

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - PPGAV

**Narrativas no Ensino de Artes Visuais
em Juazeiro/BA e Petrolina/PE**

FLÁVIA MARIA DE BRITO PEDROSA VASCONCELOS

JOÃO PESSOA/PB

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - PPGAV

**Narrativas no Ensino de Artes Visuais
em Juazeiro/BA e Petrolina/PE**

FLÁVIA MARIA DE BRITO PEDROSA VASCONCELOS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba em Associação com a Universidade Federal de Pernambuco, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRA EM ARTES VISUAIS, área de concentração: Ensino das Artes Visuais no Brasil, sob Orientação do Prof. Dr. Sebastião Gomes Pedrosa e Co-orientação do Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento.

JOÃO PESSOA

2011

V331n Vasconcelos, Flávia Maria de Brito Pedrosa
*Narrativas no ensino de artes visuais em Juazeiro-BA e
Petrolina-PE / Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos.-
João Pessoa, 2011.*
151f. : il.
Orientador: Sebastião Gomes Pedrosa
Co-orientador: Erinaldo Alves do Nascimento
Dissertação (Mestrado) – UFPB-UFPE
1. Arte. 2. Artes visuais – ensino. 3. Formação do professor.
4. Narrativas – professores de arte.

UFPB/BC

CDU: 7(043)

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos

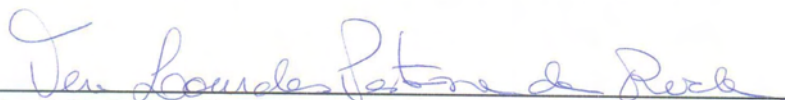
**NARRATIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
EM JUAZEIRO/BA E PETROLINA/PE**

Aprovada em 21 / 12 / 11

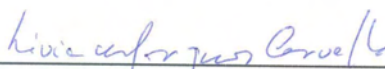
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Sebastião Gomes Pedrosa - orientador (UFPB)



Prof.ª Dr.ª Vera Lourdes Pestana da Rocha (UFRN)



Prof.ª Dr.ª Lívia Marques Carvalho (UFPB)

Dedicatória

Dedico este trabalho à memória de meus avós maternos: Alberto Brito, que me ensinou a não desistir após as primeiras pedras no caminho e Nauêlle Brito, que mesmo após a morte ocorrida enquanto eu cursava as aulas do mestrado, continuou por meio da lembrança, me estimulando a crer que tudo daria certo.

Agradecimentos

Agradeço o apoio paciente, amoroso e constante do meu marido Danilson Oliveira de Vasconcelos, em nossas saídas para desopilar a mente das inquietações que a pesquisa e sua escrituração me traziam, você me auxiliou mais do que imagina.

À minha avó Maria Nauêlle Monteiro de Brito, que morreu pouco depois que iniciei as aulas no mestrado mas que antes de partir me ligava todos os dias, perguntando como estavam caminhando meus estudos. Senti muito sua falta mas também muito a sua presença me mostrando o aspecto positivo das coisas durante a escrita deste trabalho.

Ao meu avô Alberto Siebra de Brito, que durante toda a minha adolescência me aconselhou a prosseguir com confiança no que eu desejava.

À minha mãe, Tânia Brito, com sua força e perseverança me deu apoio do início aos momentos finais de escrituração.

À professora Dra. Vitória Amaral que me auxiliou quando buscava, no processo da seleção para o mestrado, um projeto coerente de pesquisa.

Ao meu orientador professor Dr. Sebastião Gomes Pedrosa e ao meu co-orientador, professor Dr. Erinaldo Alves do Nascimento, juntos, me mostraram vieses de conceitos e pensamentos que demonstram o caráter, não só de uma pesquisa em ensino de Artes Visuais, mas que me foram exemplos de docentes ativos no panorama no qual atuo.

Às professoras doutoras Livia Carvalho e Vera Rocha por suas contribuições significativas nas bancas para a construção deste texto.

À professora Dra. Ana Mae Barbosa, pelas indicações coerentes e pertinentes nos encontros pelos eventos científicos. Ao professor Dr. Fernando Hernández que me trouxe indagações intrigantes.

Aos professores Dr. Raimundo Martins, Dra. Irene Tourinho e à amiga Silvia Costa com quem compartilhei momentos desmistificadores em Goiânia.

Aos amigos e companheiros de mestrado Terezinha Vilela, Ana Cláudia Assunção, Adriana Aquino, Marluce Vasconcelos e Mafaldo Junior com quem percorri mais estreitamente inquietações, dúvidas, angústias e também muitas alegrias no percurso da pesquisa e nas vivências juntos.

À minhas queridas amigas Idália Lins e Luciane Goldberg, que nos encontros presenciais e virtuais trocaram conhecimentos e seguraram a minha mão nos momentos finais, mostrando-me o valor de uma amizade verdadeira.

Ao meu amigo do peito, Fúlvio Torres Flores, que muito recorri, dando-me luzes e apoio no meio de narrativas turvas e densas.

À Adrísia Feitosa e D. Noêmia que me hospedaram na minha estadia durante as aulas na cidade de João Pessoa e por terem sido muito atenciosas comigo.

Aos meus colegas de Colegiado de Artes Visuais, que cooperaram comigo para que eu pudesse estar trabalhando e, a um só tempo, realizando esta pesquisa.

Aos meus queridos alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, que, no nosso cotidiano de ensino, pesquisa e extensão aprendem comigo e também me ensinam muito.

Ao apoio das secretarias municipais de educação de Juazeiro/BA e Petrolina/PE. E, sobretudo, aos professores que colaboraram com suas narrativas nesta pesquisa e às escolas que dela participaram.

“Aprendi na universidade que para pesquisar, assim como para navegar, é preciso rigorosidade metódica que, por vezes, parece andar ao revés dos fluxos da vida. No entanto, como acredito que a vida precede a pesquisa, e esta só tem sentido enquanto servidora daquela, joguei-me ao mar revoltado para aprender-criando (assim como nadar se aprende nadando!) um novo modo de fazer pesquisa, que, apesar de rigoroso metodologicamente, melhor respeitasse os fluxos da vida.” (MACHADO, 2005, p.173).

“O narrador conta o que ele extrai da experiência - sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a retorna experiência daqueles que ouvem sua história”. (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Resumo

Esta investigação busca compreender como é concebido o ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE. Neste sentido, utilizo as narrativas presentes em discursos de quatro professores que trabalham com Artes Visuais na disciplina Arte, em duas escolas municipais, sendo uma de cada cidade, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB expressivo nos anos de 2005, 2007 e 2009. O foco da pesquisa está nas concepções, observadas em abordagens de ensino e nos procedimentos didáticos, que podem ser encontrados na prática pedagógica do universo investigado. Por isso me questiono sobre como quatro professores investigados concebem a sua prática educativa em Artes Visuais nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Este estudo parte da noção de que as teorias que envolvem a prática educativa podem se configurar como auxílio no entendimento da formação inicial e continuada do professor para um ensino de Artes Visuais de qualidade. Explicito os caminhos metodológicos que as narrativas educativas proporcionam como pesquisa qualitativa. Nesse sentido, a contextualizo, realizando de uma breve descrição geográfica à um olhar situacional no meio do qual a pesquisa reporta com uso de algumas visualidades que os professores inferem como presentes em seu cotidiano de prática educativa. Apresento as concepções das duas abordagens de ensino contemporâneas presentes no contexto dos discursos teóricos brasileiros acerca do ensino de Artes Visuais, a Abordagem Triangular e a Educação da Cultura Visual. Reflito como estas abordagens estão explícitas ou implícitas nos discursos, tendo como referência o uso de questionário e de entrevistas semi-estruturadas os quais foram aplicados aos professores investigados. Realizo uma reflexão sobre as narrativas de professores de Artes Visuais se configurando como pontos de partida para se pensar a formação inicial e continuada, entre outras questões sinalizadas, no universo estudado.

Palavras-chave: Narrativas, Ensino de Artes Visuais, Formação do Professor.

Abstract

This research seeks to understand how the teaching of Visual Arts is conceived in the cities of Juazeiro (Bahia state) and Petrolina (Pernambuco state). To do this, I use the narratives presented in discourses of four teachers who work with Visual Arts in the Art discipline in two public schools, one of each city, with significant IDEB (the Brazilian education quality index) in 2005, 2007 and 2009. The research focus is on concepts, observed in teaching approaches and didactical procedures, which can be found in the pedagogical practice of the universe studied. I search to investigate how the four teachers who participated of the research conceive their education practices in Visual Arts teaching at school (6th to 9th grade). This study begins with the notion that theories involving educational practice can be constructed as an aid for understanding the initial and continuing teacher education for a better quality of Visual Arts teaching. I elicit the methodological ways that the educational narratives provide as a qualitative research. In this sense, I contextualize it making a brief geographical description and a situational look through which the research relates with the use of some visualities that the teachers infer as present in their education practice. I expose the conceptions of two Art teaching approaches common in the Brazilian context, the “Triangular Approach” and the “Education in Visual Culture”. I reflect on how these approaches are stated or implied in discourses, making use of a questionnaire and of a semi-structured interview, both answered individually by the four teachers. I also reflect upon the Visual Arts teachers’s narratives as starting points for thinking about the initial and continuing education for Art teachers, among other issues flagged in the universe studied.

Keywords: Narratives; Visual Arts teaching; Teacher education.

LISTA DE IMAGENS

- Fig. 1 - Ponte Presidente Eurico Gaspar Dutra. À esquerda, Petrolina/PE, à direita, Juazeiro/BA 33
- Fig. 2 - Ponte Presidente Eurico Gaspar Dutra. À esquerda, Petrolina/PE, à direita, Juazeiro/BA. 33
- Fig. 3 - Ponte gráfica que representa visualmente noções centrais na pesquisa 34
- Fig.4 - Imagem de Nossa Senhora das Grotas, Juazeiro/BA. Acervo Particular. 65
- Fig. 5 - Nossa Senhora do Carmo, Aleijadinho (1750). Acervo Particular. 65
- Fig. 6 - Pintura em muro de Juazeiro/BA que retrata lendas do rio São Francisco. Acervo Particular. 68
- Fig. 7 - A mesma pintura (Fig.6) com enfoque na representação da lenda Nego Dágua. Acervo Particular. 69
- Fig. 8 - Lenda do Nego Dágua, ilustração do artista e formador de Arte em Juazeiro/BA, Parlim. 69
- Fig. 9 - Detalhe Pintura em um muro de Juazeiro/BA retratando a lenda da Serpente da Ilha do Fogo. Acervo Particular. 71
- Fig.10 - Detalhe Pintura em um muro de Juazeiro/BA retratando a carranca em proa de barco. 72
- Fig. 11 - Carranca *zoomorfa*, criação do Mestre Guarany. Acervo particular 73
- Fig.12- Carranca *zooantropomorfa*, criação do Mestre Guarany. 73
- Fig. 13 - Ana das Carrancas esculpindo (1923– 2008). 75
- Fig. 14 - "La Escuela al Aire Libre," de Diego Rivera. 1932. litogravura. Coleção do Museu de Arte da Filadélfia – EUA. Foto de Lynn Rosenthal. 84
- Fig. 15 - Padrões desenvolvidos por Adolfo Best Maugard e detalhe do livro *A Method for Creative Design*. 85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação do professor por escola investigada	<u>101</u>
Tabela 2 – Estrutura Física para o trabalho com a disciplina Arte por escola investigada	<u>103</u>
Tabela 3 – Participação em eventos/congressos/seminários por escola e professor investigado	<u>104</u>
Tabela 4 – Fontes e critérios para a escolha dos conteúdos e preparo das aulas de Artes Visuais por escola investigada	<u>105</u>
Tabela 5 – Ênfase nas aulas de Artes Visuais por escola investigada	<u>106</u>
Tabela 6 – Como são as aulas de Arte por escola investigada	<u>108</u>
Tabela 7 – Concepções que o professor conhece	<u>108</u>

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

CAPES - Coordenação de Pessoal de Nível Superior

CCCS - Centre for Contemporary Cultural Studies

CEFETCE - Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará

CNE - Conselho Nacional de Educação

CODEVASF - Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba

CONARFCE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONFAEB - Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil

DBAE - Disciplined Based Art Education

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GTEA - Grupo de Trabalho em Ensino de Arte

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAC - Museu de Arte Contemporânea

MEA - Movimento Escolinhas de Arte

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

NT - Núcleo Temático

NUTEPP - Núcleo Temático Políticas Públicas e Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGAV - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

REVASF – Revista de Educação do Vale do São Francisco

RIDE - Região Integrada de Desenvolvimento

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UNESCO - Organização das Ações Unidas para a Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

URCA - Universidade Regional do Cariri

USP - Universidade de São Paulo

VSF - Vale do São Francisco

SUMÁRIO

Apresentação	<u>17</u>
---------------------	------------------

Capítulo I

Estado da Arte da Pesquisa: dos caminhos metodológicos à formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais	<u>30</u>
---	------------------

1.1 Escola, conhecimentos e discursos: contextualizando abordagens de ensino e procedimentos didáticos.....	<u>38</u>
---	-----------

1.2 Pensando a formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais	<u>44</u>
--	-----------

Capítulo II

Narrativas em Juazeiro/BA e Petrolina/PE: das características geográficas às visualidades na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais.....	<u>54</u>
--	------------------

2.1 Algumas Visualidades de Juazeiro/BA e Petrolina/PE: pensando as imagens na formação inicial e continuada dos professores de Artes Visuais	<u>60</u>
---	-----------

Capítulo III

Narrativas no Ensino de Artes Visuais contemporâneo: contextualizando a Abordagem Triangular e a Educação da Cultura Visual.....	<u>77</u>
---	------------------

3.1 Narrativas da Abordagem Triangular	<u>83</u>
3.2 Narrativas da Educação da Cultura Visual	<u>90</u>

Capítulo IV

Narrativas no Ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE: concepções na prática docente.....	<u>97</u>
---	-----------

4.1 Narrativas do professorado de Juazeiro/BA e Petrolina/PE interpretadas pelo questionário	<u>101</u>
4.2 Narrativas do professorado de Juazeiro/BA e Petrolina/PE interpretadas a partir das entrevistas	<u>112</u>
4.2.1 Narrativas do professorado de Juazeiro/BA interpretadas a partir das entrevistas	<u>113</u>
4.2.2 Narrativas do professorado de Petrolina/PE interpretadas a partir das entrevistas	<u>119</u>

Considerações Finais	<u>125</u>
-----------------------------	------------

Referências	<u>130</u>
--------------------	------------

Apêndice I	<u>146</u>
-------------------	------------

Apêndice II	<u>148</u>
--------------------	------------

Apêndice III	<u>149</u>
---------------------	------------



APRESENTAÇÃO

Apresentação

Fomos ensinados a buscar respostas, de preferência certas, para nossas ações pedagógicas [...] Antes de respostas para ações – que aliás não existem –, seria bom investigarmos nossas intenções e aí as perguntas são cruciais. Em vez de querer ‘levar o aluno a’ seja lá o que for, podemos indagar o que nos leva a aprender, a praticar o que escolhemos. (MACHADO, 2002, p. 177)

A busca citada por Machado faz parte da inquietação que me moveu desde minha formação inicial na graduação em Artes Plásticas no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE) e atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Depois, algumas perguntas foram sendo feitas na vivência da experiência como docente, à medida que lecionava a disciplina Arte em escolas particulares e públicas, refletindo sobre como as teorias poderiam ou não conceber práticas e como as práticas poderiam estar se referindo à teorias.

A esse respeito, Costa (2011, p. 22), afirma que “[...] entender a vida através das relações e práticas cotidianas, nos ajuda a visualizar a docência como uma possibilidade de interlocução social e cultural”. Desse modo, o olhar atento aos detalhes dessas dinâmicas revelou as especificidades de cada nível de ensino, no exercício de observar a minha prática pedagógica em formação no ensino de Arte em turmas do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Ensino Superior.

Compreendo que os caminhos trilhados na minha atuação como professora de Arte passaram por reflexões críticas e construtivas, envolvendo as minhas ações pedagógicas, de outros professores, os quais ministravam a disciplina e que porém, eram profissionais que não dispunham de formação específica na área.

As reflexões e análises a partir das observações de experiências educativas, vivenciadas por mim e por outros, foram desvelando caminhos pelos quais as investigações no ensino de Arte poderiam ocorrer, nas relações entre teorias apreendidas na formação pedagógica e práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

Nas instituições educacionais que atuei, em diversas ocasiões fui requisitada por estes profissionais assim como por coordenadores pedagógicos, para fazer algum tipo de decoração ou formatar a dança de uma festa ligada diretamente a um calendário de datas comemorativas.

Apesar de a criação, seja de elementos decorativos, seja de elementos gestuais em dança possuir um viés estético e artístico, a simples produção de um objeto dirigida a um fim, não poderia ser considerada como processo de ensino e aprendizado em Arte. Compreendi, então, que estas práticas revelavam concepções, que remetem a um viés histórico do ensino de Arte, quando a disciplina era vista como um acessório no currículo escolar, e não como um conhecimento, específico conforme afirma Sampaio (2006).

No curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa e Arte-Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), pude refletir com um pouco mais de profundidade, acerca das concepções e práticas educativas em Artes. Na ocasião, desenvolvi uma pesquisa sobre o uso da fotografia e da internet no ensino de Artes Visuais, por meio de uma prática pedagógica com alunos entre 7 e 11 anos de uma escola de Arte no interior do Ceará (VASCONCELOS, 2010a). Esta experiência me fez aprofundar os estudos em epistemologia do ensino de Arte e na sua história.

Em agosto de 2009, iniciei meu trabalho como docente no ensino superior presencial na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), a qual, como consta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Lei Complementar nº 113, de 19 de setembro de 2001, é uma Instituição Federal de Ensino Superior voltada para o desenvolvimento regional no semiárido nordestino, em polos de três estados: Pernambuco (Petrolina), Bahia (Juazeiro e Senhor do Bonfim) e Piauí (São Raimundo Nonato).

A partir das atividades como docente na instituição em 2009, as indagações e inquietações observadas nas minhas práticas pedagógicas sobre as relações entre concepções e práticas no ensino de Arte, serviram de estímulo para a realização de uma pesquisa no Núcleo Temático Políticas Públicas e Educação (NUTEPP). O NUTEPP é uma disciplina e integra os Núcleos Temáticos (NT's), entendidos como atividade acadêmica que une pesquisa, ensino e extensão ao aplicar conhecimentos integrados na busca pela solução de questões do contexto ao qual se insere, conforme explicitam as Normas Gerais de Funcionamento do Ensino de Graduação da UNIVASF (2009).

Os NT's são considerados componentes curriculares obrigatórios a todos os cursos de graduação da UNIVASF, sendo escolhido especificamente um dos que são ofertados no semestre de matrícula pelo discente, que irá cursá-lo geralmente nos últimos semestres de sua graduação. Atuar em um NT específico é também uma escolha do docente da instituição.

Assim, com um convite feito pelo coordenador do Curso de Psicologia para atuar no NUTEPP, num momento em que iniciava minhas atividades na instituição, tive a rica oportunidade de discutir com os demais docentes participantes do núcleo sobre suas premissas, objetivos e sistematização. Percebi, naquele momento, que um dos pontos a serem investigados era a relação entre formação do professor e sua atuação pedagógica. Em razão deste envolvimento institucional, optei por criar um Grupo de Trabalho em Ensino de Arte (GTEA).

Apresentei aos discentes matriculados no NUTEPP meus propósitos no GTEA, os quais eram estruturados pelo objetivo de realizar uma compreensão parcial de como se fundamentava o ensino de Arte na visão de um determinado professorado.

Oito discentes participaram dos trabalhos do GTEA: duas do Curso de Administração e o restante do Curso de Psicologia, com aulas ministradas no campus da UNIVASF, em Petrolina/PE. Como o NT tem esse caráter interdisciplinar, ajudando a conferir aos estudantes de uma área, o interesse pela pesquisa em uma área distinta. Apesar dos que atuaram no GTEA serem privados

de uma compreensão de como se fundamentava o ensino de Arte, demonstravam atenção pelo assunto, o que auxiliou as discussões acerca de literatura especializada na área, gerando inquietações e indagações no caminho que guiaram os trabalhos do grupo.

Dessa forma, após o aprofundamento das leituras na área, sistematizei com as discentes as seguintes perguntas que fariam parte de entrevistas estruturadas a professores de escolas públicas: qual a sua formação profissional? Há quanto tempo leciona a disciplina Arte? Qual a sua concepção de Arte? Quais as suas condições de trabalho? Quais os materiais que costuma utilizar em suas aulas? Há alguma sala usada para o ensino de Arte? Quais as principais dificuldades encontradas para se lecionar Arte? Quais as suas perspectivas para o futuro como professor da disciplina?

Devido ao fato das aulas do GTEA ocorrerem em Petrolina/PE, tendo em vista que era neste campus da UNIVASF que a disciplina NUTEPP foi ofertada, optei com as discentes de investigarmos escolas apenas deste município, que eram consideradas para elas referência no ensino.

Dentre as possibilidades de estudo, nove escolas de Petrolina/PE foram selecionadas, tendo como base além da indicação das discentes, sobre melhores e piores escolas na cidade e os motivos que levam a eleger estas escolas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice é um indicador do Ministério da Educação (MEC) que mede a qualidade do ensino e aprendizado em cada escola e cada rede de ensino, tem como base o cálculo do desempenho do estudante em avaliações e por meio de taxas de aprovação nas diversas disciplinas do currículo escolar.

O IDEB tem seu início no ano de 2005, quando o MEC estabelece metas bienais de qualidade na educação a serem atingidas por todas as escolas brasileiras, do nível municipal ao federal. O IDEB utiliza duas fontes de dados e informações, uma é o Censo Escolar, pesquisa realizada por meio da plataforma virtual do Educasenso¹, no mês de maio, a cada ano letivo que tem como foco o amplo levantamento de informações das escolas de Educação Básica,

1 Por meio do site: <<http://educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em 23/12/2011.

observando-se a estrutura física, técnica e pedagógica que dispõem.

A outra fonte de dados que o IDEB se baseia é o desempenho dos alunos das escolas da Educação Básica nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que a cada dois anos, pretende realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, avaliando alunos e comunidade escolar aplicando provas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e também questionários socioeconômicos.

Com estes entendimentos, utilizei com as discentes como método para a pesquisa de campo, entrevistas estruturadas, sendo aplicadas um total de 12 professores que trabalhavam com a disciplina Arte em nove escolas investigadas, quatro da rede de ensino estadual e cinco da rede municipal.

De posse dos dados da pesquisa no GTEA, encontrei uma realidade aproximada, não diferente da minha experiência, ou seja, professores sem formação específica atuando com a disciplina Arte de forma descontextualizada, o que refletia em práticas pedagógicas influenciadas por concepções e, por consequência, abordagens de ensino e procedimentos didáticos que desvalorizam a Arte no currículo escolar.

Dessa maneira, interpreto o IDEB como um indicador relevante, tendo em vista que é demonstrado pelo MEC como inferência à qualidade do ensino das escolas brasileiras. Como Sammons (2006), percebo que a “efetividade escolar” mensurada por avaliações nacionais da educação é necessária, porém desconfio que não se torna condição única e suficiente para poder se considerar com exatidão e veracidade que em áreas específicas do conhecimento, como Artes Visuais, está ocorrendo efetivamente o aprendizado de qualidade.

Ao tratar acerca das noções que revelam a disciplina Arte no currículo escolar, Tourinho (2003, p. 28) enuncia que “[...] a hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita – ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior da estrutura curricular...”. Concordando com esse argumento, com base nas minhas experiências como docente e como investigadora no GTEA, ao perceber como era concebido a prática de ensino a partir das respostas dos

professores investigados, é possível perceber o quanto a concepção de ensino está relacionada com a prática pedagógica do professor e como esta prática influencia na maneira com a qual a disciplina é percebida e valorizada no currículo escolar.

Com o estudo realizado pelo GTEA (VASCONCELOS, 2011), entendi que a realidade educacional de Petrolina/PE não estava tão distante da vizinha Juazeiro/BA, pois os professores entrevistados atuavam também na outra cidade, fato esse que gerou em mim a vontade de pesquisar, neste momento, os dois municípios em conjunto e focar nas concepções que eles tem de sua prática pedagógica.

Por esta razão, a ressignificação dos conhecimentos compreendidos e formalizados na formação inicial, perpassada também na formação continuada, são referências conceituais que atuam, tendo o professor consciência ou não deste processo, na prática pedagógica, indicando atitudes de determinadas abordagens de ensino e procedimentos didáticos específicos.

Considero a formação inicial a etapa que o professor realiza para obtenção de habilitação necessária à atividade de ensino, em instituições educacionais. A formação continuada se torna o espaço no qual ocorrem as experiências e diálogos entre conceitos e práticas educativas ocorridos em formações que as políticas públicas propiciam sistematicamente, além das atividades científicas e culturais, tais como eventos, exposições, congressos, seminários, etc., que o professor opta por participar.

