus behind many current initiatives, is an ideology that has existed for many years, and yet more teachers leave the profession each year than join it (NCTAF, 2003; QUARTZ, *et al.*, 2008). Since OFOT looks at retention rates as evidence of good teacher prep, getting new teachers to stay in the classroom is important for program rankings. This will be difficult, as the reasons behind teacher attrition are varied and have been studied multiple times through multiple lenses (INGERSOLI, 2001, 2002, 2003a, 2003b), and furthermore, recruiting top talent will not solve student achievement issues (BOYD, GROSSMAN, LANKFORD, LOEB, & WYCOFF , 2009). Research shows that the most qualified, high-performing teacher candidates generally leave the profession faster than any other group studied (DARLING-HAMMOND & SCLAN, 1996; MURNANE, 1991; STINEBRICKER, 1999, *apud* QUARTZ, *et al.*, 2008). Some leave for positions in administration, but more often high caliber teachers leave teaching after three to five years for better paying jobs, jobs with more

administrative or peer supporting structures, or they seek higher degrees that lead to careers outside of K-12 education. Moreover, those who identify as “social justice educators” leave because they believe they can enact change faster outside of educational systems (QUARTZ, *et al.*, 2008). Instead of offering incentives up front, perhaps policymakers should work harder at retaining teachers so they can continue to develop into seasoned educators. That would involve higher salaries, more autonomy, real administrative support and better working environments as today’s college students are looking for respect, money, and comfortable working environments (QUARTZ, *et al.*, 2008). Attracting top talent to teaching would require a cultural shift in how we value teaching as a profession. Current discourse in U.S. educational policy makes clear that we devalue teaching and teachers (OFOT, 2011; NCTQ, 2013, 2014).

Conclusion and Recommendations

As educators we should be looking for ways to resist ideologies that crunch numbers and disregard the unquantifiable — and if informal, policy-free settings help us keep art at the forefront, we could begin to imagine what that might look like in practice. Alternative art education could be a viable option for many art educators, especially when considering the shift toward evidence-based assessment and the devaluing of creative activity and freedom of choice in art classrooms. Preparing students to work in museums or community-based art venues would allow us to maintain social justice missions, to continue to promote relevant and interesting art curriculum, while ignoring the culture of evidence bearing down on traditional education. Non-school environments offer a rejection of conformity, embracing the idea of learner interests as central (KNUTSON, CROWLEY, RUSSELL, & STEINER, 2011). But we, like many of our colleagues who teach in licensure programs, still believe art instruction is critical in our public schools too and these alternative programs should not be implemented in lieu of formal art instruction provided by licensed art educators in the K-12 setting.

In our very real scenarios, we are the professors who designs assessments, aligns and maintains myriad standards, ensures that teacher trainee records are kept, and produces data that shows that learning objectives are met. Even though

quantitative research methods are not in our backgrounds, we are being forced to become data analysts every semester. Like the future art educators we prepare, we long for room to create, to dream of curriculum that makes learning fun, and the freedom to teach our students accordingly. The challenge then becomes how to do both. Whether it is traditional art education or community-based/informal art education, we will each need to articulate our value as a discipline and identify synergies that link and support the efforts of keeping art education, in whatever capacity, visible and viable.

This is critical for art education because in the discursive policy cycles spinning through current educational debates the arts have not been part of the discussion. NCTQ has not looked at programs that prepare art educators specifically, but they will be getting to the “specials” soon. So, we are not as visible for now, but as their power as an influencer in U.S. educational policy ramps up, we need to be active agents in a culture of evidence. Against our own will, we have felt compelled to arm ourselves with the necessary data to respond to the challenges set before us. This article is an act of resistance on our part and a call to others, perhaps even in Brazil, to push back. Using the same rhetoric of current policy discourse, students — in the states and abroad — deserve better.

References

- BOYD, D.; GROSSMAN, P.; LANKFORD, H.; LOEB, S.; WYCKOFF, J. Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 31, n. 4, p. 416-440, 2009.
- CHUNG, S. K.; ORTIZ, C. Art education in action on the street. *Art Education*, v. 64, n. 3, p. 46-52, 2011.
- COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.
- COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. Teacher education for diversity: policy and politics. In: BALL, A.; TYSON, C. (Eds.). *Studying diversity in teacher education*. Washington, DC: American Educational Research Association; Rowman & Littlefield Publishers, 2011. p. 337-359.
- COCHRAN-SMITH, M.; PIAZZA, P.; POWER, C. The politics of accountability: assessing teacher education in the United States. *The Educational Forum*, v. 77, n. 1, p. 6-27, 2013.
- edTPA Assessment Handbook*. Available at: <<http://edtpa.aacte.org>>. Retrieved on October 17, 2013.
- FAIRCLOUGH, N. L.; WODAK, R. Critical discourse analysis. In: VAN DIJK, T. A. (Eds.). *Discourse Studies: a multidisciplinary introduction*, vol. 2. Discourse as social interaction. London: Sage Publications, 1997. p. 258-84.
- GIROUX, H. *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling*. Boulder: Westview, 1997.

- HUTZEL, K.; BASTOS, F.; COSIER, K. *Transforming city schools through art: approaches to meaningful K-12 learning*. New York: Teachers College Press, 2012.
- INGERSOLL, R. Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, v. 38, n. 3, p. 499-534, 2001.
- INGERSOLL, R. The teacher shortage: a case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NAASP Bulletin*, v. 86, n. 631, p. 16-30, 2002.
- INGERSOLL, R. *Is there really a teacher shortage?* Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, 2003a.
- INGERSOLL, R. *Who controls teachers' work: power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003b.
- KNAPP, M.; COPELAND, M.; SWINNERTON, J. Understanding the promise and dynamics of data-informed leadership. In: MOSS, P. (Ed.). *Evidence and decision making: the 106th yearbook of the National Society for the Study of Education*, part 1, 2007. p. 74-104.
- KNUTSON, K.; CROWLEY, K.; RUSSELL, J.; STEINER, M. A. Approaching art education as an ecology: exploring the role of museums. *Studies in Art Education*, v. 52, n. 4, p. 326-338, 2011.
- MARCUS, J. *Caught cheating: colleges falsify admissions data for higher rankings*. Available at: <http://investigations.nbcnews.com/_news/2013/03/20/17376664-caught-cheating-colleges-falsify-admissions-data-for-higher-rankings>. Retrieved on July 5, 2014.
- MASSEY, D. Neoliberalism has hijacked our vocabulary. Available at: <<http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/jun/11/neoliberalism-hijacked-vocabulary>>. Retrieved on July 5, 2014.
- MCDONALD, M.; TYSON, K.; BRAYKO, K.; BOWMAN, M.; DELPORT, J.; SHINOMURA, F. Innovation and impact in teacher education: community-based organizations as field-based placements for pre-service teacher. *Teachers College Record*, v. 113, n. 8, p. 1668-1700, 2011.
- MILLER, F. Critics ignore experience, context. *Advisor*, v. 34, n. 8, p. 2-8, Ago. 2013.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE. *No dream denied: a pledge to America's children*. Washington, DC: Author, 2003.
- NATIONAL COUNCIL OF ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION. *Transforming teacher education through clinical practice: a national strategy to prepare effective teachers*. Washington, DC: NCATE, 2010.
- NATIONAL COUNCIL ON TEACHER QUALITY. *Building better teachers: national review of teacher preparation programs*. Washington, DC: NCTQ, 2013.
- QUARTZ, K.; THOMAS, A.; ANDERSON, L.; MASYN, K.; LYONS, K.; OLSEN, B. Careers in motion: a longitudinal retention study of role changing among early-career urban educators. *Teachers College Record*, v. 110, n. 1, p. 218-250, 2008.
- SAVAGE, S.; CANNON, D.; SUTTERS, J. The yellow brick road to licensure: mentoring student teachers through the practicum experience. *Art Education*, v. 68, n. 4, p. 22-27, July 2015.
- SCHWANDT, T. *The Sage dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.
- TEACH FOR AMERICA. Available at: <<http://teachforamerica.org>>. Retrieved on January 17, 2014.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. The Obama administration's plan for teacher education reform and improvement. Washington, DC, 2015.
- VAN DIJK, T. A. *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: Sage Publications, 1998.
- VAN DIJK, T. A. Critical discourse analysis. In: TANNEN, D.; SCHIFFRIN, D.; HAMILTON, H. (Eds.). *Handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell, 2001.
- WASHINGTON, G. E. Community-based art education and performance: pointing to a place called home. *Studies in Art Education*, v. 52, n. 4, p. 263-277, 2011.

Justin Sutters

Dr. Sutters attended Kutztown University for both his B.S. and M.A. in Art Education in Kutztown, PA. He completed coursework towards an MA in Printmaking at Marywood University in Scranton, PA and attained his doctorate degree at the Ohio State University. Professor Sutters has extensive art teaching experience with all grade levels. He taught in the Allentown School District in PA for 7 years and also taught at a K-12 private school in São Paulo, Brazil for two years. At OSU, he taught art education courses for elementary education majors and also was a Student Teacher Supervisor for art education students. He was a consultant for Ohio's Department of Education in their process of updating their visual arts standards. He currently teaches course work in curriculum, assessment, pre-service practices, and supervises SIUE student teachers.

E-mail: jpsutters@gmail.com

Currículo: <https://www.siue.edu/artsandsciences/art/faculty/Sutters.shtml>

Shari L. Savage

Dr. Savage is experienced as a researcher in narrative inquiry and self-reflective auto-ethnography that critically investigates issues of gender in popular culture media. Using arts-based research methods, she extends her scholarship with author created artworks that serve to illuminate data. Research centered on mentoring in educational settings is also an area of interest. Her scholarship draws from her experiences teaching graduate students in the department's College Teaching course, undergraduate teacher candidates in the BAE core curriculum-planning class, and Introduction to Art Education courses. In addition, Dr. Savage supervises and develops curriculum for the department's popular GE social diversity course 2367.03 Criticizing Television.

E-mail: savage.12@osu.edu

Currículo: <https://aaep.osu.edu/sites/aaep.osu.edu/files/Savage-Vitae%2016.pdf>

*Recebido em 15 de março de 2016
Aceito em 18 de abril de 2016*

**Políticas públicas de formação docente em artes:
perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina**

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (Universidade do Estado de Santa Catarina
— UDESC, Florianópolis/ SC, Brasil)

Federico Ignacio Buján (Instituto Universitario Nacional del Arte —IUNA, Buenos
Aires, Argentina)

RESUMO — Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina — Este artigo aborda pesquisas do Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais (que agrega seis Instituições de Ensino Superior do Brasil e duas da Argentina) que resultaram em um mapeamento das principais legislações que regulamentam a formação inicial dos professores de Artes Visuais. Analisa documentos oficiais e políticas públicas dos dois países e evidencia a existência de tensões nos dois sistemas de educação. Observa diferenças e similaridades entre os dois contextos, oferecendo subsídios para repensar a própria formulação de políticas públicas para os cursos de formação de professores de Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE

Legislação. Artes visuais. Licenciaturas. Formação docente. Observatório.

RESUMEN — Políticas públicas de formación de profesores de Educación Artística: perspectivas en dos realidades, Brasil y Argentina — En este artículo se discute las investigaciones del “Observatorio da Formação de Professores de Artes Visuais” (que comprende seis Instituciones de Educación Superior de Brasil y dos de Argentina), que han resultado en un mapeo de las principales legislaciones que reglan la formación inicial de los profesores de Educación Artística. Analiza documentos oficiales y políticas públicas de los países y muestra la existencia de tensiones en los dos sistemas educativos. Además, apunta diferencias y similitudes entre los dos contextos, ofreciendo subsidios para reconsiderar la formulación de políticas públicas para los cursos de formación de profesores de Educación Artística.

PALAVRAS CLAVE

Legislaciones. Artes Visuales. Graduación. Formación docente. Observatorio.

O presente artigo é parte dos estudos desenvolvidos junto ao Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais que, nesta etapa, analisa os documentos legais que desenham os modelos de formação propostos pelos governos brasileiro e argentino. No Brasil, os cursos de licenciatura devem seguir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como as diretrizes para a formação de professores de artes visuais (DCNAV) e as diretrizes para a formação de professores para a educação básica (DCFPEB). Neste sentido, produziu-se, com este artigo, uma

análise considerando os aspectos qualitativos que colaboram para repensar as políticas indutoras de formação.

Acredita-se que os documentos evidenciam o modelo proposto pelos gestores que transformam seus ideários em políticas públicas de formação de professores. No lado argentino, focou-se na Lei de Educação Nacional (LEN), na Lei de Educação Superior (LES) e em algumas resoluções e normativas específicas do Conselho Federal de Educação (CFE) e do Instituto Nacional de Formação Docente (INFD). Como resultado, no lado brasileiro, observou-se a implementação de *slogans* educacionais que criam tendências sazonais de formação, falta de projetos de Estado que ultrapassem os mandatos governamentais, bem como uma visão polissêmica do ideário pedagógico veiculado nos documentos legais. No lado argentino, foi necessário considerar a conformação do sistema de ensino superior em dois subsistemas e o modo em que as legislações e regulações operam em cada um deles, sendo possível identificar algumas superposições entre as normativas correspondentes a esses diferentes níveis de regulação, produzindo-se tensões entre as distintas instâncias reguladoras. A perspectiva de políticas públicas para a educação na América Latina vem sendo desenvolvida desde a década de 1990 com a produção de uma formação aligeirada e funcional buscando encobrir a condição de exploração docente. Neste artigo, ocupa-se em examinar como essas problemáticas operam na área da formação de professores de artes nos contextos argentino e brasileiro, produzindo aportes que dão conta dos modos em que esses níveis se articulam e dos aspectos que concentram as principais tensões na área circunscrita.

1 INDICAÇÕES INICIAIS DO PROJETO OBSERVATÓRIO

Este trabalho se originou a partir de uma série de interrogantes que orientam algumas das linhas de estudo do projeto de pesquisa bilateral entre Brasil e Argentina, como o “Observatório da Formação dos Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina”, projeto que recebeu, entre os anos de 2011 e 2013, financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES¹ / Brasil) e do Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT² / Argentina) através do Programa de Cooperação Científico e Tecnológico Argentino-Brasileiro (CAPES-MINCYT). Partiu-se, na construção deste artigo, dos pressupostos apontados por Fonseca da Silva, Hillsheim e Pera (2014) e Buján, Frade e Fonseca da Silva (2014).

O referido projeto integra, hoje, diferentes universidades: no Brasil, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)³, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)⁴; a Universidade do Paraná (UFPR)⁵, a Universidade do Amazonas (UFAM)⁶, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)⁷ e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)⁸. Na Argentina, a Universidad Nacional de las Artes (UNA)⁹ e a Universidad Nacional de Rosario (UNR)¹⁰.

No estudo realizado entre 2011 e 2013, foi proposto um diagnóstico sobre a formação de professores de artes no Brasil e na Argentina a fim de conformar um estado da arte sobre esse domínio tendo como foco de análise do tema das inovações no processo de formação crítica de professores e pesquisadores. O propósito, naquele momento, foi construir um observatório bilateral capaz de produzir um diagnóstico da área. Na atualidade, como desdobramento desse trabalho, a proposta foi de constituir uma rede¹¹ de pesquisadores na qual se articule uma série de pesquisas e estudos sistemáticos que colaborem para dar conta das condições em

¹ Ver: <<http://www.capes.gov.br>>.

² Ver: <<http://www.mincyt.gov.ar>>

³ Ver: <<http://www.udesc.br/>>.

⁴ Ver: <<http://www.uerj.br/>>.

⁵ Ver: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/>>.

⁶ Ver: <<http://www.ufam.edu.br/>>.

⁷ Ver: <<http://www.ufms.br/>>.

⁸ Ver: <<http://www.ufes.br/>>.

⁹ Ver: <<http://una.edu.ar/>>.

¹⁰ Ver: <<http://www.unr.edu.ar/>>.

¹¹ A referida rede foi criada no Chile durante a realização do IV Congresso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas, Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Hacia el futuro de América Latina y el Caribe no Simpósio Latino-americano de Formação Docente em Artes: para uma rede colaborativa de investigadores com o nome de Red Latinoamericana de Investigadores en la Formación de Profesores en Artes – LAIFOPA

que se desenvolve atualmente a formação de professores e pesquisadores nessa área específica do conhecimento, ampliando as possibilidades de inserção na América Latina. Ao mesmo tempo, o observatório se constitui como grupo de pesquisa permanente que aprofunda as análises desenvolvidas e em desenvolvimento.

É nesse contexto que diversas problemáticas vinculadas à formação dos professores de arte estão sendo estudadas no âmbito da pesquisa e pós-graduação. Mas, para compreender mais cabalmente como se configura o ensino das artes nos sistemas formais de ensino no nível superior, é necessário indagar sobre as políticas que regulam a formação dos professores e, em especial, a formação em artes visuais.

Fonseca da Silva (2010) afirma que, na trajetória das investigações sobre a formação de professores de artes, pouco tem sido escrito acerca das políticas públicas, argumentando que isso acontece porque, na maioria das vezes, essas políticas mudam de um governo para outro e não se tem conseguido desenvolver pesquisas sobre as modificações que elas imprimem na formação docente em artes. Agrega também que, na maioria dos estudos na linha de ensino de arte, o foco se dá sobre a prática de sala de aula sem que haja uma relação dessa prática com a legislação.

Outro aspecto que se soma a essa proposição da autora é que a área de arte se dedica pouco, ou quase nada, à problemática pedagógica da formação de professores de arte, entendendo este como um tema mais voltado à educação. Já a área de educação, na maioria dos estudos, como os desenvolvidos por Gatti e Barreto (2009) ou mesmo por Shiroma (2010), preocupa-se muito mais com a formação docente em geral e mesmo com a formação de professores pedagogos, de português e matemática, que numericamente ocupam maior parcela das preocupações entre os pesquisadores da área do que com a formação de professores de artes. Raríssimos estudos tocam no nome da disciplina, seja pela sua recente inserção no currículo escolar, seja pelo pequeno número de professores e créditos da disciplina na escola.

Considerando a amplitude do tema e a consequente necessidade de fazer um recorte, tomou-se como tarefa, neste trabalho, mapear as principais legislações que orientam e regulam, na atualidade, a formação dos professores de arte nos contextos

argentino e brasileiro, com a intenção de aproximar-se, ainda que fosse inicialmente, desse complexo campo e identificar algumas tensões que se manifestam atualmente nesse domínio.

2 APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO ARGENTINO

Uma primeira aproximação com as políticas públicas que regulam a educação no contexto argentino deve partir da Ley de Educación Nacional n° 26.206 (LEN), vigente e de alcance nacional, na qual se definem, entre outras coisas, a estrutura, o governo e a administração do sistema educativo nacional, as obrigações do Estado em matéria educativa, os direitos e as obrigações dos cidadãos e os objetivos da política educativa nacional. A LEN foi sancionada em 14 de dezembro de 2006 e promulgada em 26 de dezembro do mesmo ano, substituindo, desse modo, a Lei Federal de Educação n° 24.195¹².

2.1 A Lei de Educação Nacional, o Instituto Nacional de Formação Docente e o Conselho Federal de Educação

A LEN considera a educação e o conhecimento não só como bem público e um direito pessoal e social, que deve ser garantido pelo Estado, mas também como prioridade nacional e, como tal, constitui-se em política de Estado para construir uma sociedade mais justa e equitativa num contexto democrático.

A estrutura do sistema educativo nacional, definida por essa lei, compreende quatro níveis (Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior) e oito modalidades (Educação Técnico-Profissional, Educação Artística, Educação Especial, Educação Permanente de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Intercultural Bilíngue, Educação em Contextos de Privação da Liberdade, e Educação Domiciliar e Hospitalar). Nota-se que a Educação Artística¹³

¹² A Lei n° 24.195 foi sancionada a 14 de abril de 1993, durante o primeiro mandato de governo do Presidente Carlos Saúl Menem, num contexto caracterizado pela implementação de políticas de matriz claramente neoliberal.

¹³ Nome dado à disciplina de Ensino de Arte na Argentina.

está contemplada como uma dessas oito modalidades. A respeito delas, destaca-se o artigo 17 da LEN:

ARTÍCULO 17.- [...] A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (ARGENTINA, 2006).

Mais adiante, nos artigos 39, 40 e 41, abordam-se as especificidades da Educação Artística, a qual compreende:

- a) a formação nas distintas linguagens artísticas para as crianças e adolescentes, em todos os níveis e modalidades;
- b) a modalidade artística orientada à formação específica de nível secundário para aqueles/as alunos/as que escolham seguir essa orientação;
- c) a formação artística realizada nos Institutos de Educação Superior, que compreendem as licenciaturas¹⁴ nas diversas linguagens artísticas para os distintos níveis de ensino e as carreiras artísticas específicas.

No tópico destinado à educação superior incluem-se quatro artigos (34 – 37) em que se define o tipo de instituições educativas que se ocuparão de ministrar a formação nesse nível, as legislações que o regularão, as instituições que o avaliarão e as competências das jurisdições sobre esse nível educativo.

De momento, destaca-se que o artigo 35 explicita que a educação superior será regulada pela Lei de Educação Superior (Lei nº 24.521), a Lei de Educação Técnico-Profissional (Lei nº 26.058) e pelas disposições da LEN no que tange aos Institutos de Educação Superior¹⁵.

¹⁴ Na Argentina, as carreiras de licenciatura são nomeadas de professorado.

¹⁵ Os Institutos de Educação Superior são instituições de nível superior não universitário que compreendem dois tipos de instituições educativas: a) os Institutos de Formação Docente, que assumem a formação docente inicial para os níveis inicial, primário e secundário, assim como

Outro aspecto importante a considerar dentro da LEN no que respeita à formação docente é o indicado no segundo capítulo da quarta parte, em que se incluem oito artigos específicos sobre esse domínio. Ali, definem-se as finalidades da formação docente, destacando-se a construção de uma identidade docente com base na autonomia profissional, o vínculo com a cultura e a sociedade contemporânea, o trabalho em equipe, o compromisso com a igualdade e a confiança nas possibilidades de aprendizagem dos/das alunos/as (ARGENTINA, 2006, art. 71). Também se definem nesse capítulo, no artigo 73, os objetivos da Política Nacional de Formação Docente. Igualmente, no artigo 74 indica-se que o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Educação acordarão:

- a) as políticas e os planos (programas) de formação docente inicial;
- b) as diretrizes para a organização e administração do sistema e os parâmetros da qualidade que orientem os desenhos curriculares (matrizes);
- c) as ações que garantem o direito à formação continuada a todos/as os/as docentes do país, em todos os níveis e modalidades, e a gratuidade da oferta estatal de capacitação.

Mas, talvez, o mais importante a destacar em relação à formação docente e à criação do Instituto Nacional de Formação Docente (através do artigo 76 da LEN) é que, como organismo, seria responsável por, dentre outras coisas:

- promover políticas nacionais e diretrizes básicas curriculares para a formação docente inicial e continuada;
- desenvolver planos, programas e materiais para a formação docente inicial e continuada e para os cursos das áreas sócio-humanísticas e artísticas;
- coordenar as ações de seguimento e avaliação do desenvolvimento das políticas de formação docente inicial e continuada;

também programas de formação docente contínua; e b) os Institutos de Formação Técnico-Profissional, responsáveis pela formação de técnicos superiores em áreas específicas. Essas instituições podem ser, segundo indica a LEN no seu artigo 34, de gestão pública ou privada.

– aplicar as regulações que regem o sistema de formação docente quanto à avaliação, autoavaliação e credenciamento de instituições e carreiras, validade nacional de títulos e certificações, em tudo o que não resulte de aplicação das disposições específicas referidas ao nível universitário da Lei nº 24.521.

Finalmente, destaca-se que foi com essa lei (LEN) que se criou, também, o Conselho Federal de Educação, tal como se afirma no artigo 116:

ARTÍCULO 116.- Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley Nº 24.521. (ARGENTINA, 2006).

A criação desses novos organismos, como o Instituto Nacional de Formação Docente e o Conselho Federal de Educação, deu lugar à configuração de uma nova dinâmica na gestão, administração e governo do Sistema Educativo Nacional. Para completar o panorama dessa estrutura de base da política educativa nacional no contexto argentino, é preciso referir, tal como a seguir, a lei que define e regula a educação de nível superior.

2.2 A Lei de Educação Superior

A Lei nº 24.521 (Lei Nacional de Educação Superior) foi promulgada em 7 de agosto de 1995 (Decreto nº 268/95) e constitui a lei vigente em que estão compreendidas todas as instituições de formação superior (sejam universitárias ou não) que formam parte do Sistema Educativo Nacional. Nesse sentido, a formação docente para todas as disciplinas, níveis e modalidades educativas, desenvolvida em instituições de gestão pública ou privada, inscreve-se dentro do estabelecido por essa Lei de Educação Superior (LES), que define ainda disposições específicas que configuram e regulam o sistema educativo superior da República Argentina, os fins e objetivos da educação superior, a estrutura do sistema, uma série de direitos e obrigações gerais tanto para os docentes quanto para os estudantes desse nível educativo, e normativas específicas tanto para as instituições universitárias públicas,

para as privadas, quanto para as instituições de formação superior não universitárias (como eram definidas por essa lei).

É importante enfatizar essa distinção entre instituições de educação superior universitárias e não universitárias, primeiramente, porque a formação dos professores de arte na Argentina desenvolve-se em ambos os tipos de instituições. Por outra parte, enfatiza-se essa distinção porque a diferença de base em relação a cada tipo de instituição de formação superior encontra, em cada um dos casos, mecanismos diferenciados de regulação, avaliação e credenciamento dos cursos.

A respeito da educação superior não universitária define-se explicitamente no artigo 15 que é de responsabilidade das províncias, no caso da Argentina, assim como ao da cidade de Buenos Aires, o Governo e a organização da educação superior não universitária, em seus respectivos âmbitos de competência, assim como ditar normas que regulem a criação, competência, modificação ou fechamento de instituições desse tipo dentro de suas jurisdições. Nessa direção, indica-se a ingerência que esses governos têm sobre a definição e configuração das estruturas dos cursos, inclusive os que formam professores que atuam na disciplina de Educação Artística. No entanto, no artigo 23 indica-se que os planos de estudo (matrizes curriculares) das instituições de formação docente de caráter não universitário serão estabelecidos respeitando os conteúdos básicos comuns para a formação docente que sejam acordados no Conselho Federal de Cultura e Educação e que a validade nacional dos títulos estará sujeita ao prévio reconhecimento desses planos de estudo pela instância que seja determinada por aquele Conselho.

Sobre a educação superior universitária, um dos principais artigos formulados em relação ao assunto que aqui se ocupa é o 29, que trata da autonomia acadêmica e institucional das instituições universitárias. Além de incluir importantíssimas disposições que garantem a autonomia de gerenciamento das universidades, mencionam-se nesse artigo, entre outras, as seguintes atribuições que fazem parte de sua autonomia acadêmica: criar cursos universitários de graduação e pós-graduação e formular e desenvolver seus planos de estudo (matrizes curriculares).