Tardif (apud TOLEDO; ARAUJO; PALHARES, 2005) evidencia que as atuais tendências de formação inicial e continuada de professores tem como eixo a valorização do saber docente, possibilitando a investigação dos saberes teóricos dos professores, procurando construir e reconstruir saberes específicos experienciados no cotidiano escolar.

Apoiada nesta noção, e já com os caminhos investigativos trilhados anteriormente, passei a suspeitar que boa parte das opções assumidas em abordagens de ensino e procedimentos didáticos nas práticas pedagógicas em Arte pode estar relacionada à superficialidade ou inexistência da formação inicial e

continuada destes profissionais e, por conseguinte, do desconhecimento das concepções teórico-metodológicas do ensino de Arte.

Reconheço o ensino de Arte como um campo de conhecimento que instiga o desenvolvimento criativo e crítico dos indivíduos, possuindo conteúdos² próprios que consideram o contexto histórico, social, antropológico, cultural e social dos professores e estudantes (BARBOSA e SALES, 1990) e (BARBOSA, 1998, 2008).

Na visão de Arte como conhecimento, a atuação do professor na disciplina Arte, consciente ou não deste processo, abrange questões e temáticas não apenas restrita à sua formação inicial e continuada, uma vez que estão intrinsecamente ligadas a concepções vivenciadas. São concepções que explicitam práticas educativas e práticas educativas que implícita ou explicitamente revelam concepções.

Diante dos entendimentos narrados, das pesquisas realizadas e indagações surgidas no meu caminho como artista/professora/pesquisadora, ou seja, como um indivíduo que cria obras artísticas, leciona e investiga em Arte, surgiram os seguintes questionamentos: que possíveis abordagens de ensino em Artes Visuais são comumente utilizadas pelos professores? Como os procedimentos didáticos são influenciados por abordagens de ensino na prática pedagógica em Artes Visuais? Pode a formação inicial e continuada influenciar nas escolhas de abordagens de ensino e de procedimentos didáticos em uma prática pedagógica reflexiva e crítica do professor no ensino de Artes Visuais?

Essas perguntas me instigaram a procurar o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - PPGAV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em associação com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil, para realizar uma pesquisa sobre as narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE.

Considero as narrativas uma perspectiva investigativa importante para o

2 Assumo neste trabalho a noção de que o conhecimento é um saber com uma perspectiva mais abrangente, tendo em vista que pressupõe a dinamicidade de um aprendizado do conteúdo conceitual e por meio da experiência vivenciada. Já conteúdos, considero-os como partes do conhecimento divididas e estruturadas conceitualmente em um currículo para se utilizar no ambiente educacional.

campo da educação, baseada nos estudos de Bruner (1991) e Galvão (1998), se configurando como um instrumento para se compreender uma realidade em que as experiências práticas de indivíduos são analisadas desde suas concepções, relacionando-as de acordo com a forma com a qual relatam sua realidade.

Martins (2009a, p.33) complementa o raciocínio, afirmando que as narrativas são manifestações orais, escritas, sonoras e visuais que se organizam a partir de uma sucessão de episódios ou ocorrências. Assumindo este conceito, as narrativas podem identificar contextos educativos, como afirmam Bauer e Jovchelovitch (2002), em que ocorrem implícita ou explicitamente abordagens de ensino e procedimentos didáticos.

No percurso dos estudos em literatura especializado no ensino de Artes Visuais, encontrei um trabalho recentemente publicado em artigo nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, realizado por Freitas, Nascimento et. al. (2009) no qual é disposto de maneira abrangente um mapeamento de como é concebido e praticado o ensino de artes visuais na Educação Básica de João Pessoa/PB.

Este trabalho utiliza-se da análise de dados obtidos por meio da aplicação de questionário sobre a estrutura escolar, incluindo o perfil do professor de Artes Visuais e as principais características da atuação dos docentes da rede municipal de ensino.

Analisando este trabalho, pude perceber que os pesquisadores tratavam indiretamente, de narrativas do professorado que leciona Artes Visuais e trabalha com a disciplina Arte, ao esclarecer abordagens de ensino e procedimentos didáticos utilizados pela população investigada.

Outros estudos que também servem de referência para esta pesquisa são os que analisam, direta ou indiretamente, concepções e práticas educativas no ensino de Artes Visuais. Refiro-me a algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado na área de Artes, da Universidade de São Paulo (USP)³.

3 Optei por estudar as seguintes teses que investigavam o ensino de artes visuais sob diferentes aspectos e pontos de vista: AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Movimento Escolinhas de Arte**: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa. São Paulo: USP,

Na tese de Guimarães (2005, p. 22 e 23), encontrei a noção de narrativa como um recorte que traz as vozes dos sujeitos que praticam a ação pedagógica. De acordo com a autora, a narrativa pode ser referida pelo pesquisador em ensino de Artes Visuais como uma plataforma de construção de significados sobre concepções e práticas. Configura-se como uma possibilidade para produzir um tipo de conhecimento mais próximo das realidades educacionais e do cotidiano das aulas.

Entendo que as narrativas possibilitam o acesso a compreensão de como se concebe e se pratica o ensino e, por conseguinte, pode auxiliar numa reflexão acerca da formação inicial e continuada. Em razão deste entendimento, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como o professorado investigado concebe a prática do ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em instituições da rede pública municipal de ensino.

A fim de buscar tal compreensão, tenho como objetivos específicos:

- Identificar as abordagens de ensino e procedimentos didáticos em Artes Visuais utilizados pelos professores;
- Distinguir as concepções do ensino de Artes Visuais que podem ser visualizadas implícita ou explicitamente nas narrativas dos professores de Artes Visuais;
- Estabelecer as relações entre formação inicial e continuada nas narrativas construídas pelos professores de Artes Visuais.

2000. Dissertação (Mestrado em Artes); GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. **Entre a universidade e a diversidade: a linha vermelha do ensino da Arte**. São Paulo: USP, 2005. Tese (Doutorado em Artes); NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?**. São Paulo: USP, 2005. Tese (Doutorado em Arte Educação); PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. **Illustro Imago: professoras de arte e seus universos de imagens**. São Paulo: USP, 2008. Tese (Doutorado em Artes); OLIVEIRA, Jocielle Lamper de. **Arte contemporânea, cultura visual e formação docente**. São Paulo: USP, 2009. Tese (Doutorado em Artes Visuais) e ROCHA, Vivian Munhoz. **Aprender pela arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias**. São Paulo: USP, 2010. Tese (Doutorado em Artes).

Como destaquei, os propósitos desta pesquisa fazem-me lembrar de Lancri (2002, p.18), quando reitera que: “[...] é no meio, que convém fazer a entrada em seu assunto. De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância”. Dialogando com este autor, entendo que a partir das vivências em práticas pedagógicas e em pesquisas relatadas anteriormente, com o estudo de literatura especializada, o direcionamento desta pesquisa busca compreender as narrativas desenvolvidas na atuação do professor que leciona Artes Visuais nas duas escolas, uma em Juazeiro/BA e outra em Petrolina/PE.

Esta pesquisa fundamenta-se, além da análise de narrativas, envolvendo as abordagens de ensino e os procedimentos didáticos do professor que leciona Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE, em referências de legislação educacional oficial e em textos acadêmicos que tratam sobre concepções no ensino de Arte. Para tal, baseio-me na noção de Nascimento (2005) de que textos acadêmicos são registros que têm autoria explícita, elaborados por aqueles que conquistaram prestígio intelectual, e por isso mesmo contam, na maioria dos casos, com o aparato da edição e da distribuição comercial.

Reconheço os indivíduos e o campo investigado como parte de um contexto social, inserido em uma realidade histórica, que é atravessado por uma série de determinações, e por isso, existe a necessidade de um olhar qualitativo na pesquisa, como afirma Ludke e André (1986).

Sendo assim, enfatizo as relações do processo investigativo estabelecidas entre o foco da pesquisa, as concepções em textos acadêmicos e a realidade dos professores em suas narrativas entre concepções e práticas pedagógicas no ensino de Artes Visuais.

As inquietações, as referências anteriores em práticas pedagógicas e investigativas, aliadas às possibilidades de reflexão sobre o ensino de Artes Visuais, experienciado por professores efetivos em escolas, com o IDEB expressivo, impulsionaram meus estudos em diferentes vieses teóricos, focando nas narrativas como método investigativo em uma análise qualitativa.

Por meio dos estudos realizados, a questão que orienta a minha prática investigativa é:

Como os professores investigados, que trabalham com Artes Visuais na disciplina Arte em séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), em duas escolas públicas municipais, concebem suas práticas no ensino de Artes Visuais nas cidades de Juazeiro/BA e Petrolina/PE?

Dessa forma, procurando responder ao problema da pesquisa, optei por dividir este estudo em quatro capítulos, tendo como aporte as concepções em textos acadêmicos que contribuíram durante os percursos da investigação na busca traçada pelos objetivos e indagações.

No primeiro capítulo, apresento os caminhos metodológicos de base na perspectiva qualitativa, pautados na investigação em narrativas no ensino de Artes Visuais. Uso as abordagens de ensino e procedimentos didáticos como eixos de análise do ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE. Analiso a formação inicial e continuada do professor, narrando aspectos históricos que constituem e influenciam nas competências e habilidades do professor de Artes Visuais.

No segundo capítulo, realizo uma breve descrição em narrativas históricas e no formato de lendas, da fundação das cidades de Juazeiro/BA e Petrolina/PE, partindo dos relatos do professorado investigado. Reflito acerca de como o uso de imagens pode fazer parte do conhecimento visual que tem o contexto como referência na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais explorando visualidades específicas que são largamente difundidas.

Dialogo com textos acadêmicos que conceituam duas abordagens de ensino contemporâneas no ensino de Artes Visuais no Brasil no terceiro capítulo. Elaboro uma contextualização, do ponto de vista das narrativas, da Abordagem Triangular e da Educação da Cultura Visual, de acordo com suas enunciações e discursos, analisando os procedimentos didáticos possíveis que estas abordagens pressupõem ou indicam.

No quarto capítulo, apresento o campo de estudo com o uso de entrevistas semi-estruturadas, questionário e diálogos orais com quatro professores, dois de cada cidade, que lecionam a disciplina Arte e trabalham com Artes Visuais nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em escolas municipais consideradas como referência em Juazeiro/BA e Petrolina/PE. Para tal, apoio-me no IDEB coletado dos anos de 2005, 2007 e 2009, apresentando compreensões dos professores investigados sobre suas práticas de ensino.

Nas considerações finais, apresento minhas reflexões acerca das narrativas que a pesquisa realizou em seu percurso no universo investigado assim como pensando sobre a necessidade de maiores ênfases na formação inicial e continuada em Artes Visuais para professores em Juazeiro/BA e Petrolina/PE.



**Estado da Arte da Pesquisa: dos caminhos
metodológicos à formação inicial e continuada do
professor de Artes Visuais**

CAPÍTULO I

Estado da Arte da Pesquisa: dos caminhos metodológicos à formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais

“Teimamos em observar o que as lunetas nos oferecem. O céu não é só isto e nossos olhos não são só estes.” (Damário da Cruz, Cachoeira – BA)

"Nas margens do São Francisco nasceu a beleza e a natureza ela conservou...eu visitava todo dia, atravessava a ponte, mas que alegria chegava em Juazeiro, Juazeiro da Bahia. Petrolina, Juazeiro, Juazeiro, Petrolina. Todas duas eu acho uma coisa linda...e o vapor passava num gostoso vai-e-vem." (trecho da música *Petrolina-Juazeiro*, de Jorge de Altinho, 1980).

Na busca de desenvolver esta pesquisa, tenho a “[...] curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento” (FREIRE, 1996, p.32). Reconheço, como Vidal (2011, p.18), que observar práticas, ações e discursos relacionados ao ensino de Arte de outros profissionais não está dissociado de um contexto e que para alcançar tal pretensão, é necessário o instigamento que uma pesquisa pode e precisa causar ao pesquisador.

Em virtude das especificidades do campo de conhecimentos do ensino de Artes Visuais, reconheço a multiplicidade de abordagens metodológicas que os caminhos e percursos investigativos podem percorrer a depender dos objetivos e das indagações de quem realiza o estudo.

Instigada sobre as diversas possibilidades da pesquisa em ensino de Artes Visuais, reporto que o pesquisador deve:

[...] investir numa produção investigativa e docente no campo de ensino das artes visuais que nos faça mergulhar em histórias de vida, narrativas de experiências, práticas, concepções, lutas e esforços que ajudem a compreender nossas contradições no contexto, também contraditório, dos processos que vivemos como professores de arte. (MARTINS e TOURINHO, 2005, p.106).

Dessa maneira, optei por utilizar as narrativas como uma perspectiva qualitativa de pesquisa, pois aproxima o estudo com o campo, possibilitando diálogos entre teorias, tendo como suportes relatos de determinada população investigada que representam suas visões de mundo, conforme estabelecem Shank (2002) e Denzin e Lincoln (2000). Além disso, a pesquisa qualitativa contribui para elaborar uma compreensão dos fenômenos a partir do contexto local (ROBBOTTOM e HART, 1993; GEERTZ, 2008).

Nesta pesquisa, a organização e sistematização das informações disponibilizadas pelos professores investigados propiciada pela abordagem qualitativa, aliada à análise das narrativas que descrevem as concepções em práticas pedagógicas em Artes Visuais, são vistas como meios de diálogo entre teorias educativas e a realidade das salas de aula de escolas públicas (OLIVEIRA e HAESBART, 2009).

Utilizando métodos da perspectiva qualitativa de pesquisa, busquei no caderno de anotações que mantenho desde o início das aulas do PPGAV da UFPB/UFPE, como parte de reflexão sobre os caminhos investigativos que procuro trilhar, entendimentos que pudessem me auxiliar a explicitar os meios que me levaram aos métodos de pesquisa que me atendo.

Entre as inúmeras frases que li, escrevi e reli, elegi as duas constantes no começo deste capítulo, para expôr os motivos que me levaram a optar pelo estudo das narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE. A primeira, citada pelo professor Dr. Erinaldo Alves do Nascimento, durante as aulas da disciplina Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais e seu ensino no PPGAV - UFPB/UFPE, é de autoria do poeta baiano Damário da Cruz (1953-2010), nascido em Salvador/BA e que adotou Cachoeira/BA como cidade para viver e desenvolver seu trabalho.

A frase de Damário dá uma pista que pode ser relida e relacionada com o ensino de Artes Visuais, pois deixa implícita a noção de que se deve ir além das aparências, ou seja, o que está na superfície, no caso desta pesquisa, a realidade como um todo das escolas municipais de Juazeiro/BA e Petrolina/PE. Para ele,

deve-se questionar o que já parece estabelecido, as lunetas, considero-as como concepções que os professores de Artes Visuais investigados expõem acerca de suas práticas pedagógicas.

Concordando com o autor, esta pesquisa procura, por meio dos dados coletados, compreender o universo de ensino de Artes Visuais com a investigação em narrativas, as quais provocam intercâmbios crítico-reflexivos no pesquisador e nos sujeitos investigados com o contexto pesquisado (RIESSMAN, 1993; GOODSON, 2000).

A escolha de tratar do ensino de Artes Visuais em duas escolas de duas cidades em Estados diferentes e não somente em uma instituição educacional, ocorreu pelo cotidiano de ensino, pesquisa e extensão que eu, assim como os professores investigados atravessam, havia observado na pesquisa realizada pelo GTEA do NUTEPP na UNIVASF.

Este cotidiano é marcado pelas travessias educativas de professores quando passam pela Ponte Presidente Dutra (vide Fig. 1 e Fig. 2), que divide e, a um só tempo, une fisicamente e subjetivamente as cidades de Juazeiro/BA e Petrolina/PE. A ponte mencionada tem uma extensão de 800 metros, ligando os estados de Bahia e de Pernambuco. Situa-se sobre o rio São Francisco, e considerada um dos meios de entrada e saída das duas cidades. Por ela, pode-se notar um constante trânsito de indivíduos e veículos, entre idas e vindas, construindo suas narrativas na vivência da travessia.



Figs. 1 e 2: Ponte Presidente Eurico Gaspar Dutra. À esquerda, Petrolina/PE, à direita, Juazeiro/BA. Acervo Particular.

Esses deslocamentos entre os espaços físicos em que se vive, segundo demonstra a música “Petrolina-Juazeiro”, lançada em 1980, de autoria do compositor Jorge de Altinho, promovem narrativas e significações sociais, artísticas, culturais e pedagógicas. Isto influencia direta e indiretamente na atuação docente, especificadamente observada nesta pesquisa, nas concepções que o professor de Artes Visuais tem sobre suas práticas de ensino.

Encontrei também no caderno mencionado anteriormente, o traçado de um desenho, o qual, esbocei durante a ligação de conceitos que permearam as investigações mencionadas no começo deste capítulo, quando me confrontava com o que poderia e de que forma buscaria responder ao problema. Ao rever e recriar esta imagem, percebi a figura da ponte física ligando contextos, conceitos e realidades do que seria pesquisado (vide Fig.3).

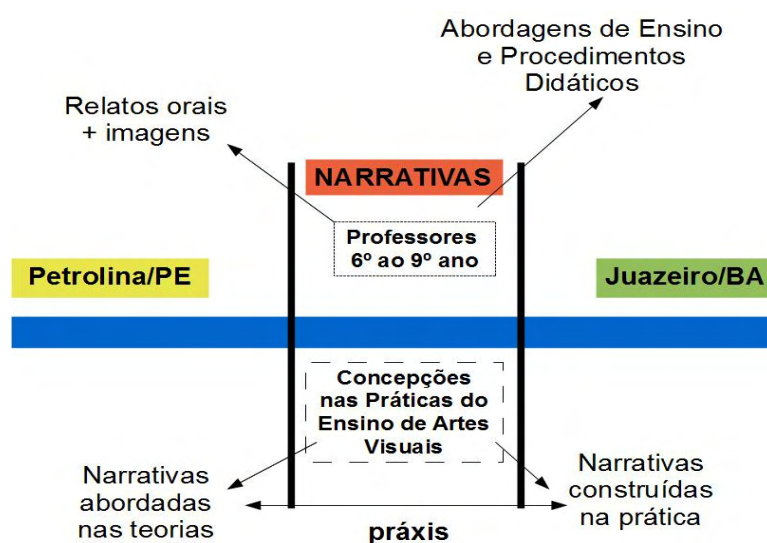


Fig. 3 Ponte gráfica que representa visualmente noções centrais na pesquisa

Esses conceitos sinalizam alguns questionamentos, os quais me trouxeram indagações críticas e reflexivas ao optar pelo método de investigação em narrativas. Entre as perguntas que trazem Cortazzi e Jin In Trahar (2009), elegi e reli uma que é relevante para se pensar os percursos metodológicos traçados nesta pesquisa: como é que um pesquisador de uma procedência e contexto cultural diferente pode ter acesso aos registros e razões em práticas pedagógicas

dos investigados?

Recorro ao trabalho de Freire e Faundez (1985), quando enunciam a noção de que só a partir da pergunta é que se deve buscar respostas e não o contrário, determinar as respostas não estimula a produção do conhecimento, apenas sua reprodução. Assentindo com o autor, lanço interpretações investigativas, partindo do questionamento sobre como pesquisar em determinado contexto e do problema desta pesquisa, foco em uma população específica em concordância com um índice de qualidade na educação.

Entre os instrumentos disponíveis para o trabalho científico em uma pesquisa de abordagem qualitativa com a investigação em narrativas, me ateno à pesquisa bibliográfica com estudo de textos acadêmicos e à pesquisa de campo, com uso de questionário e entrevistas semi-estruturadas.

Do montante escolas municipais que atuam nos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano nas duas cidades, ou seja, 24 instituições em Juazeiro/BA e 26 instituições em Petrolina/PE, optei por investigar duas como referência no ensino e aprendizado em Artes Visuais. Esta escolha deu-se, mediante a observação do valor indicado no IDEB das escolas públicas municipais referente aos anos de 2005, 2007 e 2009.

Entre a população de professores das duas escolas municipais escolhidas que trabalham com Artes Visuais na disciplina Arte, ressalto que os professores que participam desta investigação, com suas narrativas, foram indicados pela coordenação pedagógica de cada instituição, tendo como critérios para seleção: o pertencimento ao quadro permanente/efetivo de docentes e uma quantidade mínima de um ano de prática educativa em Artes Visuais.

Conforme citei anteriormente, na pesquisa bibliográfica, analisei literatura especializada em ensino de Arte com reflexão epistemológica e contextual focando em duas abordagens de ensino contemporâneas nas práticas pedagógicas em Artes Visuais encontradas com grande número de publicações no Brasil: A Abordagem Triangular e a Educação da Cultura Visual.

Durante o processo de coleta de informações na pesquisa em campo, busquei uma ordenação que propiciasse a análise fundamentada (CARTER, 1993). Utilizei as entrevistas semi-estruturadas individualizadas e organizadas, deixando o investigado utilizar-se do discurso livre com interrupções mínimas, no intuito de estimular a expressão de informações espontâneas nos depoimentos fornecidos (SEVERINO, 2007). As narrativas relatadas que influenciam concepções sobre as práticas de ensino dos professores são esquematizadas conforme as evidências de como ensinam e como concebem o ensino de Artes Visuais, relacionando teorias e práticas educativas.

A aplicação de questionário foi outro instrumento de coleta de dados empregado, no qual estruturei a análise, tomando-o como um elemento complementar aos demais instrumentos investigativos (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Logo, organizei perguntas em questões fechadas e abertas, direcionadas e previamente estabelecidas com uma articulação entre noções que envolvem teorias e práticas educativas.

Nas questões fechadas, o professor deveria responder sobre: sua formação; a quantidade de professores efetivos e substitutos que trabalham com a disciplina Arte; a estrutura física oferecida para as aulas de Artes Visuais; a quantidade de professores que são também artistas; as fontes e critérios para a escolha dos conteúdos; preparo das aulas de artes visuais e a didática do professor no cotidiano das escolas.

Nas questões abertas, os professores puderam expressar sua opinião de maneira subjetiva acerca das formações continuadas na área de Arte realizadas e como se poderia ensinar Artes Visuais na contemporaneidade.

Com o exposto, visualizo os discursos como maneiras de contar como se dá a construção de concepções em um tema específico da prática: um conjunto de ideias, imagens e ações (HALL, 1997), se configurando dessa forma, como um ponto de partida para a discussão qualitativa sobre as narrativas na prática pedagógica.

Múltiplas abordagens de ensino e procedimentos didáticos possibilitam variadas mediações entre professor e o estudante (ARAÚJO, 1997, p. 23-24).

Pode-se inferir, a partir dessa interpretação que as narrativas dos professores investigados são detectadas nas intermediações, ao optarem por abordagens de ensino e por procedimentos didáticos no ensino de Artes Visuais, percebendo o desenvolvimento de discursos, que fornecem explicitações acerca de ações e intenções (DENZIN e LINCOLN, 2000 ; WITTIZORECKI et al., 2006).

1.1 Escola, conhecimentos e discursos: contextualizando abordagens de ensino e procedimentos didáticos

“[...] a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores).” (SILVA, 1997,p. 3).

A partir do apontamento indicador de Silva (1997), entende-se que o conhecimento construído na prática educativa, apesar de características e trajetórias diferenciadas dos professores, norteia o fazer pedagógico, ressignificado no cotidiano das aulas, quando optam por abordagens de ensino, efetivadas e experienciadas por meio de procedimentos didáticos.

As abordagens de ensino, geralmente, são relacionadas em textos acadêmicos com tendências pedagógicas de cunho tradicional, moderno ou contemporâneo. Cada tendência expressa assim a forma de se enxergar o professor, o aluno e a escola, determinando os pressupostos educacionais de determinados sistemas a serem seguidos e efetivados para um ensino e um aprendizado de qualidade.

Ao considerar as tendências pedagógicas, Sacristán e Gomez (2007, p.111) enunciam que “[...] grande parte da investigação pedagógica e didática desenvolvida nos últimos 50 anos, presidia pelo enfoque processo-produto”. Essa informação, mostra que as abordagens de ensino e os procedimentos didáticos se referiram durante muito tempo à concepções educativas descontextualizadas, tornando as aulas um espaço de reprodução dos conhecimentos ou de experiências, sem uma maior problematização e criticidade dos saberes adquiridos e construídos pelos sujeitos pedagógicos.

Aranha (2006) traz as teorias filosóficas da educação em um amplo espectro de conceituações. A autora lança interpretações que releem posicionamentos, atendo-se a noção de que as tendências educacionais do passado são propagadas por meio da formação inicial e continuada do professor e das práticas

de ensino no cotidiano das escolas.

As abordagens de ensino e os procedimentos didáticos seriam, nesse aspecto, representação visível didaticamente nos processos de ensino e aprendizado, expressando atitudes descontextualizadas do professor em sala de aula, especialmente na Educação Básica, revisitando concepções tradicionais ou modernas difundidas implícita ou explicitamente por conhecimentos do currículo escolar e modelos defendidos em teorias ou nas ações educativas dos professores que lecionam em cursos de formação inicial e continuada.

A Educação Básica é um nível de ensino que abrange, de acordo com o artigo 21º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No artigo 22º da referida lei, é citada a finalidade da Educação Básica, que é a de desenvolver os alunos, assegurando-lhes a formação em conhecimentos indispensáveis para o exercício da cidadania, fornecendo também os meios para progressão em trabalhos e estudos posteriores.

Por conseguinte, é para esse nível de ensino que grande parte dos professores é formada nas licenciaturas, e por isso a importância de se pensar as influências didáticas da formação inicial e continuada na vivência cotidiano do professor, as quais são influenciadas por concepções que,

[...] de qualquer modo, quer para afirmá-los (e valorizá-los) quer para negá-los (e confrontá-los com visões alternativas de escola e mundo) há que se conhecer este saber docente que rotineiramente norteia as práticas educativas. (SILVA, 1997, p. 14).

Com minha experiência como professora e pesquisadora, a influência didática que encontrei nas salas de aulas que atuei e analisei, se consubstancia na reprodução de concepções, modelando os conhecimentos e as formas com as quais o professor deve trabalhar, na visão de que o aluno deve ser apenas desenvolvido. Por não construir a sua autonomia, distancia-o de uma educação crítica, dialética e problematizadora como aponta Freire (1987, p. 68), ao dizer que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam

entre si, mediatizados pelo mundo”.

Seguindo a linha de pensamento freireano, os diálogos produzidos na sala de aula transformam os sujeitos pedagógicos, na releitura dos conhecimentos presentes no currículo e além dele, ressignificando-os. Para isso, é necessário também um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente especificados, requerindo que “a matéria do currículo seja suficiente e variada, para ir ao encontro às necessidades de todas as aulas [...] e o caminho de ensinar e aprender seja suficientemente flexível.” (BOBBIT, 1915, p.269, “tradução nossa”).

Redirecionando educação e cultura, os conhecimentos são compreendidos no currículo como conteúdos, não podendo-se negar as influências do passado e das tradições culturais como Forquin (1993, p. 14) expõe:

[...] toda educação, e em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”.

Sendo a escola o espaço escolhido na sociedade, responsável pela transmissão dos conhecimentos no currículo e, também pela sua reorganização e reestruturação, os professores em suas práticas pedagógicas estão transmitindo valores e princípios culturais contidos nos currículos, que se consubstanciam em uma trajetória, uma viagem e um percurso (SILVA, 1999) distantes da neutralidade dos discursos pragmáticos.

Considero o ensino e o aprendizado, um espaço de diálogo e permeado por

[...] saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. (TERRIEN, 1995, p. 3).

Por promover o diálogo dos saberes e conhecimentos adquiridos na prática educativa, o processo de ensino e aprendizagem é uma combinação didática

entre abordagens e procedimentos, ou seja, concepções e práticas na busca pela autonomia dos sujeitos pedagógicos no processo de ler e reler conhecimentos.

Essa combinação didática possibilita a promoção, pelo professor de condições para o diálogo dos conteúdos do currículo e conhecimentos abordados em sala de aula, e pelo aluno, da assimilação crítica como atividade autônoma e independente.

A didática, por conseguinte, estuda o processo de ensino e aprendizagem, sendo caracterizada “[...] como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre 'o que' e o 'como' do processo pedagógico escolar” (LIBÂNEO, 1994, p.28).

Abordagens de ensino e procedimentos didáticos são, deste modo, presentificações da didática do professor em um contexto particular que procuram demonstrar e

[...] identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho. [...] as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica. (GUARNIERI, 1997, p. 6).

As abordagens de ensino, podem aludir, como afirma Piaget (1975), ao uso de métodos verbais tradicionais, ativos, intuitivos ou audiovisuais e ao ensino programado, das teorias tradicionais e modernas, revisitadas ou relidas nas aulas. Porém, segundo Hernández (2007), apesar de estarem próximas da concepção de metodologias, não se restringem apenas à hierarquização e aplicação dos métodos, ou seja, do “como fazer”, das “receitas prontas do fazer educativo”, engessando a educação. São calcadas num determinismo histórico, em narrativas que as inserem como discursos que podem ser dominantes no currículo, identificando caminhos a serem percorridos pelo professor.

Partindo dessa premissa, reconheço que as abordagens de ensino estão presentes na ação de planejar e na ação de lecionar em determinadas contexturas. Como resultado da apropriação destes discursos, o professor ao servir-se de uma ou mais abordagens de ensino, relaciona intrinsecamente as formas de aplicação, adequação, construção e desenvolvimento dos conteúdos

em sala de aula, caracterizadas por concepções sociais, culturais e históricas.

Definindo o momento histórico no qual se insere esta pesquisa, situo-o nas denominações modeladas por Lyotard (1979), Santos (1986), Lipovetsky (2004) e Rose (2001), respectivamente, como pós-moderno, hipermoderno e contemporâneo. Reconheço que a complexidade da crise das hierarquias (sociais, culturais e epistemológicas), da crise da representação, da fragmentação e desmembramento de fronteiras e territórios faz parte deste contexto e influencia os indivíduos.

Situado por Veiga-Neto (1999, p. 57), o contexto contemporâneo da investigação ocorre num momento em que o processo e o cenário estão indissoluvelmente conectados, principalmente se o processo é a pesquisa e o contexto é o tempo histórico no qual ela é desenvolvida.

No contexto do ensino de Artes Visuais contemporâneo no Brasil, entre as múltiplas abordagens de ensino que podem ser encontradas em textos acadêmicos, pontuo duas vertentes: a Abordagem Triangular, teoria advinda dos estudos da pesquisadora Ana Mae Barbosa e os estudos da Educação da Cultura Visual, introduzidos no país por intermédio dos textos do pesquisador espanhol Fernando Hernández. O uso destas abordagens pode se configurar estando o professor consciente ou não do processo de aplicação de determinados pressupostos que a elas se referem e caracterizam.

No que concerne, aos procedimentos didáticos, é importante que eles possam,

[...] portanto, contribuir para que o aluno mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando, sintetizando, etc. (HAYDT, 2000, p.144).

Os procedimentos didáticos têm como principais aspectos na prática pedagógica do professor: a adequação entre conteúdos e objetivos a serem alcançados; a observação do nível em que se leciona e das características sociais dos alunos; o tempo e as condições do espaço físico para que as aulas sejam

ministradas e se há uma ênfase na individualização, socialização ou sócio-individualização de atividades (CARVALHO, 1973).

Interpreto os procedimentos didáticos como estratégias e intervenções pedagógicas, que estão diretamente ligadas às atividades teóricas ou práticas durante as aulas, com os quais o professor se mune por meio de ferramentas ou instrumentos específicos.

Segundo Fusari e Ferraz (2001), são vistos como instrumentos usados nos procedimentos didáticos: os documentos artísticos produzidos culturalmente; as informações complementares, elaboradas pelo professor e materiais e instrumentos para a produção artística.

Observo de que forma as abordagens de ensino e os procedimentos didáticos podem ser influenciados pela formação inicial e continuada dos professores participantes da investigação. Por isso, procuro responder os objetivos e identificar e analisar neste estudo, com base nas seguintes perguntas: trabalha com Abordagem Triangular e/ou Educação da Cultura Visual? De que maneira utiliza imagens e textos? Desenvolve práticas pedagógicas contextualizadoras?

1.2 Pensando a formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais

“A lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo; mas como poderá ele realizar essa proeza se é preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto?”. (MELLO, 2000, p.100).

O estudo sobre a formação inicial de professores de Vidal (2011) trouxe algumas contribuições para esta pesquisa acerca da relação entre narrativas que o profissional da educação desenvolve, suas habilidades, competências construídas, adquiridas e expressas por meio das escolhas em abordagens de ensino a que se refere e procedimentos didáticos que utiliza no cotidiano das aulas.

A teoria é apresentada dissociada da prática nas escolas, conforme observei no capítulo anterior, e esta atitude pedagógica geralmente está localizada, como afirma Mello (2000), em um tempo anterior, sua formação inicial. Reconheço que a formação do professor é vivenciada por meio da teoria e esta, por sua vez,

[...] nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas também a prática coletiva dos educadores. (GADOTTI, 1998, p.125).

A mera transmissão de teorias, em conteúdos dissociados, metodologias a serem seguidas, a disciplinarização e a fragmentação do conhecimento, as técnicas pelas técnicas de ensino, resquícios da concepção de educação predominante no século XIX e questionada durante todo o século XX, e, no contexto contemporâneo ainda é encontrada como parte dos pressupostos em cursos de formação de professores.

Cunha (2005) argumenta que isso delimita e expressa uma zona de fronteira, por coexistirem tanto características do paradigma ou concepção dominante quanto de concepções emergentes que não estabelecem fronteiras ou conexões visíveis entre conhecimentos a serem aprendidos e os descobertos nas experiências didáticas.

Neste contexto, Brzezinski (1996), aponta o movimento brasileiro de reformas dos currículos dos cursos de formação de professores, surgido na década de 1970, tendo como forte influência os movimentos anteriores, em 1932 com o manifesto dos pioneiros da Escola Nova, o qual

[...] preconizava uma universalização do ensino pelo desenvolvimento de um sistema de educação público. Esse documento considerava o ensino como uma função eminentemente social e pública. (AKKARI, 2001, p.164).

Entre 1962 e 1964, momento crucial da ditadura, surge o reformismo populista enfatizando as lutas sociais que, com o Movimento de Educação de Base (MEB), a educação popular e a alfabetização de jovens e adultos são reivindicadas como necessários também o estudo destas questões em cursos de formação de professores, tendo como um dos proeminentes defensores, o pedagogo Paulo Freire.

Adiante, o movimento de reformas na educação aprofunda-se com a ênfase ao tecnicismo na prática pedagógica, advindo de ideais norte-americanos implantados no currículo brasileiro, sem que houvesse uma contextualização com a realidade das escolas, podendo-se afirmar que:

[...] é na década de 70 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada Pedagogia Tecnicista. (SAVIANI, 2000, p. 104).

Com os acordos MEC-USAID, o governo brasileiro reformula a legislação educacional, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 5692 de 11 de agosto de 1971, que enunciava a ampliação do ensino obrigatório para oito anos, instituindo-se em duas faixas a serem

realçadas: 1º grau, no qual apenas um professor com apenas o magistério obtido no nível médio lecionava todas as disciplinas; e segunda, o 2º grau com um professor para cada disciplina e na qual era exigido formalmente que os professores tivessem formação em nível superior.

Com a LDBEN nº 5692/1971, houve uma grande contestação pelo movimento de reformas educacionais de pressupostos e padrões educacionais tecnicistas na formação docente, principalmente em relação ao artigo 30º, que trata da disposição dos cursos de formação de professores de curta duração. Assim, habilitava-se indivíduos a exercerem a profissão docente nos diversos níveis da Educação Básica com menos de três anos de estudos, explicitados em um período entre um a dois anos além dos estudos considerados como nível médio com o 3º ano pedagógico, magistério ou curso Normal.

Além do artigo citado anteriormente, foi bastante questionado o artigo 78º que possibilita, quando há a necessidade de professores, a contratação de docentes sem formação para o exercício da profissão, permitindo indivíduos sem competências e habilidades desenvolvidas a exercerem o cargo de professor nos diversos níveis de educação.

Destaco que na LDBEN nº 5692/1971, o ensino de Arte, mesmo contemplado no currículo escolar como obrigatório no seu artigo 7º, estando disposto na mesma frase a obrigatoriedade também das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Educação Física, não teve reconhecimento como área indispensável nos currículos dos cursos de formação de professores.

Soma-se a isso o fato de que, assim como outras áreas de conhecimento, na área de Arte, também foram disseminadas licenciaturas de curta duração, nas quais o professor estaria habilitado a trabalhar com a Educação Artística, ou seja, com as expressões artísticas de Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro em uma perspectiva de exercício profissional polivalente. Para ter habilitação específica em apenas uma área, por exemplo Artes Plásticas, o professor deveria cursar mais alguns semestres, na maioria dos casos, um a dois anos. Isso fez com que uma grande quantidade de professores optasse por não avançar nos estudos, tendo em vista que a primeira habilitação já correspondia ao trabalho em todos os

níveis da educação.

A falta de suficiência ao atendimento das demandas educacionais, sociais e históricas da LDBEN nº 5672/1971, no que tange à formação inicial de professores na área de Arte, foram motivo de debates nos anos de 1980, período de inquietação por parte dos educadores, descontentes com a situação das escolas. Criticavam-se teorias, propondo outros enfoques para se pensar o ensino e o aprendizado. Entre eles, as tendências progressistas com foco nos processos de ensino e aprendizagem buscando uma melhoria na qualidade, emergem como possibilidade para a formação de professores.

Como consequência do movimento, surgem uma série de debates acerca da formação de professores (BATISTA NETO e SANTIAGO, 2006), culminando na elaboração de documentos pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Estes, se opõem ao currículo mínimo, resistindo às políticas de aligeiramento e fragilização da formação docente, resultando em baixo nível do ensino e aprendizado na educação escolar.

A luta por uma política de valorização do professor, que priorize a qualidade na formação para uma qualidade na educação, culmina com as discussões realizadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia, tendo com meta a revitalização do compromisso de educar todos os indivíduos. Contando com a presença de 155 governos de diferentes países, entre eles o Brasil, a conferência foi financiada por órgãos internacionais preocupados com a necessidade de mudanças para uma educação de qualidade, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

É presente também nesse trajeto de luta

[...] pela formação a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, que contemple de forma prioritária no quadro das políticas educacionais, e em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes. (FREITAS, 1999, p.19).

A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação pelo Parecer nº 115, de 10 de agosto de 1999, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), demonstra a concepção da articulação entre papel do profissional da educação, formação inicial e continuada adequada.

O Parecer nº 115/1999, esquematiza a aquisição de conhecimentos específicos da docência como objetivo central no desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da didática em sala de aula. O parecer estabelece que a preparação de profissionais para atuarem na docência da Educação Básica deve ser dada fundamentalmente em uma instituição de ensino de nível superior.

Além destas observações, o Parecer nº 115/1999 exhibe uma preocupação clara com a problemática da dupla dissociação entre teorias e práticas, a primeira com a separação do ensino das teorias e métodos e a prática concreta do professor e a outra, com a separação pelo professor entre o domínio da área específica de conhecimento e sua aplicação tendo em mente as faixas etárias, os elementos sociais e culturais dos alunos.

Essa situação, é advinda da dificuldade encontrada nos cursos superiores de licenciatura, o distanciamento entre as teorias e as conceituações e a experiência educativa das escolas da Educação Básica, constituindo um dos entraves para uma formação inicial de professores críticos e reflexivos. Garcia (1995) conceitua que se deve pensar e repensar na formação a prática docente, que se desenvolve ao longo da carreira profissional, requeirindo a mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos capazes de propiciar a propagação e ressignificação nas vivências das salas de aula.

Nesta perspectiva, a LDBEN nº 9394/1996 aponta no artigo 62º que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Compreendo que está preconizada a formação do professor na LDBEN nº 9394/1996, e concordo com Cagliari (2007), que não é somente pelas metodologias prontas que se forma o professor, a formação inicial e continuada exige ciência e arte, ciência para se pensar e tratar cientificamente a didática e arte para a interação e orientação com os alunos por meio de experiências significativas.

No discurso legal específico que trata da formação de professores, encontro a referência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que são explicitadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

O seu artigo 5º, expressa que a formação em nível de licenciatura deverá inclusive garantir a constituição das competências do professorado objetivadas para a Educação Básica, buscando o desenvolvimento de diferentes âmbitos de conhecer, indo além das prescrições enunciadas pelos currículos, percebendo-se a relação entre construção da autonomia e da didática do futuro professor.

As características consideradas de acordo com a legislação sobre formação docente podem ser destacadas na necessidade de que os futuros professores saibam: orientar e mediar a relação de ensino e aprendizado; lidar com a diversidade cultural, social, sexual e étnica dos alunos; desenvolver práticas de investigação; incentivar experiências que estimulem a compreensão e o diálogo entre as culturas; relacionar conteúdos curriculares com conhecimentos que os alunos trazem para as aulas; utilizar diversas e possíveis abordagens de ensino e procedimentos didáticos, entre outras. Essas características atitudinais demonstram o comprometimento do professor com o sucesso da mediação dos conhecimentos e conteúdos no cotidiano das salas de aula.

Com base nos argumentos explicitados, assumo a visão da formação inicial como uma etapa de credenciamento em nível superior do professor, habilitando o professor a atuar em determinada área do conhecimento, adquirido com a conclusão do curso e obtenção do diploma. Cabe aos cursos superiores de licenciatura favorecer a constituição de competências e habilidades pedagógicas.

Competência educativa, na visão de Perrenoud (1994), é a faculdade

desenvolvida pelo professor e exercitada do curso de formação inicial ao cotidiano de sua experiência docente. Deve mobilizar um expressivo conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, informações e capacidade, no intuito de solucionar uma série de situações com pertinência e eficácia.

Para tal, é imprescindível que o professor trabalhe em suas competências ativamente com problematizações, proposições de tarefas e desafios que incitem os alunos a buscarem compreender melhor os conteúdos, podendo inclusive complementá-los. Tardif e Lessard (1991), sugerem que o profissional de ensino deverá ser formado sob a égide de saberes e competências produzidos no planejamento e na execução das aulas e reagrupados em uma base de conhecimento retirada da análise de sua prática pedagógica.

As habilidades, por sua vez, são complementares na articulação das estratégias pedagógicas com a construção de competências pelo professor. São aptidões, desenvolvidas pelo fazer cultivado de atividades específicas possibilitando ao indivíduo obter capacidades de conhecimentos teóricos ou práticos na relação saber-fazer, reavaliadas a partir dos resultados conseguidos como observa Cunha (2005).

A formação de professores, de acordo com Sacristán (1999), tem se constituído em um dos pilares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo, para que haja um domínio maior da arte da profissão docente com ações educativas capazes de não só reproduzir saberes, mas reler, recriar e transformar conhecimentos que vão além do currículo escolar.

A confluência entre o indivíduo em formação para se constituir professor, seus conhecimentos adquiridos, construídos e seu trabalho não se resume apenas ao exercício profissional na aplicação de modelos previamente codificados. O professor, por ser um indivíduo em determinado contexto e este contexto ter uma complexidade de fatores que influenciam não só o ato de ensinar, mas também o ato de aprender. Na prática concreta da docência, ele reúne concepções e elementos didáticos apreendidos na formação inicial em um diálogo constante, com os desafios emanados do cotidiano escolar e com os momentos em que participa de uma formação continuada.

Na perspectiva teórica de Silva (2001), os professores devem ser formados para a reflexão crítica, organizando sua existência docente pela consciência de uma ética e compreensão da historicidade de suas ações na humanidade. Assentindo com o autor, na formação inicial, o futuro professor deve pensar sua preparação acadêmica para o exercício da profissão docente, percebendo a importância de relacionar teorias à práticas pedagógicas, dialogando com as instituições da educação, tornando coerentes, críticas e reflexivas as competências e as habilidades adquiridas durante os anos do curso superior em licenciatura.

Contemplando esta preparação para o exercício da prática educativa, salienta-se que

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.25).

O professor, em sua formação inicial, é levado a ter consciência que o seu processo de constituição como docente ocorre desde suas atitudes como aluno de uma instituição superior. Isso ocorre, quando aprimora, readequa conhecimentos na leitura crítica dos textos, nas reflexões, debates, utilização de técnicas, materiais e ferramentas que o auxiliam na compreensão da complexidade da educação formal, que envolve as dinâmicas do professor, do aluno e da escola.

Nesses processos de “transposição didática”, a readequação de um conhecimento em conteúdos envolve objetos do saber, objetos a ensinar, objetos de ensino, instrumentos dos procedimentos didáticos entre teorias e práticas, construindo e reconstruindo noções, aplicações, técnicas, possibilidades de ensinar e de aprender (BANDEIRA, 2001, p.178).

Pelo explicitado, compreendo que a formação continuada tem uma dinamicidade, como demonstrado na apresentação desta pesquisa, devendo se constituir em um conjunto de atividades complementares que os professores participam de maneira individual ou em grupo, podendo ser desenvolvidas em

cursos, oficinas, palestras, encontros, seminários, congressos, entre outros.

Essas atividades compõem e acrescentam conhecimentos, visualizados na dimensão coletiva do trabalho docente, relacionando situações reais do cotidiano pedagógico com metodologias, ferramentas e concepções. Pela característica de dinamicidade, a formação continuada propicia e promove aos professores relações e reflexões sobre as práticas educativas, influenciando assim na qualidade da prática pedagógica.

As práticas pedagógicas dos professores, dessa forma, permeiam, com a formação inicial e continuada a

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p.19).

Tomando como referência as concepções sobre formação inicial e continuada, identifico a necessidade de discuti-las e interpretá-las pensando a realidade a qual esta pesquisa estuda, ou seja, as concepções acerca da prática pedagógica de quatro professores que trabalham com Artes Visuais do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em duas escolas públicas municipais com IDEB expressivo de Juazeiro/BA e Petrolina/PE.

Desta forma, percebo que a prática pedagógica do professor de Artes Visuais, inclusive as abordagens de ensino a que se refere e os procedimentos didáticos que usa em suas aulas, pode ser influenciada a partir de sua formação inicial e continuada.

A formação inicial e continuada para o professor que leciona Artes Visuais na Educação Básica é instrumento essencial na construção de sua didática, por reler escolhas e atitudes desde a formulação de objetivos a serem alcançados, com o planejamento de conteúdos e exercício docente até formas de avaliar em sala de aula, discutindo conceitos e práticas.

Costa (2009, p.112-113) reflete que a didática em Artes Visuais não se

propõe a apenas dizer ao professor como se deve ensinar, mas como se precisa conhecer, aprender e compreender as conceituações pedagógicas contemporâneas e seus modos de ensinar e de aprender, fazendo-se presente na constituição contínua do ser professor de Artes Visuais.

Destarte, a formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN's Arte) indicam, precisa buscar fundamentar a prática pedagógica desde concepções apreendidas, o que infere na qualidade do ensino e do aprendizado, ao produzir e reproduzir habilidades e competências necessárias à área de atuação.

Tardif (2003) afirma que a construção de conhecimentos na experiência que se adquire nos primeiros anos de estudo e trabalho é decisiva para estruturação da prática profissional, uma vez que os saberes são personalizados e situados com a própria história do professor. Logo, posso inferir que na formação inicial, o professor de Arte constrói e transforma seu trabalho no seu cotidiano, na síntese entre a ação e a reflexão, ele precisa, no processo educativo de ensino e aprendizagem, “saber Arte e saber ser professor de Arte” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 53). Por esta razão, a necessidade de que a continuidade de sua formação possa desenvolver novas ressignificações desses conhecimentos no compromisso de qualidade no ensino e aprendizado de Arte.

Dentro das perspectivas supracitadas, reconheço que nesta pesquisa, as narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE visualizadas a partir dos professores investigados, evidenciam modelos de formação inicial e continuada de professores que podem estar pautados em uma organização ineficiente ou em uma ausência que correlacione adequadamente abordagens de ensino e procedimentos didáticos, concepções e práticas pedagógicas.

A análise acerca de como estas questões influenciam as narrativas que os professores tecem sobre sua prática educativa será um dos temas investigados, mais adiante, quando trato das narrativas tecidas no ensino de Artes Visuais do 6º ao 9º ano, em duas escolas municipais nas cidades de Juazeiro/BA e de Petrolina/PE.



**Narrativas em Juazeiro/BA e Petrolina/PE: das
características geográficas às visualidades na formação
inicial e continuada do professor de Artes Visuais**

CAPÍTULO II

Narrativas em Juazeiro/BA e Petrolina/PE: das características geográficas às visualidades na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais

“Longe, bem longe, dos cantões bravios, Abrindo em alas os barrancos fundos; Dourando o colo aos perenais estios, Que o sol atira nos modernos mundos; Por entre a grita dos ferais gentios, Que acampam sob os palmeirais profundos; Do São Francisco a soberana vaga, Léguas e léguas triunfante alaga!... De tua vaga os turbilhões barrentos. E tu desces, ó Nilo brasileiro, As largas ipueiras alagando,... Vai nas balsas teu hino modilhando! Como pontes aéreas — do coqueiro, Os cipós escarlates se atirando, De grinalda em flor tecendo a arcada, São arcos triunfais de tua estrada! “. (ALVES, 2007, p. 23 – 27).