No artigo 30 da LES, contemplando uma situação extrema, afirma-se que as instituições universitárias nacionais poderiam sofrer intervenções somente pelo Honorable Congresso da Nação (ou durante seu recesso e *ad referendum* dele, pelo Poder Executivo Nacional) por prazo determinado (não superior a seis meses) e só por algumas das seguintes causas: a) conflito insolúvel dentro da instituição que faça impossível seu normal funcionamento, b) grave alteração da ordem pública, ou c) manifesto descumprimento da LES. No entanto, a intervenção nunca poderá menosprezar a autonomia acadêmica garantida pela LES.

Nessa lei se estabelece também que os cursos de graduação e de pós-graduação serão avaliados e credenciados pela Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), o qual é um organismo descentralizado que funciona em jurisdição do Ministério da Educação (ARGENTINA, 1995, artigo 46).

Outro aspecto interessante é que no artigo 43 da LES explicita-se que, quando se tratarem de títulos correspondentes a profissões regulamentadas pelo Estado cujo exercício possa comprometer o interesse público, pondo em risco de modo direto a saúde, a segurança, os direitos, os bens ou a formação dos habitantes, será requerido que se respeitem os seguintes requisitos: a) os planos de estudo deverão considerar os conteúdos curriculares básicos e os critérios sobre intensidade da formação prática que estabeleça o Ministério da Educação, em acordo com o Conselho de Universidades; e b) as carreiras respectivas deverão ser credenciadas periodicamente pela CONEAU ou por entidades privadas constituídas com esse fim e devidamente reconhecidas.

2.3 Orientações curriculares para a formação docente: uma política federal para a formação docente

Desde que foi sancionada a Lei de Educação Nacional na Argentina e com a criação, a partir desse momento, do Conselho Federal de Educação (CFE) e do Instituto Nacional de Formação Docente (INFD), tem sido desenvolvida uma profícua atividade em matéria de construção federal de políticas para a formação docente no país. Isso é o que se verifica ao revisar as documentações e resoluções formuladas

por esses organismos para os quais a formação docente constitui um eixo fundamental para o desenvolvimento social do país.

Nesse sentido, cabe destacar, primeiramente, a formulação dos referenciais Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial (Resolução CFE nº 24/07), as normativas destinadas às titulações para as carreiras de formação docente (Resolução CFE nº 74/08), a criação das licenciaturas de Educação Superior (Resolução CFE nº 83/09), a formulação do Plano Nacional de Formação Docente para o período 2012-2015 (Resolução CFE nº 167/12), dentre outras disposições gerais e, especificamente, no que se refere à formação de professores de arte, as Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares para as licenciaturas em Educação Artística (INFD, 2009).

Essas normativas, atualmente vigentes, têm alcance nacional e inscrevem-se dentro do formulado na Lei de Educação Nacional (LEN). Sua finalidade é organizar e regulamentar a complexidade que comporta o sistema de formação docente no país considerando as necessidades e requerimentos atuais da formação dos professores na contemporaneidade, produzir uma articulação federal nesse domínio, planificar o desenvolvimento do sistema e de sua oferta – entre outras questões prioritárias – que se formulam ante um diagnóstico de fragmentação e marcada heterogeneidade na formação dos professores nas diversas disciplinas e nas distintas regiões do território nacional argentino.

É possível considerar que, num primeiro olhar, muitas das diretrizes e orientações parecem referir-se aos Institutos Superiores de Formação Docente (não universitários), no entanto, na Resolução nº 24/07 do CFE indica-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais alcançam, também, as propostas de formação docentes dependentes das universidades (parágrafo 14) e, nessa direção, explicita-se que

Las Universidades, responsables por la formación inicial de Profesores en una importante variedad de disciplinas, deberán ajustar sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas Jurisdiccionales de su ámbito de actuación, distinguiendo con claridad aquello que corresponde a la formación del Profesorado de los otros requerimientos curriculares de las distintas Licenciaturas de corte académico. En otros términos, sus currículos para la formación de Profesores no se circunscribirán a un agregado final de materias pedagógicas, sino al diseño y desarrollo de una propuesta curricular específica. Asimismo, los diseños universitarios

deberán considerar una sólida articulación con las escuelas, tal como se destaca en estos Lineamientos (ARGENTINA, 2007, parágrafo 21).

Essas últimas indicações interpelam, de maneira direta, as universidades e, mais especificamente, a formação docente desenvolvida nelas. Os alcances da nova configuração e regulação da formação docente articulam-se, assim, no interior de uma política nacional de formação docente que está demandando uma revisão das matrizes curriculares dos cursos de formação docente nas universidades e, assim, uma maior articulação com a comunidade local.

2.4 Primeiras considerações

Cabe destacar, primeiramente, que é possível distinguir três níveis de decisão e desenvolvimento curricular, como estabelece a Resolução CFE nº 24/07:

- a) A regulação nacional, que define os marcos, princípios, critérios e formas de organização dos desenhos curriculares jurisdicionais e da gestão do currículo.
- b) A definição jurisdicional, através do desenho e desenvolvimento do plano de formação provincial e seus correspondentes desenhos curriculares, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais.
- c) A definição institucional, elaborada pelos institutos formadores, que permite a definição das propostas e ações de concreção local, considerando as potencialidades, necessidades e possibilidades do contexto específico, as capacidades institucionais instaladas, os projetos educativos articulados com as escolas da comunidade e as propostas de atividades complementárias para o desenvolvimento cultural e profissional dos futuros docentes.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial se inscrevem no primeiro desses níveis e correspondem às instituições responsáveis por desenvolver a formação docente e elaborar suas propostas de formação em relação a tais diretrizes. Por sua parte, o documento do INFD (2009) enfatiza o seu caráter e estatuto, no sentido de constituir recomendações para a estruturação das propostas de formação docente em artes.

Se esses aspectos são considerados, em linhas gerais, de maneira mais harmônica nas instituições superiores não universitárias que se ocupam com a formação dos professores de artes apresentando em suas propostas curriculares um maior grau de homogeneidade por serem reguladas a nível provincial ou municipal, nas instituições universitárias parece que são produzidas maiores tensões em relação a essas legislações e marcos regulatórios.

O centro da tensão está localizado no grau de alcance dessas disposições que, em parte, entram em conflito com a autonomia acadêmica que gozam por lei (LES) e que lhes dá o direito de criar cursos (de graduação e pós-graduação) formulando e definindo seus planos de estudo (matrizes curriculares) autonomamente. Registra-se, nesse sentido, uma grande heterogeneidade em suas propostas de formação docente, aproximando-se ou afastando-se em graus diversos dessas disposições, as quais são consideradas, muitas vezes, como uma ameaça limitante dessa autonomia ou diretamente como um avassalamento da autonomia universitária.

3 APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO BRASILEIRO

As reformas ocorridas nas últimas décadas na educação brasileira sofrem, de modo geral, influências internacionais tanto de organismos privados a serviço do capital, como de instituições, como a UNICEF, que buscam homogeneizar as políticas culturais e educacionais em diferentes partes do mundo, principalmente definindo o modelo de educação dos chamados “países em desenvolvimento”. Embora nossas políticas não tenham nenhuma originalidade é necessário analisar como se constitui as relações entre as políticas públicas e o modelo proposto para o sistema nacional de educação.

3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem como objetivo definir os princípios e formas de funcionamento para o ensino brasileiro. A existência de um sistema educacional nacional auxilia a articulação desse processo, garantindo também ações voltadas para os aspectos regionais. No entanto, a meta de universalização da educação básica ainda esbarra em aspectos primordiais no

tocante ao financiamento. Para Saviani (1998), uma política social efetiva necessita considerar um aporte financeiro para a área social condizente com o aporte destinado à área econômica. A intensificação das lutas em torno do papel do Estado como gestor da educação de forma eficiente e com probidade administrativa também faz parte do processo de garantia para uma efetiva universalização do sistema educacional. Por último, o autor propõe a separação entre a política social e os índices de desempenho econômico, situação que se vivencia nesse exato momento com os cortes da “Pátria Educadora” em função da crise político-financeira que o país atravessa. Ressalta-se que esse autor definiu tais tópicos nos primeiros anos de aprovação da nova LDB, no final da última década do século XX, mas eles servem exatamente para pensar o processo de produção das políticas públicas nos anos atuais.

Outro elemento da conjuntura atual é o documento do currículo mínimo para a educação básica, proposto pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de uma proposta redigida por um conjunto de consultores, que vai até dezembro de 2015, ser alvo de uma consulta pública. A universalização dos conteúdos, bandeira defendida pelos signatários da pedagogia histórico-crítica, deveria garantir que o estudante, em sua trajetória escolar, tivesse assegurado o aprendizado de conteúdos necessários à sua formação, garantindo o modelo proposto por Gramsci a partir das ideias de Marx acerca de uma formação integral, centrada no conceito de omnilateralidade como aponta Nosella (1992).

O que se vê no novo documento governamental é uma colcha de retalhos produzida de forma aligeirada que não dá conta, ao menos na área de artes, da complexidade das áreas abordadas e, inclusive, do acúmulo da área na organização e distribuição dos conhecimentos.

O tema da formação inicial e continuada está situado no capítulo VI da LDB, definindo as características necessárias do educador e os níveis de atuação, bem como as exigências de formação para a atuação prática. Define, igualmente, os fundamentos necessários para a formação e o lócus de formação inicial dos profissionais. Nesse tópico, apresentam-se as características dos institutos de formação que se diferenciam das universidades pelo distanciamento da pesquisa. Acredita-se que afastar a formação de professores dos centros de pesquisa, além de

empobrecer a formação, dispersa recursos públicos para instituições privadas. A mudança do locus de formação de professores dos centros de educação para os institutos marca, de forma mais efetiva, a fragilidade da formação que se espera do professor.

No artigo 67 da LDB é abordado o tema da valorização profissional a partir da ênfase na construção dos estatutos e planos de carreira dos sistemas públicos de ensino. Faz-se necessário observar o movimento dos governos em relação a essa valorização, com destaque para a dificuldade na implementação do piso nacional, do tempo remunerado de preparação de aulas, da formação continuada e, principalmente, da formação em nível de pós-graduação. Esses são temas pelos quais os sindicatos de professores têm lutado ao longo da sua trajetória política. Há uma relutância dos governantes em colocar em prática tais direitos, que já foram, reiteradas vezes, apontados nas políticas públicas. Essa incorporação dos direitos do magistério seria, de fato, uma ação para demonstrar uma valorização e, ao mesmo tempo, tornar a carreira atrativa e instigadora.

Aprovada no ano de 1996, a LDB tramitou por mais de dez anos no congresso sendo alvo da correlação de forças presentes na Câmara de Deputados e no Senado Federal. Ora a legislação pendia para os interesses do fórum em defesa da escola pública, ora para os grupos privados que defendiam os interesses das escolas particulares. Sobre esses embates, Saviani (1997) apresenta extensa e contundente discussão. Toda a disputa presente no processo de proposição da LDB caminhou par e passo com as proposições neoliberais presentes na educação, como aponta Arce (2001) ao analisar os documentos propostos pelo MEC diagnosticando um viés pós-moderno e neoliberal como base dos documentos. Estudos mais atuais, como os organizados por Evangelista (2014), corroboram com a percepção de que as políticas públicas enfatizam esse quadro de desqualificação da profissão docente e, por consequência, da dissipação da escola como espaço de socialização do conhecimento para as camadas populares, na medida em que não definem as formas de financiamento das propostas, ou as fazem de forma a deixar brechas para o descumprimento.

Diversas modificações foram inseridas no texto da Lei nº 9.394/96 ao longo da última década, algumas delas dizem respeito aos interesses da área de ensino de artes, como a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB inserindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura negra na escola, em especial para os professores de Artes (Educação Artística, como descrita no texto da lei), e a inserção dos conteúdos de cultura indígena por meio da Lei nº 11.645/2008. Outra modificação inserida na LDB é a obrigatoriedade do ensino da música na escola, prevista na Lei nº 11.769/2008 não como único conteúdo, substituindo o ensino das artes, mas como conteúdo adicional ao ensino já realizado na escola. Essas mudanças alteram também a formação inicial nos cursos de graduação, bem como os planos de educação continuada das redes de ensino. Tramita também no congresso nacional o PL 7.032/2010, que pretende reformular o modelo de formação em artes no Brasil, alteração esta proposta pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), reconhecendo o direito e a necessidade de oferta das áreas de música, artes visuais, teatro e dança como conteúdos independentes no currículo escolar a partir de professores habilitados em cada uma das linguagens, o que requer um aumento de carga horária no currículo escolar.

Os currículos das licenciaturas em Artes Visuais, além de obedecerem a LDB, devem considerar as legislações específicas sobre a formação de professores para a educação básica, que são a Resolução de 04 de julho de 2010, que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**, que, entre outros objetivos, buscam orientar os cursos que formam professores para a educação básica, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (Resolução nº 01, de 16 de janeiro de 2009), esta incidindo tanto para a formação do professor quanto do artista. A respeito dessas diretrizes, encontra-se ampla análise nos estudos de Fonseca da Silva (2010).

Recentemente, em julho de 2015, foi aprovada a Resolução nº 02/2015, intitulada de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Aqui, será feita uma análise do documento e, ao final, são estabelecidas relações com a legislação argentina.

3.2 Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015

A Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, revoga os seguintes documentos fartamente analisados do âmbito educacional: “Art. 25 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012”. (BRASIL, 2015).

A referida resolução inicia apresentando 13 princípios que buscam delinear os pressupostos para o projeto nacional da educação brasileira. Destaca-se, em especial, o terceiro que diz:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; **a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Observa-se que este princípio enfatiza a necessidade da **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte** entre outros aspectos importantes, como a valorização do profissional, a gestão democrática, a qualidade a **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais**, bem como os aspectos relativos à Lei nº 10.639/2003, que defende a perspectiva da visibilidade da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

A resolução está disposta em oito capítulos, cada qual apresentando um conteúdo específico. O primeiro, intitulado “Das Disposições Gerais”, apresenta os principais temas de forma mais ampla. Os aspectos orientadores dos demais tópicos funcionam como uma introdução da resolução à guisa de situar o leitor acerca das proposições iniciais. Alguns dos principais conceitos aparecem enunciados nesse

capítulo, como o de educação no primeiro parágrafo, artigo terceiro, do capítulo um. Destaca-se ainda que o tema da interdisciplinaridade é um dos fios condutores da resolução aparecendo reiteradas vezes no texto, no entanto, não ganha uma descrição que possibilite identificar a que modelo de interdisciplinaridade está se referindo. Ressalta-se para esta análise o texto de Frigotto (2008, p. 41):

A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método de investigação, e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico.

A compreensão da totalidade como categoria central de interpretação da realidade social sustenta a interdisciplinaridade como necessidade imperativa para a construção do conhecimento social. Para o referido autor, o processo do conhecimento vem marcado pelas condições históricas dos sujeitos, seus interesses, posições de classe, assim, o conhecimento não é neutro “[...] porque as relações que ele tenta aprender não são neutras.” (FRIGOTTO, 2008, p. 46).

O documento apresenta a concepção de parcerias entre os sistemas de ensino e as universidades. Aspecto que merece uma análise mais aprofundada no sentido de perceber se essa parceria se daria numa perspectiva da relação com o tripé ensino, pesquisa e extensão, defendido pelas universidades, ou se seria uma forma de desresponsabilizar os governos perante sua tarefa de investir financeiramente na formação de professores.

No capítulo dois, intitulado de “Formação dos profissionais do magistério para a educação básica: base comum nacional”, são apresentadas as características da formação inicial. O seu artigo quinto destaca que

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão de articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o (a) egresso (a)[...] (BRASIL, 2015).

Na sequência, esse artigo quinto apresenta nove tópicos com as características formativas do egresso. Destacam-se algumas palavras-chaves desses tópicos:

[...] à integração e interdisciplinaridade curricular [...]; à construção do conhecimento[...]; ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa[...]; às dinâmicas pedagógicas[...]; à elaboração do processo de formação em consonância com as mudanças educacionais e sociais[...]; ao uso competente das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) [...]; à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção[...]; à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças [...]; à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos (as) os (as) estudantes durante o percurso educacional [...]. (BRASIL, 2015).

No terceiro capítulo, a resolução apresenta “Do (a) egresso (a) da formação inicial e continuada”, definindo, de um lado, o repertório necessário para o egresso após a realização de sua formação, incluindo diferentes habilidades, dentre elas a “[...] sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2015). Do mesmo modo, o capítulo prevê que o professor esteja apto a conhecer a instituição educativa reconhecendo-a, nas palavras da resolução, “[...] como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania” (BRASIL, 2015). Diz ainda que os princípios da interdisciplinaridade deverão permitir “[...] a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica” para também estar apto a “[...] atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições da educação básica” (BRASIL, 2015).

Outro tópico inserido na Resolução nº 02/2015, em seu capítulo três, diz respeito à formação necessária prevista nos cursos de formação que articulem o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), todos articulados com as dimensões e características da iniciação à docência, definindo, desse modo, nove tópicos que evidenciam esse aprimoramento. Situam-se, assim, algumas palavras-chaves nesses tópicos apresentadas:

[...] estudo do contexto educacional [...]; desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo [...]; planejamento e execução de atividades nos espaços formativos [...]; [...] participação nas reuniões da escola [...]; análise do processo pedagógico e de ensino aprendizagem [...]; leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais [...]; cotejamento e

análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica [...]; desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais [...]; e sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento. (BRASIL, 2015).

Finalmente, o artigo oitavo destaca as habilidades que o egresso deverá possuir após ter desenvolvido os conteúdos propostos no artigo sétimo ampliando, de forma efetiva, as responsabilidades do professor em sua atuação.

No capítulo quatro da referida lei, “Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior”, fica evidenciado o lócus da formação de professores para a educação básica em três modalidades, a primeira delas em cursos de licenciatura, a segunda em cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e a terceira em cursos de segunda licenciatura.

A modalidade preferencialmente ofertada para a formação inicial será presencial, “[...] com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015). A resolução destaca ainda a necessária disponibilidade de recursos estruturais, humanos e pedagógicos capazes de possibilitar diferentes experiências de formação. Propõe, igualmente, a formação de núcleos de formação geral, de aprofundamento e diversificação e de estudos integradores para o enriquecimento curricular. Todos os cursos de licenciatura necessitam organizar seus currículos levando em consideração essa organização para adequar-se à resolução.

No capítulo cinco, “Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo”, apresenta-se a organização curricular definindo-se a carga horária mínima de três mil e duzentas horas de atividades exercidas, organizadas em oito semestres, no mínimo, ou quatro anos. Nessa organização, fica determinada a carga horária de estágio de quatrocentas horas de prática como componente curricular; outras quatrocentas horas para estágio supervisionado; e duas mil e duzentas horas de atividades formativas; além de mais duzentas horas de atividades de aprofundamento escolhidas pelos estudantes.

No capítulo cinco é ressaltada, em seu parágrafo dois, artigo treze, a determinação de que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015).

Esse parágrafo insere diretamente nos cursos de licenciaturas conhecimentos voltados à formação do educador, comuns à área da educação. Talvez uma forma de garantir a produção de relações entre esses conteúdos e os conteúdos da área de formação fosse que estes estivessem presentes também nas disciplinas de conteúdo específico.

Ainda no capítulo cinco, a resolução também aborda os modelos de formação considerando a formação pedagógica de graduados não licenciados, tema bastante polêmico considerando-se que não há uma definição precisa de que áreas podem ser consideradas afins. Fica a critério da IES ofertante do curso analisar se há relação entre o curso habilitado e a pretensão do candidato.

“Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério” é o título do capítulo VI da resolução analisada, que define em seu artigo 16 que

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

Da mesma forma, esse capítulo caracteriza essa formação como um processo articulado, vinculado aos sistemas e às redes de ensino, ao projeto pedagógico e aos problemas e desafios do contexto escolar. Já o artigo 17 determina os tipos de atividades, como cursos de atualização, de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, objetivando a aprendizagem de novos saberes e práticas direcionados à educação básica em suas diferentes modalidades. Igualmente, determina o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente que, em conjunto com os sistemas de ensino e as instituições de educação básica,

será desenvolvido um plano de formação em consonância com as políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

No capítulo VII, “Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização”, no artigo 18 fica definida a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização compartilhadas entre sistemas de ensino, redes e instituições educativas, além do plano de carreira, segundo as normativas em vigor. No parágrafo oito desse artigo, além do plano de carreira e salário, fica estipulada a necessidade de condições de dedicação exclusiva, ou tempo integral, a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino, destinando-se um terço da carga horária de trabalho para outras atividades pedagógicas determinadas em oito diferentes possibilidades, desde a preparação de aulas até outras atividades relativas à comunidade.

O capítulo sete também define a entrada por concurso público, pagamento do piso nacional, diferenciação salarial por titulação e revisão salarial anual dos vencimentos conforme a lei do piso. Entre outros aspectos, esse capítulo também aborda as formas de organização e gestão da educação básica.

Nas “Disposições transitórias”, capítulo oito, fica determinado que os cursos têm o prazo de dois anos para adaptarem-se à Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015.

4 SEGUNDAS CONSIDERAÇÕES

Após a tentativa de sistematizar o documento em questão apresentando-o sinteticamente, parece crucial destacar que a peça legislativa é fruto da correlação de forças entre os movimentos sociais na luta pelos direitos da educação e seus profissionais e a correlação de forças possíveis nas disputas dentro do congresso. Saviani (2011) destaca a importância de conhecer a legislação, pois os documentos são peças-chaves para identificar os interesses presentes nas entrelinhas dos documentos. Segundo o autor, há que se prestar atenção nas ideologias presentes nos documentos. “[...] penso que a questão da ideologia seria mais bem caracterizada como expressão de interesses. Isso significa que, conforme as posições que ocupam na sociedade, as classes e os grupos sociais constroem uma visão de realidade.”

(SAVIANI, 2011, p. 37), pois os documentos buscam tornar verdade as ideologias dos grupos dominantes.

Considera também Saviani (2011) que a educação é um instrumento usual das camadas dominantes para colocar suas ideias em prática. Talvez esse fenômeno se concretize pela capacidade de aglutinação da escola, de padronização de comportamentos e da existência de políticas uniformizadoras, facilitando, assim, os processos de uniformização. Os movimentos de resistência a essa ideologia dominante buscam criar espaços de disputa no interior dos processos de produção das peças legislativas. O autor ressalta a necessidade de identificar o espaço crítico, possível de ocupação pelos setores que buscam uma contra-hegemonia. Ele ressalta, da mesma forma, que o estudo da legislação é central para a compreensão crítica do modo como o sistema de ensino se organiza.

Para Saviani (2011, p. 40) “[...] na análise da legislação é importante distinguir o texto e o contexto, as linhas e as entrelinhas, a letra e o espírito”. Diante dos aspectos apresentados, finaliza-se o entrelaçamento entre as análises argentinas e brasileiras buscando identificar se as políticas fazem parte de um conjunto mais amplo, ou se cada cenário aponta para soluções peculiares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordou-se o âmbito geral em que está inscrita a formação de professores de artes nos contextos argentino e brasileiro, pondo foco nas políticas que regulam e orientam a formação docente. No caso argentino, as recomendações curriculares mais atuais, orientadas de maneira específica na formação de professores nas diferentes linguagens artísticas, incluem um amplo espectro de problemáticas aos efeitos de atender às demandas atuais dos contextos diversos e extremadamente complexos. Mas as recomendações e orientações curriculares referidas de maneira específica à formação de professores de artes, dadas as características e o modo de organização do sistema de educação superior argentino (subdividido em instituições universitárias e instituições não universitárias de nível superior, além da distinção entre instituições de gestão pública e de gestão privada) fazem com que as normativas não sejam implementadas de maneira homogênea.

Como já foi referido, a principal problemática que se apresenta nesse sentido, no âmbito universitário, tem a ver com a autonomia universitária e seus alcances nas definições curriculares, produzindo-se uma tensão e entrando em conflito com algumas disposições e normativas. Cabe considerar, nesta direção, que grande parte da oferta de formação docente em artes no contexto argentino não está concentrada no âmbito universitário e que, no âmbito das instituições de formação superior que não estão inscritas no âmbito universitário, esse particular não constitui uma tensão tão aguda. Este último tem a ver precisamente com as condições de desenvolvimento das políticas educativas em âmbitos de implementação claramente diferenciados cujas possibilidades de autogoverno também se inscrevem em condições particularmente diferenciadas. A formação de professores de artes no âmbito universitário apresenta, desse modo, uma grande heterogeneidade (BUJÁN, 2013) que está plenamente vinculada com as culturas institucionais e que se manifesta claramente nos modos em que estão compostas e organizadas as matrizes curriculares de cada um dos cursos, nos modos em que são priorizadas algumas perspectivas e domínios disciplinares e, finalmente, na distribuição da carga horária em áreas de formação geral e específica da formação docente e das linguagens artísticas. Essas configurações particulares, que dão lugar a estudos específicos, nesse nível de decisões no âmbito institucional, implicarão finalmente possibilidades e restrições individualizadas com alcances manifestos não somente nos âmbitos restritos de cada caso, mas também como parte das condições gerais de desenvolvimento do campo da arte-educação no contexto local.

Muitas similaridades são percebidas nas duas realidades, principalmente ao se perceber a implantação de um projeto neoliberal de educação crescente na América Latina a partir de 1990 e do ponto estratégico que a formação de professores ocupa nesse cenário como estratégia de efetivação do projeto proposto. Alguns aspectos em comum que se tornam grandes desafios para ambos os contextos têm a ver com o trabalho desde a diversidade e o fomento de uma educação que inclua as práticas educativas, de fato, em contextos cada vez mais diversos e complexos, em atenção às necessidades especiais e sociais, além das diferentes realidades sociais em que são desenvolvidas.

A legislação, sozinha, não possibilita uma leitura adequada da realidade, por isso é necessário levar em conta diferentes estudos acadêmicos no âmbito do observatório que auxiliem a vislumbrar e ampliar dados acerca da formação. Ademais, é importante a participação ativa dos professores de artes visuais que, com seus depoimentos e com a intenção de reconhecimento de sua realidade, auxiliam a compreender melhor o cenário atual da formação no ensino superior, a sala de aula e vice-versa.

Finaliza-se destacando que o tema da formação polivalente é objeto de reflexão nos dois países, assim como a formação aligeirada e funcional, propiciada nos institutos de educação, principalmente nos de gestão privada, exigindo que os professores se organizem para reivindicar seus direitos. No cenário brasileiro, destaca-se, em relação à legislação analisada, a ampliação da responsabilidade das universidades, vistas como participantes institucionais. Por outro lado, o mesmo documento não aponta as implicações e o financiamento desse envolvimento, fato que coloca a autonomia universitária como elemento de debate mais uma vez.

Dentro do exposto, colocam-se novos desafios tanto para o Observatório da Formação de Professores de Artes, quanto para a Red de Investigadores frente à necessidade de novos estudos tomando a América Latina como foco de análise e buscando os pontos de interseção, bem como práticas diferenciadas de formação e resistência aos modelos neoliberais de formação de professores de artes.

Referências

- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*. Campinas/SP, v. 74, n.XII, 2001. p. 251-284.
- ARGENTINA. Ley Federal de Educación nº 24.195, de 14 de abril de 1993. Disponível em: <<http://www.coneau.edu.ar/archivos/648.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- ARGENTINA. Ley Nacional de Educación Superior nº 24.521, de 20 de julho de 1995. Disponível em: <<http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- ARGENTINA. Ley de Educación Técnico Profesional nº 26.058, de 7 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley26058.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- ARGENTINA. Ley de Educación Nacional nº 26.206, de 14 de dezembro de 2006. *LEN*. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- ARGENTINA. Consejo Federal de Educación (CFE). *Resolución nº 24*, de 7 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/53990/12924.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación (CFE). *Resolução nº 74*, de 16 de dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/74-08.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación (CFE). *Resolução nº 83*, de 30 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/83-09.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación (CFE). *Resolução nº 167*, de 28 de março de 2012. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación (CFE). *Resolução nº 167*, de 28 de março de 2012. *Anexo I. Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015*. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12_01.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015.

ARGENTINA. Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). 2009. *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares – Profesorado de Educación Artística*. Disponível em: <<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/artistica.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2*, de 1º de julho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 1*, de 16 de janeiro de 2009. *Diretrizes curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Artes Visuais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 7.032*. 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BUJAN, F. La construcción de un observatorio latinoamericano de la formación de profesores en las universidades. *Educación, Artes e Inclusão*. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis (Brasil), vol. 8, nº 2, dez. 2013. p. 79-99.

BUJAN, F.; FRADE, I.; FONSECA da SILVA, M. C. R. Observatório da formação de professores de artes: uma rede de pesquisa na América Latina. *Série Diálogos en Red Nuestra América*. v. 1, 2014. p. 135-156.

EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. 1. ed, v. 1. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2014. 288 p.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política. In: *Anais do 3º Simpósio da Licenciatura em Arte Visuais da FAP e 2º ENREFAEB Sul*. Editora FAP, Curitiba, 2010.

FONSECA DA SILVA, M. C. R.; HILLSHEIM, G. B. D.; PERA, L. P. As políticas governamentais brasileiras e sua influência na formação docente em arte. In: *Visibilidades* (Lisboa). v. 6, 2014. p. 10-21.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: *Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE*. v. 10, n. 01, 2008. p. 42-62.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. 1. ed. Brasília: Editora da UNESCO, 2009.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*. Campinas – SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Educação em diálogo*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, v 1, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. *Relatório Estadual da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/images/publicacoes/84/PESQUISA_DOCUMENTAL_SANTA_CATARINA.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Possui graduação em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) na linha de mídia e conhecimento. Em 2010 realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidad de Sevilla/Espanha desenvolvendo pesquisa junto a Escola da Organización Nacional de Ciegos Españoles. Em 2011 desenvolveu Estágio de Pós Doutoramento na Universidad Nacional Del Arte - IUNA em Buenos Aires, Argentina . É Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE da UDESC. Desenvolve programa de Extensão junto ao NUPEART de Assessoria para professores da rede pública de ensino. Atualmente coordena em conjunto com a professora doutora Regina Finck Chambeck o PIBID Interdisciplinar da UDESC.

E-mail: cristinaudesc@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5794119392714925>

Federico Ignacio Buján

Doutor em Humanidades e Artes pela Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Realizou estágio pós-doutoral na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professor e Pesquisador no Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). Bolsista Pós-doutoral do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Programa Dispositivos Hipermediales Dinámicos (DHD), Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR), desenvolvendo pesquisas na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas a contextos educativos e de pesquisa desde uma perspectiva socio-técnica. Tem experiência nas áreas de Comunicação, Educação, Artes e Semiótica.

E-mail: fbujan@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5537662472527832>

Recebido em 16 de fevereiro de 2016

Aceito em 30 de março de 2016

A importância da arte contemporânea para o futuro professor: uma abordagem desde a perspectiva dos estudantes

Mónica Oliveira (Universidade Católica Portuguesa — UCP, Porto, Portugal)

RESUMO — A importância da arte contemporânea para o futuro professor: uma abordagem desde a perspectiva dos estudantes — A formação de professores é um processo complexo que deve não só ir ao encontro das necessidades reais dos contextos educativos como também exigir que sejam ouvidos todos os participantes. No entanto, no Ensino Superior a participação de estudantes na construção do desenho curricular é pouco valorizada. Neste estudo, pretendemos analisar o que pensam os estudantes de Licenciaturas em Educação Básica, em Portugal, sobre o contributo da arte contemporânea para a sua formação e para a sua futura profissão. Essa etapa constitui-se determinante pois acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem só ganha sentido se os estudantes puderem refletir sobre ele com vista a perspectivar o seu futuro. Trata-se, assim, de uma investigação de natureza quantitativa em que se utilizou o inquérito por questionário. Os resultados evidenciaram que os estudantes valorizaram a arte contemporânea para a sua formação e para o desenvolvimento da sua prática profissional, apontando competências específicas da área.

PALAVRAS-CHAVE

Formação inicial de professores. Arte contemporânea. Estudantes

ABSTRACT — The importance of contemporary art to the future teacher: an approach from the perspective of the students — Teacher training is a complex process that must meet the real needs of educational settings and requires that all stakeholders are heard. However in Higher Education, the participation of students in the construction of curriculum design is underrated. In this study we intend to analyze what students in Initial Teacher Training in Portugal think about the contribution of contemporary art to their training and their future profession. This step constitutes decisive because we believe that the teaching-learning process only makes sense if students can reflect on it in order to perspective their future. In this quantitative research we used questionnaires. The results showed that students recognised importance of contemporary art for their training process and for the development of their professional practice pointing specific skills of the area.

KEYWORDS

Initial teacher training. Contemporary art. Students

Introdução

Este estudo faz parte de uma investigação mais ampla cujo principal objetivo é refletir sobre a importância da arte contemporânea na formação inicial de professores. Assim, pretende ir ao encontro da educação artística tendo por base o mundo e a arte atual e assenta-se na convicção de que a arte contemporânea faculta competências aos estudantes para a sua formação e profissão, uma vez que diz respeito a processos mediante os quais o currículo se torna significativo para os que o recebem (ELLIS,

2004). A arte contemporânea evidencia-se, atualmente, na nossa sociedade, apresentando um contexto social em que se (re)equacionam valores e conceitos, nos mais diversos campos da vida humana, espelhando diferentes temas que configuram o nosso tempo, estreitando laços entre a vida e o cotidiano das pessoas. Ela comunica e provoca reações e, por isso, torna-se fundamental refletir sobre essas manifestações artísticas, pois cada um de nós é receptor da sua própria cultura, ou seja, é contemporâneo do tempo e da época em que vive e deve confrontar-se com o novo. Como afirma D'Ambrosio, “a preparação do professor para uma nova educação implica viver o novo na sua formação” (2003, p. 64) para que possa inserir-se e influir na sociedade em que está imerso. Esta nova visão de mundo refletida na arte contemporânea é a mesma visão que se exige na formação de professores. Se, como atesta Tedesco (2004), a educação hoje está definitivamente ultrapassada e precisa ser reformulada, e o papel do professor deve ser continuamente (re)desenhado (MELLO, 2001), o repensar e operacionalizar uma mudança na formação inicial de professores torna-se inevitável, pois destes cursos sairão os agentes que operarão a transformação na educação básica. Como afirma Tedesco, “um cidadão do século XXI deverá estar formado de tal maneira que seja capaz não só de adaptar-se às mudanças extraordinárias e vertiginosas que estamos vivenciando, mas, sim, de participar das decisões que deverá tomar a sociedade com o intuito de definir o ritmo e as finalidades das mudanças” (2009, p.163) e, para isso, é muito importante a opinião dos diferentes intervenientes educativos: professores, investigadores e estudantes para operar novas práticas educativas.

Tendo em consideração que, num estudo recente, (OLIVEIRA, M., 2015), professores e investigadores (ATKINSON, D.; BALDACHINO J.; AGRA-PARADIÑAS, M.; TRIGO, C.; PALACIOS; HERTH, C;), entre outros, foram já auscultados e assumiram a pertinência deste conceito na formação inicial de professores, parece-nos igualmente importante conhecer a perspectiva dos estudantes sobre a pertinência deste conteúdo dada a importância que os estudantes exercem ao transformar o currículo intencionado, em currículo experienciado (ROLDÃO, 1999).

Refletir sobre a formação artística dos futuros professores é pensar nas novas exigências e nos novos desafios; é ir ao encontro das necessidades reais dos

contextos socioeducativos atuais e propor novos planos de ação, cujo aperfeiçoamento exige que sejam ouvidos todos os intervenientes educativos, nomeadamente os estudantes, que permitam construir e reconstruir opções, expectativas e superar lacunas. Os estudantes têm de ser considerados como agentes das atividades curriculares e, como agentes, desempenham papel significativo na dinamização do conhecimento.

Assim, o conhecimento sobre as concepções que os estudantes têm sobre a arte atual e a sua pertinência para a sua formação, bem como para a sua profissão, tornam-se relevantes na formação inicial de professores. Este estudo pretende analisar as perspectivas dos estudantes e destacar as implicações que podem constituir um contributo para um efetivo conhecimento e alterações curriculares. Neste sentido é que a investigação foi traçada. Das considerações acima descritas, emergem duas questões relacionadas com a complexidade do tema:

Qual a representação que os estudantes têm da arte contemporânea na sua formação?

Os estudantes reconhecem a importância da arte contemporânea para a sua futura profissão?

Estas são algumas perguntas que movem a pesquisa. Ao pretendermos estudar a importância da arte contemporânea na formação inicial e a sua pertinência para o desempenho profissional do futuro professor, não podíamos deixar de refletir sobre dois conceitos que, inevitavelmente, interferem e condicionam a formação e as suas práticas profissionais – o conceito de educação artística, mais concretamente, o de arte contemporânea e a importância dos estudantes na construção do seu *curriculum*.

A Arte Contemporânea na Formação Inicial de Professores

Estamos, mais do que nunca, convictos de que sem uma preparação adequada dos futuros professores, a partir da formação inicial, que pressuponha uma (re)significação do que implica o ensino-aprendizagem numa sociedade atual, na área da educação artística, correr-se-á o risco da arte/cultura não ter qualquer expressão

e consequência educativa em termos da melhoria da qualidade da educação. Para que isso não venha a acontecer na área artística, a formação dos professores não poderá restringir-se à preparação dos estudantes para um uso instrumental da arte que, aliás, tem sido essencialmente a marca da formação de professores nas últimas décadas. A educação “deve dar conta das transformações que experimenta o contexto cultural imediato em que se desenvolvem as tarefas formativas, ou seja, o contexto de sentidos e significados que permite que os sistemas educacionais funcionem como meio de transmissão e integração culturais” (TEDESCO, 2004, p. 34). É necessário repensar as práticas educativas e perceber que tipo de profissional está sendo formado nestes cursos assim como pensar um currículo à luz da pedagogia crítica e das recentes manifestações artísticas que povoam o nosso cotidiano e a que nós apelidamos de arte contemporânea. A formação artística, enquanto área do saber, deverá incluir discussões teóricas, sobre paradigmas de educação artística, que torne contemporânea a educação oferecida aos estudantes sustentada por bases conceituais que assegurem uma educação artística de forma que não reste ao professor uma técnica sem competência (LELIS, 2001). Esta formação deve ir ao encontro de desenvolver, nomeadamente, habilidades e competências para a vida, proporcionando formas de pensar plurais, estimulando a percepção, a coordenação motora, a capacidade de tomar decisões de forma autônoma e crítica, estimulando a sensibilidade estética e o pensamento inovador.

E todos estes requisitos estão presentes na arte contemporânea. Quando falamos nela, estamos nos referindo a um conjunto de manifestações artísticas, que se constitui numa linguagem visual que está acontecendo perante nossos olhos e não podemos negar. Ela comunica temas que informam a sociedade atual. Não apresenta fronteiras entre diferentes vertentes artísticas, desafiando a hegemonia das linguagens tradicionais como a pintura, escultura ou desenho. Mais do que afirmar e confirmar teses, ela está muito mais preocupada em desafiar, em levantar hipóteses, em nos provocar e isso nos desassossega. A arte contemporânea é como afirma Cauquelin, “a arte do agora, a arte que se manifesta no mesmo momento e no próprio momento em que o público a percebe” (CAUQUELIN, s/d, p. 6). Ela explora a percepção e a ação imaginativa do espectador, propondo múltiplas possibilidades de leitura dos seus atos e produções, convidando-o a ser um participante ativo nesse

diálogo. O interesse da arte contemporânea reside em construir um caminho de conhecimentos novo, que não tenha sido explorado.

Desta forma, acreditamos que a arte contemporânea na formação inicial de professores:

- visa a recepção e produção das imagens que nos rodeiam através de diferentes linguagens artísticas, ou seja, a utilização da arte contemporânea como elemento ativo da vida quotidiana do estudante, como algo próximo da sua realidade, permitindo ir ao encontro da construção da sua identidade;
- orienta para a transformação, para a mudança, para a inovação e para a adaptação ao contexto atual;
- desafia e inquieta a própria forma de ver, pensar e trabalhar a própria arte;
- potencializa a educação humana do sujeito social autônomo e inventivo;
- fomenta a aquisição de consciência crítica, criativa, participativa e questionadora;
- assegura o domínio dos conteúdos e a compreensão dos princípios básicos que fundamentam o ensino numa visão globalizada da cultura;
- articula aspectos teóricos e práticos com a finalidade de construir uma ponte coerente e consistente entre o que os estudantes aprendem e o que se espera que, posteriormente, desenvolvam como profissionais;
- permite ao estudante ser um agente ativo, criador do seu percurso e não um simples interlocutor passivo a quem se debita informação;
- pressupõe uma intencionalidade pedagógica orientada no sentido da compreensão do conhecimento específico e da sua relação com outros conhecimentos;
- implica um conhecimento artístico que não é a adoção de um modelo pedagógico uno e intocável, mas sim uma orientação formativa que permita aos estudantes construírem o seu próprio corpo de conhecimentos.

A importância dos alunos no (re)desenhar planos curriculares

As questões curriculares são geralmente discutidas, nomeadamente, entre professores, investigadores e equipas do Ministério. A importância de auscultar os estudantes passa por considerar que estes fazem parte da comunidade académica e são os elementos, seguramente mais “visados”, quando se trata de falar de reformas

educativas. Por essa razão, buscamos traçar um quadro das valorizações que os estudantes fazem quanto à questão da formação e à sua contribuição para o desempenho profissional. É importante conhecer em profundidade aquilo que o estudante pensa sobre o ensino-aprendizagem e o que dela espera, bem como as suas aspirações, os seus códigos e os seus valores de referência, e, posteriormente, considerar estes dados como básicos na elaboração das reformas dos sistemas educativos. A formação de um estudante no ensino superior é decisiva para a vida pessoal de cada um, quer no que concerne à aquisição de competências para a sua atividade profissional, quer para o acesso à cultura e ainda para o exercício da cidadania. Daí que os estudantes devem ser os protagonistas ativos na procura de novos caminhos trilhados durante o seu processo de formação.

Os estudantes não são sujeitos passivos, nem possuem apenas capacidade para responder às exigências do ensino-aprendizagem de acordo com o que está normalizado como comportamento adequado. Do estudante do ensino superior espera-se comprometimento crítico, dinamismo e responsabilidade em relação à sua aprendizagem. Os estudantes, ao longo do seu curso, refletem sobre as concepções e as práticas em relação a questões curriculares fundamentais (o que ensinar e para quê, que estratégias utilizar, como as operacionalizar) e consideram também a questão relacionada com a empregabilidade, uma vez que o mercado de trabalho exige cada vez mais pessoas capazes de inovar e pensar de forma crítica e criativa. Um exemplo claro sobre a importância e reconhecimento da arte na educação, foi a declaração de Arne Duncan, Secretário de Educação do Governo Americano:

Education in the arts is more important than ever. In the global economy, creativity is essential. Today's workers need more than just skills and knowledge to be productive and innovative participants in the workforce. Just look at the inventors of the iPhone and the developers of Google: they are innovative as well as intelligent. Through their combination of knowledge and creativity, they have transformed the way we communicate, socialize, and do business. Creative experiences are part of the daily work life of engineers, business managers, and hundreds of other professionals. To succeed today and in the future, America's children will need to be inventive, resourceful, and imaginative. *The best way to foster that creativity is through arts education.* (DUNCAN, 2011, p.1)

Perceber a perspectiva dos estudantes sobre a aprendizagem da arte contemporânea na sua formação pode contribuir para compreender as suas

expectativas em relação aos conteúdos, às competências e às práticas pedagógicas na área da educação artística no mundo atual e para entender de que forma este conteúdo pode influenciar o seu perfil profissional. Além disso, esta auscultação recolheu dados que possuem uma significativa influência na relação entre professor-aluno, aluno-conhecimento, conhecimento-profissionalização e profissionalização-exercício profissional. Por essa razão, os estudantes devem ser vistos como co construtores das propostas pedagógicas no ensino-aprendizagem, capazes de se posicionarem sobre aspectos de sua formação e buscar esse olhar parece-nos necessário. Só desta forma será possível a implementação de novas reformas educativas com algum sucesso.

Metodologia

Considerando as perguntas que traçamos para nortear este projeto de investigação, que pretendiam perceber quais as representações que os estudantes tinham sobre a importância da arte contemporânea na sua formação e na sua futura profissão, torna-se claro que pretendíamos realizar uma pesquisa educacional com o intuito de explicar fenômenos e contribuir para desenvolver alguns fundamentos teóricos. Para tal, optamos por realizar uma investigação de natureza quantitativa. A técnica de coleta de dados utilizada foi o inquérito por questionário.

Estrutura do questionário

A aplicação deste questionário contribuiu para elucidar as indagações construídas na problemática dessa investigação. O questionário utilizado foi do tipo aberto, o qual proporciona respostas de maior profundidade, ou seja, dá ao sujeito maior liberdade de resposta, podendo esta ser redigida pelo próprio.

Estruturou-se o questionário de maneira a identificarem-se as categorias e os seus objetivos como contribuição para responder às problemáticas da investigação, conforme Quadro 1.

Quadro 1- Categorização e objetivos específicos do questionário

Categorias	Objetivos específicos
Conhecimentos sobre arte/arte contemporânea.	Inventariar os conhecimentos dos estudantes sobre arte/arte contemporânea.
Importância da arte contemporânea na formação de professores.	Analisar o grau de valorização da arte contemporânea pelos estudantes para a sua formação.
Pertinência da operacionalização da arte contemporânea na educação.	Constatar como os estudantes percebem a importância da arte contemporânea na Educação.
Tipologia de atividades a desenvolver com crianças tendo por base a arte contemporânea.	Interpretar o nível de preparação dos estudantes em relação à arte contemporânea para atuar no terreno da educação após conclusão do curso.

Caracterização da população e amostra

A amostra é composta por 350 estudantes de Licenciaturas em Educação Básica, de oito Escolas Superiores de Educação de Portugal nas quais a arte contemporânea é um conteúdo abordado durante o curso. Da amostra recolhida, 80% das instituições são de Ensino Superior Público e 20% de Ensino Superior Particular. A maioria dos estudantes (280) era do sexo feminino e as idades oscilaram entre 23 e 25 anos. Já do sexo masculino, apenas contamos com 20 alunos cujas idades se situavam no intervalo entre os 24 e 26 anos. Todos os estudantes estavam matriculados no último ano do mestrado em Formação de Professores, 30% na especialização em Educação Pré-escolar e 70% na especialização em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aplicação do questionário

No final do curso de mestrado foi solicitado aos estudantes o preenchimento de um questionário. A aplicação do questionário realizou-se de forma anônima, garantindo assim a confidencialidade das suas respostas (LIMA, 2006). Dos 500 questionários entregues para preenchimento aos estudantes, apenas 350 foram devolvidos. Após a recolha dos questionários, procedeu-se à análise de conteúdo das

respostas dadas através de um processo de categorização emergente (BARDIN, 1995).

Análise e discussão dos dados

1 Interesse em ver arte

Do total do sujeitos, 75% dos estudantes responderam que gostam de ver arte: 20% dos quais afirmaram que a arte os fascina com a sua criatividade; 15% responderam que a arte os interpela e lhes provoca vários sentimentos; 12% justificaram o seu interesse pela arte na medida em que esta mostra várias formas de ver o mundo; 10% sustentaram o seu interesse em conhecer diferentes obras e artistas; já 8% responderam que gostam de ver arte embora não visitem muitos espaços de arte pelo custo financeiro que implica, mas recorrem à internet; 5% responderam que o gosto que têm em ver arte advém de uma experiência continuada em visitarem diferentes espaços de arte desde crianças; e 5% gostam de arte porque a entendem desafiadora na interpretação dos seus significados.

Não gostar de ver arte foi uma afirmação de 25% dos inquiridos: 12% dos estudantes, embora não gostem de ver arte, reconhecem a sua importância na medida em que a consideram essencial para a construção pessoal e cultural do ser humano; 8% afirmam que nunca tiveram interesse pela arte; e 5% justificam a sua falta de interesse por não a entenderem.

2 O que aprendeu com a Educação Artística na Formação Inicial

Todos os estudantes afirmam ter adquirido conhecimentos que concorrem para o mesmo objetivo – o seu perfil profissional - a prática profissional e a sua formação.

No que diz respeito ao primeiro aspecto — a prática profissional — 31,6% dos estudantes afirmam que aprenderam formas diversificadas de propor atividades, técnicas e materiais a partir da arte e dos artistas; 23,3% referem que aprenderam a utilizar a arte contemporânea com um conteúdo pedagógico; e 11,4% dos estudantes afirmam que aprenderam a conceder à arte mais importância pedagógica.

Já relacionado com o segundo aspecto, surgem 15,8% que afirmam ter conhecido novos artistas e processos de criação diversos; 9,5% assumem ter aprendido o que se entende por arte contemporânea; 8,4% salientam que a sua aprendizagem recaiu no desenvolvimento da criatividade.

3 A importância de conhecimentos sobre arte contemporânea

Ilação positiva a retirar é o fato de ser uma amostra em que, majoritariamente, os inquiridos consideram importante possuir conhecimentos sobre arte contemporânea (73,3%) e somente 26,7% dizem não considerar importante possuir conhecimentos sobre arte contemporânea justificando a sua resposta com o fato de não saberem o que se entende por arte contemporânea.

No que concerne às respostas afirmativas, 38,3% dos inquiridos justificam a sua posição pelo fato de a arte contemporânea contribuir para a cultura geral de um professor; 8,3% com o fato de ser a forma artística mais atual; e 8,3% explicam que permite a aquisição de conhecimento sobre a realidade atual. Para além das justificativas acima apresentadas, 6,7% dos estudantes afirmam a importância da arte contemporânea pela sua integração no currículo e 5% entendem que devem ter conhecimentos sobre arte contemporânea, pois devem diversificar os seus conhecimentos no campo artístico. Há que se referir ainda, que 6,7% dos inquiridos consideram necessário ter conhecimentos sobre a arte contemporânea mas não justificaram a sua resposta.

4 Conhecimento sobre artistas plásticos contemporâneos e sua justificativa

Neste ponto do questionário pediu-se aos estudantes que enumerassem três artistas plásticos contemporâneos.

O nome da artista Joana Vasconcelos foi referenciado por 44% dos estudantes que justificaram o seu conhecimento por ser uma figura midiática (20%), pela diversidade de material que utiliza do nosso quotidiano (23%) e por retratar a tradição portuguesa (1%). Paula Rego foi mencionada por 4% que justificaram o seu interesse pela representação do simbólico; João Vieira foi apontado por 4% dos inquiridos por trabalhar com o alfabeto; e 3% salientam o nome da artista Ana Vidigal por usar

personagens do seu imaginário infantil. As justificativas mencionadas surgem muito associadas a temáticas a serem trabalhadas com as crianças. Ainda foram mencionados artistas como Marc Jenkins pela mensagem visual (1%) e vários artistas do século XX: Jackson Pollock pela sua vida (1%); Miró pela sua expressão artística inigualável (1%); Frida Khlo por representar a mulher (1%); Gaudí pela sua forma de expressão única (1%); Van Gogh (1%) e Picasso (1%) sem justificativa.

Ainda, 1% respondeu que, embora conhecessem alguns artistas, não se recordavam dos seus nomes. Por fim, 29% responderam não conhecer artistas contemporâneos.

5 Pertinência da arte contemporânea na Educação Básica

Nesta questão verificamos que 75% dos inquiridos concordam com a necessidade dos seus futuros alunos desenvolverem trabalhos relacionados com arte contemporânea enumerando algumas razões: 24% dos estudantes consideram que esse tipo de arte promove a criatividade; 22% entendem que este tipo de arte desenvolve o gosto por diferentes formas artísticas e permite a aquisição de novos conhecimentos sobre a especificidade desta área; 8% referem que a arte contemporânea permite o acesso a vários tipos de arte; 6% consideram que desenvolve o espírito crítico e outros 6% acham que se aprendem novas técnicas e materiais; 5% veem neste tipo de arte uma forma de conhecer melhor o mundo em que vivemos; e 4% partilham da ideia de que a arte contemporânea ajuda a desenvolver outras áreas de conteúdo.

Também 25% dos estudantes não consideram pertinente propor atividades relacionadas com arte contemporânea aos seus futuros alunos: 20% dos inquiridos responderam não saber se os alunos deveriam desenvolver trabalhos relacionados com arte contemporânea justificando não ter conhecimentos sobre este assunto; e 5% dos inquiridos entendem que os alunos não devem trabalhar a arte contemporânea mas não apresentaram justificativa.

6 Tipologia de atividades a serem propostas aos alunos de Educação Básica relacionadas com arte contemporânea

Destaca-se que 25% dos estudantes não proporiam atividades relacionadas com arte contemporânea aos seus futuros alunos, uma vez que não têm conhecimentos sobre arte contemporânea. Todavia, dos inquiridos que o fariam, (75%), 40% utilizariam diferentes técnicas de modo a desenvolver a criatividade nas crianças, 20% realizariam atividades relacionadas com artistas plásticos e 15% efetuariam visitas a museus de arte contemporânea para que as crianças pudessem desenvolver o gosto pela arte.

Considerações finais

A título de conclusão, impõe-se, pois, realçar alguns dos aspectos que nos parecem relevantes e que, mais do que meras conclusões, se configuram como linhas de força que nortearam este percurso investigativo e que esperamos ajudem a (re)estruturar e/ou modificar o nosso pensamento pedagógico, enquanto professores. Assim e indo ao encontro da resposta às duas questões que direcionaram esta investigação, destacam-se os seguintes aspectos:

Interesse por arte: pese que, embora a maioria dos estudantes goste de ver arte e considere importante ter conhecimentos sobre arte contemporânea para a sua futura profissão, apresentam uma escassez de conhecimentos sobre artistas plásticos da atualidade e equívocos sobre o que se entende por arte contemporânea apresentando artistas do século XX como contemporâneos. Por outro lado, é importante também salientar que um número significativo de estudantes afirma desconhecer a arte contemporânea.

Competências relacionadas com a sua formação: os estudantes salientaram a aquisição de novos conhecimentos na área, quer relacionados com artistas, obras e com o conceito que subjaz a este tipo de arte, quer relacionados com a educação artística através da conceptualização de atividades e sua planificação. Também o desenvolvimento da criatividade, da autonomia no processo artístico-pedagógico e do espírito crítico foram, de forma geral, mencionados.