Uma vez narrados os objetivos, razões e caminhos metodológicos desta pesquisa e lançando um olhar sobre questões que envolvem a formação inicial e continuada do professor, também percebendo a educação como uma prática social que sofre influências dos espaços geográfico, econômico e cultural, localizo nas narrativas que tecem as noções do professorado investigado acerca de suas práticas educativas no contexto de Juazeiro/BA e Petrolina/PE, pertencentes à região do Vale do São Francisco (VSF).

O território geográfico do VSF abrange, de acordo com a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba (CODEVASF)³, seis Estados, Alagoas, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco e Sergipe. A economia do VSF, tradicionalmente baseada na exploração da pecuária extensiva, combinada com a agricultura de subsistência, a partir dos anos de 1960, passou por um processo significativo de transformação com a ampliação dos investimentos no setor agrícola e com a implantação de projetos de perímetros irrigados com a água do Rio São Francisco.

3 Para maiores esclarecimentos acerca da região do Vale do São Francisco, ver em: <<http://www.codevasf.gov.br/osvales/vale-do-sao-francisco/estados>>, acesso em 07/01/2011.

Esse processo, induziu a instalação de empreendimentos vinculados à base agrícola regional. As cidades de Juazeiro/BA e Petrolina/PE atuam economicamente como polos na Região Integrada de Desenvolvimento (RIDE) do VSF, a qual foi criada pela Lei Complementar nº 113, de 19 de setembro de 2001, e regulamentada pelo Decreto nº 4366, de 09 de setembro de 2002, na estrutura do Ministério da Integração Nacional.

As cidades do VSF fazem parte do semiárido nordestino, região que corresponde a uma das seis zonas climáticas de maior extensão do Brasil. Tem uma vegetação predominante, a Caatinga. É caracterizada por elevadas temperaturas e um regime de chuvas definido pela escassez, irregularidade e concentração das precipitações pluviométricas.

Tal qual afirmado no poema transcrito parcialmente no início deste capítulo, de autoria de Castro Alves, Juazeiro/BA e Petrolina/PE são influenciadas pelo rio São Francisco. Este rio é denominado pelo poeta como 'Nilo Brasileiro', numa alusão às referências históricas e geográficas utilizadas para explicitar uma visão na época da escrita, coincidentemente, período de fundação das cidades. Os elementos que as ondas (vagas), os índios (gentios), as vazões (alagando), a travessia entre as duas (balsas) tecem uma visão romântica que é expressa na idealização, fruto do autor. O mesmo rio que é fonte de riquezas econômicas, produz também uma forte influência cultural, associada, reproduzida e apropriada principalmente, pelas instituições educacionais.

De acordo com o censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Juazeiro/BA conta com uma população de 197.984 e Petrolina/PE com 294.081, totalizando, as duas cidades, 492.065 habitantes. O setor industrial de ambas, devido à expansão da agricultura, vem experimentando relativo progresso, notadamente na agroindústria de alimentos, com destaque para o ramo de polpas, sucos e doces.

Culturalmente, Juazeiro e Petrolina possuem múltiplas narrativas que contam como foram fundadas. Entre elas, selecionei duas de cada cidade, uma que tem uma referência histórica e outra uma versão de cunho mitológico, no

formato de lendas. Tais narrativas, são contadas de geração em geração com predominância de relato oral e advêm da necessidade dos indivíduos de explicarem certos fenômenos, criações, fatos e experiências.

O patrimônio cultural é considerado de interesse relevante porque está associado, entre outros aspectos, à identidade cultural de um povo, podendo ser dividido em: patrimônio cultural material e imaterial.

As lendas fazem parte do patrimônio cultural imaterial, o qual, de acordo com documentos da UNESCO (2003), expressam práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas das comunidades, dos grupos e dos indivíduos. As lendas tem como características: a transmissão de conhecimentos de um indivíduo para outro, sendo constantemente recriadas em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um conhecimento e um sentimento de identificação e continuidade.

As narrativas escolhidas contam sobre como foram fundadas as cidades de Juazeiro/BA e Petrolina/PE em duas versões históricas e duas versões de cunho mitológico, em lendas. Foram descritas pelo professorado investigado, durante os diálogos nas entrevistas semi-estruturadas. Curiosamente, cada um deles demonstrou compreender a fundação dos dois municípios, nas quatro narrativas que descrevo e registro a seguir.

A narrativa histórica que conta a origem da cidade de Juazeiro, na Bahia, é tecida por duas versões: a primeira, revela que existia uma árvore frondosa na proximidade do rio São Francisco, de muita sombra, um pé de juá, de nome científico *Zizyphus joazeiro*. Os boiadeiros transformaram-na num ponto de descanso, chamando o lugar de “Passagem do Juazeiro”, onde se cruzavam os acessos fluvial e terrestre, caminho natural dos bandeirantes advindos de São Paulo, Bahia e Pernambuco.

Por sua posição geográfica, Juazeiro/BA serviu de ligação entre Sul, Nordeste e Norte do país, sendo o bandeirante, Belchior Dias Moreira, um dos primeiros desbravadores a percorrer a cidade, em 1596. De acordo com Ribeiro (2005), Francisco Garcia d'Ávila, proprietário da Casa da Torre, foi personalidade atuante entre os bandeirantes no rumo do subjugo dos índios guaisquais,

galaches e tribos da nação Cariri, habitantes seculares do território que compreende atualmente a RIDE.

D'Ávila tinha como objetivo abrir um caminho para a travessia dos criadores de gado e contratou Domingos Jorge Velho, em 1670, no intuito de abrir espaço aos caminhos dos criadores de gado. Devido ao êxito de Domingos, em 1706, instalou-se a missão Franciscana, responsável pela catequese dos índios da região.

A segunda versão sobre a fundação da cidade de Juazeiro/BA atravessa o território das lendas do Vale São Francisco, em que conta a origem da cidade a partir do achado de uma santa. A narrativa é explicitada da seguinte maneira:

Um certo índio encontrou em uma gruta a bela imagem de uma Santa. Ficou espantado, pois nunca tinha visto coisa igual. Com todo respeito tomou-a nos braços e logo deparou-se com um vaqueiro que, também, mostrou-se confuso diante daquela imagem. Levaram-na para um franciscano, que lhes explicou todo o mistério daquela bela peça trabalhada em madeira. Juntos mostraram a imagem da Santa a uma baronesa que morava aqui. Pelo fato de terem sido encontrados em uma gruta, foi batizada com o nome de Nossa Senhora das Grotas. A notícia espalhou-se por toda a vizinhança; os fiéis vinham em romarias conhecer a Santa. Em 1710, os franciscanos construíram de alvenaria uma igreja no local da aparição da imagem e Nossa Senhora das Grotas passou a ser a Padroeira do município de Juazeiro. (PIRES, 2009, p.8).

Até a primeira metade do séc. XIX, de acordo com os dados da CODEVASF (2001), o local, onde atualmente se situa a cidade de Petrolina/PE, era um território pelo qual viajantes em sua maioria, de Ouricuri/PE, Piauí e Ceará, faziam a travessia do Rio São Francisco para chegar a cidade baiana de Juazeiro/BA, conhecida como “Passagem”.

Entre estes passantes, estava o frade capuchinho italiano Frei Henrique, que a partir do ano de 1958 e apoiado pelo padre Manoel Joaquim da Silva, constantemente atravessava o rio, saindo de Juazeiro até a “Passagem” para fazer pregações missionárias aos ribeirinhos, indivíduos que moravam às margens do rio São Francisco. O Frei erigiu, com a ajuda dos ribeirinhos catequizados, uma capela no local, que ficou pronta em 1860. Deu-se a povoação

e logo depois recebeu o nome de Petrolina em homenagem ao imperador D. Pedro II. Esta é a narrativa histórica que conta como a cidade de Petrolina/PE foi fundada.

Há também uma outra narrativa, a qual revela, em formato de lenda a criação do município de Petrolina/PE, que um ribeirinho, na época das vazantes (cheias que faziam parte do ciclo natural do rio São Francisco), achou uma “pedra linda”, que chamava atenção por sua beleza. Este conjunto de palavras, pedra e linda, teria inspirado o nome de Petrolina. Dizem que a “pedra linda” foi incrustada entre as pedras que fazem parte da atual catedral, localizada no centro da cidade.

Assumindo que as narrativas históricas e as lendas revelam como os dois municípios tiveram sua origem e fazem parte do ideário cultural e por conseguinte, pedagógico dos quatro professores que colaboraram com esta pesquisa, elegi com eles algumas imagens, analisadas conforme o conceito de visualidades e que podem fazer parte da formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais que trabalha nas escolas municipais das cidades.

2.1 Algumas Visualidades de Juazeiro/BA e Petrolina/PE: pensando as imagens na formação inicial e continuada dos professores de Artes Visuais

“Alimentar-se de imagens significa alimentar imagens, conferindo-lhes substância, emprestando-lhes os corpos. Significa entrar dentro delas e transformar-se em personagem (recorde-se aqui a origem da palavra 'persona' como 'máscara de teatro'). Ao contrário de uma apropriação, trata-se aqui de uma expropriação de si mesmo.”. (BAITELLO JUNIOR, 2005, p.97).

Procuro, como Baitello (2005), alimentar as narrativas desta pesquisa sobre as concepções as quais os quatro professores investigados desenvolvem em suas práticas educativas, com as imagens que eles demonstram, como referências para se trabalhar questões regionais e culturais em Artes Visuais, com relevância para o contexto do Vale do São Francisco, no formato, principalmente, de lendas e carrancas.

Acerca do uso de conteúdos que expressem questões regionais, a serem trabalhadas em sala de aula, foi sancionada, no dia 13 de julho de 2010, a Lei nº 12.287, que no artigo 1º, altera o parágrafo segundo do artigo 26 da LDBEN nº 9394/1996, ficando o texto redigido da seguinte forma:

O ensino da arte, *especialmente em suas expressões regionais*, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (grifo nosso)

O texto grifado corresponde à alteração realizada no artigo, a qual pressupõe além da visão de Arte como conhecimento, o uso de elementos da cultura que não apenas o que se considerou, desde os escritos do artista e historiador, Giorgio Vasari (1511-1574), como “arte oficial”, com grande ênfase nos trabalhos artísticos de origem branca e europeia.

Pode-se inferir que essa concepção referenda trabalhos que passaram por um crivo de especialistas e, por conseguinte, são considerados como Arte, devendo ser apreciados pela sociedade em determinados espaços para exposição. A “arte oficial” é constituída de trabalhos criados nas expressões de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, sendo dificilmente questionada pela elite

intelectual e econômica de um país, expressando na sua constituição, relações de saber e poder.

As narrativas que levaram aos conceito de “arte oficial”, por meio dos escritos de Vasari presidem o

[...] projeto de uma história da arte que fornecesse o padrão segundo o qual fosse possível avaliar.[...] o apelo a um modelo oficial e universal de narrativa tornou-se cada vez mais forte[...] Compreendida em sentido estrito, a arte era uma idéia encarnada nas obras de arte. (BELTING, 2010, p. 181-182)

Por entender a necessidade de revisão crítica da arte considerada como “oficial”, desde a metade dos anos de 1940, os textos dos estudiosos Theodor Adorno e Marx Horkheimer (2006) argumentam, que o mundo inteiro havia sido organizado, após a Revolução Industrial, para ser atravessado pelas ideias massificadas, no movimento de consolidação e expansão da indústria cultural.

O conceito de indústria cultural que eles desenvolveram em relação aos meios de comunicação e a indústria do entretenimento, analisa a imagem e a interpretação pelos receptores/consumidores, questionando a passividade dos receptores e demonstrando o *status* de alienação cultural. Na época, fundamentaram a base das conceituações que envolviam a denominação “visualidades”.

O estudo de Fabris (1998) trata de uma compreensão acerca da necessidade e/ou constante interesse pelo visual no mundo contemporâneo. Expõe a perspectiva da imagem, como não apenas resultado de uma ação artística, mas também fruto de um cruzamento entre arte e ciência e entre arte e vida. A imagem é percebida na possibilidade de determinar um espaço a partir de um ponto de vista, na busca pelo entendimento do visual que é proporcionado pelas visualidades.

Visualidade é um termo recente, descrito e desenvolvido em diversos textos de pesquisadores que estudam as representações imagéticas no ensino de Artes Visuais na contemporaneidade. Destaco os escritos publicados por Gillian Rose (2001), Nicholas Mirzoeff (2003) e Matthew Rampley (2007), Raimundo Martins e

Irene Tourinho (2011), dentre outros. Tais estudos definem e distinguem a visão, como versões fisiológicas de produção da imagem por intermédio dos olhos e a imagem como representação de uma visualidade, que é constituída culturalmente pelos olhares dos indivíduos.

O modo como o olhar vai sendo construído, de acordo com as imagens, produz uma contextualização por meio da visualidade. Expressa no diálogo intertextual entre os discursos explícitos, implícitos e outros elementos relacionais, presentes na cultura, que possibilitam construção de significados a quem olha.

Reflico que as visualidades atravessam a necessidade de direcionamento dos indivíduos para um olhar atento e crítico ao universo visual:

Apesar das imagens visuais terem se transformado num dos meios mais persuasivos de comunicação no último século, as escolas tem ignorado solenemente seu enorme potencial social, histórico e cultural [...] as imagens visuais e as experiências de ver e ser visto saturam os espaços públicos e privados, influenciando a forma como as crianças, os adolescentes e os professores aprendem, agem ou transformam suas identidades, valores e comportamentos. (PAULY, 2003, p. 264).

O campo de análise das visualidades tem suas matrizes nos sistemas de observação da informação e comunicação, que proliferam na sociedade contemporânea. De acordo com Martins (2008), estabelece um complexo panorama que está apoiado em redes visuais e atuam nas práticas da construção do significado de uma ou mais imagens.

As visualidades englobam imagens produzidas não só sobre o que se considera convencionalmente como Arte, mas também as amplas possibilidades visuais materializadas no que se vê cotidianamente. Inclui as imagens que, durante muito tempo, foram consideradas pelos especialistas como produções banais e que, em alguns casos, são referências culturais, artefatos de um indivíduo, de um grupo e de uma população.

Na constituição das atitudes educativas por meio de procedimentos didáticos, conceituados por abordagens de ensino (SACRISTAN, 1999), o professor de Artes Visuais, tem, nas imagens, fortes referências para o uso nas salas de aula, explicitadas em suas diversas visualidades, das representações

oficializadas da Arte aos muros da cidade. Neste sentido, a formação inicial e continuada de professores pode e deve buscar relacioná-las com os outros aspectos específicos do ensino como a produção artística e a contextualização histórica.

As visualidades são também meios de comparação entre o que se concebe na produção artística e cultural e o que se compreende na leitura relacionando o contexto e a significação da imagem. Nesta pesquisa, escolhi com auxílio dos professores investigados, visualidades que fazem parte do patrimônio imaterial de Juazeiro/BA e Petrolina/PE. Foram analisadas de acordo com o que elas podem representar, na construção de sentidos, nos contextos da formação inicial e continuada dos professores de Artes Visuais.

As produções culturais são identificadas, conforme suas representações, como um conjunto de bens que adquirem valor pelo significado que lhes é atribuído, tendo nas visualidades, materiais imagéticos que podem evocar respostas diversas e compreensões inúmeras. Sobre a relação entre visualidades como elemento de produção cultural capaz de ser ressignificado em sala de aula, considero que

[...] uma imagem pode evocar diferentes respostas por parte de diferentes pessoas. Levar isso em conta pressupõe valorizar não apenas a exploração das versões díspares de interpretação que se derivam de uma representação, mas também as defendidas por cada aluno e aluna, para, a seguir, situar suas diferentes visões em contextos teóricos, sociais e culturais mais amplos. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 80-81).

As visualidades desse modo, podem representar, para o professor em formação, as produções culturais de indivíduos historicamente construídos, pois ao registrarem uma visão do mundo, redefinem e hierarquizam questões de pertencimento, contribuindo na esquematização do repertório visual do professor no cotidiano da prática pedagógica.

Percebo que as produções culturais, o patrimônio cultural imaterial em suas visualidades servem de estímulo, de acordo com a opinião dos professores que participam desta pesquisa, ao processo no encaminhamento de processos didáticos em diálogos nas aulas de Artes Visuais. Interpreto que esta noção infira

também na promoção do respeito à diversidade cultural e à criatividade dos indivíduos.

A expressão grifada anteriormente na Lei nº 12.287/2010, no que tange ao ensino de Arte e de suas expressões regionais, é assim, atribuída ao operar numa prática pedagógica contextualizada, no reconhecimento da expressão artística e cultural regional. Por exemplo, nas visualidades reunidas em elementos do patrimônio imaterial, como conhecimentos em Artes Visuais na formação inicial e continuada do professor, tais como: tradições e expressões orais, expressões artísticas; práticas sociais, rituais e atos festivos; conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo e técnicas artesanais tradicionais.

A partir do exposto, descrevo visualidades utilizadas pelos professores que participam desta pesquisa, expressas em tradições orais e transmitidas por meio de narrativas contadas de geração a geração, em formato de lendas e mitos. Tomando-se o Rio São Francisco como tema ou “fonte de inspiração”, são meios de se relacionar imagens e relatos no contexto das duas cidades e das escolas investigadas.

Por assinalar a construção de discursos, as visualidades dependem de como são reconstituídas e interpretadas por quem as lê. Na formação inicial e continuada, o professor de Artes Visuais desenvolve noções acerca das imagens em uma prática social do discurso, como Fairclough (1992) aponta, posicionando as concepções que carregam a serem apreendidas e discutidas para a releitura das práticas pedagógicas em sala de aula.

Acompanhando as visualidades a seguir apresentadas, reitero as noções discutidas com o argumento de que

[...] as imagens emergem como espaços dialógicos nos quais inscrevem narrativas, trajetórias e histórias, que de alguma maneira, nos interpelam, desalojam e instigam fazendo perguntas que nos mobilizam em busca de explicações ou respostas para a provocação das imagens. (MARTINS, 2009b, p.99).

Como primeira representação visual evidenciada nas entrevistas pelos professores investigados de Juazeiro/BA e Petrolina/PE, recorro à estátua de

Nossa Senhora das Grotas (fig. 4), com a pretensão de reforçar, não só a persistência de narrativas sobre o surgimento das duas cidades, mas também sua presença ativa como conhecimento no cotidiano das aulas de Artes Visuais no universo desta pesquisa.



Figs. 4 e 5 Imagem de Nossa Senhora das Grotas, Juazeiro/BA e Nossa Senhora do Carmo, Aleijadinho (1750). Acervo Particular.

Tratando-se de uma referência de visualidade na escultura mencionada, a santa segura na mão direita flores naturais brancas. Em sua roupa, três cores estão expressas, o azul, o rosa e o amarelo. O menino Jesus traja um manto azul, feito de rendas e inserido, tal como as flores na figura da santa, como elementos complementares do conjunto. A Nossa Senhora apresenta-se com os olhos levemente amendoados, em pé, em cima de nuvens, das quais saem as cabeças de três anjos com caras sorridentes, pintados da mesma maneira, sem identificação de sexo.

Com estes aspectos visíveis, a santa representa a imagem que a lenda se refere. A imagem é envolta de detalhes simbólicos, podendo ser traduzidos na simbologia das cores, entre outras possibilidades interpretativas. As cores, na tradição católica, têm seu significado expresso na liturgia e na devoção. No meu aprendizado cristão, entendo que o manto o azul revela o desapego dos valores deste mundo e ascensão da alma, que se encontra com o branco das flores, fonte de paz, pureza, relacionado ao Espírito Santo. A cor dourada remete à divindade,

realiza, ressaltando a concepção da figura da santa como objeto a ser venerado pelos fiéis.

Uma quantidade considerável das imagens de santas, que datam do final do século XIX, como a de Juazeiro/BA, tem características e semelhanças com estátuas de santas criadas numa época em que no Brasil se construía,

[...] por intermédio da influência jesuítica e da miscigenação cultural, um estilo artístico nascente, que se manifestava principalmente com o uso de detalhes em ornatos, bem elaborados, expressões faciais em relevos sobrepostos, entalhe sobre madeira, afrescos e esculturas. Denominado como Barroco Brasileiro, o movimento tinha como característica a reflexão/relação em releitura da arte desenvolvida para a prática devocional, sacra por natureza e mestiça por influências. Podemos citar como artistas representativos deste movimento, na escultura, Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho e na pintura, mestre Ataíde. (VASCONCELOS, 2010, p.136).

O pintor Ben Shahn (1958), escreveu que forma era a configuração visível do conteúdo, percebida não como uma coisa em particular, mas como um tipo de coisa. A imagem por meio da estrutura física, delineia aspectos individuais, na busca de significados em suas visualidades.

A forma da estátua de Nossa Senhora das Grotas, em relação à disposição e uso das figuras (mulher em pé, com um braço estendido, menino segurado pela mulher e cabeças de três anjos entre as nuvens), preserva as configurações de semelhança visual com a imagem de Nossa Senhora do Carmo (fig. 5), esculpida em madeira pelo artista plástico Aleijadinho. Outras análises podem decorrer, na comparação entre os contextos históricos nos quais as imagens foram criadas, o uso de materiais, etc.

As imagens das duas santas são visualidades, que tratam de referências religiosas e culturais em aspectos diferentes, consubstanciando-se em formas que adquirem significados em seus contextos históricos de criação.

A leitura e interpretação das visualidades que as duas imagens (fig. 4 e fig. 5) desencadeiam na formação de professores deve estar associada em Juazeiro/BA e Petrolina/PE, às práticas educativas que se utilizam de procedimentos didáticos como desenhos, pinturas, contação de histórias, produção de cartazes com imagens de revistas, que traz para o cotidiano escolar,

elementos visuais do patrimônio cultural imaterial, enriquecendo as aulas em analogias, comparações, releituras, desconstruções, contextualizações e outras tantas conexões didáticas.

Na continuidade dos diálogos com os professores investigados, durante as entrevistas, sobre as visualidades que são utilizadas em aulas de Artes Visuais pelos professores investigados, percebi que a narrativa, em formato de lenda, gera discursos no desenvolvimento da identidade artístico/cultural do docente. Ao ser difundida de geração a geração, ela altera suas formatações, influenciando os indivíduos à medida que possibilita entendimentos e olhares diversos. Porém, nela permanece a necessidade de contar uma realidade que explique algo que não poderia ser explicado de outra maneira.

Como os quatro professores demonstraram não somente ter conhecimento das narrativas históricas que relatam o surgimento das duas cidades, narro a seguir um resumo das narrativas no formato de lendas, que também revelam questões regionais e culturais das duas cidades.

As visualidades das lendas, em imagens expostas pelos professores como representações do meio contextualizadas em aulas, são parte dos trabalhos com imagens e de conteúdos aplicados na prática educativa que estão de acordo com a Lei 12.287/2010 e contemplam noções acerca da cultura da região do Vale do São Francisco. Assim, releio também suas vozes para contar abaixo algumas das lendas presentes no cotidiano pedagógico dos investigados.

Na procura de explicações para fenômenos, situações e ações, os habitantes que moram entre Juazeiro/BA e Petrolina/PE têm o rio São Francisco como inspiração. Os barqueiros que atravessam o rio são os personagens que mais aparecem nas diferentes modalidades de discursos narrados. Os homens ribeirinhos projetavam/am suas dificuldades e temores relacionando-as com o rio. Suas narrativas utilizam-se de personificações em seres mitológicos.

Empregando o viés do sobrenatural, nasceram muitas das lendas que ainda são contadas entre Juazeiro/BA e Petrolina/PE. De acordo com os diálogos narrados pelos professores, destaco: a da índia Iati e de suas lágrimas que teriam dado origem ao rio São Francisco; a lenda do Vapor Encantado, do Rio Dorme, a

mãe lara e do Negro d'água ou Nego d'água, essa última bastante conhecida.



Fig. 6 Pintura em muro de Juazeiro/BA que retrata lendas do rio São Francisco. A inscrição diz: "Uma terra sem história é uma terra sem memória". Acervo Particular.

A Fig.6 é uma pintura em muro que mostra a imagem da lenda do Negro d'água e da mãe lara, ambos convivendo pacificamente nas águas do rio São Francisco. Na visualidade, vê-se a mãe lara personificada como metade mulher e metade peixe, explicação dos pescadores a uma mulher que havia nascido em noite de lua cheia com essa maldição.

A mãe lara calmamente penteia seu cabelo em cima de um barco, conhecida por sua timidez e, por seus cabelos loiros estarem ainda molhados, a ação evidencia que ela havia acabado de matar o pescador incauto que ousou admirar sua beleza.

A lenda do Negro d'água, conta que ele vive para amedrontar os pescadores e as pessoas que se aproximam do rio. Ele gosta de dar sustos e ameaça a virar o barco ou afogar qualquer um que estiver no rio à noite. Como consequência, alguns pescadores quando saem para pescar, enfiam uma faca de ponta fina e afiada entre as madeiras do barco, crendo que irá por isso evitar que o Negro d'água vire sua embarcação.