Relação entre a formação e a sua prática profissional: as respostas aos inquéritos evidenciaram uma preocupação dos estudantes com as suas aprendizagens e o seu futuro enquanto professores, percebendo a pertinência e o potencial pedagógico da arte contemporânea na educação como sendo um documento que espelha a sociedade atual, próximo das vivências das crianças. Mencionaram também a tipologia de atividades diversificada e as possibilidades interdisciplinares desta área.

Majoritariamente os estudantes consideram que as crianças devem desenvolver trabalhos relacionados com arte contemporânea na escola e propõem atividades relacionadas com diferentes técnicas, com artistas plásticos, com visitas a museus de arte em virtude de verem neste tipo de arte possibilidades pedagógicas que ajudam o desenvolvimento global dos alunos, valorizando, sobretudo, o desenvolvimento da criatividade, o gosto pela arte e o desenvolvimento do espírito crítico.

Os aspectos suprarreferidos permitem afirmar que os estudantes consideram, na sua maioria, que a arte contemporânea concorre para o seu perfil profissional. Para isso muito contribuíram os conhecimentos adquiridos na sua formação e uma nova postura na forma de estar e ver a arte contemporânea. O alargar de horizontes dos estudantes, abrindo-lhes as portas ao entendimento da arte contemporânea e da sua aplicabilidade prática no processo educativo, é uma garantia de que as novas gerações terão a possibilidade de serem confrontadas com a arte desde o início das suas vidas, abrindo assim a arte contemporânea a novos públicos e, principalmente, a públicos mais informados ou, pelo menos, com mais perspectivas.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1995.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Novos paradigmas de atuação e formação de docente. In: PORTO, Tania (Org.). *Redes em construção; meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2003. p.55-77.

CAUQUELIN, Anne. *A arte contemporânea*. Portugal: Editora Rê, s/d.

DUNCAN, Arne. *Reinvesting in arts education: winning America's future through creative schools*. Washington: Knight Foundation, 2011.

ELLIS, Arthur. *Exemplars of curriculum theory*. Larchmont, NY: Eye on Education, 2004.

LELIS, Isabel. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58. 2001.

LIMA, Maria. Percepção de riscos e desigualdades sociais. In: PINTO, José; BORGES, Virgílio (Eds.). *Desigualdades, desregulação e riscos nas sociedades modernas*. Porto: Edições Afrontamento, 2006. p.267-290.

MELLO, Guiomar Namó (2001). *Resignificación del rol de los docentes: algunas contribuciones*. Disponível em: <http://documents.tips/download/link/03-resignificacion-del-rol-docente>. Acesso em: 17 fev. 2016.

OLIVEIRA, Mónica. *A arte contemporânea para uma pedagogia crítica na formação inicial de professores*. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, 2015.

ROLDÃO, Maria. *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora, 1999.

TEDESCO, Juan. Formação científica para todos. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio (Orgs.). *Ensino de ciências e desenvolvimento: o que pensam os cientistas*. São Paulo: Instituto Sangari, 2009. p. 161-171.

TEDESCO, Juan. *Educação e novas tecnologias*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

Mónica Oliveira

Pós-doutora em Didática das Expressões Artísticas pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Doutora em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Salamanca, 2000. Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, desde 1996. Investigadora integrada do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa do Porto. Investigadora colaboradora do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade – Núcleo de Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Autora de várias publicações na área da Educação Artística, Ilustração e Artes Plásticas. Foi membro das Comissões de Especialistas na área da Formação de Professores Ministério da Ciência e Ensino Superior.

Email: monica@esepf.pt

Currículo: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=4440822994858991>

Recebido em 20 de março de 2016

Aceito em 15 de abril de 2016

A epistemologia do ensino do desenho

Umbelina Barreto

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

RESUMO — A epistemologia do ensino do desenho — Este artigo aborda a epistemologia do ensino do desenho necessária à complexidade do pensamento contemporâneo e que se apresenta nos currículos de formação superior do artista e do arte-educador. A investigação enfatiza as transformações ocorridas no século XX, relacionadas à emergência do pensamento complexo à luz da Teoria da Autopoiesis de Maturana e Varela, que está inserida em uma concepção sistêmica do conhecimento, e faz uma reflexão sobre as vicissitudes do pensamento contemporâneo, sem prescindir da tradição, principalmente, no que se refere a ética e a estética. O texto tem como referência o Currículo do Curso de Graduação em Artes Visuais da UFRGS, envolvendo a Licenciatura e o Bacharelado e se desenvolve a partir da crítica aos currículos modernistas de formação especialista colocados em paralelo à necessidade da visão generalista que se impõe no pensamento contemporâneo, através da visão inter e transdisciplinar da ciência e da arte. O eixo da pesquisa tem como base a seguinte questão: Como o pensamento contemporâneo perpassa o discurso do ensino do desenho e redefine a epistemologia nos currículos de formação superior do artista e do arte-educador?

PALAVRAS-CHAVE

Epistemologia. Ensino do desenho. Ensino Superior. Currículo. Pensamento Contemporâneo.

ABSTRACT — The epistemology of teaching of drawing — This paper discusses the epistemology of teaching of drawing required to the complexity of contemporary thought present in the curricula of higher education of the artist and the art teacher. The research emphasizes the transformations that occurred in the 20th century related to the emergence of the complex thought, in the light of the theory of Autopoiesis of Maturana and Varela, that is inserted into a systemic conception of knowledge, and makes a reflection on the vicissitudes of contemporary thought without prescinding the tradition, especially, with respect to ethics and aesthetics. The text has as reference the course curriculum program in Visual Arts UFRGS, involving the Degree and the Bachelor, it develops from the criticism of specialist modernist curricula, placed in parallel to the need of the generalistic vision of contemporary thought, through inter and transdisciplinary vision of science and art. The axis of the research is based on the following question: How the contemporary thought pervades the teaching of drawing and resets the epistemology in the curricula of higher education of the artist and art teacher?

KEYWORDS

Epistemology. Teaching of Drawing. Higher Education. Curriculum. Contemporary Thought.

Parametrização inicial do objeto de análise

Pensar na epistemologia do ensino do desenho que se apresenta nos currículos de formação do artista e do arte-educador, relacionando-a ao pensamento contemporâneo, poderá ser, inicialmente, focalizar a mudança de nomenclatura que

define os componentes curriculares que constituem a área de desenho na formação superior em Artes Visuais.

No ensino superior brasileiro, as reestruturações curriculares têm sido impulsionadas por Diretrizes Curriculares Nacionais definidas por áreas de conhecimento, e homologadas pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior no final do século XX e início do século XXI, conforme publicações disponibilizadas no portal do MEC. Dentro desse quadro de transformações do panorama educacional no Brasil, advindo das regulamentações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, foi implementado um novo currículo do Curso de Graduação em Artes Plásticas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2006 (BARRETO, 2008). Este currículo seguiu a mudança de nomenclatura da área de conhecimento, redefinida como área de Artes Visuais, ampliando o escopo da produção artística, ao abarcar as tecnologias e os meios digitais na construção da linguagem da arte, bem como as didáticas específicas em meios analógicos, digitais, técnicos e/ou tecnológicos, envolvendo a teoria e a prática através de novos procedimentos e processos.

A mudança de nomenclatura da área de conhecimento foi acompanhada por mudanças de nomenclatura de componentes curriculares, definidos como disciplinas, que passaram a constituir os currículos dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Bacharelado em Artes Visuais. Entre as novas nomenclaturas, seleciona-se dois componentes curriculares para o desenvolvimento da reflexão neste trabalho, definidos como duas disciplinas da etapa inicial dos cursos de Bacharelado e Licenciatura: Fundamentos da Linguagem Visual I e Fundamentos da Linguagem Visual II, disciplinas de caráter obrigatório, oferecidas, respectivamente, no primeiro e no segundo semestre dos cursos. Estas disciplinas, de certa forma, substituíram alguns componentes da área de desenho do currículo anterior, prioritariamente, as disciplinas denominadas “Introdução ao Desenho” e “Desenho de Observação”.

É importante ter o cuidado de salientar que essa mudança de nomenclatura não está restrita a simples troca de componentes curriculares. A mudança envolve uma nova organização curricular que mistura disciplinas e créditos dispondo a possibilidade de realização de percursos curriculares diferenciados, definindo

diferentes perfis de formação centrados na construção de autonomia e auto-organização do estudante. Poderia se dizer que o atual modelo do currículo, além de ser representado semanticamente por uma estrutura desdobrada em árvore no desenvolvimento do conhecimento, em uma referência originária à árvore de Porfírio (ECO, 2013), abriga, em uma etapa intermediária, uma série de “coleções” compostas de conteúdos diferenciados, os quais, no currículo anterior se estruturavam separadamente em disciplinas de distintas habilitações. Dessa forma, as habilitações que, anteriormente, definiam um perfil de formação especialista, agora têm seus conteúdos totalmente ofertados e podem ser acessados nos planos de estudos dos estudantes a partir de uma etapa curricular intermediária, possibilitando uma definição formativa especialista e/ou uma definição formativa generalista, não se restringindo a substituir uma formação por outra.

É nesse contexto curricular complexo, em que vai sendo tecida uma estrutura curricular mista que modifica a relação entre o docente e o discente ao pressupor a construção de autonomia dos estudantes ao longo da formação, e na qual, inicialmente, interessa pensar a mudança de nomenclatura como uma potência epistemológica, que possibilita o ensino do desenho, em diálogo conjuntivo e disjuntivo com as vicissitudes do pensamento contemporâneo.

O ensino do desenho entre a linguagem visual e o desenho

Tem-se aqui o interesse de pensar sobre esse espaço que se forma entre a linguagem visual e o desenho, e apresentá-lo como uma possibilidade de se detectar alguns indícios da transformação do discurso do ensino quando se apresenta perpassado pelo pensamento contemporâneo. Essa estratégia de definição de um campo ampliado de pensamento que se desenvolve entre dois polos é significativa, embora saiba-se que, esse espaço só possa vir a ser definido de forma negativa, talvez como uma heterotopia ou um não lugar do desenho, em uma referência aos estudos de Foucault ou aos estudos de Marc Augé (*apud* SILVANO, 2010), em sua tentativa de inserção do pensamento contemporâneo nas reflexões sobre a antropologia do espaço.

A heterotopia aqui é vista como um espaço flutuante metaforizado em um barco e o não-lugar como um espaço não identitário. O primeiro se alimentaria das margens de um e de outro, mas, flutuaria eternamente entre os dois. E o segundo se constituiria em desvio, em um deslocamento da forma do desenho caracterizada na e pela nomenclatura utilizada anteriormente, e, também em deslocamento da função da linguagem visual que, diferentemente da linguagem do desenho contemporâneo, tem-se voltado, prioritariamente, para a comunicação visual apontada pela nova nomenclatura, em um duplo desvio identitário.

Esse espaço entre as duas nomenclaturas se revela como uma dupla negativa e isso deve-se, justamente, ao fato de que esse espaço está formado por um duplo desvio, da linguagem visual em relação ao desenho contemporâneo, e do desenho em relação à tradição do desenho como uma representação da forma. Nesse sentido, essa amplificação do desvio pode levar à produção de inovadoras observações do mundo, que ultrapassam os sistemas de representação tradicionalmente contidos no desenho, bem como, desviam a primazia da visão que, por definição, está presente na linguagem visual (MAIO, 2011).

Fernanda Maio, diz que o artista contemporâneo passa a ser visto como um fazedor de significados (2011) e já não como produtor de objetos, e verifica-se que, nessa passagem, o artista afasta-se da tradicional relação com o artesão, aproximando-se de uma relação com o intelectual.

A partir dessa transformação do artista trazida por Maio (2011) talvez, também se possa dizer que, na contemporaneidade, o foco da visão do desenhador¹ tenha mudado. Tradicionalmente, o foco do desenhador dá-se em uma relação entre a mão e o olhar, parametrizados pelo pensamento a partir de duas distâncias distintas em relação ao objeto, e agora, ao enfatizar a dialogia presente no desenho contemporâneo, volta-se sobre o próprio pensamento “imprimindo-o” como um outro.

¹ A utilização do termo desenhador em substituição ao termo desenhista está sendo utilizada no texto para evidenciar a distinção correspondente à área de Artes Visuais, separando do desenhista industrial, que, na atualidade, também é denominado de designer.

Percorrer esse não lugar do desenho no ensino do desenho poderá trazer a mão uma espécie de paralaxe do desenho, pois, como alerta o filósofo esloveno Zizek (2008), a visão em paralaxe corresponderia menos a uma mudança no objeto, e mais a uma atitude perante o objeto visto, enfatizando a mudança de posição do observador. E esse pode ser o primeiro indício realmente significativo da epistemologia do ensino do desenho presente nos currículos dos cursos de formação do artista e do arte-educador.

Por outro lado, afluindo com esse primeiro indício, relacionado diretamente a um sujeito, verifica-se o início de uma mudança substancial no que está dado como objeto, pois o desenho começa a redefinir-se como uma linguagem substantiva a partir da segunda metade do século XX. Entretanto, esta redefinição ocorre em um processo que se desenvolve muito lentamente, pois, simultaneamente, tem-se a própria redefinição da arte como uma linguagem. Dessa forma, a arte passa de um enfoque exclusivo no produto, para uma ênfase no processo, podendo ser nomeada como um fazer, e isso torna necessário que se verifique a nomenclatura de linguagem visual relacionada à definição de desenho como um processo.

Ao mesmo tempo em que ocorre essa mudança de foco na arte, tem-se uma crise do pensamento ocidental, iniciada desde o final do século XIX e desdobrada no início do século XX, levando à emergência de novos paradigmas, dos quais emerge o pensamento complexo, que vai sendo constituído por diversas abordagens articuladas de forma sistêmica (VASCONCELLOS, 2002). A partir desses novos referenciais que revolucionam o pensamento científico, sintetizados e desenvolvidos por Khun em seu livro *A estrutura das revoluções científicas* (1989), surge uma teoria do conhecimento que redimensiona a definição de “ser vivo”, articulando essa definição a uma construção autopoietica: Maturana e Varela constroem uma Teoria Biológica do Conhecimento (1984), de onde emerge o conceito de um novo ser humano, que se reitera na autopoiesis de um ser vivo, ao ser definido como um ser que se constitui a si mesmo na linguagem, através de um linguajar que se dá como um fazer/dizer na linguagem em um processo de auto-organização.

Dentre as transformações do pensamento ocidental, entre construções, desconstruções e reconstruções do pensamento filosófico, entre fenomenologia,

filosofia crítica e filosofia da linguagem têm-se também no século XX a emergência da semiótica que recoloca a semântica no centro da discussão, trazendo teorias do discurso e da interpretação ao lado de teorias da informação e significação. Por um lado, tem-se a semiótica de Pierce, centrada em um sistema de signos construídos em um sistema filosófico voltado para a construção da emergente sociedade industrial do final do século XIX, que enfoca o desenvolvimento da apropriação, leitura e interpretação do mundo unicamente através desse sistema de signos. E, de outra forma, tem-se também uma semiótica voltada para a análise do texto, centrada na construção de um processo infinito de semioses ao definir a realidade como um texto que está dado e que precisa ser ressignificado reiteradamente, trazida por alguns pensadores como um fazer/dizer na linguagem (GREIMAS; LANDOWSKI, 1986), ao recuperar a concretude do pensamento no desenvolvimento da construção das ideias, vista anteriormente como o exercício abstrato de um pensamento abstrato.

Entrementes, entre a ciência e a filosofia, o século XX é também o século do salto qualitativo marcado pelo desenvolvimento da tecnologia. E, segue-se a isso um desenvolvimento da neurociência, que traz a possibilidade da modificação das estruturas cerebrais através da neuroplasticidade, desencadeada por processos de ensino-aprendizagem que aliam estratégias abstratas com experiências concretas na aquisição de competências que se utilizam de atitudes, habilidades e conhecimentos, permitindo transformar a prática em um novo fazer/dizer, transformando também o mundo em que se vive (COSENZA; GUERRA, 2011).

Depois dessa breve preleção das vicissitudes do pensamento, que estão ocorrendo desde o início do século XX, trazidas no texto de forma seletiva, em diferenças que se articulam, reiteram ou se complementam para evidenciar uma complexidade que se apresenta de forma crescente, mas que configuram certo percurso que envolve as mudanças do sujeito, perpassam o objeto e reiteram novas definições de mudança do sujeito, pode-se voltar a afirmação de Maio (2011). Para a autora, o artista contemporâneo é visto como um fazedor de significados e, nesse retorno, pode-se perceber que, converge com essa redefinição do artista, a colocação em evidência de uma epistemologia do ensino do desenho que poderá corresponder

a processos investigativos, transformando o discurso do ensino, o qual passa a se misturar com a pesquisa.

Esse novo lugar do ensino do desenho transformado pelo discurso, que, ao se misturar com a pesquisa, passa da escolha do que fazer para a formulação do problema a ser investigado, privilegiando a investigação, emerge na formação superior, no ensino de graduação, apoiado institucionalmente por um estreito diálogo com a ascensão da pesquisa em arte e a consolidação da pós-graduação em arte no Brasil.

Até bem pouco tempo atrás, a pesquisa e a investigação têm sido evidenciadas como uma forma específica dos processos científicos, em contraposição à reflexão como uma especificidade dos processos filosóficos. E, no ensino do desenho, nos currículos de formação superior em artes visuais, tem-se apresentado uma espécie de metodologia dialógica, envolvendo a ciência e, com certa frequência, envolvendo a semiótica científica, que se aproxima da fenomenologia, da filosofia da linguagem e da linguística, ao se propor análises semióticas na construção de processos de significação que articulam o sensível e o inteligível que sempre está presente na apropriação e definição inicial de um problema a ser investigado.

Através de uma nova forma de investigação, em que se misturam a ciência, a filosofia e a arte, poderia também ser definido um novo lugar do ensino de desenho na graduação. E, nesse novo lugar do ensino do desenho, poderia se pensar que o exercício do desenho, inicialmente, passaria a ser, não mais o desenho do mundo, mas o desenho do pensamento, entretanto, seria o desenho de um pensamento que se faz e se diz na linguagem, em um caminho da significação. Um desenho que se constrói na busca de sentido, em uma passagem entre um tema geral e um caminho específico de abordagem, em um percurso que vai se especificando em direção à construção de um novo significado do desenho na especificação de um outro mundo, em que se definiria uma metalinguagem do próprio objeto desenho.

O ensino do desenho, dessa forma, ao evidenciar uma epistemologia sistêmica, também se encaminharia para um caminho impróprio da pesquisa ao enfatizar a simultaneidade do fazer e dizer o próprio fazer como um outro, e do pensar

e o desenhar o pensamento como um outro. E essa epistemologia do ensino do desenho, relacionada às formas de investigação científica, a partir de uma relação sistêmica, mas percorrendo um caminho impróprio da pesquisa, poderia levar à apropriação de novas formas de fazer, dinamizando o modelo de ensino que se praticava anteriormente.

O ensino do desenho como investigação

A nomenclatura da disciplina Fundamentos da Linguagem Visual em substituição à disciplina Introdução ao Desenho em si mesma potencializa o fazer na linguagem. Por um lado, multiplicando a capacidade de comunicação, ao se aproximar do visível, e por outro, multiplicando a necessidade de expressão, ao se aproximar do invisível, em um duplo movimento que não se rompe e que acaba por gerar uma potenciação extrema entre o visível e o invisível que se apresenta nos processos artísticos contemporâneos.

Parece paradoxal que, justamente, em uma nomenclatura que explicita a especificidade de uma linguagem relacionada à visibilidade e à construção da visualidade, para ser apropriada conceitualmente em um significado e desenvolvida como leitura em um processo de significação, não prescindia do seu contrário, ou seja, necessite de todo o espaço que ocorre entre o visível e o invisível para que o desenho do pensamento se constitua e se especifique como linguagem.

Por outro lado, é importante lembrar que o processo de visão ocidental tem, tradicionalmente, como fundamento um sistema de representação que pressupõe um observador ideal, a partir de um ponto de vista único e monocular, centralizado, fixo e frontal em relação ao objeto. É somente com a visão modernista, que se desconstrói e se reorganiza o desenho a partir dos elementos visuais pressupostos como uma sintaxe, ao ser disponibilizado um dispositivo mecânico de observação ideal: uma câmera fotográfica, que, por estar agora na mão do observador, pode ser acessada a qualquer momento, e reproduzir e multiplicar o observador ideal, pois parametriza mecanicamente a posição do objeto, deixando-o sempre no centro óptico/matemático ideal, ao mapear completamente as mudanças de posição do observador em relação ao objeto.

Dondis (1991) em um estreito diálogo com a comunicação visual, ao refletir sobre a sintaxe da linguagem visual traz a necessidade de desenvolvimento de um letramento visual universal, em paralelo ao letramento verbal universal, comparando a invenção do tipo móvel com a invenção da câmara fotográfica. Essa consciência do uso de um dispositivo móvel que reproduz o próprio sistema de observação fundante do olhar ocidental (câmara obscura, conforme David Hockney (2001) é, também, o que liberta o olhar da exatidão matemática do visível.

Santaella corrobora essa relação da câmara obscura com a máquina fotográfica (2010) e a construção do conhecimento do funcionamento do olho humano:

Além de compartilhar essa propriedade dos meios reprodutores, a fotografia introduziu uma novidade, a de ter dado início ao surgimento de máquinas dotadas de certo nível de inteligência, de modo que não é apenas a função memória do cérebro que estas máquinas extrojetam, mas também relativo fator de inteligência produtora, copiadora das faculdades cerebrais. Para os que conhecem a história da fotografia desde a câmara obscura, não é difícil reconhecer que a câmara fotográfica introjetou, materializou em uma máquina o que o desenvolvimento da ciência, desde a Renascença, nos fez conhecer sobre o funcionamento do olho e sobre a fixação do reflexo da luz. (SANTAELLA, 2010, p. 61)

O olho em estreita ligação com a mão não precisa mais calcular o mundo para dar visibilidade a um mundo. E é essa liberdade de não se ter um resultado definido cientificamente a priori, e a obrigatoriedade de reproduzi-lo artisticamente a posteriori, que abre um novo campo de investigação para o desenho, e, por sua vez, possibilita que o campo do ensino do desenho transforme o espaço do atelier em um campo investigativo que tende a ampliar os elementos constitutivos da própria linguagem do desenho.

Dessa forma, a linguagem do desenho passa a se estruturar a partir de uma dimensão qualitativa constituída no campo da visibilidade, formado pelo visível e o invisível. Conforme Merleau-Ponty (1984) o mundo é o que vemos e, contudo, temos de aprender a vê-lo, e o filósofo nega que a filosofia possa transformar o mundo em uma coisa dita, como o faria um artista na linguagem. Essa dimensão da linguagem do desenho que tenta apreender a visão desenvolvendo-a no campo da visibilidade, está relacionada a uma estratégia de construção do pensamento que possibilita um

discurso que, envolvendo o visível e o invisível, integra também a contrariedade, mas sem que o pensamento se rompa na contradição.

No segundo semestre do curso, novamente a disciplina de Fundamentos da Linguagem Visual substitui o desenho, agora não em equivalência à Introdução ao Desenho, mas sim na definição de um procedimento que é a chave desse outro que se constitui ao desenhar: o observador. A disciplina de Desenho de Observação, tradicionalmente, parte, epistemologicamente, de um observador ideal, que por sua vez define padrões de construção de observações também ideais. Nos currículos modernistas o desenho de observação tem se constituído como um processo relacionado à construção de padrões fixos ideais sobre os quais se pode, posteriormente, elaborar uma diversidade de procedimentos de desconstrução, que têm o objetivo de chegar a uma definição abstrata universal ao envolver, principalmente, as abstrações geométricas, e, também as abstrações informais, que surgem em pressuposição às abstrações formais.

Outros dois componentes curriculares tradicionalmente constitutivos da área de desenho presentes nos currículos modernistas são relacionados à representação da figura humana e a apropriação de proporções ideais em um sistema definido matematicamente a partir de um número irracional. Comumente tem-se utilizado o esquema do Homem de Vitrúvio, construído pelo arquiteto Vitrúvio no século I DC e trazido à Renascença ao ser atualizado por Leonardo da Vinci.

Relacionar a representação da figura humana e o desenho de observação traz duas idealizações que se apresentam como regra fixada a priori, e, entretanto, esta regra tem um referencial presente em cada sujeito e no corpo que o constitui, que, necessariamente, passa a ser visto como um desvio da regra.

Fundamentando a linguagem visual, para além da sintaxe dos elementos utilizados que põe o sujeito frente à escolha do que pode ser utilizado, tem-se também o sujeito utilizador, que potencializa a linguagem. E, ao se passar dos sistemas de representação do desenho para a construção de significados e percursos de significação através da linguagem visual, se estará frente a limites que poderão ser dados pelo próprio corpo do sujeito e pela vontade desse sujeito de construir o seu

próprio percurso. Nesse sentido, ao se reiterar a pesquisa da linguagem visual na estrutura curricular possibilita-se que, nesse caminho, o estudante possa se voltar sobre a sua forma de “deformar” ou se “desviar” do mundo ideal da representação, movimentando um padrão que, anteriormente, era dado como fixo.

Também na história da arte tem-se esta relação entre a norma da construção da imagem ideal e a norma da construção da imagem deformada pelo vivido. Entre a visão de Leonardo Da Vinci e a visão de Albrecht Dürer, tem-se um espaço entre o artista que olha e busca a forma na precisão do ideal e o artista que olha e busca a deformação do vivido, na imprecisão do que não é totalmente apreendido. Didi-Huberman (2009) confirma a visão ideal do primeiro ao se referir à metáfora de uma cebola utilizada por Da Vinci para descrever um corte de uma cabeça humana, e a visão distorcida e desestabilizante do segundo, que menciona “revirar (uma cabeça) sobre o fundamento”, e busca pontos de vista impossíveis, trazendo visões estranhas e paradoxais, que para Didi-Huberman abre o espaço de nossa visibilidade como uma complexidade móvel metaforizada em uma “uma linha caracol”.

O ensino do desenho como a visão em paralaxe do desenho

Trazer o ensino do desenho como o outro do desenho é também a evidência desta nova identidade contemporânea do artista que se coloca mais próximo do intelectual do que do artesão, em um deslocamento da metodologia para a semântica do ensino. É forjar os limites da linguagem entre o fazer do desenhador e o dizer do ensino do desenho, fazendo com que ambos se constituam na linguagem como esse outro do desenho. É trabalhar a linguagem visual a partir de seus fundamentos e pressupostos epistemológicos, desenvolvendo-a no campo da visibilidade e da visualidade como uma forma de ensino de desenho ao ampliar a visão do desenho, inserindo-o em um novo paradigma que o transforma em experiência.

Para Maturana (2001), o histórico de interações do desenhador e do professor de desenho, na formação do artista e do arte-educador, é condição suficiente para borrar os limites do discurso entre ambos, e daí emergir um novo discurso do ensino do desenho e novas tipologias de desenhadores contemporâneos. Pode-se ver como o conceito de desenho contemporâneo redefine o conceito de ensino de desenho, e

também como o conceito de ensino de desenho contemporâneo redefine o conceito de desenho. A questão é que ambos são atravessados por um pensamento contemporâneo, em um paradigma complexo em que se instala uma visão sistêmica do mundo, definindo uma epistemologia também sistêmica.

Muito se tem refletido sobre o desenho e o ato de desenhar relacionados à forma de organizar o pensamento e à visibilidade definidora do conhecer. Também muito se tem refletido sobre as possibilidades de leitura e a construção da visualidade no que é tornado visível pelo outro. Mas, como se cruzam a visualidade e a visibilidade na emergência de uma nova epistemologia no ensino do desenho?

Trazer o letramento visual como ensino de desenho no curso de formação do artista e do arte-educador pode ser instaurar o conceito de desenho na complexidade do mundo atual de forma a tornar significativas as diferentes concepções e paradigmas de desenho que o estudante se depara ao longo de sua formação. É claro que aqui já se está pressupondo também a convergência das consequências da mudança advinda da relação de construção de autonomia do estudante de arte, que vai escolhendo as deformações que definem a sua “própria linha caracol”.

Pensar como se pode saber sobre o saber do desenho para se chegar ao discurso do ensino do desenho, transformado pelo discurso contemporâneo, tem sido desde o início o que se movimenta nesse texto. Mas, verifica-se que, o lugar que se quer mapear tem se mostrado somente em deslocamentos e desvios. Nesse viés, o ensino do desenho passa a ser perseguido em um caminho que se desenvolve a partir de uma referência externa, em que se problematizam uma diversidade de formas de captura do mundo, ao passar pela captura do próprio desenho, em uma busca que se constitui na linguagem e também se constitui como linguagem em um processo que se dá sempre em recursividade.

De que conhecimento se está tentando falar nesse texto?

Este texto iniciou com uma parametrização e a definição de um deslocamento. Poderia se pensar que fazer uma pesquisa sobre a epistemologia do ensino do desenho seja, de alguma forma, um deslocamento. Gregory Bateson (1979) enfatizou

o contraste e o contexto como a diferença que faz a diferença, e, buscar, à guisa de conclusão, a amplificação do deslocamento que foi utilizado no texto, poderá significar uma aproximação desse conceito de diferença trazido por Bateson.

Ou, poderá levar a afirmar, como Bateson (1979), que “o mapa não é o território”, e, dessa forma, também afirmar que os diferentes aspectos de um fenômeno e as diferentes representações trazidas por diferentes observadores é que são os constituintes do conhecimento, móveis e flutuantes, e que, também a ação de conhecer é complexa envolvendo uma diversidade de caminhos, incluindo o próprio retorno do observador sobre a sua própria observação, conforme Morin (1983).

Esse retorno do observador sobre si mesmo também foi trazido no texto como uma espécie de retroação, envolvendo o desenhador e o ensino do desenho, transformando a concepção de desenho do docente e do discente, e, possibilitando que ambos definam seus próprios mapas mentais na complexidade do pensamento contemporâneo, tendo por princípio o ensino do desenho presente nos currículos de formação do artista e do arte-educador.

Verifica-se que o ensino do desenho está sendo abordado em uma espécie de acordo e desacordo simultaneamente tanto com o objeto como com o sujeito, pois multiplica um discurso que envolve os dois. A justificativa é, a princípio, a variabilidade dos focos e os princípios relacionados ao conhecimento que emergiram do caminho que aqui se encetou. A opção realizada no texto foi de focalizar o que está mais próximo, mas que, depois de certa idade, é justamente o que não se consegue delinear se não se usar uma lente multifocal. Entretanto, é essa lente multifocal que possibilita uma ampliação do foco, multiplicando-o e distribuindo os focos em pelo menos três campos da visão, que correspondem ao desenhador, ao desenho e ao ensino do desenho, e que estão completamente interligados.

Ainda com Bateson (1986) afirma-se o óbvio, dizendo que o conhecimento sobre o objeto desenho não é o objeto desenho, e também que o conhecimento sobre o objeto desenho não é o sujeito desenhador. Tampouco o conhecimento do objeto desenho é o ensino do desenho, embora possa se dizer que o ensino do desenho tem por princípio uma relação dialógica tanto com o desenho, como com o desenhador. E,

não é só isso, pois esta relação dialógica multiplica-se no tempo e no espaço, pressupondo a tradição, bem como a contemporaneidade de um e de outro.

Por fim, restaria ainda questionar como está sendo reconstruído o pensamento contemporâneo no ensino do desenho. E como esta reconstrução possibilita que no processo do desenho se identifiquem alguns pressupostos epistemológicos, tais como a complexidade, a multifocalidade, e a flutuação trazidas neste texto. Sem descartar ou anular paradigmas tradicionais ao definir novos paradigmas, de forma aberta e acumulativa, as mudanças no ensino do desenho estão em estreita ligação com a emergência do desenho como uma linguagem substantiva, definida como um corpo dialógico e complexo, em que, mesmo em processos negativos de apagamento da visão, abarca o visível e o invisível ao dialogar com a visibilidade e a visualidade do desenho e do mundo.

Referências

- BARRETO, Umbelina Maria Duarte. *Espiando pelo buraco da fechadura. O conhecimento de Artes Visuais em nova chave*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.
- BATESON, Gregory. *Mente e natureza*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1986.
- BATESON, Gregory. *Uma ecologia da mente (on gregory bateson's thought)*. Vídeo de Nora Bateson. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tfc39iHUKmQ&nohtml5=False> Acesso em: 07 abr. 2016.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ser crâneo. Lugar, contato, pensamento, escultura*. Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 2009.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ECO, Umberto. *Da árvore ao labirinto*. Rio de Janeiro: Editora Record Ltda., 2013.
- GREIMAS, Algirdas Julian; LANDOWSKI, Eric. *Análise do discurso em Ciências Sociais*. São Paulo: Global, 1986.
- HOCKNEY, David. *O conhecimento secreto*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- MAIO, Fernanda. *A encenação da arte*. Leiria: Textiverso Ltda., 2011.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *El Árbol Del Conocimiento*. Santiago: Universitaria, 1984.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- MORIN, Edgar. *Problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Europa-América, 1983.
- SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010. 400 p.

SILVANO, Filomena. *Antropologia do espaço*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento sistêmico*. Campinas: Papirus, 2002.

ZIZEK, Slavoj. *A visão em paralaxe*. São Paulo: Boitempo, 2008.

Umbelina Barreto

Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura - UFRGS (1978), Mestrado em Filosofia - PUCRS (1994) e Doutorado em Educação - UFRGS (2008). Professora Associada, nível I, do Instituto de Artes da UFRGS. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) - PPGEDU da Faculdade de Educação da UFRGS. Possui experiência na área de Artes Visuais com ênfase em Desenho e Pintura, e tem realizado produção regular em poéticas visuais, além de exposições no Brasil e no Exterior. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte.

E-mail: umbelina.barreto@ufrgs.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5596431631660931>

Recebido em 10 de março de 2016

Aceito em 15 de abril de 2016

O professor em foco na arte-educação contemporânea

Rosa Iavelberg (Universidade de São Paulo — USP, São Paulo/SP, Brasil)

RESUMO — O professor em foco na arte-educação contemporânea — O artigo trata da formação inicial e continuada de professores de Arte atuando na Educação Básica, enfatizando as questões didáticas. Destacam-se experiências de criação em oficinas e de aulas com os pares, da formação inicial. Do mesmo modo, ressalta-se a *performance* do professor de Arte na sala de aula, em formação continuada. No texto valorizou-se a aprendizagem colaborativa ou compartilhada entre os pares, conhecimento sobre arte, arte-educação contemporânea e sua história, formas de registro e reflexão sobre as práticas como instrumento de formação, transformação e atualização dos paradigmas dos professores na área de Arte.

PALAVRAS CHAVE

Formação de professores de Arte. Aprendizagem colaborativa. Registros, estágios e reflexões sobre as práticas didáticas

ABSTRACT — The teacher in focus in the contemporary art education — The article deals with initial and continuing education of Art teachers working in basic education, giving emphasis on the issues of Didactics. It highlights the creation of experiences in workshops and classes among peers at initial training. Likewise, it highlights the Art teacher performance in the classroom in continuing education. In the present text, it was appreciated collaborative or shared learning among peers, knowledge about art, contemporary art-education and its history, registration forms of and reflection on the practices as an instrument of formation, transformation and upgrading of the paradigms of teachers who work in the Art area.

KEYWORDS

Training Art teachers. Collaborative learning. Registrations, educational stages and reflections on teaching practices

A formação inicial dos professores para o trabalho na área de Arte na Educação Básica é realizada nos cursos de Pedagogia, nos de Magistério de Nível Médio, nas Licenciaturas em Arte (para lecionar a partir do 6º ano e no Ensino Médio), ou em Instituto Normal Superior¹. Entretanto, dentro de cinco anos, a partir do 1º ano, apenas

¹ Em dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CEB nº 7, fixando diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos. Entre outras questões relevantes, o documento estipula que, “[...] do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes” (art. 31). Ou seja, tanto um pedagogo quanto um professor formado no magistério de nível médio estão autorizados a lecionar Arte e Educação Física. Contudo, esses profissionais não podem atuar com turmas do 6º ano em diante, nem no Ensino Médio (GIL, 2011).

licenciados em uma linguagem específica entre as artes visuais, dança, música e teatro poderão ministrar aulas de arte.

Está em curso a discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum que conterá propostas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Mas sabe-se que, apesar das leis e dos documentos nacionais criados para orientar a escrita curricular terem como objetivo promover a área de Arte, ainda existem muitos entraves à concretização da proposta pós-modernista da arte-educação na maioria das escolas. Certamente, a formação dos professores de Arte – nas licenciaturas de artes visuais, dança, música e teatro –, será um passo à frente em relação àquilo que ora se apresenta nas escolas de Educação Básica.

Já os gestores e professores das creches e das pré-escolas poderão ser formados nos cursos de Pedagogia e Instituto Normal Superior. A formação dos gestores é fundamental para que compreendam o valor e as demandas da Didática da área de Arte para apoiar os professores no que se refere à formação continuada com relação a materiais, orientações didáticas, espaços adequados e interações com os demais profissionais das equipes escolares.

A formação continuada dos professores de Arte, depois das respectivas licenciaturas que passarão a ser requeridas, seguirá sendo importante, pois a atualização permanente diante dos avanços teóricos e práticos em cada uma das linguagens é uma necessidade. Tal aperfeiçoamento pode ocorrer em cursos presenciais ou à distância, de extensão, especialização ou em outras modalidades como encontros, palestras, seminários, simpósios, etc. É interessante que a formação continuada possa ser realizada de modo permanente nas próprias escolas ou redes escolares, reunindo professores, gestores e formadores em uma perspectiva de investigação e pesquisa sobre e nas práticas, sempre articuladas a bases teóricas.

Uma vertente atual da formação inicial e continuada para o ensino de Arte em muitos países e no Brasil consiste em considerar a história das tendências pedagógicas do ensino da área na educação escolar. No país e no exterior, é valorizado o conhecimento da história da arte-educação na formação dos arte-educadores, como se verifica nos textos de Barbosa e Sales (1990); Barbosa (1991,

2001, 2003, 2014); Ferraz e Fusari (2009), entre outros. Acreditamos que as autoras citadas valorizam a consciência histórica da arte-educação como fonte de conhecimento e contextualização do presente. Nesse sentido, tais saberes orientam uma educação política diante da área de Arte.

A supervisão da prática dos participantes tem sido outra vertente da formação dos professores de Arte. Na formação inicial, essa supervisão incide sobre o estágio supervisionado que ocupa espaço privilegiado, e também sobre as aulas de História da Arte entre os pares. Na formação continuada, a tematização do trabalho dos professores em sala de aula tem sido o foco da orientação das práticas e da transformação dos paradigmas dos educadores, observando ações dos docentes no que se refere à promoção do conhecimento sobre arte e da criação artística dos alunos

Sendo assim, os registros das práticas dos professores na formação continuada por intermédio de diários, filmagens, filmagem em câmera lenta, relatos com documentação da prática dos trabalhos dos alunos, entre outras modalidades de apresentação do trabalho de sala de aula, revelam o paradigma de cada professor em formação. Além disso, a análise desses materiais, quando realizada em colaboração com os pares, sob orientação do formador, promove o avanço dos fundamentos didáticos do ensino e da aprendizagem em Arte. Esse professor, progressivamente, ganha segurança e valoriza o fato de expor, refletir e analisar sua prática à luz das contribuições dos colegas da mesma equipe, com os quais também estuda e aprofunda a articulação entre teoria e prática com a orientação do formador.

A mudança de paradigma, para níveis mais aperfeiçoados de domínio didático e sobre arte, tem como ponto de partida a prática e a reflexão real dos docentes em formação, que são instigados a refletir, mudar e ressignificar o papel do professor de Arte, por intermédio de intervenções colaborativas de formadores e colegas. Os seminários teóricos fazem par com as supervisões das práticas e ganham sentido, pois são a elas associados.

Valores fundamentais estão relacionados às propostas formativas da arte-educação contemporânea, e que operam em uma dupla vertente inclusiva, por um lado, com os alunos, enaltecendo o conhecimento sobre a produção social e histórica

da arte em sua diversidade, base do patrimônio cultural, ampliando assim a possibilidade de participação na sociedade; por outro, na luta pela equidade com a inclusão do ensino da área nas escolas como direito de todos os cidadãos.

Do mesmo modo, a supervisão dos estágios dos alunos na formação inicial pode ser concretizada a partir de relatórios documentados e dos relatos das experiências vividas nas escolas, assim como a análise das aulas entre os graduandos serve para aprender a lecionar. Portanto, existem aproximações entre as estratégias da formação inicial e a praticada com arte-educadores nas escolas.

Assistir a colegas ministrar aulas, seja uma aula real ou simulada entre o grupo de professores em formação, e por eles ser visto, ativa aspectos procedimentais da formação que, sem tais práticas, não seriam incorporados. Planejar a própria prática apenas a partir da análise da anterior fica em desvantagem em relação à formação compartilhada, pois, no planejamento individual isolado da equipe, faltam bons modelos de referência de outros professores e as intervenções desses e dos formadores para reorientar a didática e fazer avançar paradigmas. Ser professor de Arte é pertencer a uma comunidade educativa que troca experiências, reconhece a necessidade de fundamentos e reconstrói permanentemente a reflexão e a ação didática.

Aprender da história da formação dos arte-educadores

A formação de professores de Arte, no momento moderno da arte-educação, seguia as demandas do papel a eles atribuído, tais como desenvolver uma relação amistosa com a criança em um viés psicológico, respeitando seu desenvolvimento artístico e estético em etapas evolutivas, valorizando os processos da livre expressão sem esperar que o aluno fizesse arte como um “pequeno adulto”, ou que tivesse contato com a produção social e histórica da arte, com exceção feita de modo restrito aos adolescentes, em alguns casos. Objetivou-se no período, primordialmente, o desenvolvimento da criatividade, o que requeria sensibilidade a problemas, fluência, flexibilidade, originalidade, redefinição ou habilidade de rearranjo, análise ou habilidade de abstrair, capacidade de síntese e coerência de organização (Cf.

LOWENFELD, 1961, p. 48), ou seja, de critérios mais ligados a condutas do que à aprendizagem de conteúdos do sistema da arte ou de sua produção social e histórica.

Arno Stern, artista e arte-educador modernista, que atuou na França, ao se referir aos professores de arte e aos artistas modernos assim se posicionou, situando a arte da criança:

O educador não deve ser um artista; nem sequer é necessário que tenha uma cultura artística. Se conhece os problemas gerais da educação artística que estudamos aqui, o comportamento da criança que pinta lhe será familiar. Se ficou na presença de pinturas infantis, sem nenhuma preparação, como simples aficionado, pode ser que tenha pensado que a arte infantil é uma “escola” da arte moderna. Mesmo sabendo como a criança cria e o que é, exatamente, o mundo plástico da criança, ainda pode ficar um pouco desorientado ante as primeiras “criações” que encontra no “ateliê”, pois a criança se expressa em formas e cores muito violentas. A pintura infantil está muito perto da arte moderna, ou seja, muito longe daquela pintura na qual o espectador reconhecia todos os detalhes fotográficos. O artista é frequentemente atraído pela expressão plástica infantil e fica extasiado diante de suas audácias e investigações surpreendentes; comprova também, às vezes, que a criança encontrou, espontaneamente, aquilo que ele buscava penosamente (STERN, 1961, p. 22, tradução nossa).

Este pensamento sobre a formação do arte-educador modernista de Stern saiu da pauta das propostas formativas dos professores de Arte a partir dos anos 1980, quando ocorreu uma grande reorientação na qual se assimilou a necessidade de formação artística e didática desses educadores, em acordo com as demandas contemporâneas do ensino e da aprendizagem com reflexos no currículo de Arte das escolas. Na arte/educação moderna a docência era orientada à livre expressão e aconteceu em ateliês e em escolas experimentais progressistas que desenvolveram aulas de arte nas orientações contemporâneas. Hoje, a maioria das práticas ocorre em espaço escolar, pois Arte é disciplina obrigatória do currículo, mas segue sendo ensinada em outros locais, tais como: ateliês, museus, instituições culturais ou em oficinas de projetos sociais.

Como vimos, desde os anos 1980, a formação inicial e continuada dos professores de Arte tem como objetivo promover práticas articuladas a bases teóricas contemporâneas, que promovem a participação cultural e crítica na sociedade e a formação artística. As novas proposições foram desenvolvidas em diversos países e foram trazidas e concretizadas no Brasil por intermédio da Abordagem Triangular da Prof^a Ana Mae Barbosa. Nos anos 1990, chegaram às escolas, de todo território

nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados em consonância com a LDB 9394/96. É interessante pensar que os alunos das creches e pré-escolas da época, hipoteticamente, vinte e cinco anos depois, poderiam ingressar no ensino superior com formação em arte, se tivessem cursado a Educação Básica nas orientações pós-modernas da Abordagem Triangular ou dos PCN, mas, infelizmente, não é o que se verifica entre os futuros professores nos cursos de formação inicial.

Antes da obrigatoriedade do ensino de Arte nos termos da última LDB, que visou à formação na área, quem prestava vestibular para cursos em que se pedia tal habilitação, como Arquitetura ou bacharelado e licenciatura em Artes Visuais, por exemplo, cumpria com a totalidade das demandas do exame em cursinhos de preparação para o vestibular ou aulas particulares, devido à defasagem entre o currículo das escolas e as provas de seleção, e isso segue sendo assim, devido ao difícil quadro da formação inicial dos professores da Educação Básica, que abordaremos a seguir.

Sabe-se que a aprendizagem dos alunos em Arte nas escolas de Educação Básica ainda não se realizou em sua totalidade. Tem-se um longo caminho pela frente e espera-se que a Base Nacional Curricular Comum, em andamento, mobilize discussões sobre a arte na educação escolar, impulsionando a formação de professores e políticas públicas de valorização da área e da docência, atuando na melhoria da escola e na qualidade de vida da comunidade de educadores, alunos e de seus familiares, pois o contexto do cotidiano desses protagonistas interfere, sobremaneira, na aprendizagem dos estudantes. Documentos e leis por si só não alcançam a melhoria do ensino em uma área do conhecimento. A complexidade do sistema educacional requer reorientação política vigorosa para que a educação em todas as áreas, incluindo a de Arte, possa se efetivar com equidade para todos os alunos.

O cenário atual da formação de professores de Arte é difícil e complexo e urge ser aperfeiçoado, pois ele nos mostra que, para além dos aspectos qualitativos da formação, os quantitativos não podem ser subestimados quando se pensa em um plano nacional de promoção do ensino na área.

Como se pode verificar no Quadro I a seguir, referente ao Censo de 2012 sobre professores de Arte com formação na área em que atuam na Educação Básica, relativo ao Ensino Fundamental 2, nos demais segmentos, ainda é o professor regente quem ministra as aulas em grande parte das escolas.

Quadro I - Censo Escolar 2012, professor de arte com formação na área em que atua. Ensino Fundamental 2.

	Total de docentes lecionando a disciplina de Artes	Total de docentes com formação em Artes ¹	Docentes por formação específica (o mesmo docente pode ter mais de uma formação específica)					Docentes com mais de uma formação específica
			Bacharelado interdisciplinar em Artes	Artes Visuais ¹	Artes Cênicas ¹	Dança ¹	Música ¹	
Brasil	536,488	29,195	19,04	8,377	406	122	1,435	185
Norte	72,821	982	422	433	3	4	126	6
Rondônia	5,357	26	18	3	-	-	5	-
Acre	4,965	38	9	20	-	-	10	1
Amazonas	18,279	146	40	81	-	3	22	-
Roraima	1,848	12	7	5	-	-	-	-
Pará	31,481	529	228	218	2	1	84	4
Amapá	3,855	210	112	99	-	-	-	1
Tocantins	7,036	21	8	7	1	-	5	-
Nordeste	210,908	2,113	1,263	509	83	38	241	21
Maranhão	41,631	230	148	65	8	1	8	-
Piauí	14,379	105	81	20	1	1	2	-
Ceará	34,158	90	15	17	6	2	51	1
Rio Grande do Norte	12,432	298	153	98	10	3	37	3
Paraíba	13,755	254	168	65	9	1	16	5
Pernambuco	40,037	205	104	67	2	-	35	3
Alagoas	13,077	186	116	39	16	1	14	-
Sergipe	9,036	74	28	38	4	1	3	-
Bahia	32,403	671	450	100	27	28	75	9
Sudeste	148,2855	18,041	13,537	3,731	188	50	588	53
Minas Gerais	55,956	1,47	1,008	326	25	6	115	10
Espírito Santo	7,043	464	267	162	2	1	35	3
Rio de Janeiro	21,637	3,176	1,052	1,605	128	26	383	18
São Paulo	63,649	12,931	11,21	1,638	33	17	55	22
Sul	60,352	6,202	2,924	2,926	91	27	316	82
Paraná	19,818	2,428	1,209	1,075	35	8	131	30
Santa Catarina	8,51	1,564	701	820	17	1	44	19
Rio Grande do Sul	32,024	2,21	1,014	1,031	39	18	141	33
Centro-Oeste	44,122	1,857	894	778	41	3	164	23
Mato Grosso do Sul	3,564	502	124	365	1	-	14	2
Mato Grosso	13,157	259	190	11	-	-	58	-
Goiás	19,706	390	130	187	7	2	73	9
Distrito Federal	7,695	706	450	215	33	1	19	12

¹Licenciatura ou Bacharelado

Fonte: MEC / Inep / Deed

Em relação aos docentes com formação em arte no Ensino Fundamental 2,

[...] o total de docentes lecionando a disciplina de Artes (sic) é de 536.488, sendo que entre estes apenas 29.195 possuem formação em Artes

(Licenciatura ou Bacharelado-L/B), assim distribuídos: 19.400 (bacharelado interdisciplinar em Artes); 8.377 (Artes Visuais – L/B); 406 (Artes Cênicas – L/B); 122 (Dança L/B); 1435 (Música L/B) e temos ainda 185 docentes com mais de uma formação específica.

Aos dados acima se acrescentam gritantes diferenças regionais. Dos 29.195 docentes com formação em Artes, 982 estão na região Norte; 2.133, na Nordeste; 18.041, na Sudeste; 6.202, na Sul; e 1.857, na Centro-Oeste.

Com base nesses dados, verifica-se que 94,7% dos professores que lecionam Arte no país não possuem formação em arte. Acreditamos, como muitos formadores, que além da formação inicial a escola precisa se constituir como um lugar de formação continuada dos professores de Arte, tanto para suprir as faltas de formação inicial como para garantir a atualização permanente (IAVELBERG, 2013, p. 53-54).

No Censo de 2013, houve um acréscimo: passou-se de 5,3% a 7,7% de professores com formação na área para o segmento do Ensino Fundamental 2, número ainda muito baixo diante da demanda das escolas e a complexidade que envolve a formação requerida para cumprir as orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, DCNEB, (2013).

Quadro II - Censo Escolar 2013, professor de arte com formação na área em que atua. Ensino Fundamental 2 (Observatório PNE – 15, 2016).

Disciplina / Artes / Com licenciatura em artes anos finais Ensino Fundamental							
	Código IBGE	2011 (%)	2011 (absoluto)	2012 (%)	2012 (absoluto)	2013 (%)	2013 (absoluto)
Brasil	0	4,1	6401,0	5,3	8295,0	7,7	11996,0
Norte	1	1,3	322,0	1,7	439,0	2,1	533,0
Nordeste	2	0,5	358,0	0,8	561,0	1,0	691,0
Sudeste	3	9,6	3197,0	11,9	4068,0	20,8	6917,0
Sul	4	12,1	2012,0	16,0	2664,0	19,3	3196,0
Centro-Oeste	5	5,0	512,0	5,5	563,0	6,4	659,0

Em creches, Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com algumas exceções, ainda é o professor regente quem ministra as aulas de Arte. Portanto, a formação precisa contemplar todas as linguagens, o que constitui um problema ao aprofundamento necessário em cada uma delas. A polivalência foi e segue sendo muito criticada na comunidade de arte-educadores porque é ineficaz, banaliza o ensino de Arte e está relacionada à Lei 5692/71, datada na época da ditadura militar, quando Arte foi concebida como atividade e não como área de conhecimento. Neste sentido, a LDBEN nº 9394/96 deu à Arte o estatuto de área de conhecimento obrigatória, com conteúdos próprios para promover a formação artística

e cultural dos alunos. A orientação dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos no período, indicava que os professores não trabalhassem as linguagens da arte (artes visuais, dança, música e teatro) de modo polivalente, mas sim disciplinarmente e, por vezes, interdisciplinarmente, respeitando a natureza de cada linguagem. Frente ao Quadro I do Censo Escolar de 2012 sobre formação de professores de Arte, podemos verificar que a linguagem que requer mais formação de profissionais é Dança, seguida por Artes Cênicas e Música.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Em 2013, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, referentes às suas três etapas: Educação Infantil: creche (de zero a três anos e 11 meses) e pré-escola (4 e 5 anos); Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Ensino Médio (três anos de duração). Essas diretrizes tratam de normas obrigatórias para a Educação Básica, que visam orientar a elaboração de currículos em escolas e redes, especificando conteúdos mínimos, obrigatórios, que preservam a formação básica tendo como referência a LDBEN de 1996, além de definirem competências e diretrizes para uma base nacional comum e outra diversificada.

Arte no segmento do Ensino Fundamental de nove anos, no documento citado, está incluída como componente curricular obrigatório na área de conhecimento denominada “Linguagens”, que abarca outros componentes: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira Moderna e Educação Física. Portanto, Arte figura, na realidade, como subcomponente da área de conhecimento Linguagens, o que significa um retrocesso em relação aos PCN, nos quais Arte era uma área de conhecimento como as demais, com conteúdos próprios dentro das orientações da arte-educação contemporânea da qual faz parte o conhecimento dos modos próprios à produção da arte na sociedade no que se refere a percurso de criação, modos de exibição e leitura da arte, incluindo os aspectos políticos, econômicos e sociais de fatura, distribuição e acesso aos bens culturais.

Pesquisa, reflexão sistemática e a prática educativa de qualidade

É preciso que os professores compreendam os benefícios da aprendizagem compartilhada para abrir suas práticas à tematização, crítica e visualização

da necessidade de mudanças, mas também de sucessos e práticas modelares inspiradoras aos pares (IAVELBERG, 2013, p.189).