Fig. 7 A mesma pintura (Fig.6) com enfoque na representação da lenda Nego D'água. Acervo Particular.

Na fig.7, a visualidade do Negro d'água apresenta um ser que, como a mãe lara, tem características humanas e animais, sendo que o mesmo possui mãos e pés no formato de nadadeiras anfíbias, tendo no alto da cabeça uma crista parecida com a dos peixes.

A pintura tem um viés de amedrontador, pois na lenda, ele teria como função a preservação do rio São Francisco, por atuar assustando e provocando na noite, quando as pessoas, principalmente os ribeirinhos e pescadores das cidades de Juazeiro/BA e Petrolina/PE, tinham o costume de jogar as excreções e todo tipo de sujeira no leito do rio.

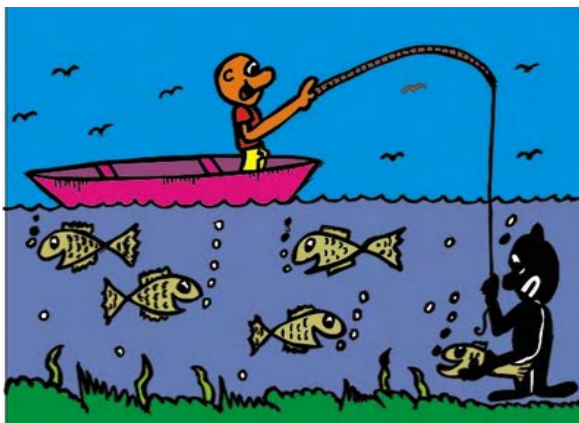


Fig. 8 - Lenda do Negro d'água, ilustração do artista e formador de Arte em Juazeiro/BA, Parlim. Cedida por e-mail em 04/04/2011.

A fig. 8, gentilmente cedida para esta pesquisa pelo professor, ilustrador e responsável pela formação continuada de Arte de professores da Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro/BA, Paulo Marcus Ribeiro Vianna, conhecido como Parlim. Ela é uma das visualidades que apresenta em seus quadrinhos, expostos em vários livros à disposição do público na Biblioteca Municipal da cidade, em escolas, assim como em seu site na internet⁴.

Parlim retratou em formato de quadrinhos, a lenda do Negro D'água, disposta de maneira lúdica e humorada, mediante uma representação gráfica que se apoia em cores vibrantes. Tal qual as visualidades das fig. 6 e fig. 7, não usa palavras, deixando ao leitor a opção de se servir de imagens para produzir significados entre o que a lenda conta e o que a visualidade reflete. Ajuda a aguçar a curiosidade daqueles que não conhecem a lenda, provocando deduções sobre o que estaria contando o discurso que envolve os personagens e a paisagem ilustrada.

O trabalho de Parlim é considerado um quadrinho, porque que se utiliza de personagens do ideário popular (pescador e Negro d'água) em sua construção imagética. Segundo Sousa (2008), para identificar o tipo de quadrinho, deve-se entender se são usados personagens conhecidos. Neste caso, há uma *charge*, quando são desconhecidos é classificado como *cartum*.

É possível inferir a presença do caráter educativo no formato de *charge*, expresso na necessidade de dialogar com o cotidiano dos estudantes. Isto pode ser percebido a partir da reformulação do aspecto assustador da lenda e da disposição do desenho com traços simples, de cores predominantemente equilibradas visualmente (azul, vermelho, amarelo, verde). As ondas, em formato de plácidas marolas, os personagens (Negro d'água, pescador ribeirinho e peixes do rio) caracterizados sorrindo.

A fig. 8 é uma visualidade não só utilizada em práticas educativas nas escolas, mas presente em muitas formações continuadas de professores de Arte da cidade de Juazeiro/BA. Também foi referida, nos momentos de entrevista,

4 Pode ser visto em: <<http://www.parlim.blogspot.com>>. Acesso em 01 Out. 2011.

pelos professores investigados da escola de Petrolina/PE, que conhecem o trabalho de Parlim, o que demonstra não só a ligação cultural, mas educacional entre conhecimentos e materiais referidos nas aulas de Artes Visuais nos dois municípios.

Com base na fig. 8, depreende-se que a moral da lenda do Negro d'água tem uma função educativa, com o objetivo não só de preservação do meio ambiente do rio São Francisco, mas também de servir como alerta às pessoas que tomam banho no rio, no período da noite, e são levadas pela correnteza. Parlim não modifica o sentido da lenda, mas atenua a sua mensagem por intermédio da ludicidade e simplicidade nos traços dos personagens e da paisagem, elementos tecedores das visualidades expressas no contexto.

Encontrei, ainda, nas narrativas tecidas e descritas nas entrevistas, pelos professores investigados, as lendas que foram contadas pelos frades franciscanos aos índios das tribos que habitavam nas proximidades das margens do rio. Foram repassadas aos ribeirinhos, com a intenção de conservar um povo crente em Deus e respeitoso aos costumes da religião católica.



Fig. 9 Detalhe Pintura em um muro de Juazeiro/BA retratando a lenda da Serpente da Ilha do Fogo. Acervo Particular.

Uma das mais citadas é a da Serpente da Ilha do Fogo (vide Fig. 9), que afirma estar amarrada no serrote da ilha com três fios de cabelo de Nossa Senhora das Grotas. É apresentada como uma enorme serpente, que dorme

dentro de uma loca, cujo sono só despertará se os fiéis deixarem de cumprir os mandamentos de Deus. Se forem descumpridos, a serpente deixará de dormir, saindo de sua loca e destruirá as duas cidades. Dizem que dois fios já se partiram.

Dentre as narrativas enunciadas, elejo uma narrativa que complementa o uso de visualidades enunciadas pelos professores investigados e que é apontada por eles como também necessária na formação inicial e continuada de professores de Artes Visuais. As carrancas (Figs. 10, 11 e 12), veiculadas como lendas, um dos patrimônios culturais imateriais amplamente divulgados e difundidos presente nas cidades de Juazeiro/BA e Petrolina/PE.



Fig. 10 Detalhe Pintura em um muro de Juazeiro/BA retratando a carranca em proa de barco. Na inscrição, lê-se: "Cultura Regional, marcas de uma História...marcas de um povo!". Acervo Particular.

Sua origem está situada entre os anos de 1875 a 1880, quando aparecem as primeiras carrancas como figuras de proas (fig. 10) dos barcos no rio São Francisco, se generalizando no início do século XX. A figura de proa é uma escultura, tradicionalmente de madeira, colocada à frente de embarcações de qualquer época, tipo e tamanho.

As figuras de proa são classificadas, de acordo com o quadro exposto por Pardal (1981), em primitivas, eruditas e populares. Dentre estas últimas, situam-se as carrancas, que são formas de produção cultural popularizadas entre os artesãos, inspiradas em figuras eruditas, são criadas principalmente por

indivíduos que tiveram um aprendizado artístico informal, os artesãos autodidatas do Vale do São Francisco.

Originária do trecho médio do rio São Francisco, produzida até os anos 1940 e utilizada, em barcas até meados de 1955, as carrancas tornam-se, a partir daí, réplicas que guardam relativa fidelidade ao modelo original. Algumas reformulações aconteceram, quando a partir da década de 1970, seu uso adquire forte apelo decorativo e comercial.

Nas narrativas dos documentos que relatam o surgimento e desenvolvimento das carrancas, desconfia-se que as primeiras carrancas tenham sido feitas, devido primeiro, ao fato da navegação a vapor no rio São Francisco ter se iniciado em 1871, expandindo a quantidade de público a qual atendia, também para fins turísticos e exigindo uma maior capacidade de convencimento, por conseguinte, da qualidade estética das embarcações.

De acordo com Pardal (1981), há a desconfiança de que a fundação da Academia de Belas-Artes da Bahia em 1876, tenha exercido influência, originando toda uma prática e discussão teórica, a qual envolvia concepções e produções artísticas na busca pela construção de uma estética baiana por meio das Artes Plásticas, entre elas, da escultura, proporcionando assim a criação das carrancas.

Após o uso como adorno estético, os ribeirinhos desenvolveram a crença de que a carranca dispunha de poder para a proteção e para afugentar os maus espíritos existentes no leito do rio, entre eles, o Negro d'água, bem como para avisar a tripulação, pois ela daria três gemidos ao perceber que havia perigo no rio.



Fig.11e Fig. 12 Carranca zoomorfa e Carranca zooantropomorfa, ambas criações do Mestre Guarany. Acervo particular

Esculpidas em madeira, barro, mármore ou metal, as figuras das carrancas se classificam em: *zoomorfas* (fig.11), que tem semelhança preponderante a animais e *zooantropomorfas* (fig.12), que possuem semelhança a animais e aos seres humanos. Tem o formato típico de um pescoço longo, e face quase do mesmo diâmetro. São atípicas as que representam apenas um rosto humano (*antropomorfas*).

Na década de 1970, as carrancas começaram a aparecer na frente das casas, ou na entrada, ao lado das portas e portões, como adereço decorativo ou permanecendo na ideia de afugentamento dos maus espíritos, ou da inveja/do mau olhar. Atualmente, as estátuas de carrancas são produzidas em larga escala, em diferentes tamanhos, por mestres carranqueiros e artesãos, tornando-se objeto decorativo de feição *kitsch*⁵, sendo admirado e consumido não só pelos habitantes de Juazeiro e Petrolina, mas também pelos turistas que visitam as cidades, alcançando o patamar de uma referência de uma visualidade do Vale do São Francisco no Brasil e no mundo.

A fig.11 retrata uma carranca *zoomorfa*, que tem alusão a figura do leão, pelo nariz e pela cabeleira em formato de juba. Percebe-se o aproveitamento das reentrâncias que já haviam no tronco pelo mestre, dando-lhe o formato de um animal de dentes afiados, olhos grandes, nariz sobreposto ao focinho.

Na fig.12, a carranca *zooantropomorfa* tem o bigode na face em forma de focinho semelhante a um equino, como característica humana, tem os olhos amendoados, boca com lábios carnudos e dentes comuns, nariz achatado e sobrancelhas grossas e arqueadas, talvez a feição tenha influência do comprador que a tenha encomendado.

5 *Kitsch* é uma denominação com origem pejorativa, ao ser ligada a ideia de mau gosto na produção artística, porém, segundo a *Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais*, é ressignificado após 2ª Guerra Mundial, com as quebras de conceito produzidas pela Arte Pop, superando a fronteira entre Arte erudita e Arte popular, ou entre Arte elevada e cultura de massa, dando status de Arte ao termo. Kitsch atualmente é empregado por críticos de Arte, designers, entre outros profissionais, num sentido mais positivo e amplo sendo: objetos, formas ou ações em formato de produtos industrializados, que podem se referir ao patrimônio cultural material e imaterial, meios de comunicação, Arte erudita, Arte popular e Arte brasileira, cuja principal característica é o fato de que chamam a atenção de quem os observa.



Fig. 13. Ana das Carrancas esculpindo (1923– 2008). Fonte: Machado (2008)

A visualidade das carrancas da ceramista Ana Leopoldina Santos Silva foi indicada pelos professores investigados como narrativa que é pouco discutida nas escolas das duas cidades. A história de Ana das Carrancas, nome que ficou conhecida, tem início aos sete anos de idade, quando fazia utensílios de barro (panelas, potes, brinquedos, cavalinhos e santos para a lapinha) para ajudar a sua mãe e garantir o sustento da família.

Em 1963, na cidade de Petrolina/PE, começou a esculpir peças inspiradas nas figuras de proa do rio São Francisco, conforme Machado (2009) narra, Ana fez uma oração para São Francisco das Chagas e Padre Cícero e no outro dia, ao observar o rio São Francisco, inspirou-se nas carrancas de madeiras das proas de barco e realizou sua primeira carranca de barro em pequeno tamanho.

Após essa experiência, Ana passou a confeccionar, primeiramente, o barco completo, com toldo, leme e, na proa, a carranca. O trabalho teve aceitação do público e, logo, ficou sendo chamada de Ana das Carrancas, consagrando sua obra como patrimônio cultural imaterial.

Expressas por meio de lendas e carrancas, as visualidades são consubstanciadas neste estudo em construções populares que transmitem, por gerações, suas características, mudando sua adequação, configuração e uso de acordo com o tempo, influenciando a reprodução e releitura de saberes, quando conteúdos inseridos pelos professores no cotidiano das aulas de Artes Visuais.

As visualidades apresentadas, desse modo, demonstram exemplos de

imagens que se referem a elementos do patrimônio cultural imaterial da região do Vale do São Francisco e que podem estar contextualizadas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais. Sendo estabelecidas perante a escolha entre as imagens que os professores investigados usam e indicam para o uso, configuram-se como instrumentos viáveis e contextualizadores de procedimentos didáticos, apoiados em abordagens de ensino contemporâneas.

Por meio da reflexão na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais, as visualidades como instrumentos educativos estratégicos, complementam conteúdos oficiais do currículo objetivados no planejamento das aulas, e, desenvolvem elementos de subjetivação na mediação entre ensino e aprendizado, acentuando e reorganizando caminhos percorridos nas práticas pedagógicas cotidianas.

Da teoria para a prática educativa, o conhecimento em conteúdo é transformado e representado, pois

[...] os conhecimentos adquiridos pelos professores em suas formações, os conteúdos oficiais que lhes cabem mediar e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas sofrem interferências diversas que acabaram por acentuar suas práticas nas escolas. Valores pessoais oriundos das redes subjetivas e pertencimentos culturais de cada um concorrem para construção de valorizações, reduções e compreensões dos conteúdos disciplinares e, participam, ativamente, da reordenação dos saberes academicamente apreendidos. (VICTORIO FILHO, 2011, p. 200).

É por essas razões que, é necessária uma atenção maior aos conteúdos e temáticas trabalhadas na formação inicial e continuada, pois além de estabelecerem relações que prestigiam e disciplinam a apropriação silenciosa de determinados modelos teóricos que devem ser aplicados, podem provocar o questionamento dessas relações que não deixam de se constituir em relações de saber-poder (FOUCAULT, 1972).



**Narrativas no Ensino de Artes Visuais Contemporâneo:
contextualizando a Abordagem Triangular e a Educação
da Cultura Visual**

CAPÍTULO III

Narrativas no Ensino de Artes Visuais contemporâneo: contextualizando a Abordagem Triangular e a Educação da Cultura Visual

“Cada geração tem direito a reinterpretar sua herança histórica, por isso, o conhecimento histórico é essencial para a formação da consciência política do indivíduo.”. (BARBOSA, 2008, p. Xiii).

“A arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor trabalho do ser humano.”. (BARBOSA, 2009, p.4).

Recorto historicamente o ensino de Artes Visuais no Brasil na contemporaneidade, com base nos trabalhos de Silva (2003), Nascimento (2005, 2010) e Bacarin (2005), tendo em vista as trajetórias de lutas político-educacionais, entre interesses diversos e contraditórios, entre rupturas e silenciamentos, a partir do *movimento arte-educação* que teve um caráter de renovação para o ensino e aprendizado na área.

O *movimento arte-educação* de acordo com os PCN's Arte (1997, p.20) tem início nos anos de 1980. Suas raízes remontam ao final da década de 1920, com os desdobramentos no país, da Semana de Arte Moderna e com as contribuições do Movimento Escolinhas de Arte (MEA) instaurado desde a fundação em 1948, da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, e os trabalhos de Augusto Rodrigues e Noêmia Varella à frente desta instituição.

Apesar do MEA ter uma indicação epistemológica modernista, como afere Azevedo (2009, p. 219), demarcando fronteiras sobre as perspectivas de como o ensino de Arte deveria ser, ele influenciou não somente a visão e relevância da expressão artística da criança, mas se constituiu para a prática do professor na atitude de privilegiar a significação do processo de ensino e aprendizagem, centrado na construção simbólica da realidade em experiências reflexivas.

O MEA teve suas ações pedagógicas subsidiadas pelo referencial teórico das teses envolvidas no *movimento arte-educação*, principalmente os conceitos de: Read (1958, 1966), Dewey (1934) e Lowenfeld (1957).

O estudioso e professor Anísio Teixeira, traduziu diversas obras de Dewey para a língua portuguesa, em diálogo com o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que buscava construir um sistema educacional público, obrigatório e gratuito, considerando a visão de que todos os indivíduos têm direito ao acesso à educação.

Dewey(1934), baseou seus estudos na concepção de que a Arte se consubstanciava numa experiência consumatória, a ser utilizada nas escolas para auxiliar a criança a organizar e fixar conceitos apreendidos em outras áreas do conhecimento. Pressupunha que a educação na qual a criança desenvolve condições para resolver por si mesma as suas questões e problemas é uma educação em que se aprende vivendo.

Read (1958, 1966), defendia a criação de um sistema educacional em qualquer civilização, capaz de preservar a sensibilidade das crianças assim como desenvolvê-las mentalmente. A Arte teria função neste caso, de ser um pilar da educação, proporcionando o aprimoramento estético do olhar e dos sentidos nos quais a consciência crítica e intelectual fossem estimuladas.

Lowenfeld (1957) enfoca suas teorias nos estágios de desenvolvimento da capacidade criadora dos indivíduos, observando aspectos específicos de como deve ser pautado o ensino de Arte, para que na educação, todos possam atingir as fases de construção cognitiva e expressiva desde a infância.

Pode-se inferir que o *movimento arte-educação* foi fundamentado em três eixos: Arte e aspectos da Personalidade, Arte e Cultura e Criatividade em Educação como elementos indissociáveis no ensino e aprendizado de Arte nas escolas.

Saliento que esses eixos foram relidos, principalmente no período entre a LDBEN nº 5692/1971 e a LDBEN Nº 9394/1996, numa visão que foi interpretada erroneamente no Brasil na corrente denominada como “livre-expressão”, que tinha como procedimentos didáticos modernistas como “deixar a criança livre para criar

o que quiser” e “entregar materiais para criança expressar-se livremente”, sem orientação e contextualização do fazer. Estes procedimentos didáticos foram pregados como essenciais no processo de ensino e aprendizado da “livre-expressão”. Dessa maneira, entende-se que

A arte-educação nutrida pelo modernismo tende a estudar apenas a expressão da criança sem nenhum interesse pela maneira como ela recebe, aprecia, usufrui a arte. Pelo contrário, procuram afastá-la da contaminação com a arte do adulto. (BARBOSA, 1998, p. 55).

Os professores e teóricos do ensino de Arte no país, percebendo que a tendência modernista do ensino de Arte não atendia às necessidades reais das instituições educacionais e com base seja nesse conceito, seja na percepção tecnicista de ênfase em trabalhos manuais relacionados ao calendário das datas comemorativas, foram assumindo o *movimento arte-educação* com uma outra conotação, desencadeando-o no movimento que é enunciado pelos PCN's Arte (1997).

Barbosa (1982, p. 121) indica que a absoluta submissão do professor de Arte a modelos teóricos importados e indiferentes à realidade das escolas brasileiras, produzia uma busca de novas técnicas e modelos de organização da prática educativa, tendo como referência os originários no estrangeiro, em países que detinham posição econômica e política decisiva no contexto global. Infelizmente os modelos não eram adequados, relidos, repensados pelos teóricos da educação ao proporem amplamente seu uso para o contexto do país.

Com esta face, o *movimento de arte-educação* tem seus pressupostos contemporaneamente imbuídos nos discursos teóricos, enunciados em outros formatos por concepções de abordagens de ensino presentes e arraigadas não só no ambiente acadêmico, de onde se originaram, mas implicitamente demonstrados e presentes no cotidiano, por exemplo, das aulas de Artes Visuais.

Concordo com os enunciados expressos por Barbosa (2009, p.4), evidenciados também em Pedrosa (2011, p.318), pois reforçam a necessidade de não só enxergar a relevância da disciplina Arte como componente curricular e conhecimento específico no ensino e aprendizado.

Os autores citados localizam também os pressupostos didáticos no ensino de Artes Visuais, seja nas ações educativas cognitivas, seja nas expressivas,

decodificadoras, contextualizadoras ou nas de produção artística trabalhadas pelos professores nas escolas. Destarte, na construção pedagógica do professor de Artes Visuais em sua prática cotidiana, sendo perpassada por procedimentos didáticos que, por sua vez, se referem a abordagens de ensino.

As abordagens no ensino de Artes Visuais são dispostas não só pelas atitudes do professor, mas muitas vezes estão implícitas no currículo oficial, como reconhece Penna (2001, p. 39), desempenhando assim um papel indicador na formulação de projetos, concepções e práticas educativas a serem seguidas pelos professores.

Por compreender que abordagens de ensino são apreendidas a partir da formação inicial e continuada do docente, visualizo a evidência de que os processos formativos na docência em Artes Visuais são permeados por discursos, que não possuem “uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2005, p.13).

Os discursos, na prática educativa, são constituídos nas narrativas que os professores tecem, contando e construindo sua identidade profissional, ao apropriar-se de realidades do conhecer e do fazer pedagógico. Por sofrerem influências teóricas diversas, os processos formativos dos discursos escolhidos na ação educativa produzem e/ou reproduzem concepções em práticas de ensino contextualizadoras ou não do conhecimento em Artes Visuais.

Essas concepções, fazem parte de um tempo histórico, sendo por ele influenciadas. Considero o período contemporâneo no ensino de Artes Visuais a partir da promulgação da LDBEN nº 9394/1996, momento em que a educação nacional passava por uma grande crise, o que implicou em intensa discussão conceitual conforme enuncia Richter (2008a, pg.323).

Por esta razão, a preocupação constante com o conhecimento do contexto histórico é relatada como uma necessidade a ser difundida desde a formação inicial do professor de Artes Visuais, de afirmar que:

[...] a falta de reflexão histórica sobre a significação do seu próprio trabalho tem levado o criador a atitudes onipotentes, julgando-se capaz de criar do nada e se isolando pela impossibilidade de encontrar parâmetros históricos de avaliação e confrontação com o trabalho dos outros [...] Na educação do arte-educador, é importante não só desenvolver o fazer artístico, mas também dar informações para torná-lo apto a uma leitura individual e cultural deste fazer. (BARBOSA, 1984, p. 145-148).

Depreende-se dessas percepções, as narrativas que contextualizam o ensino de Artes Visuais em abordagens de ensino na contemporaneidade da qual esta pesquisa faz parte: A Abordagem Triangular e a Educação da Cultura Visual.

No universo investigado, elementos característicos das duas abordagens estiveram presente tanto nas narrativas orais evidenciadas nas entrevistas, com vozes dos professores descrevendo discursos e opções de suas práticas, quanto nas narrativas escritas dispostas para análise no questionário respondido individualmente. Esses elementos serão analisados com maior profundidade no capítulo 4 e em reflexões nas considerações finais desta pesquisa.

3.1 Narrativas da Abordagem Triangular

A Abordagem Triangular, perspectiva teórica e metodológica, desenvolvida pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, foi primeiramente denominada como Metodologia Triangular do Ensino da Arte e, posteriormente, corrigida para Abordagem ou Proposta Triangular, sendo amplamente discutida no país, a partir da década de 1980.

Analizando a Abordagem Triangular, percebe-se que

[...] teve importância difícil de medir. Entre outras coisas porque com ela chegaram muitas novidades ao ensino brasileiro das artes. Além de introduzir a sistematização educativa ou a consideração das artes como oportunidade para o aprendizado, abriram-se as portas a uma concepção libertadora de educação artística. A introdução do termo 'pós-colonialista' no enunciado que seu projeto apresentou já no-lo antecipava. (ARRIAGA, 2009, p. xviii).

A Abordagem Triangular é uma sistematização metodológica capaz de auxiliar os caminhos do ensino e aprendizado em Arte e tem três procedimentos didáticos: leitura da imagem, contextualização e produção artística.

Para Machado (2010, p.65-66), a Abordagem Triangular pode ter seus eixos de ação pedagógica interpretados como: *eixo da produção*, envolvendo ações de configuração, nomeando não apenas ações e instrumentos artísticos que caracterizam e fornecem ligações de criação com as linguagens aos quais eles podem ser utilizados; o *eixo da leitura*, com as conversas, diálogos com as obras de arte e imagens que possibilitam a referência simbólica, de objetos a artefatos culturais e espaços públicos e o *eixo da contextualização*, abarcando ações educativas reflexivas, que focalizam os diversos contextos nos quais a Arte está inserida, seja envolvendo questões históricas, culturais, circunstanciais ou memórias de vida.

Em diversos textos publicados por Barbosa (1998, 2009 e 2010), explica-se que a Abordagem, derivou de uma dupla triangulação, de um lado, três vertentes do ensino e da aprendizagem: leitura da imagem, contextualização e produção artística e de outro; a tríplice influência de concepções epistemológicas do ensino

de Arte em: I) *Escuelas al Aire Livre* (México), II) Movimento do *Critical Studies* (Inglaterra) e III) o *Discipline-Based Arts Education*, DBAE (Estados Unidos).

I) As *Escuelas al Aire Libre*



Fig. 14 "La Escuela al Aire Libre," de Diego Rivera. 1932. litogravura. Coleção do Museu de Arte da Filadélfia – EUA. Foto de Lynn Rosenthal. Disponível em: <<http://www.mutualart.com/Artwork/Escuela-al-aire-libre/3AF2C684899A9495>>, acesso em 23 out .2011.

Após a Revolução Mexicana de 1910, como parte do movimento modernista do ensino de arte, as *Escuelas al Aire Libre* (fig. 14) propunham um currículo descentralizado, com as expressões artísticas regionais enfatizadas, principalmente no ensino do Desenho e da Pintura, procurando demonstrar uma arte nacionalista e apresentando um projeto de arte para ampla camada da população.

No ensino de Artes Visuais, refiro a data de 15 de agosto de 1913, quando Alfredo Ramos Martinez assumiu a Academia de São Carlos, e fundou pouco tempo depois, a primeira *Escuela de Pintura al Aire Libre* em Santa Anita, Iztapalapa. As *Escuelas de Pintura al Aire Libre* nasceram como uma prerrogativa do governo mexicano também às demandas das novas gerações de estudantes da Academia, levando-os a realizarem seus trabalhos nas ruas, fora dos muros da instituição.

Outros núcleos foram sendo multiplicados, com o propósito de incentivar a leitura e apreciação crítica das imagens de obras artísticas locais e a expressão

individual dos alunos no processo criativo.

Entre os artistas e professores que promoveram mudanças em sua atuação nas *Escuelas*, Adolfo Best Maugard é considerado um expoente. Ele realizou estudos em motivos decorativos quando trabalhou em escavações, observando elementos lineares na arte indígena, descobrindo a permanência de repetições de algumas formas básicas, tais como: ponto, reta, espiral, círculo, semicírculo ou arco, linhas onduladas, entre outros.

Percebendo a perda da identidade nacional, fruto da imposição dos modelos europeus às escolas mexicanas, Maugard participou ativamente do movimento das *Escuelas*, orientando-as no sentido crítico, de levar os estudantes a realizarem uma releitura dos padrões estéticos da arte mexicana em produções artísticas que associavam a liberdade criativa à análise da cultura visual do país.

Barbosa (1999, p. 101) identifica o movimento das *Escuelas* sendo o único movimento modernista do ensino da Arte que integrou a ideia de arte como expressão e cultura. No mesmo texto, a autora (Id. Ibid, p. 104) reflete sobre a importância do movimento para o ensino de Arte na América Latina, ao referir que se consolidou como “[...] primeiro movimento de educação popular por intermédio da Arte da América Latina e também o primeiro movimento que associou a educação para a Arte e para o Design na América Latina.”

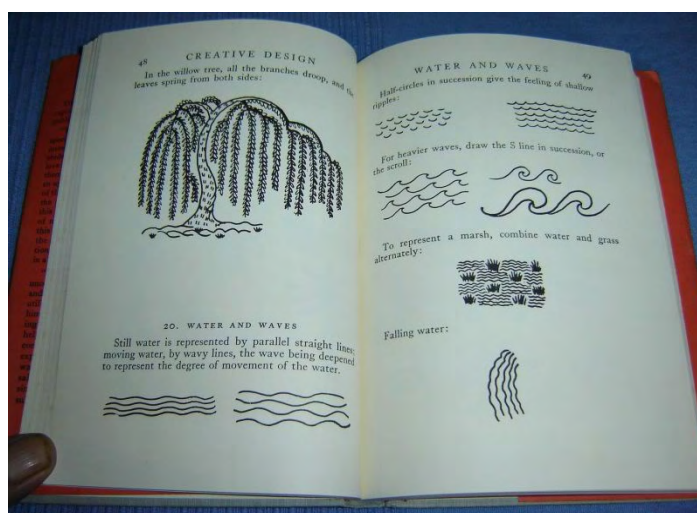


Fig. 15 Padrões desenvolvidos por Adolfo Best Maugard e detalhe do livro *A Method for Creative Design*, – Foto disponível: <<http://www.ebay.com.au/itm/Method-Creative-Design-Best-Maugard-p1966-/270572799438>> , acesso em 22/10/2011.

Maugard escreveu o livro *Manuales y Tratados: Método de Dibujo* em 1923, no qual instruiu e orientou na perspectiva de um livro didático a ser usado por professores e alunos das *Escuelas*, com uso de sete padrões gráficos básicos em formas e linhas dominantes na Arte e no Artesanato mexicano orientados a serem combinados livremente, no sentido de sistematizar em sugestões de exercícios o ensino/aprendizado em Artes Visuais.

Em 1925, Maugard escreveu o livro *A Method for Creative Design* (fig. 15), publicando-o em 1926, com o objetivo de incentivar a consciência cultural e política, na divulgação do trabalho realizado com produção de modelos em desenho, que incluíam padrões visuais indígenas sistematizados, com status de design.

As *Escuelas al Aire Libre* influenciaram o desenvolvimento do movimento muralista mexicano, tendo como expoentes David Alfaro Siqueiras, José Clemente Orozco e Diego Rivera, sendo que este último divulgou-as, a partir dos encontros que teve com Maugard na Europa, tendo pintado o seu auto-retrato, em 1913, que atualmente está exposto no Museu Nacional de Arte, na cidade do México.

II) Movimento do *Critical Studies* (Inglaterra)

Surgido na Inglaterra, entre as décadas de 1960 e 1970 e divulgado com ênfase nos textos acadêmicos nos anos de 1980, o movimento *Critical Studies* veio como solução ao problema da insatisfação causada pela utilização da crítica de arte como uma postura mais de “prazer ou satisfação” que de uma apreciação nos aspectos da leitura, da análise e do reconhecimento de uma obra inserida no campo histórico, estético e técnico.

Com as discussões entre os pesquisadores da área Ensino de Arte, Thistlewood (1986) enuncia um entendimento crítico de como conceitos visuais e formais apareceriam na arte e seriam percebidos, redefinidos, justificados pelo seu processo de formação, de maneira a ser necessário maiores contribuições da história da arte e de teorias em arte que desenvolveriam conceitos para uma análise e leitura da obra de arte promovedora da capacidade crítica do

espectador.

Por conseguinte, houve a realização de dois congressos na Inglaterra, no intuito de debater sobre uma maior criticidade na análise da Arte no que tangia aos aspectos do fazer artístico e história da arte, sendo que um deles exerceu uma influência significativa no movimento *Critical Studies*, tratando-se do

[...] *ArtHistory, Criticism and TheTeacher*, na Universidade de Manchester, em outubro de 1972, e do Filosofia e o Ensino das Artes, organizado pela seção de Filosofia da Associação de Professores em Escolas e Departamentos de Educação no Madely College of Education, em julho de 1973. (BARBOSA, 2009, p. 41).

A denominação *Critical Studies*, apareceu pela primeira vez com a divulgação das experiências no ensino de arte de Rod Taylor em Wigan em 1981. Taylor descreve os resultados encontrados em seu estudo no livro, *Educating for Art: critical response and development*, publicado em 1986.

O movimento do *Critical Studies* trouxe para o ensino de arte pesquisas e estudos que discutiam as relações entre apreciação, fruição de obras de arte e sua história assim como a análise da obra de arte e sua leitura, dando ênfase a importância da decodificação da Arte pelo espectador e de sua divulgação numa perspectiva crítica.

III) O *Disciplined Based Art Education* (DBAE)

Nos Estados Unidos, a proposta do DBAE foi sistematizada a partir de 1982, por uma equipe de pesquisadores, entre eles, Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith, patrocinados pelo *Getty Center for Education in the Arts*.

As investigações realizadas por meio das pesquisas da equipe ligada ao *Getty Center*, naquele período, apontaram baixa qualidade no ensino de arte nas escolas americanas, além de uma perda de *status* perante outras áreas de conhecimento, contempladas no currículo escolar.

Diante dos resultados, os pesquisadores levando em conta as falhas das áreas e as vitórias realizadas por professores ou programas bem-sucedidos,

concluíram ser necessária uma abordagem mais abrangente e substancial para o ensino da arte. Assim, os estudos foram direcionados a partir de três preocupações básicas: como os alunos aprendem arte?, O que é importante ser ensinado em arte? e Como os conteúdos de aprendizagem em arte podem ser organizados?.

Eisner (1985, 2004) afirma que no DBAE, a metodologia do ensino de arte corresponde aos quatro parâmetros da Arte em que os indivíduos se relacionam: produzir, ver, procurar entender a cultura por meio da história, fazer julgamento de valor. Isto demonstra que somos todos participantes do processo artístico, de suas leituras e de suas transformações.

Na proposta do DBAE, visível se mostrava a necessidade de reformar a educação, sugerida por um currículo em que as Artes estavam integradas e fossem acessíveis a todos os alunos.

Incluía como metas para serem desenvolvidos conteúdos específicos, as quatro disciplinas, Música, Dança, Artes Visuais e Teatro eram direcionadas a desenvolverem quatro visões: produção artística, história da Arte e Cultura, a crítica de Arte e a Estética. Estas, funcionavam como uma descentralização da visão de Arte como técnica, difundida largamente no tecnicismo das escolas americanas até meados dos anos 1970.

Hall et al. (1987, p. 951) sobre a implantação do DBAE a partir dos anos 1980 afirmam que originado das Artes Visuais e expandido às quatro disciplinas do saber em Arte, a abordagem sofreu algumas mudanças na prática dos professores, mas ela apontou nas experiências vivenciadas seja em salas de aula, em ateliês ou museus, uma articulação entre conhecimentos artísticos.

O DBAE diminui a ênfase nas instruções e atividades práticas que eram excessivamente delineadas nas escolas na “livre-expressão” ou no tecnicismo e promove uma educação com uso da técnica na produção artística e do estudo da história da arte, estética e crítica de arte. Os objetivos do DBAE traduzem uma busca pelo ensino de Arte mais próximo do ensino de outras disciplinas acadêmicas dentro do currículo, no qual somente professores especializados nas

teorias e práticas da Arte poderiam lecionar.

Relacionando os parâmetros de ensino e aprendizado das *Escuelas al Aire Libre*, *Critical Studies* e DBAE, a Abordagem Triangular foi desenvolvida por Ana Mae Barbosa em sua tríplice atuação: leitura de imagem, contextualização e produção artística sendo compreendidas como sistematização crítico-reflexiva.

A pesquisadora explicita que a a educação a ser promovida com a Abordagem Triangular é “[...] uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não de uma educação bancária”. (BARBOSA, 1998, p.40).

A narrativa da Abordagem Triangular, logo, situa e mostra a importância dos processos mentais que são constituídos no ensino e aprendizado, mediados pelos procedimentos didáticos utilizados, para a construção do conhecimento crítico e problematizador em Arte, no qual o professor e estudante tem seu papel na mediação de saberes construídos e saberes adquiridos.

3.2 Narrativas da Educação da Cultura Visual

Neste ponto, fundamento as narrativas que revelam os pressupostos da Educação da Cultura Visual no Brasil desde os trabalhos publicados pelo pesquisador espanhol Fernando Hernández, principalmente no livro *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*, lançado em 2000 e extensamente divulgado no ambiente acadêmico.

Além da denominação “Educação da Cultura Visual” estar presente em alguns textos que tratam do assunto, tomo como referência esta nomenclatura a partir da leitura do livro *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*, organizado pelos pesquisadores Raimundo Martins e Irene Tourinho e publicado em 2011.

Neste sentido, para compreender como se chegou à abordagem da Educação da Cultura Visual, é necessário primeiramente uma contextualização sobre como surgiu o termo *Cultura Visual* e a quais argumentos ela questiona, revela, corresponde. Para tal, foco o olhar para os *Estudos Culturais*.

No final dos anos de 1950, na Inglaterra, os estudiosos Richard Hoggart, Edward Thompson e Raymond William procuraram transpor para apropriação didática as coordenadas e considerações da Estética, da Cultura e da Ética, associadas à uma crítica que demonstrava as relações intrigantes entre as Artes e Culturas oficiais e não-oficiais. Destaca-se em 1964 a criação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) na Universidade de Birmingham, no qual Hoggart foi diretor.

Os *Estudos Culturais* foram entendidos nas primeiras discussões que tratou como um comportamento interdisciplinar de pesquisadores que buscaram relacionar e analisar as diversas escolhas culturais dos indivíduos em determinados contextos.

Sendo correlacionados com as pesquisas realizadas pelo *Critical Studies* na década de 1970, nas quais é percebido a presença de indagações históricas,

filosóficas e sociológicas permeando trabalhos que discutiam temas antes considerados marginais no currículo oficial das universidades e escolas não tratava, sendo denominada de *Estudos Culturais*.

Mitchel (2002, p.165-166) indaga sobre o que são os Estudos da Cultura Visual, se uma disciplina emergente, um momento passageiro da turbulência interdisciplinar, um tópico de pesquisa, um campo ou subcampo dos Estudos Culturais, um estudo das mídias, retórica e comunicação, história da Arte ou Estética.

No trabalho de Hall (1980), duas variantes distintas dos *Estudos Culturais* são demonstradas, as quais ele designou “culturalista”, operando em suas análises com comportamentos e escolhas em diferentes épocas da história e “estruturalista”, diagnosticando os espaços e intenções que baseiam as ações culturais. Ambas utilizam imagens para construir elos de significância entre o que se diz e o que é representado pelos pressupostos.

Partilhando as inquietações de Mitchell e as variantes expostas por Hall, me pergunto se poderia então a Educação da Cultura Visual ter um objeto específico de pesquisa, se é um campo e não uma abordagem, quais são seus limites e fronteiras, e como as imagens são articuladas como elemento a ser estudado e analisado.

Hall (1984) explica que gradualmente, os textos que discutiam o assunto, foram se dirigindo a uma preocupação com as diferenças sociais e culturais da classe trabalhadora, redefinindo as concepções tradicionais e elitistas do ensino e aprendizado, repensando a cultura mediatizada e massificada pelas mídias. Johnson (1983, p. 7) complementa esta noção ao dizer que “os sistemas culturalmente mediados pelas relações sociais entre as classes” são um tema recorrente para os teóricos da área.

O uso das imagens amplia o repertório das investigações em pesquisas sobre a Educação da Cultura Visual, especialmente após a virada do século XX para o XXI, com intensificação e criticidade das análises. Verifica-se, especialmente nas visualidades, a presença de comparações, recortes, entrecruzamentos de definições, no romper de territorialidades que o significado

e o meio podem definir e difundir na compreensão imagética dos indivíduos.

Os teóricos dessa área tem dirigido, na última década dos anos 2000, seus trabalhos para a análise de como se apresentam significações culturais em artefatos visuais, objetos, visualidades, imagens antes consideradas banais e imagens reproduzidas e veiculadas pelas mídias no meio contemporâneo.

De acordo com a Educação da Cultura Visual, as imagens que evidenciam significados culturais, suas visualidades, podem ser utilizadas para o ensino e aprendizado de Artes Visuais. Indica como procedimentos didáticos geralmente a observação e análise crítica de imagens da televisão, do cinema, da internet, assim como de outras referências imagéticas que informam e conduzem culturalmente os indivíduos a determinadas atitudes e hábitos.

Reforçando essas concepções, encontro a compreensão de que as representações visuais advêm,

[...] derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida. (HERNÁNDEZ, 2007, p.31).

Desse modo, o discurso que a imagem representa nas suas formas e práticas e não só em seu contexto de fixação, mas nas maneiras diretas que ela procura tencionar um significado, uma representação, influencia escolhas diretas ou indiretas dos indivíduos, que ocasionam ações, atitudes, evidenciando assim as relações de saber e de poder que representam.

As formas de ver e praticar a visão pelos indivíduos são reproduzidas, de acordo com a sociedade, pela escola, não sendo somente ela o único veículo de influência do olhar. Enuncia a este respeito Alpers (1996), ao indicar que são representadas noções sobre a propriedade e a significância das imagens, tornando-se, com o tempo, habilidades visuais ou recursos culturais determinados pela Educação da Cultura Visual nas escolas.

Procurando uma aproximação e delimitação pedagógica dessa abordagem de ensino, Hernández (2011, p.32-36) aponta três delimitações presentes em grande parte dos estudos.

Lanço mão delas para expôr sobre os enunciados gerais da Educação da Cultura Visual, com inferência a alguns de seus procedimentos didáticos: I) um ensino e aprendizado transdisciplinar ou adisciplinar que indaga sobre as práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê; II) uma área que abrange o ensino e aprendizado de todas as imagens e artefatos culturais do passado e presente que discute como se vê e como se é visto por esses objetos e III) uma condição de se ensinar e aprender culturalmente, percebendo a marca que as tecnologias e as mídias afetam a todos os indivíduos.

I) Um ensino e aprendizado transdisciplinar ou adisciplinar que indaga sobre as práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê

Corresponde ao uso na escola, especificamente, nas aulas de Artes Visuais, das imagens como representações que demonstram como é o mundo e como são as pessoas. O professor trabalharia com a mediação dos significados possíveis que as imagens possam acarretar, a depender do contexto no qual são analisadas. Geralmente se encontra neste entendimento, relações sociológicas, antropológicas, filosóficas, históricas e educacionais das representações.

A Educação da Cultura Visual estaria atuando com a ênfase do sentido cultural e subjetivo de todo olhar, impregnado por limites sociais e pessoais, questionando as narrativas que colonizam a visão para um sentido único.

II) Uma área que abrange o ensino e aprendizado de todas as imagens e artefatos culturais do passado e presente que discute como se vê e como se é visto por esses objetos

Neste contexto, aponta-se os sujeitos pedagógicos como integrantes de um determinado espaço e inseridos em um tempo específico, construindo didaticamente suas identidades ao lerem e relerem imagens. Na Educação da Cultura Visual, eles estão inseridos nos debates, nas reflexões realizadas durante atividades com uso de imagens, no posicionamento crítico e político de acordo

com o momento histórico em que se vive.

III) *Uma condição de se ensinar e aprender culturalmente, percebendo a marca que as tecnologias e as mídias afetam a todos os indivíduos.*

A Educação da Cultura Visual funcionaria como um meio no qual o diálogo entre objetos, artefatos e imagens, constroem elos de interpretação que atuam nos modos de ver de cada um. Os questionamentos surgidos durante as aulas possibilitariam o desenvolvimento de caminhos de tomada dos sentidos das representações imagéticas que o aluno já traz para a escola, das apresentadas pelo professor e das que aparecem na mediação educativa.

Smith (2008) aplica o conceito de que para muitos teóricos, a Educação da Cultura Visual é uma metodologia viva, por ser transformada continuamente com os contextos das situações políticas, dilemas éticos, documentos históricos, viradas conceituais e os novos objetos, artefatos, meios e envolvimento da Cultura Visual ao expressar suas formas individuais de abordar uma questão.

Apesar do marco referencial do livro de Hernández (2000), como explicitarei anteriormente, posso indicar que o início das discussões acerca da Educação da Cultura Visual no Brasil, ocorreu no final da década de 1980. Neste período, houve a aproximação da pesquisadora Ana Mae Barbosa com Richard Hoggart e o CCCS inglês, culminando em um curso lecionado por ele, no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP) em 1989, conforme atesta Barbosa (2010, p. 18). Este curso estimulou professores e pesquisadores a aprofundarem seus estudos na área.

O dado é que, uma publicação acadêmica acessível que explicitasse os elementos do que seria denominado posteriormente de Educação da Cultura Visual, como havia afirmado, começou a ser debatida em larga escala no país após o lançamento do livro de Hernández (2000). Isso é percebido no estudo e discussão em uma série de debates ocorridos não só em seminários, nos encontros acadêmicos que trataram desta temática, no textos, nos artigos, nas ementas de disciplinas das universidades e nas diretrizes curriculares de escolas públicas.

Kindler (2003, p. 290) pontua que muitos acadêmicos no ensino de Arte têm arguido nos últimos anos que Cultura Visual é um importante fenômeno cultural, sendo válido conectá-lo no contexto das escolas por conta do seu potencial de impacto social e relevância às vidas dos alunos. Por exemplo, como afere os questionamentos problematizadores que são instigados pelos textos que tratam de como a Educação da Cultura Visual se aplica nos contextos formais e não-formais de ensino e aprendizado no Brasil em Martins e Tourinho (2011).

Sobre o que se espera da Educação da Cultura Visual, Hernández (2011, p. 43) explicita que a perspectiva da Cultura Visual permite, nos ambientes educativos, a incorporação de questionamentos de noções, como originalidade, autoria, recepção, representação e intenção do artista.

Destarte, com as considerações tecidas sobre as concepções da Abordagem Triangular e da Educação da Cultura Visual, percebo claramente que as duas abordagens de ensino podem ter elementos ou enunciações utilizados conjunta ou alternadamente nas práticas educativas em Artes Visuais.

Como abordagens de ensino contemporâneas presente no país e influenciadas pelo contexto histórico em que são apresentadas, estão caracterizadas pela ênfase ao processo crítico e questionador no ensino e aprendizado, percebendo a imagem não como simples objeto de apreciação plástica, mas como identificador de mensagens visuais que indicam modos de enxergar e ditar o comportamento humano.

O conhecimento em Artes Visuais na escola pode, por conseguinte, ser trabalhado perpassando as duas vertentes, nas atitudes pedagógicas, intercalando e entrecruzando inclusive seus preceitos, seja nas ações pedagógicas que indicam, como produção, leitura, análise ou nas enunciações de compreensão crítica da imagem e da construção do olhar.

Com isso, analiso no capítulo a seguir como estas abordagens de ensino, seja por meio dos procedimentos didáticos que indica, seja com referência a alguns de seus conceitos e implícita ou explicitamente podem estar presentes nos discursos dos professores investigados.

Tenho então a visão dos quatro professores no contexto de duas escolas com IDEB de referência nos anos 2005, 2007 e 2009 e procuro tecer e entrecruzar entre seus discursos sobre como concebem a sua prática educativa em as narrativas encontradas no ensino de Artes Visuais dos 6º aos 9º anos finais do ensino fundamental em Juazeiro/BA e Petrolina/PE.



IV

**As Narrativas no Ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA
e Petrolina/PE : concepções na prática docente**

CAPÍTULO IV

Narrativas no Ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE: concepções na prática docente

Considerar e buscar interpretar as concepções que os professores tem sobre suas práticas educativas em Artes Visuais, suas visões sobre a construção de sua atuação didática em abordagens de ensino e procedimentos didáticos escolhidos no cotidiano das aulas e costurar estas questões em uma narrativa que desvele um olhar específico sobre o ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE é o foco deste capítulo.

Lembrando que nesta pesquisa investigo como o professor que trabalha com Artes Visuais na disciplina Arte em séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de escolas públicas municipais que concebe suas práticas no ensino de Artes Visuais nas cidades de Juazeiro/BA e Petrolina/PE.

Por esta razão, informo que os quatro professores que fazem parte desta investigação, foram escolhidos por serem considerados nas escolas que atuam, como profissionais competentes e habilitados no ensino de Artes Visuais pelo corpo gestor pedagógico. Outras inferências nesse cunho foram encontradas, com as respostas dadas na aplicação do questionário e na realização das entrevistas, explicitadas nas análises dos subtópicos adiante.

No contato com o campo de pesquisa, para a coleta dos dados por meio de questionário e entrevista semi-estruturada, observei nos diálogos travados durante a leitura e as respostas dos professores às perguntas que os discursos proferidos se articulavam como as chaves para a comunicação e compreensão de suas narrativas no ensino de Artes Visuais nos anos finais do ensino fundamental, tais quais as expostas em TAYLOR (1986) e MARSHAL (2005).

Encontrei-me com cada professor em particular, em horários que dispunha como livres nas escolas, para aplicação do questionário e realização da entrevista

entre os dias 02 e 30 de setembro de 2011, atentando em um primeiro momento ao questionário, sendo seguido de uma conversa baseada no roteiro de entrevista individual.

Observando os encontros e as respostas dadas, percebo a pergunta-problema desta investigação e recorro a indagação: Como discutir e analisar as vozes do professorado investigado em narrativas?

Nos caminhos metodológicos expliquei as diferentes óticas com as quais me muni para eleger e trilhar esta pesquisa em um viés qualitativo (CONNELLY e CLANDININ, 1990). As narrativas em abordagens de ensino e procedimentos didáticos em Artes Visuais são os meios pelos quais irei identificar e diferenciar os relatos, procurando refletir a este respeito.

Para isso, recorro a noção de Kramp (2004), quando afirma que a investigação por meio das narrativas é um processo que, a um só tempo tem como produtos o relato realizado pelo narrador e a própria ação de narrar. Neste processo, atuam três lugares comuns durante a investigação: o tempo, o contexto social e o contexto individual, com suas dimensões específicas.

Narrei nos capítulos anteriores, o contexto do meio do qual a pesquisa reporta, e os contextos das visualidades e os históricos que influenciam e enfatizam como abordagens de ensino de Artes Visuais contemporâneas, Abordagem Triangular e Educação da Cultura Visual.