É fundamental que o professor conheça os autores de arte-educação, da arte e da educação, tanto quanto que ele saiba contextualizar esses textos na história das tendências pedagógicas, para poder se situar na contemporaneidade, consciente da origem e do percurso de transformação das ideias que regem a didática da área na atualidade.

Esse conhecimento corrobora a formação de um professor investigador, que sabe analisar as próprias práticas, que associa os documentos oficiais ao currículo da escola, que o elabora com os pares e pode modificá-lo ou adequá-lo ao contexto de trabalho, levando em consideração as especificidades deste.

A familiaridade com instrumentos de avaliação das aprendizagens e das práticas nas escolas pode ser incentivada na formação dos professores que têm a possibilidade de aprender a se responsabilizar por avaliar, analisando a prática, fruto das teorias em ação incidentes nas intenções, procedimentos e tomada de decisões de quem ensina. Ser avaliado, e avaliar de modo compartilhado com a participação de formadores, pares e gestores consiste hoje num dos aspectos da formação continuada e demanda a articulação entre teoria e prática.

Muitas são as modalidades de formação inicial e continuada na área de Arte. Alguns museus brasileiros a oferecem para professores por intermédio de cursos de História da Arte, oficinas de criação, materiais de apoio didático sobre o acervo ou mostra específica, projetos que levam obras e reproduções às escolas, palestras, visitas orientadas, recepção de alunos e professores de escolas ou da formação inicial, que aprendem nesta interlocução.

Os materiais de apoio didático elaborados nestas instituições, como ocorre com os livros didáticos de qualidade, podem ser usados com autonomia pelos professores e auxiliam na formação continuada. Os professores podem analisar esses materiais para compreender sobre seus conteúdos e a estrutura a eles subjacente, para que saibam selecioná-los com mais critérios e possam planejar atividades com autonomia, informados pelos exemplos bem estruturados que um material apresenta. Esses

materiais também se aplicam à formação inicial como recurso de pesquisa e fonte de estudo para dar conta de ministrar aulas de Arte.

A *internet* permite a pesquisa em *sites* de museus de arte ou de artistas brasileiros e estrangeiros, passando assim a ser um meio que colabora com a formação inicial e continuada no planejamento de aulas. Apesar de poucos *sites* de museus estrangeiros com materiais e textos em língua portuguesa, muitos deles são confiáveis, podendo ser aproveitados como fonte de estudo e informação.

É importante que não haja conflito entre a didática da formação e a da sala de aula, pois os mesmos princípios didáticos devem nortear as duas situações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é necessário trabalhar com os conhecimentos prévios dos educadores para promover avanços em níveis mais complexos de saber. É relevante que se possa verificar se os professores em formação estão aprendendo de maneira criadora e autoral, do mesmo modo como queremos que aconteça com os alunos por eles ensinados nas escolas.

Os estereótipos e vícios arraigados nas práticas educativas podem ser desconstruídos de forma mais eficaz se os professores passarem por uma experiência profunda e extensa em relação ao conhecer e ao fazer arte. Uma das finalidades da formação dos professores de Arte é que eles incluam arte em suas vidas, pois assim poderão promovê-la na dos estudantes.

Acreditamos que os professores em formação precisam valorizar a arte na própria formação a partir de uma experiência em movimentos alternados, tal qual ocorrerá na aprendizagem artística dos alunos. Tal experiência consiste em haver alternância entre as consignas do professor e as de livre decisão do aluno. Isso faz com que o estudante crie trabalhos autorais e cultivados, ou seja, influenciados pelas culturas advindas da produção social e histórica da arte, pois os atos de criação a partir de enunciados que o aluno faz a si mesmo, nesse contexto de ações alternadas, aproximam suas criações das que ocorrem nas práticas sociais, daqueles que fazem e pensam sobre arte na sociedade (Cf. IAVELBERG, 2010, p. 65).

Nas ações de formação inicial e continuada, é necessário que os professores aprendam e aprofundem as teorias sobre a gênese do desenvolvimento do fazer artístico e da compreensão estética (saber ler trabalhos de arte) de crianças e jovens, porque tais fundamentos teóricos, advindos de pesquisas, pautam a prática do professor em sala de aula. A ponte entre pesquisa, reflexão sistematizada e prática educativa pode promover o ensino na área de Arte.

A observação de trabalhos infantis, a tematização de sua evolução histórica e sua diversidade nas culturas, assim como a atualidade tecnológica que eles podem alcançar, precisam compor os estudos teóricos e as tematizações das práticas dos professores em formação.

Por fim, frente às proposições do ensino de Arte na contemporaneidade, se requer do professor criar ao aprender nos momentos de formação inicial ou continuada, cabendo aos formadores construir uma identificação com as proposições teóricas contemporâneas que norteiam o ensino e a aprendizagem. Hoje é fundamental aos professores a compreensão dos processos de criação dos alunos, a formação nos âmbitos do fazer e do conhecer arte, bem como dos procedimentos didáticos. Desse modo, o portfólio de cada professor em formação inicial ou continuada consiste num objeto importante, que conta a história de um processo formativo específico. Dele podem constar produções como: um conjunto de trabalhos artísticos pessoais, os escritos produzidos, os registros de produções coletivas, um diário com reflexões sobre o próprio processo de criação e formação, pontuando alcances e faltas, textos de autoavaliação. Estes são, entre outros, itens representativos das aprendizagens dos professores em formação, que podem ser compartilhados com seus pares.

A teoria e a prática são igualmente importantes na formação do professor de Arte. A teoria por constituir um conjunto de bases coerentes entre si, de ordem filosófica, epistemológica, psicopedagógica, didática, artística e histórica, que podem formar um profissional que se quer autoral, investigador e criador de seu trabalho. Convém ressaltar que a teoria em associação com a prática tem força emancipatória, por desenvolver intuição, imaginação, percepção direta dos fenômenos, leitura da arte e sua fatura, ou seja, tal articulação pode aperfeiçoar competências e conhecimentos

ao alinhá-los em um sistema coerente e em permanente transformação, dado que as teorias e as práticas se transformam no tempo e nos diferentes contextos nos quais se dá a educação. De qualquer modo, na contemporaneidade, são as teorias e as práticas já alcançadas, selecionadas e eleitas pelos professores em formação que fazem interlocução com as bases teóricas apresentadas e os procedimentos práticos mediados pelos formadores, para que, ao longo e ao fim do processo, aqueles que ensinam Arte valorizem a articulação entre teoria e prática.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*. *Revista Digital Art &*, Ano I, n. 0, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm>>. Acesso em: jul. 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. *O Teachers College e sua influência na modernização da educação do Brasil*. *Revista Gearte*, v. 1, n. 1, abril/2014, ISSN 2357-9854. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/46544/31235>>. Acesso em: 1º maio 2014.
- BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa Margarido. (Orgs.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.
- FERRAZ, Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino da arte*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2009.
- IABELBERG, Rosa. O pêndulo didático. In: SILVA, Dilma de Melo (Org.). *Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade no estudo e pesquisa da arte e cultura*. São Paulo: Terceira Margem, 2010, p. 59-65.
- IABELBERG, Rosa. *O ensino de arte na educação no Brasil*. *Revistausp*, n. 100, 2013. Edição comemorativa dos 25 anos, Especial Educação, São Paulo, Imprensa Oficial, p. 47-56.
- IABELBERG, Rosa. A formação de professores de arte: alcances e ilusões. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Formação de professores: múltiplos enfoques*. São Paulo: FEUSP/SARANDI/FAFE, 2013, p. 181-192.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W.L. *Desarrollo de la capacidad creadora*. v. 1 e 2. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.
- STERN, Arno. *Aspectos e técnica de la pintura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

Documentos Nacionais

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte para o ensino fundamental (1º e 2º ciclos)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte para o ensino fundamental (3º e 4º ciclos)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

OBSERVATÓRIO DO PNE – 15. FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Indicadores de meta. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/indicadores#porcentagem-de-professores-do-ensino-medio-que-tem-licenciatura-na-area-em-que-atuam>>. Acesso em: 3 abril. 2016.

Rosa Iavelberg

Professora Livre-docente do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Autora dos livros: *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*, Artmed, 2003; *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006; Arslan Luciana & Iavelberg Rosa. *Ensino de Arte*. São Paulo: Thomson, 2006; *Desenho na educação infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013. Líder com Carmen Aranha do Grupo de pesquisa Formação de Professores e Aprendizagem em Arte (CNPq).

E-mail: riavelberg@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3612410780790990>

*Recebido em 5 de março 2016
Aceito em 10 de abril de 2016*

**(In) versões didáticas:
possibilidades poéticas para processos de formação docente**

Rita Luciana Berti Bredariolli¹ (Universidade Estadual Paulista — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)

RESUMO — (In) versões didáticas: possibilidades poéticas para processos de formação docente

— Conhecimentos sobre as imagens e pelas imagens resultam de um trabalho de relação, de um trabalho de montagem, pelo qual situamos, em ação relacional, indícios, textos, lacunas e outras imagens visíveis ou não. Trata-se de um trabalho de imaginação: “imiscuir-se” nas imagens, ativando-as em montagem a outras imagens ou textos, impulsionando um movimento relacional que “age sobre a nossa própria atividade de saber e de pensar”. “Para saber, é preciso imaginar-se”. Partindo dessas considerações, abordaremos nesse texto as imagens – visíveis e não-visíveis - e a imaginação como possibilidades de formação docente. Apresentaremos algumas das variações conceituais sobre imagem em sua relação com o saber, enfatizando a revisão epistemológica que revitaliza e reposiciona o valor e a função das imagens e da imaginação no processo cognitivo e, sobretudo, como possibilidades de um processo de formação docente voltado ao ensino das artes, delineado pela assunção da importância, necessidade e inseparabilidade do exercício da inteligibilidade e sensibilidade.

PALAVRAS-CHAVE

Imagens. Imaginação. Formação docente

RESUMEN — (En) versiones didácticas: posibilidades poéticas para los procesos de formación docente

— Los conocimientos acerca de las imágenes y a través de las imágenes son el resultado de una tarea de relación, de una tarea de montaje mediante el cual situamos en la acción relacional indicios, textos, lagunas, otras imágenes, visibles o no. Se trata de una tarea de imaginación: “inmiscuirse” en las imágenes activándolas en un montaje con otras imágenes o textos, impulsando un movimiento relacional que “actúa sobre nuestra propia manera de saber y de pensar”. “Para saber hay que imaginarse”. Partiendo de estas consideraciones, abordaremos en este texto las imágenes - visibles e invisibles - y la imaginación como posibilidades en la formación docente. Presentaremos algunas de las variaciones conceptuales sobre la imagen en relación con el saber, haciendo énfasis en la revisión epistemológica que revitaliza y redefine el valor y la función de las imágenes y de la imaginación en el proceso cognitivo y principalmente, como posibilidades de un proceso de formación docente volcado en la enseñanza de las artes, delimitado por la asunción de la importancia, la necesidad y la inseparabilidad del ejercicio de la inteligibilidad y sensibilidad.

PALABRAS CLAVE

Imágenes. Imaginación. Formación docente

¹ Foi bolsista CAPES do Programa de Estágio Pós-Doutoral no Exterior (2015).

ocupo muito de mim com o meu desconhecer ..

posso dizer que sou ,metade mim metade voce

ninguém nunca sabe

o entre de entre sou eu

sempre o mesmo tempo

cada um sabe da árvore de si

amor rima com dor

nao i

l nao i e rever ye73999dnhjgkls

dgdg

asma eu amar?

eu tambem ja fui brasileiro

palpar o que e visivel ate se tornar invisivel

e possivel!

hoje reencontrei um novo amigo.

quemcala consente

NAO MAIS O MESMO TEMPO;;;

Uma imagem sem imaginação é pura e simplesmente uma imagem que ainda não nos dedicamos a trabalhar. Pois a imaginação é trabalho, esse *tempo de trabalho das imagens* agindo incessantemente uma sobre as outras por colisões ou fusões, por rupturas ou metamorfoses...Sendo que tudo isso age sobre nossa própria atividade de saber e de pensar. Para saber, portanto, é

realmente preciso imaginar-se: a *mesa de trabalho* especulativa é inseparável de uma *mesa de montagem* imaginativa².

No texto *Aportes de la Imagen en la Formación Docente: abordajes conceptuales y pedagógicos* (DUSSEL et. al., 2010) são expostos dois argumentos comumente usados para justificar a presença das imagens em processos educacionais. O primeiro, designado “argumento cultural”, seria derivado do reconhecimento de uma predominância da imagem em contextos contemporâneos, gerada e mantida pelo excesso e velocidade de sua produção, motivo de impedimento de um tempo de recepção propício ao estabelecimento de uma “leitura” adequada, pois reflexiva e crítica, destas imagens. Este argumento encontraria respaldo, por exemplo, em textos como “Sociedade do Espetáculo” de Guy Debord, publicado em 1967. O segundo argumento, relacionado a esse, seria o “argumento didático”, que fundamenta o entendimento das imagens como meios de acesso a outros conteúdos. Esse dois argumentos, de acordo com os autores do texto citado no início deste parágrafo, embora sejam fundamentais para a abertura ao pensamento sobre as relações entre imagens e educação, seriam ambos limitadores, pois posicionariam as imagens em um lugar de subordinação a um “conhecimento verdadeiramente valioso”, a elas externo.

Nesse sentido, se manteria conservado o entendimento das imagens como ilustrações, ou como “coisas”, cujo sentido somente seria encontrado em projeções discursivas exteriores quer pela via da análise formalista, quer pela “crítica ideológica ou política”. Nesse caso, as imagens sofreriam uma espécie de “escolarização”, no pior sentido do verbo “escolarizar”, limitando sua “leitura” sob a força de explicações predeterminadas (DUSSEL et. al., 2010, p. 4). Tais elaborações expõem um modo convencional de relacionamento com a imagem, ainda persistente em nossos universos escolares - sejam universos de formação básica ou superior –, locais de submissão da imagem à primazia do texto e ao conservadorismo epistemológico, mantendo em persistência a “certeza inelutável” de que os processos de formação

² DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imagens Apesar de Tudo*. KKYM. Lisboa, 2012, p. 154.

acontecem somente pelo desvelamento, pela superexposição e esgotamento dos temas, geralmente, encerrados em explicações verbais conclusivas.

“Para saber há que imaginar-se”. Essa afirmação de Georges Didi-Huberman (2012), retirada de um contexto distante das preocupações educacionais, mas nem por isso menos apropriada às nossas reflexões, nos conduz à mobilização dessa forma convencional de compreensão ou estabelecimento das relações entre imagens e saber. Diante de uma imagem, estaríamos diante de uma porta aberta. Aparentemente nada nos seria ocultado, mas, ao mesmo tempo, a luz que dessa abertura emerge e nos atrai, também “quase nos cega, nos controla” (DIDI-HUBERMAN, 2008, p. 31).

A leitura dessa metáfora, exposta por Didi-Huberman, nos remete ao encontro de cognoscibilidade com as imagens como um acontecimento engendrado nesse duplo movimento, tensionado, entre visibilidade e invisibilidade; de abertura “a nós” e fechamento “sobre nós”, regulado em interação ao movimento pulsante de nosso corpo, suscitando algo que poderia ser nomeado, segundo o autor, como uma “experiência interior” (DIDI-HUBERMAN, 2007, p. 25), em uma alusão ao texto de Georges Bataille, *L'expérience intérieure*. Uma “experiência” que escapa ao limite de definição, segundo Bataille, pois ela é o próprio estado de questão, ela “existe no coração do possível”³. Bataille, em sua elaboração sobre o conceito de “experiência interior”, evidencia a necessidade de reconsiderarmos o envolvimento corporal, sensível - o “transe” – aos “domínios do saber”, geralmente entendidos sob a regência de uma inteligência apartada do sensível, requerido por Bataille.

Ao considerar a inseparabilidade das faculdades sensível e inteligível em processos cognitivos, Bataille retoma a potência do vínculo fundante e indissolúvel entre o sujeito e o mundo. Para Bataille, “‘si-mesmo’ não é o sujeito se isolando do

³ L'expérience est la mise en question (à l'épreuve), dans la fièvre et l'angoisse de ce qu'un homme sait du fait d'être [...] Et comme “l'expérience intérieure” existe au cœur du possible, il n'est pas de définition que je puisse donner qui ne se lie à la nécessité, dont j'ai parlé, de tout mettre en question sans mesure (BATAILLE, 1973, p. 15; 427).

mundo, mas um lugar de comunicação, de fusão do sujeito e do objeto”⁴. Por essa inerência, afetariam-se, mutuamente, tornando-se ambos responsáveis pelo acontecimento dessa relação: o saber. As “condições da observação mudam a natureza do fenômeno observado”⁵, e, em continuidade a esta afirmação de Bataille, diríamos que, em ação recíproca, também a natureza do observador seria alterada (DIDI-HUBERMAN, 2005).

Esse mesmo texto de Bataille foi evocado também por Apolline Torregrosa Laborie, ao expor em crítica, o binarismo sujeito-objeto (LABORIE, 2012, p. 34), fundamento consolidado por certa forma de entendimento e prática do saber, ainda predominante em âmbitos educacionais. Para Laborie, o ensino da arte seria o lugar potencial do acontecimento e da evidência de processos cognitivos fundados sob o reconhecimento da necessária reintegração dos binarismos determinados por certa convenção epistemológica. Durante a experimentação artística, reflexão e prática, inteligibilidade e sensibilidade, sujeito e objeto seriam articulados em organicidade. O ensino da arte seria, portanto, o espaço da “experiência interior”. Por ela, segundo Laborie, reabriríamos “as portas do possível”, reintegrando ao espaço formativo os “múltiplos possíveis, as vivências [...] reunindo a razão e o sensível através daquilo que se vive, pelas reminiscências, a presença interior que nos entrega seus segredos do coração” (LABORIE, 2012, p. 35)⁶.

Por sua vez, Didi-Huberman, ao evocar a “experiência interior”, o fez em referência a outro lugar, que pode ser considerado como parte daquele da formação artística mencionado por Laborie. Didi-Huberman referia-se ao encontro entre sujeitos e imagens, ponto de eclosão de possibilidades no “exercício do *ver* e do *saber*”, - e,

⁴ [...] “soi-même” ce n’est pas le sujet s’isolant du monde, mais un lieux de communication, de fusion du sujet et de l’objet (BATAILLE, 1973, p. 21).

⁵ [...] les conditions de l’observation changent la nature du phénoméné observé” (BATAILLE, 1973, p. 428).

⁶ [...]Por la experiencia, reabrimos las puertas de lo posible, lo reintegramos en el espacio formativo, los múltiples posibles, vivencias, tendencias que han sido selados por una educación que dice, que impone lo que es. La experiencia interior, tal como la describe Georges Bataille, es una reapertura a lo incógnito, es el extremo de lo posible, reuniendo la razón y lo sensible a través de lo que se vive, por las reminiscencias, la presencia interior que nos entrega sus secretos del corazón (LABORIE, 2012, p. 35)

diríamos, do “ler”⁷ –, decorrente, a princípio, “de uma preocupação epistemológica: não se separa a observação do observador” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 201).

Do reconhecimento dessa inseparabilidade, depreende-se a “leitura” das imagens como um movimento incessante de criação e recriação, estabelecido em uma trama de tempos heterogêneos implicados em um “momento crítico”, definido pelas inter-relações entre o visível e o invisível. Nesse sentido, a “leitura” de imagens é sempre uma “atualização”, entendida aqui como a transformação de uma potencialidade em ato. Transformação provocada pelo encontro com outros vários atos, entre vários tempos distintos evocados por histórias e memórias, cujo entrelaçamento ao presente possibilita sua reinterpretação: os tempos da imagem, os tempos na imagem, os tempos experimentados por aquele que a contempla, o tempo mesmo da contemplação, para “ler o que nunca foi escrito”. A “leitura” de uma imagem convoca esses muitos e vários tempos e é nesse encontro - ou nesse choque entre o Pretérito e o Agora (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 182) - que os sentidos se estabelecem. A “leitura” de uma imagem se dá na intersecção de repertórios em revivescências. Esse processo desencadeia a ativação de outras imagens e o exercício de situá-las em relação. Ativa, portanto, nossa imaginação e nossos sentidos, os quais, em reciprocidade, reavivam essa movimentação. Contemplar uma imagem ou, se dispor ao tempo de relacionamento com uma imagem, ao tempo de trabalho sobre a imagem, é “desejá-la”. Desejo emergente da e na dedicação ao tempo de contemplação, lugar-tempo definido pela coalescência do sensível e inteligível.

As imagens são “algo entre o mundo dos signos e o mundo do corpo”. Não devem ser limitadas a abstrações ou emblemas de uma ideia, tampouco reduzidas a projeções de nós mesmos, ao encerrarmos sua “leitura” pela imposição de predeterminações. As imagens são assumidas então como “pedaços do real”. E isso

⁷ Ler no sentido atribuído por Walter Benjamin como leitura do mundo em articulação às “condições imanentes, fenomenológicas ou históricas da própria ‘visibilidade’ das coisas”. Uma leitura livre do “modelo puramente linguístico, retórico ou argumentativo”, definida pelas “relações íntimas e secretas”, pelas “correspondências” e “analogias” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 15). “A legibilidade benjaminiana deve ser compreendida como um momento essencial da imagem mesma – que ela não reduz, posto que dela procede – e, não como sua explicação [...]” (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 182).

não significa que tomamos a imagem como o duplo desse real, como seu reflexo ou sua aparência. Noções que afirmam a condição da imagem como ilusão, como ludíbrio, e a nossa como de ludibriados, convenção crítica problematizada por Jacques Rancière (2010). A “crítica do espetáculo” e os “discursos do irrepresentável” nutriram, segundo Rancière, “uma desconfiança global em relação à capacidade política de toda e qualquer imagem”. Ceticismo que seria “resultado de um excesso de fé”, nascido da “crença desiludida numa linha reta entre percepção, afecção, compreensão e ação”. Tal “esquema estratégico” - derivado de outra crença, a da separação entre aparência e verdade – deve ser objeto de crítica para que uma “nova confiança na capacidade política das imagens” possa se manifestar. As imagens, para Rancière, são elementos “dentro de um dispositivo que cria um certo sentido de realidade, um certo senso comum”, o que pode ser definido como “uma comunidade de dados sensíveis”, de “maneiras comuns de perceber, de ser afetado e de atribuir sentido”. O problema, para o autor, não está na oposição entre realidade e suas aparências, mas sim na construção de “outras realidades, outras formas de senso comum, ou seja, outros dispositivos espaço-temporais, outras comunidades das palavras e das coisas, das formas e das significações”, na construção de novas paisagens “do possível” (RANCIÈRE, 2010, p. 149-151).

A “imagem não é o duplo de uma coisa”, afirma Rancière, ela é “um jogo complexo de relações entre o visível e o invisível, entre o visível e a palavra, entre o dito e o não dito”. Também não deve ser tomada como “a simples reprodução do que surgiu em frente ao fotógrafo ou do cineasta”. A imagem, para Rancière, é “sempre uma alteração que ocorre numa cadeia de imagens que, por seu turno, a altera também” (RANCIÈRE, 2010, p. 139).

A crítica de Rancière é construída sobre o que Jean Paul Sartre definiu como uma “ontologia ingênua da imagem”, estabelecida pela “confusão” entre “identidade de essência e identidade de aparência”. A “teoria pura e a priori” fez da imagem, “coisa” (SARTRE, 2011, p. 10-11), o que ela não é. A imagem para Sartre é “um certo tipo de consciência [...] um ato e não uma coisa. A imagem é consciência de alguma coisa” (SARTRE, 2011, p. 137). É “consciência” e não uma réplica falaciosa do real, uma “coisa menor” separada da “verdade” que representa. A crença na “imagem-

ilusão”, estabelecida nesta separação, segundo Rancière, reiteraria o seu oposto. Ao compreendermos a imagem como ilusão, como duplo de uma realidade, estaríamos a afirmá-la como a própria realidade. A crítica fundamentada pela ideia de “imagem-ilusão” é crente. Acaba por atribuir um poder dogmático à imagem, destituindo-a de sua própria topografia, de sua própria realidade como “consciência”. Neste sentido, o observador é posicionado em uma condição passiva, subjugado por uma realidade mais que real por ser considerada sua própria ilusão. O observador é, então, segregado do processo de construção de sentidos, de constituição e reconstituição da própria imagem.

O relacionamento com imagens demanda o desdobramento, o “mais possível”, de sua fenomenologia. Reiteradamente de sua fenomenologia, diferente de uma “percepção propriamente dita”, mas, como afirmou Sartre, de “uma *quase-observação* do mundo” (SARTRE apud DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 148), o que implica a consideração do vínculo estabelecido nesse encontro entre aquele que olha e aquilo que é olhado - o sujeito e o objeto, convencionalmente falando -; do entrecruzamento de tempos – e outras imagens – evocados por esse encontro; e dos processos inteligíveis e sensíveis em atuação constante e conjunta no tempo desse encontro.

Em oposição ao “platonismo trivial da imagem-ilusão”, Didi-Huberman recorda a “posição aristotélica”, experimental, de acordo com a qual a existência de um objeto é inseparável das “grandezas sensíveis”. Seria, então, nas “formas sensíveis que os inteligíveis existem [...] por esse motivo [...] que o próprio exercício do intelecto deve ser acompanhado por uma imagem” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 146). Imagens são potências de cognição; são atos de cognoscibilidade eclodidos da indissociável e simultânea “montagem” dos “sensíveis” e “inteligíveis”.

Conhecimentos sobre as imagens e pelas imagens resultam de um trabalho de montagem, pelo qual situamos, em relação, indícios, rastros, lacunas, outras imagens, visíveis ou não. Trata-se de um trabalho de imaginação: “imiscuir-se” nas imagens, ativando-as em montagem a outras imagens ou textos, engendrando “colisões ou fusões, por rupturas ou metamorfoses”, impulsionando esse movimento relacional que “age sobre a nossa própria atividade de saber e de pensar” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 154). “Para saber, é preciso imaginar-se”.

[...] no hay imagen sin imaginación⁸

Imaginação e fantasia não são o mesmo, afirmava Baudelaire. Também a imaginação “não é” – essencialmente – “a sensibilidade”, escreveu o autor em “Novas Notas sobre Edgar Poe”. Para Baudelaire, a imaginação é uma faculdade “quase divina”, que “para além dos métodos filosóficos”, apreende “as relações íntimas e quase secretas entre as coisas, as correspondências e as analogias” (BAUDELAIRE In LOURENÇO, 2006, p. 104). Posteriormente, em “A rainha das faculdades”, Baudelaire definiria imaginação, esta “misteriosa faculdade”, como análise e síntese. Para Baudelaire, a imaginação “ensinou ao homem o sentido moral da cor, do contorno, do som e do perfume”. Foi responsável pela criação, “no começo do mundo”, da “analogia” e da “metáfora”. A imaginação seria capaz de decompor criações, mas também de rearranjá-las, segundo regras originadas nas profundezas da alma, criando “um mundo novo”, a “sensação do novo”. Para Baudelaire, a imaginação seria “a rainha do verdadeiro, e o possível é uma das províncias do verdadeiro”. A imaginação estaria, nesse sentido, “aparentada com o infinito” (BAUDELAIRE In LOURENÇO, 2006, p. 158-159).