Dessa maneira, apresento os quatro professores colaboradores com os nomes escolhidos para referir aos mesmos, conforme assinado e disposto no termo de consentimento livre e esclarecimento – cessão de direitos sobre depoimento oral, discussões em entrevistas e questionários (apêndice I): Maria e Mário, da Escola 1 (Juazeiro/BA) e Lena e José da Escola 2 (Petrópolis/PE).

Esquematizo os questionários respondidos (vide Apêndice III) em respostas objetivas e respostas subjetivas do universo das 12 questões existentes. As primeiras, se constituem nesta pesquisa como análise a partir de tabelas que são partes de referência para se pensar o problema da pesquisa e por conseguinte, a formação inicial e continuada do professorado.

A seguir, em subtópicos deste capítulo, discorro sobre as questões subjetivas respondidas e os discursos narrados nas entrevistas em cada cidade e de cada professor, analisando as relações didáticas do cotidiano que o fazem optar por determinados procedimentos contidos e caracterizados por abordagens de ensino específicas.

4.1 Narrativas do professorado de Juazeiro/BA e Petrolina/PE interpretadas pelo questionário

As tabelas abaixo foram sistematizadas no intuito de especificar dados objetivos retirados do questionário, de maneira organizada para a análise das narrativas no ensino de Artes Visuais na Escola 1, em Juazeiro/BA e na Escola 2, Petrolina/PE.

Formação do Professor	
<i>Escola 1 - Juazeiro/BA</i>	
Maria	Pedagogia – habilitação infantil, 1º ao 5º ano e EJA
Mário	Artes Plásticas
<i>Escola 2 - Petrolina/PE</i>	
Lena	Pedagogia - – habilitação infantil, 1º ao 5º ano e EJA
José	Geografia

Tabela 1 – Formação do professor por escola investigada

A formação do professor, conforme pode ser percebido na Tabela 1, tem dois professores licenciados e habilitados para o ensino nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), 1 em Juazeiro/BA com graduação em Artes Plásticas e 1 em Petrolina/PE com graduação em Geografia e dois professores licenciados e habilitados para ao ensino infantil, anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e EJA com graduação em Pedagogia, sendo 1 em Juazeiro/BA e 1 em Petrolina/PE.

Este primeiro dado demonstra já um aspecto considerável deste estudo em narrativas no ensino de Artes Visuais em escolas municipais das duas cidades, um grande percentual de professores de ambos os municípios não tem licenciatura e habilitação para o ensino de Arte. Desse modo, não estão habilitados para lecionar nos níveis de ensino do 6º ao 9º ano, conforme a LDBEN 9394/1996 explicita, no que concerne a formação do professor e aos níveis de ensino de atuação docente.

Afirmo que, das duas redes de ensino municipal investigadas, há apenas dois professores licenciados na área de Arte, um é o professor da Escola 1 que atua em Juazeiro/BA e o outro é o professor e formador de Artes do município, Parlim, que nos cedeu gentilmente a Fig. 8.

A carência de profissional com formação adequada na área de Arte é um indicador importante para se pensar a formação inicial e continuada, principalmente em Artes Visuais. Essa situação, trouxe à cidade de Juazeiro/BA um curso de licenciatura em Artes Visuais via convênio Plataforma Freire e MEC por meio da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Trata-se de um curso gratuito e disponível aos professores efetivos das redes municipal e estadual que trabalham com a disciplina Arte e não têm formação na área. O curso é ofertado pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB, tendo iniciado suas atividades a partir do ano de 2009.

Apesar da existência do referido curso, dos atuais 14 professores matriculados e efetivamente cursando a licenciatura em Artes Visuais, a grande maioria é de professores da rede estadual de outras cidades (Sento Sé, Curaçá, Saúde, Pindobaçu, Casa Nova e Senhor do Bonfim) e o restante atua em escolas da rede municipal de Juazeiro/BA que se localizam em distritos distantes da sede.

Além desta opção de formação, a cidade de Juazeiro/BA também conta, desde o segundo semestre de 2009, com um curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Com aulas no período noturno e entrada anual de 40 discentes, afora as vagas disponibilizadas para entrada como portador de diploma, que variam de acordo com a quantidade de vagas remanescentes do processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Nenhum dos três professores investigados está cursando a Licenciatura em Artes Visuais na UNEB, ou na UNIVASF o que inicialmente demonstra, para o universo investigado, que o campo para atuação dos licenciandos, após a integralização de sua formação existe e está sendo preenchido para

complementação de carga horária de professores sem formação específica e que não realizaram concurso para lecionar a disciplina Arte conforme o MEC e a legislação educacional vigente indicam.

Estrutura Física para o trabalho com a disciplina Arte	<i>Escola 1 - Juazeiro/BA</i>	<i>Escola 2 – Petrolina/PE</i>
Aparelho de DVD's	1	2
Datashow que a escola dispõe	1	1
Laboratório de informática da escola	1	1
Acervo de arte que a escola dispõe	0	0
Imagens e textos pesquisados na internet e disponibilizados pelo professor	1	2
Sala específica para as aulas de Artes Visuais	0	0
Escola dispõe de materiais apropriados para as aulas de Artes Visuais	0	2
O professor deve comprar os materiais em Artes Visuais para uso em sala de aula	1	0

Tabela 2 – Estrutura Física para o trabalho com a disciplina Arte por escola investigada

Na Tabela 2, procuro disponibilizar a quantidade de professores que marcaram os itens do qual trata a pergunta sobre a estrutura física oferecida para a disciplina Arte, focando nas aulas de Artes Visuais na escola. O uso de aparelho de dvd's, de datashow e de laboratório de informática utilizados por pelo menos um dos professores investigados de cada escola, o uso de imagens e textos pesquisados na internet e disponibilizados pelo professor são indicadores de que as tecnologias contemporâneas para o ensino de Artes Visuais são uma ferramenta facilitadora de procedimentos didáticos nas duas escolas.

Nenhuma das escolas dispõe de acervo de material didático na área de Arte nem de sala específica para as aulas de Artes Visuais, fato que também encontrei nas minhas experiências como professora em escolas públicas, constituindo-se em uma questão de reivindicação desde o *movimento arte-educação* brasileiro, para uma melhoria na qualidade das aulas.

Na Escola 1, não há materiais apropriados para as aulas de Artes Visuais, o que é evidenciado também pela resposta de um dos professores, que marca o

item de que os materiais para uso nas aulas de Artes Visuais fica a cargo do professor comprar.

O fato de não ter materiais plásticos, como tintas, pincéis, lápis de cor, argila, etc., não inviabiliza totalmente a realização de aulas de Artes Visuais, tendo em vista que, atualmente, outros materiais, como os recicláveis, podem ser explorados como uma fonte de inspiração e produção artística criativa para os procedimentos didáticos optados pelos professores. Porém, compreende-se que é necessário o contato com estes materiais, podendo encontrar esta visão nos PCN's Arte (p.41), em que o aprendizado em Artes Visuais deve possibilitar a

[...] experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (pinceis, lápis, giz de cera, papeis, tintas, argilas, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia).

A participação em um seminário, congresso, evento na área de Arte é escolha do professor e coincide com o aprofundamento de sua formação inicial, pois diversifica entendimentos, amplia conceitos e práticas, apresentando algumas indagações, experiências, temáticas e noções significativas para a sua prática educativa.

Participação em eventos/congressos/seminários	Sim	Não
<i>Escola 1 - Juazeiro/BA</i>	1 – XIX CONFAEB	1
<i>Escola 2 - Petrolina/PE</i>	0	2

Tabela 3 – Participação em eventos/congressos/seminários por escola e professor investigado

O único professor que indicou, conforme pode-se ver na Tabela 3, a participação em evento na área foi Mário, que tem formação de nível superior em Artes Plásticas, descrevendo que esteve presente em atividades educativas e culturais no XIX Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil – CONFAEB, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG entre os dias 25 e 28 de novembro de 2009 .

Fontes e critérios para a escolha dos conteúdos e preparo das aulas de Artes Visuais	<i>Escola 1 - Petrolina/PE</i>	<i>Escola 2 - Juazeiro/BA</i>
Livros em geral	0	2
Proposta curricular do município/estado	2	1
PCN's Artes	2	1
Projetos da escola (incluindo as datas comemorativas)	0	1
Internet	1	1
Livros didáticos de Artes	1	1
Revistas, Histórias em Quadrinhos e Jogos	1	2
Temas da região e de interesse dos alunos	1	2
Não prepara as aulas	0	0

Tabela 4 – Fontes e critérios para a escolha dos conteúdos e preparo das aulas de Artes Visuais por escola investigada

Como fontes e critérios para a escolha dos conteúdos e preparo das aulas de Artes Visuais, na Tabela 4, encontram-se três dos quatro professores, os quais responderam que usam a proposta curricular do estado e/ou município os PCN's Arte, assim como revistas, histórias em quadrinhos, jogos e temas da região e de interesse dos alunos.

Esses itens são relevantes para se pensar, devido à variedade e a concordância com a legislação em Arte, que o tipo de procedimento didático pode estar atrelado a uma abordagem de ensino que coadune com a contemporaneidade do ensino de Artes Visuais, principalmente dentro da Abordagem Triangular e/ou da Educação da Cultura Visual.

Metade dos professores investigados utiliza livros em geral, internet, livros didáticos de Artes, o que reforça a afirmação anterior, confirmando que todos tem uma preocupação com o planejamento didático em Artes Visuais, se munindo com várias possibilidades de materiais para a particularidade dos conteúdos trabalhados.

Procedimento didático enfatizado nas aulas de Artes Visuais	<i>Escola 1 - Juazeiro/BA</i>	<i>Escola 2 - Petrolina/PE</i>
Materiais e técnicas artísticas, produzindo objetos com utilidade	0	1
Materiais e técnicas artísticas para promover a livre-expressão artística do aluno	1	2
Materiais e técnicas artísticas para apreender técnicas com vistas a uma profissão;	0	0
A História da Arte, ênfase nos movimentos e artistas, com objetivo apenas de conceituar	0	1
A História da Arte, ênfase nos movimentos e artistas, com o objetivo de relacionar, contextualizando	2	1
As Imagens para ilustrar o conteúdo	0	1
As Imagens para reforçar o conteúdo e as práticas	1	2
As Imagens para reler um momento histórico e produzir uma obra com os alunos em sala	2	0

Tabela 5 – Ênfase nas aulas de Artes Visuais por escola investigada

Na Tabela 5, três professores marcaram como ênfases nas suas aulas de Artes Visuais a visão de que se deve usar materiais e técnicas artísticas para promover a livre-expressão artística do aluno; a História da Arte se referindo a movimentos e artistas, com o objetivo de relacionar, contextualizando noções e as imagens para reforçar o conteúdo e as práticas.

A primeira concepção, expõe a noção de criatividade como elemento essencial para ser estimulado e incentivado pelos professores nas aulas de Arte, contidos nos enunciados de Read (1958), ao expressar a liberdade como norteamento da educação pela Arte:

[...] liberdade no seu sentido mais óbvio: liberdade de movimento, liberdade para vaguear [...]. Os sentidos da criança só podem ser educados através da ação, e a ação requer espaço – não o espaço restrito de uma sala ou de um ginásio, mas o espaço da natureza constante. (READ, 1958, p. 360).

Porém, esta noção quando ligada à denominação “livre-expressão”, a

depender de como o professor interpreta e atua com ela na sala de aula, pode se referir ao que o *movimento arte/educação* propiciou como tendência modernista, que trouxe ao país um deixar-fazer do aluno com pouca ou nenhuma orientação do professor. Irei analisar esta resposta de maneira mais aprofundada no subtópico em que trato das entrevistas.

A visão de que a História da Arte é trabalhada referindo-se a movimentos e artistas, com o objetivo de relacionar, contextualizando conhecimentos assim como as imagens para reforçar o conteúdo e as práticas estão contidos alguns dos procedimentos didáticos referidos na Abordagem Triangular, o que demonstra a concepção destes professores ligada a esta abordagem de ensino, ao marcarem estas opções no questionário.

Os dois professores da Escola 1 responderam que entendem as imagens no uso da sala de aula para relatar um momento histórico e produzir uma obra com os alunos em sala, conforme afirmou Mário durante o preenchimento da questão. Pois, de acordo com ele, se apropriam de:

livros didáticos e paradidáticos de Português e História disponíveis na escola que possuem imagens de elementos ou ações culturais e obras de artistas e com eles, produzimos contextualmente obras artísticas.

Apenas um professor da Escola 2 marcou que utiliza como ênfase em sua prática pedagógica a História da Arte, tratando dos movimentos e artistas, com objetivo de explicitar estas noções em uma perspectiva generalizante e restrita ao ensino de conteúdo descontextualizado do meio do qual ele se reporta.

Outro professor da Escola 2 marcou que enfatiza no seu trabalho materiais e técnicas artísticas, produzindo objetos que tenham alguma utilidade. Esta referência perpassa pelas narrativas históricas do ensino de Artes Visuais no Brasil que, na prática educativa, enfatizara os trabalhos manuais, como discute Nascimento (2005).

Nenhum professor marcou o item que afirma a ênfase nas aulas de Artes Visuais com o uso de materiais e técnicas artísticas com fins de aprendizado

profissionalizante, o que nos traz como dado que podem estar entendendo a função da disciplina Arte como conhecimento na escola e não apenas um conteúdo que deva ser direcionado a um mercado de trabalho, concepção divulgada após a Revolução Industrial no séc. XIX, quando a indústria necessitou de muitos profissionais que tivesse o desenho aprimorado.

Aula de Arte na Escola são:		
	<i>Escola 1 - Petrolina/PE</i>	<i>Escola 2 - Juazeiro/BA</i>
Polivalentes (professor de Arte aborda Artes Visuais, Música, Dança, Teatro)	1	0
Interdisciplinar	1	2

Tabela 6 – Como são as aulas de Arte por escola investigada

Dos professores da Escola 1, um se afirma trabalhando com as diversas expressões artísticas (Artes Visuais, Música, Dança, Teatro), no seu planejamento e na sua prática do ensino de Arte. O outro professor da Escola 1, assim como os dois professores da Escola 2, referenciaram que trabalha seu planejamento e sua prática numa perspectiva interdisciplinar, que relaciona essas expressões, mas não procura abarcá-los em sua integridade.

As duas concepções demonstradas no parágrafo anterior e a resposta de um professor na Tabela 6, quando afirma que atua na visão de polivalência no ensino de Arte, remetem a pressupostos modernistas incutidos no ensino de Arte brasileiro, principalmente após da LDBEN nº 5692/1971, conforme observado no capítulo anterior deste estudo.

Concepções que o professor conhece	<i>Maria</i>	<i>Mário</i>	<i>Lena</i>	<i>José</i>
A teoria modernista do ensino de Arte	Sim	Sim livre-expressão	Sim transversalização	Não
Abordagem Triangular no ensino de Artes Visuais	Sim	Sim	Não	Não
Educação da Cultura Visual no ensino de Artes Visuais	Não	Sim	Não	Não
Narrativas Históricas do ensino de Arte no Brasil	Sim	Sim	Não	Não

Tabela 7 – Concepções que o professor conhece

A Tabela 7 traz informações acerca das concepções no ensino de Artes Visuais que o professor julga conhecer. Como se pode perceber, apenas o professor José, da Escola 2, em Petrolina/PE, marcou o item dizendo que não conhece nenhuma das teorias apresentadas.

Os professores Maria, Mário e Lena conhecem a teoria modernista do ensino de Arte, sendo que Mário escreveu abaixo da resposta que conhece a teoria da “livre-expressão” e Lena que tem conhecimento da teoria da “transversalização”, segundo afirmou no preenchimento do questionário.

Ora, sabe-se que realmente a “livre-expressão” em nosso país tem a visão calcada na teoria modernista, porém, a “transversalização” no ensino de Artes Visuais foi difundida massivamente pelos PCN’s, dizendo respeito ao estabelecimento de relações entre conhecimentos sistematizados e saberes do cotidiano em temas transversais.

De acordo com os PCN’s Arte, os conteúdos devem estar presentes nas aulas de Artes Visuais, relacionando temas transversais com foco em reflexões sobre o Meio Ambiente, a Ética, a Pluralidade Cultural, a Saúde, a Diversidade Sexual e os Temas Locais.

Sendo assim, a “transversalização” é um pressuposto que está contido nas concepções pós-modernas ou contemporâneas do ensino de Arte, ao contextualizar o ensino e aprendizado de maneira a trazer problemas, temáticas e entendimento da realidade dos estudantes, para as salas de aula, dialogando com os conteúdos formais do currículo em Arte.

A Abordagem Triangular é uma proposta de ensino conhecida somente por Maria e Mário da Escola 1 assim como as Narrativas Históricas do Ensino de Arte no Brasil, dado que indica, conforme os próprios professores apontaram enquanto respondiam ao questionário, a influência dos conteúdos, temáticas e práticas realizadas na formação continuada em Arte no município de Juazeiro/BA, ministrada periodicamente pelo professor Parlim, que tem formação adequada à sua atuação.

A Educação da Cultura Visual, conhecida apenas por Mário, deve-se ao fato de ter participado do XIX CONFAEB em Belo Horizonte, ao que me explicou ter tido contato com pesquisas de professores em grupos de trabalho na área.

Das questões subjetivas respondidas nos questionários, visualizo as respostas no que concerne à formação continuada em Artes Visuais, que na Escola 1, em Juazeiro/BA, são oferecidas pelo município a todos os professores que trabalham com a disciplina Arte oficinas em diversas temáticas artísticas, culturais, inclusive com materiais didáticos. É um programa que procura instrumentalizar com práticas artísticas e conceitos teóricos o professor, visando favorecer, na prática educativa dos professores participantes da formação, o desenvolvimento dos potenciais cognitivos, criativos e críticos dos alunos.

Na Escola 2, em Petrolina/PE, constatou-se que ambos os professores revelaram a ausência de formação continuada disponibilizada pelo município na área de Arte, chegando a Lena mencionar, durante os diálogos, a vontade de que gostaria que colaborasse depois da realização da pesquisa e de sua publicação, aponta que:

[...] professores nunca tivemos uma formação continuada na área de Arte pela Secretaria Municipal de Educação de Petrolina. Espero que você possa vir, quando terminar o mestrado, dar uma formação para nós, ou ao menos indicar aos coordenadores da educação, aos políticos, que façam algo sobre o ensino de Arte no município. Temos uma cultura muito relevante para ficarmos tanto tempo trabalhando com Arte, sem formação na área. Não diz na lei que tem que ter? Então, por que não tem?

Pontuo que a ausência ou a inconsistência da formação continuada prejudica a reformulação de ideias, conceitos e atividades artísticas que os PCN's Arte e a LDBEN 9394/1996 encaminham, isto pode ser atestado em seus depoimentos, nas entrevistas, nos subtópicos a seguir.

Percebe-se que o questionário, mesmo dispondo de questões objetivas e subjetivas é um instrumento de pesquisa que apresenta uma visão parcial para o problema ao qual me ateno na investigação. Por esse motivo, estruturo no próximo subtópico, uma análise dos diálogos das entrevistas realizadas com vistas a compreender como os quatro professores concebem suas práticas no

ensino de Artes Visuais. Atento enfim, para quais procedimentos didáticos são utilizados e a qual/is abordagem/ns de ensino contemporâneas são referidas.

4.2 Narrativas do professorado de Juazeiro/BA e Petrolina/PE interpretadas a partir das entrevistas

As entrevistas semi-estruturadas e as discussões decorrentes delas são analisadas nos tópicos específicos que tratam de cada cidade pesquisada, correlacionando com as respostas objetivas e subjetivas dos questionários na construção dos discursos apreendidos nas narrativas dos professores.

Para a análise dos discursos, utilizo o método qualitativo de Labov (1972,1982), o qual trata o discurso dos professores que colaboram em uma pesquisa dividindo-o em frases numeradas, identificadas pelas suas prioridades comuns e sua função como enunciativas de uma visão em particular. Neste caso, opto por tratar o uso de um ou mais procedimentos didáticos pelo professor, não trabalhando de todo o que a abordagem de ensino enuncia, identificando-os em *Narrativa da Abordagem Triangular*, *Narrativa da Educação da Cultura Visual* e *Narrativa Sintetizadora*. Esta última, foi nomeada de acordo com a noção de síntese e aproximação das duas abordagens, ressignificando seus pressupostos e procedimentos didáticos ao uni-los nas aulas de Artes Visuais.

Três perguntas guiaram as entrevistas semi-estruturadas sobre as quais os relatos dos quatro professores deveriam ser elaborados: 1) como você planeja suas aulas de Artes Visuais, 2) como você compreende a relação entre concepções e práticas no ensino de Artes Visuais e 3) descreva como você compreende o uso das abordagens de ensino e procedimentos didáticos no ensino de Artes Visuais.

De acordo com o método Labov (1972, 1982), devo disponibilizar parte dos discursos que infiram relevância para responder ao problema do que é investigado em uma gradação de interpretações que possibilitem identificar de forma crítico-reflexiva, as abordagens de ensino e os procedimentos didáticos, atentando não só para o que é dito, mas como é dito.

4.2.1 Narrativas do professorado de Juazeiro/BA interpretadas a partir das entrevistas

Destaco as falas e situações em que estive na Escola 1, entrevistando a professora Maria, que tem 15 anos de experiência pedagógica e trabalha com turmas do 7º, 8º e 9º anos finais do Ensino Fundamental.

Na primeira questão, sobre como planeja as aulas de Artes Visuais, a mencionada professora revela que se utiliza de referenciais variados, pois está participando:

De projeto [...], vinculado ao PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como supervisora de discentes do curso. Juntos estamos a ir de encontro [sic] ao desenvolvimento de projetos interessantes que abrem um leque de possibilidades de como se trabalha Artes nas escolas públicas.

Dessa forma, a partir da fala de Maria, é possível referir que ela está se apropriando da experiência didática no projeto, enriquecendo o planejamento e a prática pedagógica em suas aulas de Artes Visuais na escola em que atua.

A vinculação a um projeto em uma universidade da região é uma maneira ativa de desenvolver relações de entendimentos sobre teorias e práticas educativas. Assim, sua atitude vai contra uma concepção arraigada no universo educativo brasileiro, o princípio da solidão docente em que o professor atua isoladamente, sem a partilha de saberes com outros colegas de profissão, dissociando no cotidiano o fazer pedagógico do pensar do meio científico.

A atuação docente isolada é questionada por alguns autores, como destacado a seguir:

O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores se criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidática. Faltam-lhes os largos e profundos quadros tradicionais de cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e a renovação dos valores didáticos, [...] cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvessem em linhas ascendentes[...] Por todas essas razões, o compromisso prioritário da Universidade deveria ser a educação. (CAMPOS, 1986, v. I, p.204-205)

A relação entre universidade e escola, promovida em projetos, estágios, palestras, entre outras possibilidades, nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais é, não só uma plataforma de conexão e auxílio didático e teórico ao professor que leciona a disciplina, mas um meio de aproximar o licenciando, futuro professor de Artes Visuais, das diferentes realidades da Educação Básica.

Esses vínculos promovem, além do aprofundamento dos licenciados ao relacionar teorias e práticas educativas, o desenvolvimento de estratégias didáticas que fortalecem a construção da sua identidade como docente de Artes Visuais.

Na segunda questão, Maria coloca que as concepções e as práticas no ensino de Artes Visuais estão distantes em um discurso desconectado na prática educativa:

Existe uma divergência entre como se deve trabalhar Arte e como ela vem sendo trabalhada nas escolas. Isso ocorre devido a uma série de fatores, como: a formação dos professores, as condições físicas (estrutura) das salas de aula, recursos, dentre outros. Depende também da boa vontade dos professores em trabalhar com aquilo que se dispõe. Porém, enquanto não se valorizar a educação em nosso país, não conseguiremos avançar em nenhuma área de conhecimento.

No seu relato, Maria percebe claramente a distância entre a teoria presente nos discursos dos cursos de formação inicial nas universidades e nos institutos de educação superior, e a realidade encontrada nas escolas, enumerando fatores já citados nesta pesquisa como influentes para a descontextualização da disciplina Arte como conhecimento no currículo escolar.

Os fatores, também investigados a partir das perguntas objetivas do questionário, são significativas indicações do que, infelizmente, tais situações são encontradas em grande maioria das escolas públicas brasileiras. Fator esse que se deve não só a uma questão de formação profissional, mas também a ausência de políticas públicas educacionais que não gerem nem reproduzam meros paliativos para a realidade das salas de aula de Artes Visuais.

Na terceira pergunta, Maria relaciona sua concepção de abordagens de ensino e procedimentos didáticos em Artes Visuais dentro de uma *Narrativa da Abordagem Triangular*:

Segundo Ana Mae Barbosa, a Proposta Triangular em Artes Visuais deve envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura de imagem (obra de arte) e a História da Arte. Entretanto, o que acontece nas aulas de Artes se resume muitas vezes a trabalhar apenas a História da Arte e a cópia de conteúdos no caderno, não oportunizando ao aluno a reflexão e a descoberta do seu próprio potencial criativo.