Em “O Governo da Imaginação”, Baudelaire, fará referência à metáfora da natureza como dicionário. Para entendê-la, haveria que “imaginar as numerosas e habituais utilizações do dicionário”. Nele, procuramos o sentido das palavras, sua origem, sua etimologia. Dele extraímos “todos os elementos que compõem uma frase e uma história; mas nunca ninguém considerou o dicionário como uma composição no sentido poético da palavra”. Aqueles que “obedecem à imaginação procuram no seu dicionário os elementos que se harmonizam com a sua concepção”, atribuindo-lhes “uma fisionomia totalmente nova” ao articulá-los com “uma certa arte”. Para Baudelaire, todo o “universo visível não é mais que um armazém de imagens e de

⁸ DIDI-HUBERMAN, Georges. *Cuando las imágenes tocan lo real*. Disponível em: <[http://www.macba.cat/uploads/20080408/Georges Didi Huberman Cuando las imagenes toca n lo real.pdf](http://www.macba.cat/uploads/20080408/Georges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_toca_n_lo_real.pdf)>. Acesso: 29 mar. 2016.

sinais aos quais a imaginação irá atribuir um lugar e um valor relativo” (BAUDELAIRE In LOURENÇO, 2006, p. 161-162).

A imaginação se definiria como “dupla faculdade de observação e extrapolação” (DIDI-HUBERMAN, 2008, p.304), movimento pulsante, estabelecido pelas muitas relações que se multiplicam à medida de seu estabelecimento, provocando choques entre imagens que eclodem em constelações de sentidos e possibilidades, em saberes.

Imaginamos que tal movimento de pensamentos e sentidos; tais jogos de analogias, rupturas, desconstruções e reconstruções; tal trabalho de montagem movido pela coalescência do sensível e inteligível, pela reciprocidade de olhares entre aquele que observa e o observado, é o movimento mesmo da criação poética.

Diante de uma imagem, estaríamos diante de uma “porta aberta”. Estaríamos diante da ambivalência da revelação e obscuridade. Estaríamos diante da potência de um jogo dialético, mantido em suspensão, de construções imprevisíveis e infinitas, de “movimentos em bifurcações”, de dispersão de doutrinas (DIDI-HUBERMAN, 2008, p. 294). Diante de uma imagem, estaríamos diante das reentrâncias do entrelaçado de tempos heterogêneos carregados e encarregados de múltiplos discursos e percepções, atualizados no encontro com os nossos discursos e nossas percepções, com nossas histórias e memórias. Diante de uma imagem, estaríamos diante da potencialidade poética. Da experimentação do pensar, do sentir e do saber. Experimentação no sentido mesmo da relação afetiva, desejante, como lugar da coalescência do sensível e inteligível, do observador e observado, do sujeito e seu mundo.

A experimentação do saber eclodida desse encontro com a imagem, sob uma posição “epistemo-crítica”, “epistemo-desejante” (DIDI-HUBERMAN, 2008, p. 227-317), coincide com a experimentação do trabalho poético⁹, entendido neste texto

⁹ O termo poético é aqui entendido como trabalho de criação e recriação estética. Um trabalho que implica o envolvimento e a consideração de processos sensíveis e inteligíveis; que implica na assunção, como constituintes desse processo de criação, daquilo que é aparente e inaparente; do que é previsto e imprevisível; do que é palpável e impalpável, comensurável e incomensurável. Trabalho que se mantém aberto aos desvios provocados pelo embate entre criador e criatura,

como essencial ao trabalho da docência e, portanto, essencial aos processos elaborados como caminhos de formação para este ofício. O exercício de “leitura” de imagens e o da imaginação, intrínseco a ele, podem se tornar atos de resistência, contra um regime epistêmico que subsidia e determina a estruturação de um sistema educacional negligente, deliberadamente – aproveitando-se das ignorâncias – quanto aos vínculos entre os sujeitos e seus mundos, entre o sensível e o inteligível. Sistema este que impede com rigor metódico, por sua insistência e continuidade, o reconhecimento da importância do inaparente, da sutileza, dos entremeados de tempo, das imprevisibilidades, dos desvios, dos afetos, do corpo, do desejo, para os processos de construção de saberes. Sistema que impede o reconhecimento dos lugares de construção de saberes como lugares do possível, como lugares possíveis que, de forma paulatina, atua para o esmorecimento de nossa confiança sobre a potência do trabalho de “imaginar-se”, imaginar-nos.

A imagem que introduz as elaborações contidas nesse texto nasceu de uma proposição poética de Thomaz Rosa, em uma das aulas da disciplina Didática Geral, realizada em 2012. O texto “Uma Didática da Invenção” de Manoel de Barros era uma de nossas referências. Foi proposto aos que participavam destas aulas, a exposição da “leitura” de uma das partes desse poema escolhido “para mobilizar conceitos e sentidos sobre a delicada relação entre didática, arte e educação”¹⁰. Ao responder a este exercício, Thomaz levou uma máquina de escrever e solicitou que cada um de nós escrevesse o que nos fosse suscitado no momento imediato do nosso encontro com aquele objeto. Essa imagem, filigranada por memórias e gestos cheios de delicadeza, os de Thomaz e os de cada um dos participantes desse ato, guarda um tanto de potencial sintético do que foi essa experiência, posteriormente, nomeada “(In)Versões Didáticas”. Os trabalhos originados por esta proposição foram expostos na Galeria do Instituto de Artes da UNESP por duas vezes. Uma em agosto de 2012,

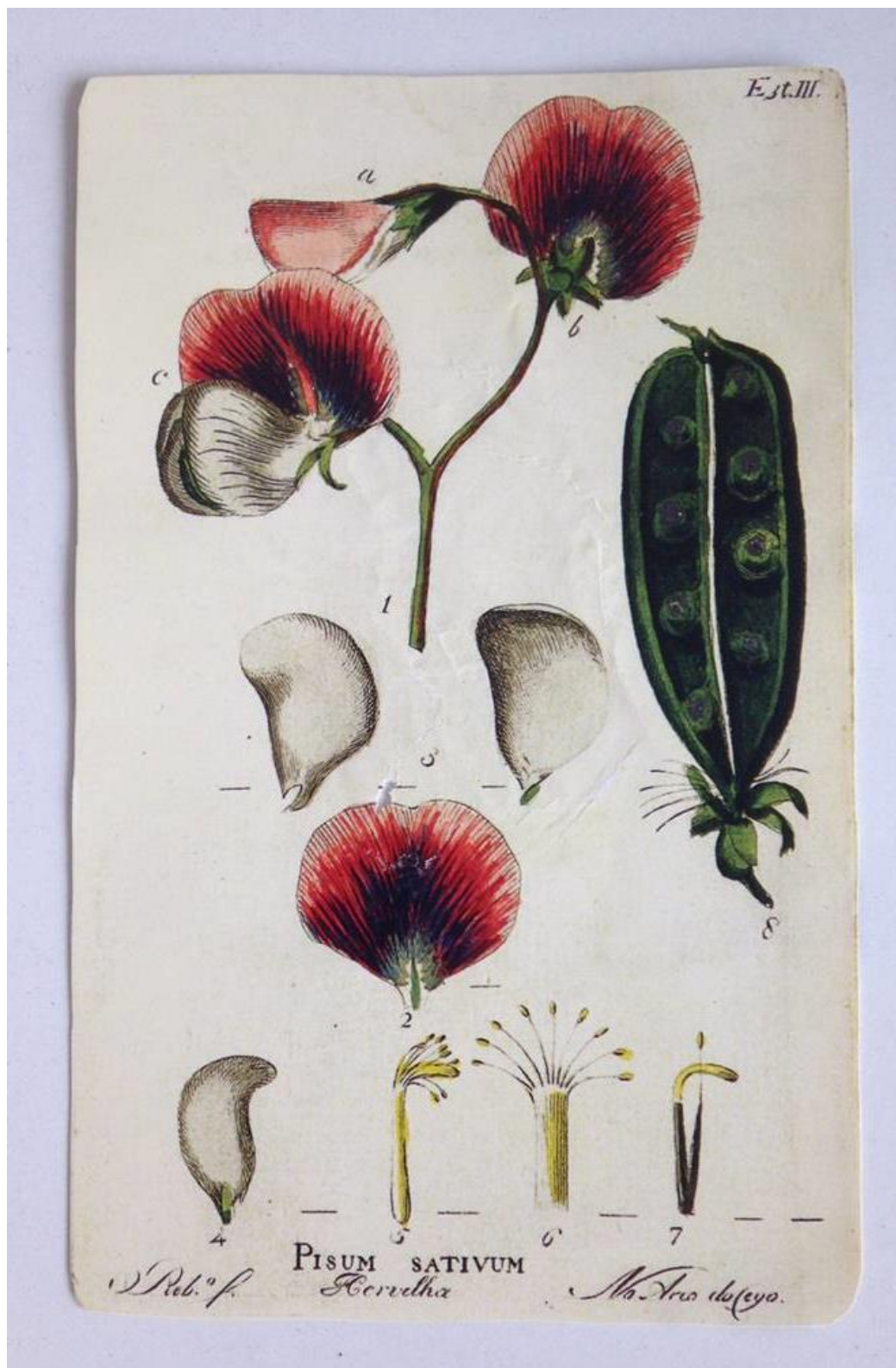
produtor e produção, artesanato e artesanias, sem desconsiderar a condição de reciprocidade e intercâmbio contínuo desses papéis. Trabalho delicado que não pode prescindir do reconhecimento de uma articulação de saberes, e não saberes, elaborados coletivamente ao longo de uma multiplicidade de tempos e espaços.

¹⁰ Trecho do texto de apresentação da segunda exposição resultante deste trabalho, realizada durante o XXII CONFAEB 2012 –ARTE/EDUCAÇÃO: CORPOS EM TRÂNSITO. [acervo pessoal].

quando este espaço expositivo tornou-se também espaço para diálogos sobre arte e educação¹¹; a outra durante o XXII CONFAEB 2012 – ARTE/EDUCAÇÃO: CORPOS EM TRÂNSITO. Deixo meus agradecimentos a todos que compartilharam desta experiência, especialmente aos graduandos de Licenciatura em Artes Visuais que participaram destas aulas¹². Essas pessoas com todas as suas delicadezas manifestas em suas elaborações poéticas, em suas imagens originadas no encontro da poesia de Manoel de Barros com suas reflexões sobre as relações entre arte e educação, criaram lugares abertos ao possível, experimentaram e nos fizeram experimentar exercícios de imaginação, motivados pelo encontro entre os repertórios diversos que constituem uma sala de aula. Trabalho de fricção e imiscuição entre algo aparentemente enrijecido e a possibilidade de sua recriação, devolvendo aos processos propostos como educacionais o seu caráter poético. Especificamente, esse trabalho, mantido pela “leitura” de imagens e, por isso, pelo exercício da imaginação, foi realizado no sentido de propiciar lugares possíveis à experimentação de poéticas para o trabalho didático. Lugares que promovessem o reconhecimento e preservação de parte essencial da arte, da educação e de suas relações, o seu potencial poético.

¹¹ 22/08 a 30/08 (Galeria do IA) – (IN) VERSÕES DIDÁTICAS – Exposição de trabalhos dos integrantes do IV BLAV a partir da leitura do poema Uma didática da Invenção de Manoel de Barros; 22/08 - 10:00 hs (Galeria do IA) - Conversa com Saint-Clair R. Nogueira Filho, educador e músico, estudante da licenciatura em Educação Musical do IA/UNESP: Música como produção de estudantes do Ensino Médio; 22/08 - 14:00 hs (Galeria do IA) - Conversa com Bia Nascimento, estudante da licenciatura em arte-teatro do IA/UNESP que apresenta seu TCC: Diálogos a procura da liberdade: possibilidades de uma prática anarquista de Educação; 24/08 - 19:00 hs (Teatro Reynúncio) - Conversa com o prof. Ms. Enio Tadeu Freitas, mestre em Artes pelo IA/UNESP e professor da Escola Municipal Campos Sales de Heliópolis: encarnações de palavras e imagens a partir do filme The Pillow Book (O Livro de Cabeceira) de Peter Greenway; 29/08 - 10:00 hs (Galeria do IA) - Conversas sobre estágio em ensino não formal – prof. Ms. Guilherme Nakashato e Profa. Ms. Camila Serino Lia, mestres em Artes pelo IA/UNESP; 29/08 - 14:00 hs (Galeria do IA) - Conversas sobre história de vida e formação – profa. Ms. Camila Serino Lia e profa. Dra. Rejane Coutinho.

¹² Adriano Vilela, Ana Druwe, Ana Luísa Chinatto Vassole, Bárbara Há Milanos, Barbara Messas, Bianca Selofite, Bruno Moreira, Carmen Cardoso, Damiana Vasconcellos de Carvalho, Daniele Desierrê, Daphine Juliana, Ed Peixoto, Felipe Morelato, Gabriel Marcondes Egestos, Gabriel de Souza, Maira Coelho, Mariana Coyado, Naia De Oliveira Dib, Pedro Moreira, Ricardo Fialho, Sandra Mazzini Marcondes, Thomaz Rosa.



13

¹³ Detalhe do trabalho de Ed Peixoto realizado sobre a leitura do poema *Uma Didática da Invenção* de Manoel de Barros, 2012.

Referências

- BATAILLE, G. *L'expérience intérieure*. Éditions Gallimard. Paris, 1973.
- BAUDELAIRE, C. Novas Notas Sobre Edgar Poe. In: LOURENÇO, J. F. (2006) *A invenção da Modernidade* (Sobre Arte, Literatura e Música). Relógio D'Água Editores. Lisboa, 2006, pp. 94-111.
- BAUDELAIRE, C. A Rainha das Faculdades. In: Lourenço, J. F. *A invenção da Modernidade* (Sobre Arte, Literatura e Música). Relógio D'Água Editores. Lisboa, 2006, p. 157-161.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Ante el Tiempo*: historia del arte y anacronismo de las imágenes. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires, 2008a.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Atlas ou a Gaia Ciência Inquieta*. KKYM. Lisboa, 2013.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Cuando las imágenes tocan lo real*. Disponível em: <http://www.macba.cat/uploads/20080408/Georges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf>. Acesso: 29 mar. 2016.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Cuando las imágenes toman posición*. A. Machado Libros. Madrid, 2008b.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Imagens Apesar de Tudo*. KKYM. Lisboa, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, G. *L'image ouverte*: motifs de l'incarnation. Éditions Gallimard. Paris, 2007a.
- DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. Editora 34. São Paulo, 2005.
- DIDI-HUBERMAN, G. Un conocimiento por el montaje In: *Revista Minerva*. Revista electrónica. Numero 5. Revista del Círculo de Bellas Artes. Disponível em: <http://www.circulobellasartes.com/fich_minerva_articulos/Un_conocimiento_por_el_montaje_%2848333%29.pdf>. Acesso: 29 mar. 2016.
- DUSSEL, I; ABRAMOWSKI, A.; IGARZÁBAL, B.; LAGUZZI, G. Aportes de la Imagen en la Formación Docente: Abordajes conceptuales y pedagógicos. In: *Documento Pedagogías de la Imagen* (2010). Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E). Disponível em: <http://cedoc.infod.edu.ar/upload/24_2010_Documento_Pedagogias_de_la_Imagen_Ines_Dussel_y_otros_version_preliminar.pdf>. Acesso: 29 mar. 2016.
- LABORIE, A. T. Climasofía de la formación artística. In: *1ª. Bienal de Educación Artística: Arte y Educación Geografía de um vínculo*. Disponível em: <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/45270/1/libro_bienal.pdf>. Acesso: 29 mar. 2016.
- RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. Orfeu Negro. Lisboa, 2010.
- SARTRE, J-P. *A imaginação*. L&PM. Porto Alegre, 2011.

Rita Luciana Berti Bredariolli

Realizou Pós-Doutorado no Program in Art and Art Education, Teachers College, Columbia University, sendo bolista CAPES do Programa de Estágio Pós-Doutoral no Exterior. Doutora e mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP. Atualmente é professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", IA - UNESP. É uma das coordenadoras do GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação). É autora dos livros 'Ao revés do pós: variações sobre temas de arte e educação' (Editora Unesp, 2013) e 'Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação' (Edufes, 2007).

E-mail: rluciana@uol.com.br

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4730992T9>

Recebido em 20 de fevereiro de 2016
Aceito em 11 de abril de 2016

Docência superior mediada pela imagem veiculada pelas tecnologias digitais – dicotomia entre a dimensão instrumental e o discurso das visualidades

Rosilei Mielke (Universidade Católica Dom Bosco — UCDB, Campo Grande/MS, Brasil; Universidade Federal da Paraíba — UFPB, João Pessoa/ PB, Brasil)

Blanca Martín Salvago (Universidade Católica Dom Bosco — UCDB, Campo Grande/MS, Brasil)

RESUMO — Docência superior mediada pela imagem veiculada pelas tecnologias digitais — dicotomia entre a dimensão instrumental e o discurso das visualidades — Este artigo discute a utilização da imagem veiculada pelas tecnologias digitais no processo de mediação na docência do ensino superior, a dicotomia entre a sua dimensão instrumental e o discurso das visualidades, com uma abordagem sobre a cultura visual e a educação contemporânea. Analisa-se as demandas dos estudantes em relação à imagem e às tecnologias digitais, as posturas apresentadas pelos docentes e algumas posturas que a realidade exige para o desenvolvimento de uma perspectiva pedagógica interativa, potencializadora, emancipadora e participativa. As investigações, que neste primeiro momento contemplam a pesquisa bibliográfica, apontam para um entendimento da inserção das imagens veiculadas pelas tecnologias digitais como fundamento, como conteúdo e como construtora de conhecimento, pode ser um caminho para transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem na formação de novos docentes.

PALAVRAS-CHAVE

Imagem. Tecnologias digitais. Docência no ensino superior.

RESUMEN — Enseñanza superior mediada por la imagen presentada por las tecnologías digitales — dicotomía entre dimensión instrumental y discurso de visualidades — El artículo discute la utilización de la imagen presentada por las tecnologías digitales en el proceso de mediación en la docencia de la educación superior, el contraste entre su dimensión instrumental y el discurso de las visualidades, desde un enfoque sobre la cultura visual y la educación contemporánea. Se analiza el que requiere los estudiantes en relación a la imagen y las tecnologías digitales, las posturas presentadas por los profesores y algunas posturas que la realidad exige para el desarrollo de una perspectiva pedagógica interactiva, potenciadora, emancipadora y participativa. Las investigaciones, que en este primer momento contemplan la pesquisa bibliográfica, apuntan para una comprensión de la inserción de las imágenes presentadas por las tecnologías digitales como fundamento, contenido y constructora de conocimiento, puede ser uno camino para las transformaciones significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de los profesores.

PALABRAS CLAVE

Imagen. Tecnologías digitales. Docencia de la educación superior.

Introdução

A sociedade contemporânea preconiza as visualidades que destacam a imagem¹, as tecnologias digitais² e a cultura visual³. As tecnologias digitais aliadas ao uso da imagem ocupam também o cenário do ensino superior, se configurando, uma realidade necessária e inevitável. Investiga-se a dicotomia entre a dimensão instrumental e o discurso das visualidades na utilização da imagem, veiculada pelas tecnologias digitais, nas práticas docentes no ensino superior; uma análise de como os docentes relacionam as dimensões pedagógica e tecnológica no uso das imagens.

A questão em voga é se o uso da imagem veiculada pelas tecnologias digitais revela a tônica da docência no ensino superior, provocando outra postura dos docentes, ou se existe uma perspectiva apenas instrumental nas suas práticas pedagógicas.

O interesse pela pesquisa está ligado à compreensão de que se vive um período de mudanças no campo da educação contemporânea, no qual a visualidade, inevitavelmente, possui presença e influência no cotidiano das pessoas. A relevância está na busca por identificar, diagnosticar e analisar a prática docente em relação ao objetivo e compreensão pedagógica acerca do uso da imagem digital e a relação entre processos de conhecimento, a tecnologia. Relaciona-se de forma intrínseca com a área de conhecimento e ensino de artes visuais, na qual a autora se insere como educadora.

¹ “Além da beleza estética, uma imagem personifica um significado que é, ao mesmo tempo, transitório e intimamente ligado a qualquer pintura, propaganda de roupas, sequência de computação gráfica ou filme pós-moderno. Essa objetivação do significado emerge por meio de interpretações da relação entre o que é representado e sua representação; entre o significante, o significado e o signo.” (BARBOSA, 2010, p. 126).

² Entende-se como tecnologias digitais os equipamentos desenvolvidos a partir dos anos 1990, que compõem a área da informática, além de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispõe-se e que podem contribuir para o processo educativo interativo.

³ A cultura visual é um campo de estudos recente. Enquanto área, a cultura visual difere das anteriores por tratar das questões de visualidade relativas a imagens e objetos artísticos e não-artísticos, artefatos, tecnologias e instituições da representação visual (DIAS, 2012, p. 169). O uso do termo “cultura visual” reflete as influências, proliferação, proficiência e poder da visualidade na construção do conhecimento acadêmico e formação do senso crítico frente à realidade, as TICs e às próprias imagens.

Com esses pressupostos, se realizou uma pesquisa bibliográfica em que os autores como: Hernández (2000; 2005; 2013), Victorio Filho; Correia (2013), Almeida (2014), Campos (2013), Dias (2012), Barbosa (2010), Domingues (2014), Miranda (2013), entre outros, possibilitaram estabelecer diálogo entre pesquisas e teorias, gerando novos questionamentos.

Apresenta-se a análise em três seções. A primeira apresenta uma abordagem geral acerca da educação e o imbricamento da imagem e das tecnologias digitais. A segunda seção reflete criticamente sobre a realidade da mediação da imagem digital enquanto instrumentalidade e/ou fundamento na docência universitária. A terceira seção trata das considerações finais em formato de possibilidades para continuidade e novas pesquisas.

A educação e o imbricamento da imagem e das tecnologias digitais

A educação contemporânea supõe o aprendizado a partir da apreensão da realidade e do contexto, das tecnologias da informação e comunicação — TICs, da interatividade e de outras perspectivas relativas à visualidade. É possível tratar a imagem como conteúdo em si mesma no universo acadêmico. A imagem, a partir dos princípios da cultura visual, infere uma complexa relação com o universo acadêmico de descobertas e resistências, como um elemento potencializador da construção e comunicação do conhecimento.

Para Oliveira (2001, p. 6), “uma imagem é definida como um texto, o que implica que toda imagem é um tecido de significação tramado coesamente”. Os códigos verbais necessitam de uma imagem mental como referência para produzir sentido; são igualmente, códigos verbais e não verbais, convencionados pela sociedade, dependendo da subjetivação do sujeito para sua interpretação.

Em um passado recente, a imagem era para ser contemplada. No momento presente está para ser captada e participada. Hernández (2013) sustenta que o relevante não são as imagens que chegam ao aluno pelas diversas mídias e tecnologias, mas as relações que mantém com elas ao interagir.

A imagem é uma construção social que reflete nas instituições, nos meios de comunicação, nas artes e nos diferentes tipos de sujeitos. Portanto, o educador contemporâneo opera com elementos da gramática da imagem quase que todo o tempo. Nesse sentido, o olhar crítico para a imagem “é um olhar na vida da sociedade, e, na vida da sociedade, representada nesses objetos.” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 53). A importância das imagens nos processos da construção da cultura, bem como na formação do sujeito que a produz, deve ser considerada.

Assim sendo, as imagens são apropriadas por sujeitos que as (re)significam segundo suas construções/concepções de vida. Elas ocupam o cotidiano do mundo cada vez mais permeado pelas TICs e pelas práticas visuais, (des)construindo identidades e, portanto, (re)formando indivíduos. (DIAS et al., 2012, p. 169).

A educação, a imagem e as tecnologias digitais estão entrelaçadas e imbricadas. A cultura contemporânea propiciou um ambiente para a integração da tecnologia, da inteligência e da emoção. Conforme Barbosa (2010, p. 111), “a tecnologia não apenas transformou as práticas cotidianas, mas também os modos de produção intelectual.” Como as visualidades, as tecnologias digitais passaram a influenciar o cotidiano das pessoas. Julga-se importante o domínio dessas ferramentas mediadoras e, principalmente do desenvolvimento de uma análise estético/crítica dessas imagens e, por conseguinte, da própria sociedade e indivíduo “mediatizado”.

As tecnologias se tornam instrumentos sensíveis que oferecem a nossa imaginação realidades vividas num mundo real. O que interessa não é o poder do computador, mas novas chaves para a imaginação das pessoas que podem interagir com as imagens propostas. [...] A interatividade se oferece em trocas de informações imediatas, modificando as instâncias de produção e recepção em escalas planetárias. (DOMINGUES, 2014, p. 54).

Essa perspectiva educativa poderia gerar transformação se democratizada. Campos (2013, p. 28) salienta que a imagem é admitida como um espaço de consolidação do discurso científico e na edificação de determinadas disciplinas, possuindo a capacidade de “atormentar imaginações e desejos”, causar “violentas reações de contestação”. Por isso, gera receios e tentativas de afastamento da sala de aula. O uso da imagem no universo acadêmico encontra relutância e obstáculos à sua plena inclusão devido ao “argumento da polissemia das imagens”, sua

especificidade latente. Dessa forma, a imagem como veículo, produção e conhecimento, é colocada em “posição periférica” no universo científico acadêmico.

O que se constitui para o campo das artes visuais como um valor, pode não ser para as “verdades” dos cânones sacralizados da Academia, herança do rigor positivista e da psicologia behaviorista de filósofos como John Locke. Este manifestou sua cautela quanto ao discurso figurativo como artifício que “não serve para nada mais do que insinuar ideias erradas, mover paixões e, portanto, confundir o julgamento.” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 191).

No entanto, essa realidade começa a mudar para atender às demandas apresentadas pelas novas gerações, fixadas nas TICs e na imagem digital. A sociedade em geral, mas, principalmente as gerações nascidas a partir dos anos noventa, consomem cotidianamente imagens digitais popularizadas através das TICs. Em muitos casos sem uma postura crítica de leitura e diálogo com a imagem, sendo afetados e reproduzindo os modelos culturais em que estão imersos.

A imagem digital, em uma perspectiva da cultura visual, “situa questões, institui problemas e aponta possibilidades para a educação em geral.” (DIAS et al., 2012, p. 151). Pode auxiliar em práticas pedagógicas que contemplem a complexidade da cultura contemporânea, a coletividade na construção do conhecimento.

Domingues (2014, p. 58) menciona a exploração do computador e dos espaços da cibercultura como campo de múltiplas possibilidades que vão além da condição de ferramenta. Compreende a mediação das tecnologias e imagens digitais na vida do indivíduo contemporâneo como vivência positiva de simbiose do sujeito com a máquina por “relações corpo/máquina”. Mas, em contraponto, há teorias que lançam um “olhar apocalíptico” sobre esta realidade, comparando a imagem eletrônica (digital) ao “caráter alucinatório e alucinógeno”, similar às drogas.

Imagem digital e docência universitária: entre a instrumentalidade e o fundamento

Na visão de alguns autores pesquisados, o uso da imagem veiculada pelas tecnologias digitais, em sala de aula, incentiva a postura crítica também em relação

aos “sistemas culturais”. Segundo Campos (2013, p. 33), o analfabetismo visual acadêmico é “paulatinamente ultrapassado por uma nova voga de investigadores com ampla capacidade de diálogo com as tecnologias, designadamente digitais, e com elevado domínio dos códigos de comunicação visuais.” Pode-se dizer que a imagem concilia as funções estética e epistêmica, não se justificando a sua utilização apenas como instrumento ou recurso de explanação de conteúdo na prática docente no ensino superior. Para Charréu (2012) e autores como Pretto (1996), Pimentel (2002) e Miranda (2013) ainda falta a utilização efetiva das imagens nessa perspectiva, na prática cotidiana dos docentes.

A imagem digital tem a característica de nos conectar com o mundo. Cao (2010, p. 188) afirma que, nessa perspectiva, “o esquema educativo aluna/o-conteúdo-sociedade pode se articular a partir da imagem ao se trabalhar com a nossa própria imagem, a imagem do mundo que percebemos, e isso permite a articulação de conteúdos humanos, artísticos e técnicos”.

É evidente o desafio de se utilizar a visualidade do cotidiano do aluno na pesquisa. Exige a criação de novas possibilidades metodológicas, uma vez que as imagens “não seriam a superfície dos contextos dos quais emergem”, mas seriam “o corpo do acontecimento” (VICTORIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 51).

Em se tratando de busca por novas possibilidades, alguns docentes, especialmente os ligados à área de ensino de arte, pautam suas pesquisas em práticas pedagógicas recentes a partir da cultura visual. Para ampliar o uso da tecnologia, sobretudo na educação, é preciso pensar as relações entre tecnologia, imagem e processo de conhecimento; o que denota uma preocupação sólida e crescente com o tema.

Algumas experiências são desenvolvidas, atualmente no Brasil, no âmbito acadêmico em universidades, tendo como foco práticas pedagógicas com postura e abordagem transdisciplinar, envolvendo a imagem e as TICs, permeados pela ideia de aproximação dos conteúdos com o cotidiano. Uma dessas experiências

apresentadas por Dias e outros autores (2012) que pode ilustrar esta constatação, é a do projeto Arte/Fatos⁴.

Pimentel (2002, p. 117), no início dos anos dois mil, chamava a atenção para a imprescindível “preparação adequada dos professores” para saberem utilizar e explorar as tecnologias colocadas à disposição dos estudantes, a fim de “realmente propiciar o aprendizado”.

Caberia ao professor “a tarefa de estar sempre em contato com a produção de imagens do seu tempo e atento às imagens consumidas por seus alunos, resgatando na cultura da imagem o que é relevante para a formação do indivíduo” (ALMEIDA, 2014, p. 62), uma vez que, no contexto cultural contemporâneo, a experiência cotidiana dos alunos universitários é percorrida por uma espiral de imagens digitais que se movimentam através de múltiplas situações, contextos e meios.

Os alunos sentem-se mais atraídos a modos de produção, circulação e legitimação de saberes que envolvam os ambientes digitais, “talvez, o local em que esses deslocamentos se produzem com maior celeridade” (PLA, 2013, p. 173). A velocidade dá a tônica às comunicações e troca de informação. Assim, não é ousadia concluir que as aulas expositivas tradicionais não contemplam seus anseios. As recentes tecnologias podem oferecer a educação a distância, como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico, ambientes virtuais, entre outros recursos digitais que podem colaborar significativamente para tornar o processo educativo mais atraente.

O uso da imagem digital como instrumentalidade “esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas num animador da velha educação, que se desfaz velozmente, uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir” (PRETTO, 1996, p. 114). Essa questão necessita ser pensada nas práticas docentes com empenho e seriedade, para se desenvolver novas experiências

⁴ Projeto vinculado ao Laboratório de Visualidades e Educação, sediado no Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília — UNB, que contou com recursos do Programa de Consolidação das Licenciaturas — Prodocência.

pedagógicas que provoquem confrontos de discursos e fomentem a participação dos alunos na sua construção.

Na atual reflexão é pertinente o pensamento de Freire (1995, p. 60) de que é necessário “aprender a re-ler nossa realidade. A aprendizagem da re-leitura implica (...) o aprendizado de nova linguagem. Não posso re-ler (...) se não melhoro os velhos instrumentos de análise, se não invento novos instrumentos.” Para tanto, é urgente qualificar o ensino superior, nos cursos de licenciatura, por seu caráter de primeiro multiplicador da construção do conhecimento, partindo das realidades que envolvem os alunos e docentes, a cultura e as visualidades. “As tecnologias da informática, sendo usadas como quadro e giz, serão só mais um recurso.” (CAMPOS, 2002, p. 63-64).

O autor segue defendendo que oferecer uma formação inicial ao docente, com as novas tecnologias, é dar “ferramentas” para torná-lo capaz de saber aprender, de compreender e se dispor a mudanças, prazerosamente. Ter consciência dessa realidade pode também despertar a necessidade de formação contínua e significativa para suprir as exigências educacionais, para tentar superar o papel tradicional dos docentes. O papel do docente pode assumir uma dimensão essencialmente crítica, deixando de ser um consumidor passivo dessas tecnologias, para se tornar um pesquisador e um produtor ativo de cultura, a partir da implementação de outras práticas pedagógicas. Não há mais espaço para transmissão de conhecimento, somente.

Miranda (2013, p. 325) reflete em relação à atividade acadêmica nas universidades, mas também em outros âmbitos da vida, igualmente fragmentada, que a potencialidade de transversalidade da imagem pode gerar novas indagações e práticas, contendo possibilidade de uma prática do diálogo e do encontro. Possibilitaria a real descompartimentalização das disciplinas e áreas do conhecimento na Academia, gerando processos de ensino-aprendizagem abertos, contínuos, não lineares e dialógicos. Como completa Moran (2009, p. 18), “o conhecimento não é fragmentado, mas interdependente, interligado, intersensorial”.

Os meios tecnológicos, apresentados por autores pesquisados, como utilizados pelos docentes, são os celulares e aparelhos digitais para construção de imagens e textos, blogs na internet, sites de pesquisa na internet, além de ferramentas, programas e aplicativos de edição, produção e veiculação de textos e imagens estáticas e em movimento, ambientes virtuais. Significa que, em um contexto geral, os meios mais utilizados ainda são de extensão visual digital, sendo o computador e suas versões portáteis, como tablet e ipod, o grande realimentador da visualidade em nossa sociedade imagética. A questão pertinente está no como utilizam as imagens visualizadas e intercambiada por estes meios.

Como afirma Moran,

O cinema, o rádio, a televisão, trouxeram desafios, novos conteúdos, histórias, linguagens. Esperavam-se muitas mudanças na educação, mas as mídias sempre foram incorporadas marginalmente. A aula continuou predominantemente oral e escrita, com pitadas de audiovisual, como ilustração. Alguns professores utilizavam vídeos, filmes, em geral como ilustração do conteúdo, como complemento. Eles não modificavam substancialmente o ensinar e o aprender, davam um verniz de novidade, de mudança, mas era mais na embalagem. (MORAN, 2009, p. 101).

Essa forma de encarar as tecnologias digitais continua em muitas realidades. Em contraponto a esta prática, Hernández (2005) defende estratégias pedagógicas que possibilitem a reconstrução de conhecimentos por meio da criação de situações de vivências, convivência e colaboração, com total abertura à diversidade que se encontra em todo grupo.

Cabe perguntar se uma formação visual estético-crítica para os docentes poderia gerar mudanças no fazer pedagógico, o que remete à necessidade de atualizar e sincronizar o que e como se ensina e se aprende com base nas demandas atuais, que poderão de fato inserir os alunos como futuros docentes construtores de cultura e saberes. Talvez, por essa razão, a maioria dos autores pesquisados defende o uso das imagens como elemento para ser significado, contextualizado e ter o envolvimento e participação dos alunos em todo o processo de construção do conhecimento.

Considerações Finais

A educação acadêmica atual, nos cursos de licenciatura, está em descompasso com a sociedade digital. Os autores reconhecem que as IES conservam certa dificuldade em instrumentalizar os futuros docentes para transporem o papel de espectadores para atores/sujeitos das pedagogias contemporâneas, que incluem o discurso das visualidades e superam a dicotomia em relação ao uso da imagem apenas como instrumento e recurso didático.

Identifica-se que os docentes possuem uma visão reduzida da importância da imagem veiculada pelas tecnologias digitais, devido a uma possível “alfabetização funcional visual”. Possuiriam contato frequente com essas imagens, porém com visão transmissiva estudando-a e usando-a como princípio operacional.

Neste contexto, docente e aluno necessitam buscar a construção compartilhada do conhecimento e de saberes. Porém, o atraso tecnológico digital do docente pode tornar-se um risco de exclusão, tanto para ele quanto para alunos e para saberes necessários à instrumentalização crítica.

As imagens da cultura visual e digital podem auxiliar no aprendizado significativo. Faltaria abertura aos docentes para superar medos e resistências em relação à mediação da imagem, das TICs e ao ensino/aprendizagem participativo? Há que se concretizar a ruptura com antigas práticas pedagógicas embasadas em saberes compartimentados. A imagem ainda não deixou a marginalidade para responder e se alinhar às exigências da sociedade.

Entretanto, o aluno aprenderia significativamente, no ensino superior, se fosse instigado a investigar o texto visual como conteúdo, como processo de construção de conhecimento e como expressão de saberes, reorganizando-os como uma “teia”, que gera interpretações críticas. Mas constata-se que a pesquisa de docentes e alunos, lentamente e consistentemente, está conseguindo mudar esses processos nas IES.

A partir da pesquisa com autores que discorreram sobre o tema, se considera que há poucas bibliografias. A dificuldade aumenta quando se procura diagnosticar a dicotomia no uso da imagem nas práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura.

Entretanto, se analisa que a pesquisa atingiu parte considerável dos objetivos propostos. Dadas a essas considerações, se percebe que seria necessário, para aprofundar a pesquisa, a realização da pesquisa de campo, que abrangesse diversos cursos de licenciatura e Instituições de Ensino Superior.

Referências

- ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.61-72.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In:____ (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 98-112.
- CAMPOS, Neide Pelaez. *A construção do olhar estético-crítico do educador*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- CAMPOS, Ricardo. Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 21-48.
- CAO, Marián López F. Lugar do outro na Educação Artística: olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. Tradução de Maria Emilia Sardelich. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 187-226.
- CHARRÉU, Leonardo. Imagens Globais, Cultura Visual e Educação Artística: impacto, poder e mudança. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Editora UFSM: Santa Maria, 2012. p. 97-113.
- DIAS, Belidson et al. Arte/Fatos: cultura visual e formação de professores. In: FERNANDES, Maria Lídia Bueno (Org.). *Trajetórias das licenciaturas da UNB: a experiência do Prodocência em foco*. 2.ed. rev. ampl. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.
- DOMINGUES, Diana. Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 31-60.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 2. ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-35, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. Tradução: Mirela Adriele da Silva Castro. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 77-95.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- MIRANDA, Fernando. Imagens da arte, da ciência e da tecnologia: pesquisar a partir da cultura visual. Tradução: Danilo de Assis Clímaco. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 321-344.
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. São Paulo: Papirus, 2009.

OLIVEIRA, Ana Claudia Mei Alves de. Lisibilidade da imagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 1, n. 1, p. 4-7, jan./jun. 2001.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 113-121.

PLA, Alfred Porres. Conversações na aula de cultura visual. Tradução de Danilo de Assis Clímaco e Inés Olivera Rodríguez. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 153-180.

PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas: Papirus, 1996.

VICTORIO FILHO, Aldo; CORREIA, Marcos Balster Fiore. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 49-60.

Rosilei Mielke

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade do Contestado – UNC; Pós-graduação *Lato Sensu*: Especialista em Linguística, Letras e Artes – Área de Concentração em Arte-Educação: Fundamentos e aplicação, pela Universidade do Contestado – UNC. Especialista em Docência no Ensino Superior da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB; Mestranda do Programa de Pós-graduação Associado em Artes Visuais – Universidade Federal da Paraíba – UFPB / Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Artes Visuais — GPEAV.

E-mail: rosimke@yahoo.com.br.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5620239848630718>

Blanca Martín Salvago

Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia de Granada (Espanha). Licenciada em Letras pela Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande – MS). Mestre em Ciências Bíblicas pelo Pontifício Instituto Bíblico de Roma (Itália). Atualmente é Professora Titular da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB — Campo Grande-MS), com o cargo de Coordenadora Pedagógica da UCDB Virtual. Membro do GETED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância.

E-mail: blanca@ucdb.br.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3981955720272770>

*Recebido em 16 de fevereiro de 2016
Aceito em 30 de março de 2016*

**Ensaio Visual:
Escolinha de Arte de São Paulo: março de 1968 a junho de 1971
Terceiro Capítulo: a experiência com televisão¹**

Ana Mae Barbosa (Universidade de São Paulo — USP — e Universidade Anhembi Morumbi – UAM, São Paulo/SP, Brasil)

Sidiney Peterson Ferreira de Lima (Universidade Estadual Paulista — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)

RESUMO — Ensaio Visual: Escolinha de Arte de São Paulo: março de 1968 a junho de 1971. Terceiro Capítulo: a experiência com televisão — Este último capítulo do ensaio visual sobre a Escolinha de Arte de São Paulo (EASP)² apresenta um estudo de caso com uma criança de sete anos de idade, filho de Ana Mae Barbosa e estudante da Escolinha de Arte. Em 1968, Frederico³ sofreu de uma grave hepatite e, ao mesmo tempo, teve de ser operado do apêndice. Os médicos, frente à criança, discutiram sobre a gravidade do caso, mencionando o perigo de morte. A criança teve que ficar isolada com a mãe por mais de um mês em um quarto anexo à lavanderia, no subsolo de sua casa, sem nenhum outro contato para não contaminar a irmã, naquele momento, com dois anos de idade. O menino não podia levantar nem para ir ao banheiro e, portanto, ficava, a maior parte do tempo, assistindo à televisão. A educação quase sempre suspeitou do valor da imagem aceitando-a, apenas, como ilustração ou expressão de aula. Naquela época, se discutia muito acerca dos perigos educacionais e formativos da televisão para as crianças, como hoje se discute a dependência do computador e dos celulares. A pedagogia visual dava seus primeiros passos e foi usada intensamente com Frederico neste período. Logo após assistir a um filme que a própria criança escolhia, a mãe incentivava-o a desenhar algo do filme. Esses desenhos, feitos no período de quase dois meses, formam a narrativa que aqui apresentamos. Fica a cargo do leitor a interpretação acerca das transformações operadas no desenho da criança depois da experiência televisiva. Da nossa parte, consideramos que as qualidades de seu desenho se ampliaram em direção a uma narrativa mais rica e a um grafismo mais complexo e movimentado. O ensaio se subdivide em cinco momentos: o primeiro com desenhos feitos por Frederico durante aulas na Escolinha de Arte de São Paulo, antes de adoecer; o segundo são desenhos de quando foi internado; no terceiro momento temos desenhos realizados durante a recuperação, isolado em um quarto, conforme já mencionado. O momento seguinte são desenhos feitos uma semana antes de receber alta. Finalizamos com um desenho feito no retorno da criança às aulas na EASP. Consideramos que neste desenho ele retorna à exploração de materiais e abordagem estética.

PALAVRAS-CHAVE

Desenho. Televisão. Narrativa visual.

¹ As imagens usadas neste ensaio fazem parte do acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

² Nos três capítulos contamos com a colaboração da designer Ana Basaglia.

³ Para este ensaio, Frederico Barbosa autorizou a revelação do seu nome. Ele é poeta e sua mais recente publicação é o livro 'Na Lata', São Paulo: Iluminuras, 2013.

ABSTRACT — Visual Essay: The Escolinha de Arte de São Paulo: from March, 1968 to June, 1971. Third chapter: experience with television — This last chapter of the visual essay on the Escolinha de Arte de São Paulo (EASP) presents a case study with a seven-year-old son of Ana Mae Barbosa and student of EASP. In 1968, Frederico suffered from a severe hepatitis and at the same time had to be operated of appendicitis. The medical doctors discussed in the presence of the child the seriousness of the case, mentioning the danger of death. The child had to be isolated with his mother for more than a month in a room attached to the laundry in the basement, with no other contact in order to avoid contamination of his two years old sister. He could not stand even to go to the toilet and so was most of the time watching television. Education often suspected of image value accepting it only as illustration or class expression. At that time, much was discussed about the educational and training dangers of television for children, as today the dependence on computer and mobile phones is discussed. The visual pedagogy was taking its first steps and Frederico's case were one of the first case studies. Soon after watching a movie on TV that the child himself chose, his mother encouraged him to draw something from the movie. These drawings, made in two months, form the narrative that we present. It is to the reader's interpretation about the transformations in the child's drawing after the television experience. For our part, we consider that the qualities of the drawings widened toward a richer narrative and a more complex graphics movements. Our visual narrative is divided into five phases: the first with drawings by Frederico during classes at EASP before becoming ill; the second is when he was admitted at the hospital for operation and drawings immediately after the surgery; in the third place we have drawings made during isolation and recovery. In the next moment we have drawings a week before being discharged. We end with a drawing made in the return of the child to school in EASP. We considered that this one was made with aesthetic concern.

KEYWORDS

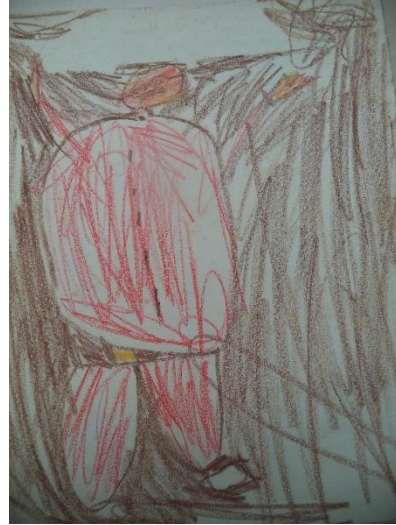
Drawing. Television. Visual narrative.

Os três desenhos abaixo são os últimos feitos por Frederico na EASP, antes de adoecer e, portanto, são anteriores às altas doses de televisão. São imagens que revelam uma criança no estágio esquemático convencional, correspondente à sua idade, mas demonstram intimidade com cores e materiais.





A chegada do menino ao hospital para ser operado do apêndice foi conflitante, pois o hospital não queria interná-lo por causa da hepatite. O médico foi enérgico, dizendo que não precisaria de enfermagem, pois ele próprio e a mãe cuidariam da criança. Frederico, incentivado pela mãe a desenhar, usando uma prancheta, representou primeiro o telefone que não tinha em casa, em seguida, o médico e ele próprio com a mãe. O médico era realmente gordo e a mãe vivia fazendo regime.



Frederico entrou no centro cirúrgico lúcido, pois não podia tomar nenhum anestésico que fosse eliminado pelo fígado, por causa da hepatite. Os médicos usaram anestesia antiga, tipo clorofórmio, eliminado pelos pulmões. Voltando ao quarto, depois de melhorar das náuseas, a mãe pediu que ele mostrasse o que havia acontecido na sala de operações.



Os próximos desenhos foram coletados aleatoriamente, dentre sua enorme produção, enquanto confinado, com a mãe, nas dependências de empregados no subsolo da residência. O processo consistia em ele próprio escolher, sucessivamente, programas e filmes de televisão para, em seguida a cada um, desenhar com lápis cera, posteriormente canetas e grafite, tendo como suporte uma prancheta manual.











Os próximos desenhos foram produzidos depois que o médico avisou que Frederico teria alta na semana seguinte e já poderia andar pelo quarto. A proposta lançada pela mãe foi olhar o que ele via da janela do quarto e desenhar. O primeiro desenho é realista, baseado em um conjunto residencial do Banco Nacional de Habitação (BNH); nos dois desenhos seguintes, ele variou o telhado dos edifícios, operando com a imaginação e criando uma diferente padronização.

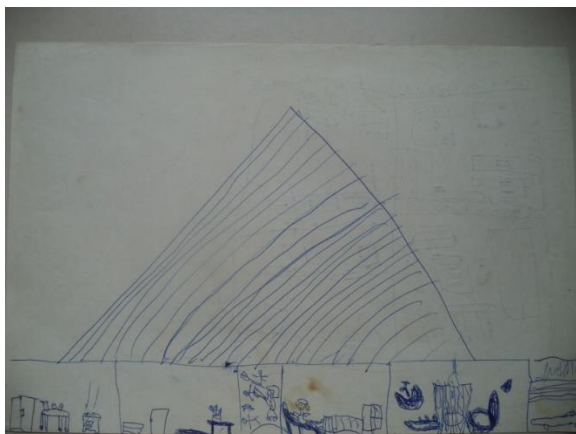


Este desenho também é uma inter-relação de representação e imaginação. A casa, na Vila Madalena, ficava no alto de onde se via um bairro recentemente urbanizado, com poucas construções e ruas sinuosas. Olhando pela janela, ele ressignifica a paisagem, transformando-a em uma pista de corrida de automóveis, saindo, portanto, do estágio esquemático.



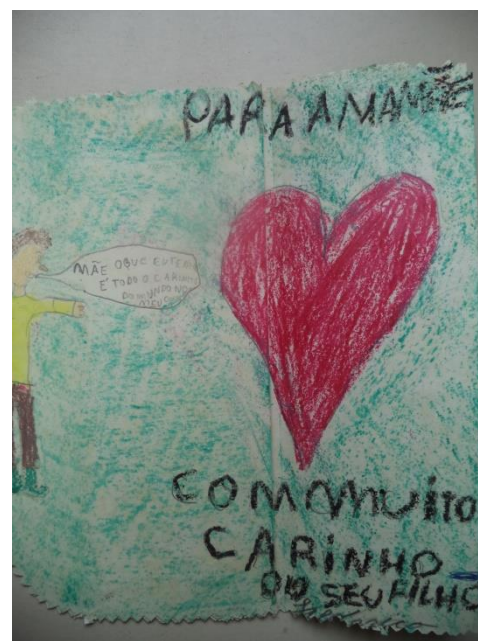
As propostas dos desenhos abaixo eram para facilitar a reintegração da criança no cotidiano da casa e da família. No primeiro, foi pedido que Frederico desenhasse aquilo que mais queria fazer após sua saída do quarto – passeio com a família -, no qual a irmã é eliminada. No segundo desenho, já inclui a irmã.





Continuando o processo de reintegração, a mãe propõe que ele desenhe o que lembra da casa, a qual tinha dois andares acima do quarto em que ele estava.

Os desenhos abaixo foram feitos na volta às aulas da Escolinha de Arte de São Paulo. O primeiro demonstra um retorno à experimentação estética com variedade de procedimentos técnicos e de materiais, mas mantém uma atitude vencedora dos heróis dos filmes e programas de televisão.



Ana Mae Barbosa

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education pela Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education pela Boston University (1978). Atualmente é Professora Titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Foi presidente da International Society for Education through Art (InSEA), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP. Tem livros e artigos publicados em diversos países. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Multiculturalidade, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais.

E-mail: anamaebarbosa@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1650414096296319>

Sidney Peterson Ferreira de Lima

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, 2010), mestrado em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2014). Experiência na área de Educação, Educação em Museus e Mediação Cultural. Tem desenvolvido pesquisas com foco na história do ensino de artes e na formação de professores.

E-mail: sidney.peterson@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7897838185394600>

Recebido em 10 de fevereiro de 2016

Aceito em 20 de março de 2016

Ensaio Poético Desenho palavreado

Umbelina Barreto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

RESUMO — Desenho palavreado — A série de desenhos denominada Narrativas Cruzadas refere-se a um conjunto de desenhos realizados com carvão vegetal, pedras calcárias e pastéis coloridos sobre papel. Os desenhos estão construídos de imagens em que se cruzam narrativas que vão se sobrepondo como em um palimpsesto, se inscrevendo ou sobrescrevendo em figuras e grafismos circunscritos que, abarcam referências múltiplas a cultura de três continentes: América, África e Europa, e estão definidas em sobreposição ou justaposição, aonde emergem ou estão soterradas. Passeiam sobre a superfície dos desenhos formas-signos que fazem parte da história das formas artísticas, que, de certa forma, mudaram a visão do mundo, ou, somente a visão da arte. O resultado é um desenho que, sem pretender ser mais do que uma grande “contaço”, simultaneamente, se diverte ao questionar os valores culturais que nos constituem na atualidade, nos desassossegando em nossa jornada. Da mesma forma, da contaço para os olhos à desenhaco para os ouvidos, da narrativa óptica emerge o Desenho Palavreado ou o não-lugar do desenho, mas também como um estar a desenhar, pois em 5 minutos e trinta e dois segundos, pode-se ouvir o desenho como um outro, mas, sem que deixe de ser o mesmo.

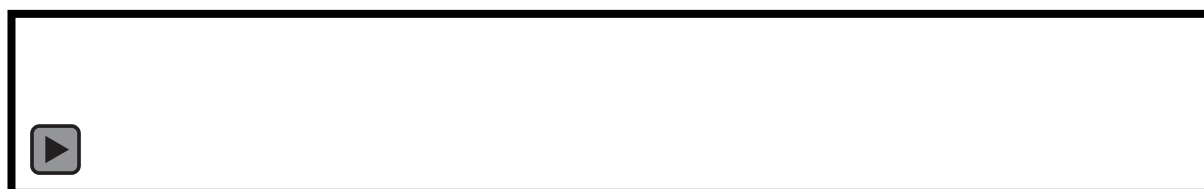
PALAVRAS-CHAVE

Desenho palavreado. Narrativas cruzadas. Desenhaco para os ouvidos. Não-lugar do desenho.

ABSTRACT — Worded drawing — The series of drawings named Cross Narratives refers to a set of drawings made with charcoal, limestones and colored pastels on paper. The drawings are built of images in cross narratives overlapping as in a palimpsest, applying or overwriting in figures and graphics circumscribed that include multiple references to culture of three continents: America, Africa and Europe. It is set in overlapping or juxtaposition, where emerge or are buried. Shape signs walk on the surface of drawing that are part of the history of artistic shapes, in a way that changed the view of the world or the vision of art. The result is a drawing that, without wishing to be more than a storytelling, at the same time, have fun in questioning the cultural values that we are made today, uneasing us on our journey. Similarly, the storytelling for the eyes to the drawing for the ears, from the optical narrative emerges the worded drawing, or the non-place of drawing, but also as a being drawing, because in 5 minutes and 32 seconds, we can hear the drawing as another, but, without being the same.

KEYWORDS

Worded drawing. Cross narratives. Drawing for the ear. Non-place of drawing.



Umbelina Barreto

Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura - UFRGS (1978), Mestrado em Filosofia - PUCRS (1994) e Doutorado em Educação - UFRGS (2008). Professora Associada, nível I, do Instituto de Artes da UFRGS. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) - PPGEDU da Faculdade de Educação da UFRGS. Possui experiência na área de Artes Visuais com ênfase em Desenho e Pintura, e tem realizado produção regular em poéticas visuais, além de exposições no Brasil e no Exterior. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte.

E-mail: umbelina.barreto@ufrgs.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5596431631660931>