Maria deixa bastante evidente ter não só o conhecimento da Abordagem Triangular como uma abordagem de ensino, uma vez que explicita criticamente seus procedimentos didáticos. Efetua uma crítica à prática pedagógica que media o conhecimento em Artes Visuais tratando somente do estudo teórico da História da Arte, em sua vertente oficial, o tradicional copismo, reprodutor de conteúdos e a ausência de reflexão e de produção artística. Estas noções dificultam o desenvolvimento da capacidade de criação dos estudantes, como já foi observado por Lowenfeld (1957).

O professor Mário, que exerce a docência há 18 anos, atua com os 6º, 7º, 8º e 9º anos finais do ensino fundamental na Escola 1. Nos nossos encontros, dispôs que o planejamento das suas aulas de Artes Visuais toma como suporte pedagógico uma *Narrativa da Abordagem Triangular* do ensino de Arte, ou seja, utiliza-se de um procedimento didático que a mesma sugere, com a produção de objetos artísticos de maneira crítica e contextualizada.

Em relação aos diálogos sobre o fazer educativo, entre teorias e práticas associadas com o ensino de Artes Visuais, informa:

[...] levo em conta as competências e as habilidades no processo de ensino e aprendizado, pois entendo que se fazer professor de Arte é um processo que vai mudando de acordo com as experiências que vamos vivenciando com os alunos. Cada ano é diferente e a cada nova turma aprendemos ensinando a arte de ensinar Arte.

A opinião de Mário informa os eixos intrínsecos da formação inicial e continuada do professor, ao perceber que o tornar-se professor de Arte faz parte de uma construção contínua, que é diversificada, de acordo com as interações e aprendizagens adquiridas no processo. Pois na sua reflexão a prática pedagógica interage cotidianamente com a construção da identidade docente.

Adiante, Mário cita que conhece

[...] teorias de estudiosos como Arthur Efland, Kerry Freedman, Patrícia Sthur, Peter McLaren, Fernando Hernández, Henry Giroux e Richard Carry. Sei que estas teorias podem influenciar na melhoria e aperfeiçoamento de minha prática, por isso procuro estar atento às ideias que vem sido divulgadas nos dias atuais.

Esta relação de teóricos que tem um pensamento contemporâneo em suas indagações, de *Narrativas Sintetizadoras* em seus pressupostos e interpretações

no ensino de Artes Visuais, faz com que reconheça a relevância de um professor estar participando de eventos científicos, como parte de sua formação continuada.

Com a formação inicial na área que atua, Mário possui competências e habilidades adquiridas durante a licenciatura e com a complementação, em espaços que pode estar exercendo a formação continuada, como eventos científicos. Ao participar destes eventos, ele reconhece e atualiza os saberes e compreensões didáticas e artísticas que de outra maneira não teria acesso.

Sobre a relação entre o ensino e o aprendizado na mediação dos conhecimentos teóricos e práticos, o professor Mário expõe:

As Artes Visuais possibilitam ao aluno perceber, sentir, observar, enxergar, conhecer o mundo, quando trabalhadas com seriedade e compromisso por parte dos sujeitos que fazem parte da instituição de ensino, seja professor, coordenador ou diretor.

Demonstra que a qualidade no ensino de Artes Visuais não depende, apenas do professor e de uma formação inicial e continuada adequada, mas também da participação ativa e colaborativa da equipe pedagógica, que compõe a escola, na qual atua, complementando a função de mediação gestora do processo de ensino e de aprendizagem.

Na terceira questão, pensando que abordagens de ensino e procedimentos didáticos não estão dissociados no cotidiano das aulas de Artes Visuais, Mário finaliza seu relato afirmando:

Compreendo a prática de uma proposta pedagógica, seja tendo como referência o currículo municipal ou dos PCN's. O professor de Artes Visuais deve trabalhar seu planejamento indo além destas propostas, servindo delas e envolvendo sua prática baseada na diretriz de trabalho e ensino, focando na aprendizagem efetiva em que estejam contemplados conteúdos, avaliação e autoavaliação na busca pelo ensino de Arte de qualidade.

Neste depoimento, o professor expressa uma opinião que está diretamente ligada ao discurso de organização do sistema entre o que se planeja, o que se executa e o que se obtém, o que, devido a sua experiência como docente, auxilia a prática do ensino de Artes Visuais.

Percebo, com os discursos no ensino de Artes Visuais enunciados nas vozes dos professores da Escola 1, sendo que Maria concebe uma aproximação maior na sua prática pedagógica as *Narrativas da Abordagem Triangular*. Mário, pensa as suas práticas educativas relacionando *Narrativas Sintetizadoras* que dialogam as duas abordagens de ensino.

4.2.2 Narrativas do professorado de Petrolina/PE interpretadas a partir das entrevistas

Com o professor José, encontrei-me apenas uma vez, devido aos compromissos nos quais ele estava envolvido. Não explicitou na entrevista seu tempo de trabalho, trazendo a informação de que atua com 7º e 8º anos finais do Ensino Fundamental na Escola 2.

Acerca de como ele planeja as aulas de Artes Visuais, José comentou:

Planejo inspirado nos conteúdos que encontro em nosso folclore, nos nossos artesões, na Arte espontânea, pesquisando na internet, em livros e promovendo autos, danças em festas e culminâncias.

José, mesmo parecendo trabalhar em consonância com a Lei nº 12.287/2010, com o uso dos códigos culturais regionais como conhecimentos no ensino de Artes Visuais, ao mencionar que utiliza a Arte na perspectiva espontânea, remete à teoria modernista da “livre-expressão”. Este fato pode se relacionar, além de não possuir a formação inicial específica, a ausência de formação continuada em Arte no município de Petrolina/PE.

No que tange a compreensão de José sobre a relação entre concepções e práticas no ensino de Artes Visuais, dispõe:

Procuro utilizar esforços didáticos, seguindo o cronograma do planejamento anual, com explicações detalhadas dos assuntos, com práticas de ensaio, trabalhando também com Teatro, Músicas e Danças e acredito que as culminâncias devam ser eventos festivos, expondo os trabalhos produzidos pelos alunos.

As concepções explícitas na narrativa do professor, remetem à polivalência no ensino de Arte, fazendo com que, ao escutar a pergunta, José compreenda que

deva especificar, na disciplina Arte, o trabalho com todas as áreas expressivas, ou seja, Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Além dessa visão, conserva um discurso que implicitamente demonstra uma visão de espetacularização do ensino de Arte, ao referir-se à necessidade de haver culminâncias com festas.

Em relação à compreensão do professor sobre as concepções e práticas no ensino de Artes Visuais, José responde:

Confio nos esforços que realizo, mesmo não entendendo bem a área, procuro ir seguindo o cronograma de atividades que me proponho, explicando as teorias e ensaiando os trabalhos práticos para a culminância.

José entende o uso das abordagens de ensino e procedimentos didáticos com a presença, de:

Um trabalho com transversalização, levando o conteúdo e os temas variados, interagindo com o possível coloquial, popular e o cotidiano do aluno e assim culminar na compreensão de todo o processo realizado.

Essas duas visões complementam a ênfase que o professor dá ao final dos trabalhos com a exposição dos mesmos de diversas formas, utiliza da mesma denominação, a temática dos temas transversais como conteúdos em Artes Visuais, que Lena expôs nas questões subjetivas do questionário.

Conclui seu pensamento com a afirmação:

Para mim, a Arte Visual é importante porque produz atividades específicas de escultura, pintura, videoarte, etc., além de promover leitura de obras e exposições em galerias, museus. Permitem assim a divulgação das atividades dos alunos e a apreciação destas, pelos demais integrantes da escola.

Com esses argumentos finais, José depreende algumas linguagens expressivas das Artes Visuais, assim como *Narrativas da Abordagem Triangular*, em seus procedimentos, ao citar a relação de leitura entre obra artística e o público, por meio de exposição e da apreciação estética, que os PCN's Arte objetivam como um dos procedimentos didáticos sugeridos para as ações pedagógicas que o professor possa realizar com os alunos.

Volto então para Lena, a pensar e refletir acerca das entrevistas. Ela é professora há 22 anos e trabalha com os 6º e 7º anos finais do Ensino Fundamental da Escola 2.

Diz que para planejar as suas aulas de Artes Visuais tenta considerar:

[...] o conhecimento de mundo dos alunos, planejando com os conteúdos que os PCN's colocam e considerando as imagens das riquezas regionais, os costumes do povo e imagens do cotidiano, da televisão, através de aulas explanativas, leitura crítica de imagens, pesquisas e apresentações de trabalhos.

Com a afirmativa, percebe-se que as aulas dessa professora estão próximas das *Narrativas da Educação da Cultura Visual*, pois em seu relato expõe alguns procedimentos didáticos que demonstram o trabalho com imagens e não cita o trabalho com a produção artística, enunciado pelas *Narrativas da Abordagem Triangular*.

Tal como no discurso de José, encontro no de Lena a referência do trabalho educativo de acordo com a Lei nº 12.287/2010, tratando, em seus discurso, de uma maneira ativa dos conhecimentos em elementos da cultura regional, procurando trazer aos alunos diversas possibilidades para o ensino e aprendizado de elementos culturais e artísticos.

As concepções e práticas no ensino de Artes Visuais são vistos por Lena da seguinte forma:

No meu ponto de vista há, na escola, um certo distanciamento entre a concepção e a prática do ensino da Arte. Para início de conversa, o material oferecido pela rede municipal nessa área é escasso. Não temos no currículo um conteúdo a seguir, daí, ficamos correndo atrás de atividades e material para trabalhar na escola. Além disso, não temos sequer na rede municipal, um professor formado na área de Arte. Falo isso porque sou antiga na educação e já percebi isso.

Apesar de a diretriz curricular de Petrolina/PE ter sido elaborada no mesmo ano da LDBEN 9394/1996, seus exemplares não estão disponíveis ao trabalho do professor. Além disso, em uma análise do material, mesmo estando consubstanciado na teoria da complexidade de aquisição do conhecimento de Morin (2003), tem seu apelo às teorizações metafísicas e desconectadas do cotidiano das escolas petrolinenses.

No papel e na leitura é eficiente, porém ao não levar em conta a realidade ao qual poderá ser aplicado, o currículo de 1996 inviabiliza a relação entre teoria e prática educativa na transposição didática do professor. Desde o início do ano de 2011, há reuniões com especialistas educacionais para a reformulação do currículo. Participei de algumas no que tange ao ensino de Arte e, ressalto a importância e a necessidade de uma diretriz curricular que atenda às necessidades educacionais do município, seja publicada e distribuída às escolas municipais.

É necessário, já que não tem professor com formação na área de Arte para o trabalho com a disciplina, conforme Lena declara, que as políticas educacionais do município elaborem formações continuadas para os professores que estão atuando e, regularizem este fato, realizando concurso público para professores licenciados, conforme a LDBEN nº 9394/1996 determina.

Na terceira questão, Lena explicita:

Trabalho sempre em equipe com o aluno, ajudando o outro em atividades, como: produção artística no contexto através do texto escrito e/ou traços, pontos, desenho livre com expressão do sentimento.

Lena traz a expressão “desenho livre”, uma das atividades extensamente realizadas na visão modernista da “livre-expressão” ao mesmo tempo em que expõe a necessidade de trabalhar a produção artística contextualizando, citando alguns procedimentos didáticos, que podem ser conectador às *Narrativas da Abordagem Triangular*.

As abordagens de ensino para Lena são

Teorias e práticas que dialogam no cotidiano das aulas, estão atreladas aos fazeres, procedimentos e instrumentos didáticos com os quais as aulas de Artes Visuais ocorrem. Meio entre conteúdos e ações.

Com os discursos enunciados nas vozes de Maria, Mário, Lena e José, identifico, como Costa (2011), que a formação inicial e continuada está contida como referência para o conhecimento e o desconhecimento de abordagens de ensino contemporâneas. A aplicação adequada de procedimentos didáticos, por conseguinte, é diversificada ou restrita a poucos recursos, pois a formação inicial e continuada do professor está ligada diretamente a melhoria na qualidade de ensino e do aprendizado em Artes Visuais (SEIDEL et. al., 2009).

Posso inferir, portanto, que essas relações discursivas incutidas explícita ou implicitamente nas concepções que o professor defende, correspondem, em grande parte, por meio dos diálogos nas entrevistas, constituídas em narrativas contemporâneas do ensino de Artes Visuais.

As narrativas dos professores, contém alguns desvios conceituais que remetem ao modernismo no ensino de Arte e à padronização de métodos e técnicas. Isto é visível devido à questão da carência, ausência formação inicial e

continuada da maioria dos professores investigados. Eles reproduzem assim, em suas narrativas, aproximações conceituais diretas ou indiretas, no trabalho educativo em Artes Visuais, com as *Narrativas da Abordagem Triangular*, as *Narrativas da Educação da Cultura Visual* e as *Narrativas Sintetizadoras* nos seus discursos como um todo.

Na perspectiva desta investigação, recorro em Flores (2008, p. 53) a noção do teórico John Dewey que o “processo de educação precisa ser uma experiência significativa”. Consequentemente, as narrativas encontradas nos discursos dos quatro professores investigados, intermediadas por questionário e entrevistas, são vistas por mim como recorte da experiência significativa que eles construíram em suas práticas educativas e ressignificaram ao narrar suas opiniões.



Considerações Finais

Considerações Finais

Enquanto pesquisadora que narra este trabalho e analisa narrativas expressas no universo do estudo, em que fiquei mediando os diálogos entre concepções e práticas, optei por estar no papel de reflexão crítica perante os instigamentos, inquietações, provocações, dúvidas e evidências encontradas no caminho que ia sendo trilhado.

Procurei expôr o estado da Arte da pesquisa por meio dos percursos metodológicos trilhados, explicando a problematização que envolve e permeia toda a investigação, buscando identificar e analisar as abordagens de ensino em Artes Visuais e os procedimentos didáticos presentes nas narrativas demonstradas pelo discursos dos quatro professores investigados, que trabalham com Artes Visuais do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em escolas municipais de Juazeiro/BA e Petrolina/PE.

Destarte, teci considerações a respeito das relações entre formação inicial e continuada do professor e o ensino de Artes Visuais, a partir de movimentos educacionais, legislação e a relação entre competências e habilidades desenvolvidas desde a formação em nível superior de licenciatura até as conexões necessárias para a prática educativa de qualidade.

Das características geográficas às visualidades na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais, contextualizei as narrativas em Juazeiro/BA e Petrolina/PE com uso de algumas imagens, citadas pelos professores investigados.

Retratei as estruturas epistemológicas das duas abordagens de ensino contemporâneas em Artes Visuais existentes no Brasil e largamente difundidas em textos acadêmicos e pesquisas, a *Abordagem Triangular* e a *Educação da Cultura Visual*, costurando entendimentos sobre como foram divulgadas enquanto narrativas também históricas, relatando seus principais procedimentos didáticos.

Considerei e analisei as narrativas a partir das concepções enunciadas

pelos professores durante as entrevistas, expressas seja explícita ou implicitamente no questionário aplicado e nas entrevistas semi-estruturadas, considerando as abordagens de ensino orientadas pelo método Labov (1972,1982) em *Narrativas da Abordagem Triangular*, *Narrativas da Educação da Cultura Visual* e *Narrativas Sintetizadoras*.

Com uso destas especificações das narrativas, pude distinguir em quais momentos os professores no relato demonstravam estar seguindo alguns conceitos e aproximações que se remetiam às abordagens de ensino que elegi na contemporaneidade do ensino de Artes Visuais, ou, se as sintetizavam, unindo características conceituais ou procedimentais em suas práticas educativas.

Dessa forma, nesta pesquisa dirigi meus esforços como pesquisadora para não defender apenas uma visão teórica ou assumir apenas um olhar, tendo em vista que com esta atitude não estaria construindo uma pesquisa em ou sobre narrativas, de viés qualitativo. Dentro do campo de estudo, minha postura, com os dados sejam visuais, escritos ou sonoros, foi de ética enquanto dados encontrados no campo e de reflexão crítica e construtiva para a área de pesquisa em ensino de Artes Visuais.

Defendo na prática educativa a transposição didática por meio da integração crítica e reflexiva entre abordagens de ensino e procedimentos didáticos, pondo à vista que, os fundamentos que cercam a prática são melhor sintetizados se há uma constante discussão e diálogo sobre o que são eles.

No processo de se constituir professor de Artes Visuais, entendo que a teoria revela a prática e a prática expressa uma ou mais teorias. Esta visão presente na formação inicial e continuada, aliando-se a um diálogo constante entre universidades e escolas, influencia diretamente na qualidade do ensino e do aprendizado.

Compreendo a relação entre formação inicial e continuada também no desenvolvimento coerente da didática específica do professor, constituída entre abordagens de ensino e procedimentos didáticos por meio de escolhas conscientes.

Olho para as narrativas dos professores investigados, enxergando as relações de poder e saber, contextualizadas historicamente e difundidas ou dissipadas conforme a influência e o conhecimento prévio deles sobre de que forma estes conceitos articulam, seja em apropriações para a prática pedagógica, em um processo de transposição didática, ou de maneira colonizante.

Sabendo que a formação inicial e continuada no ensino de Artes Visuais, são elementos indispensáveis para a qualificação do professor e o aumento da qualidade do ensino e aprendizado na área, identifico, pelo universo investigado, a ineficiência do IDEB com índice de referência expressiva de que a educação escolar em determinado contexto tem melhor qualidade que em outro.

Este modelo avaliativo, como pude averiguar, não serviu para apontar que as notas altas durante os anos de 2005, 2007 e 2009, das escolas escolhidas, evidenciavam um ensino de Artes Visuais, crítico, reflexivo e efetivo. Nem que eu encontraria professores trabalhando com competências e habilidades necessárias em Artes Visuais, entendendo a especificidade do conhecimento no currículo, no planejamento, na avaliação e no desenvolvimento da prática educativa.

Vale ressaltar que esta pesquisa pontua a necessidade de avaliar até que ponto um índice de qualidade da educação brasileira, como o IDEB, pode medir, avaliar e constatar a excelência do ensino de Arte. Pelo que observei, ele não vai ao encontro de políticas educacionais municipais para o ensino de Arte, pelo contrário, propaga a visão de que se deve continuar, nas escolas, com o realce e incentivo aos conhecimentos em Português e Matemática.

Em Petrolina/PE, essas configurações foram ilustradas pela ausência de formação continuada e pelo fato de que os professores investigados não dispunham de formação específica para o trabalho com Artes Visuais. Em Juazeiro/BA, amenizadas, devido ao professor formador na área de Arte ter licenciatura específica e estar em contato com leituras contemporâneas no ensino e aprendizado de Arte.

Apesar dos esforços didáticos em trabalhar com Artes Visuais dos professores investigados, percebo que cabe aos dois municípios, a realização de concurso público urgente para professores com formação específica atuarem na

disciplina Arte.

Sugiro maiores investigações sobre o ensino de Arte nas duas cidades, procurando compreender se os índices que avaliam a Educação Básica são índices que medem realmente a qualidade no ensino de Arte, observando, por exemplo, se é praticada uma abordagem de ensino em particular a partir do planejamento e da avaliação do professor.

Suponho que possam surgir pesquisas que investiguem, por meio da observação das práticas pedagógicas ou entrevistas, os materiais didáticos que o professor se serve, assim como as visualidades presentes nestes materiais e no ambiente físico da escola e as relações destes elementos com o ensino e aprendizado efetivo em Artes Visuais.

Relato que esta investigação com uso de narrativas é um meio diferenciado de pesquisa em ensino de Artes Visuais que possibilita uma análise mais próxima do campo, com a interação e o diálogo entre pesquisador e investigados, construindo significativamente suas narrativas, culminando na narrativa final, que é escrita pelo investigador.

Em suma, considero que esta investigação possibilitou um olhar atento às narrativas dos professores de Artes Visuais, suas visões entre teorias e práticas educativas, que alcançam, como discursos contidos em enunciações de saber e poder, uma urdidura sistematizadora e profícua para a pesquisa em ensino de Artes Visuais. No “vai-e-vem” das pontes físicas e subjetivas que esta pesquisa me proporcionou, apreendi visões desmistificadoras sobre o ensino de Artes Visuais. Como resultado, indico a necessidade de uma maior atenção à formação inicial e continuada para os professores das cidades de Juazeiro/BA e Petrolina/PE, assim como a indicação de uma maior quantidade de estudos a este respeito na região do Vale do São Francisco.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. ; HORKHEIMER, M. W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

AKKARI, A.J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. In: **Educação e sociedade**, ano XXII, nº 74. Campinas-SP: abril de 2001. p. 163-189.

ALPERS, S. **The Art of Describing**: Dutch Art in the Seventeenth Century. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1983.

ALVES, C. O São Francisco. In: **Rio São Francisco**: transposição e degradação ambiental, alternativas. Cadernos do Centro de Estudos e ação Social, CEAS. Nº227, jul/set, Salvador: Ed. Loyola, 2007.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino**: Por que não? Campinas, SP: Papirus, 1997.

ARRIAGA, I. A. Ana Mae Barbosa ou como navegar entre a fidelidade a um ideário e a “incessante busca de mudança”. In: BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ASSUNÇÃO, J. de A. (Jorge de Altinho). **Petrolina-Juazeiro**, álbum O Príncipe do Baião. São Paulo: Emi-Odeon, 1980.

AZEVEDO, F. A. G. Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varella e Ana Mae Barbosa. In: BARBOSA, A.M. (org.) **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p.217-257.

BACARIN, L. M. B. P. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil**: história e política. 2005. 216 p. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BAITELLO JUNIOR, N. **A era da iconofagia**: ensaios de comunicação e cultura. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

BANDEIRA, D. A. **Mudanças do saber em arte**: descobrindo compatibilidades do saber a ser ensinado na disciplina de desenho artístico, curso de Educação Artística da Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba, PR, 2001, 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

BARBOSA, A.M.; SALES, H. M. (org.). **Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC/USP, 1990. 208 p.

BARBOSA, A. M. **Recorte e colagem**: influências de John Dewey no Ensino de Arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

_____. **Arte-Educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

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

_____. As Escuelas de Pintura al Aire Libre do México: liberdade, forma e cultura. In: PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 99-117.

_____. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. (org.) **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

_____. Apresentação. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (orgs.) **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BAUER, M.; JOVCHELOVIT, S. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEST MAUGARD, A. **A Method for Creative Design**. New York: Alfred A. Knopf Publisher, 1926.

_____. **Manuales y Tratados**: método de dibujo. México:

Departamento Editorial de la Secretaria de Educación, 1923.

BELTING, H. **O Fim da História da Arte**: uma revisão dez anos depois. Trad.: Rodnei Nascimento. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOBBIT, F. **The Curriculum**: a summary of the development concerning the theory of the curriculum. University of Chicago, 1915.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto editora LDA, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>.

Acesso em 01 Set. 2011.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 23 Set. 2011.

_____. **Parecer nº 115 de 10 de agosto de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300016>. Acesso em: 23 Set. 2011.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 23 Set. 2011.

_____. **Lei nº 12.287 de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm>.

Acesso em: 30 Set. 2011.

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, Chicago, v.18 (1), p. 1-21, 1991.

BRZEZINSKI, I. Formação de Professores – Concepção Básica no Movimento de Reformulações Curriculares. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Formação de Professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996.

CAGLIARI, L. C. O essencial para saber ler e escrever no processo inicial de alfabetização. In: **Boletim Salto para o Futuro**. Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita. Brasília, Ministério da Educação, 2007. p. 11-25.

CAMPOS, F. Reforma do ensino superior, exposição, introdução. Diário Oficial, 15 abr. 1931. In: FÉTIZON, B. A. de M. **Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo**, v. I e II. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da USP. v. I, p. 204-205.

CARTER, K. The new narrative research in education. In: APPLE, M. (Ed.). Review of research in education. Washington, v. 22, n.1, p. 5-12, 1993.

CARVALHO, I. M. **O processo didático**. 4 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

CHAN, E. ; FENTON, V. **Report on the survey sponsored by the ESL workgroup in collaboration with the OISE/UT narrative and diversity research team**. Toronto: Center for Teacher Development, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Feb., 2002.

CODEVASF, Companhia do Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba. **Almanaque Vale do São Francisco**. Brasília, DF: Codevasf, 2001.

CONNELLY, F. M. ; CLANDININ, D. J. **Stories of experience and narrative inquiry**. Educational Researcher 19(4), 2-15, 1990.

CORTAZZI, M. ; JIN, L. Asking questions, sharing stories and identity construction: sociocultural in narrative research. In: TRAHAR, S. **Narrative research on learning, Comparative and International Perspectives**. Oxford, UK: Simposium Books, 2009.

COSTA, F. J. R. Das utopias à Realidade: é possível uma didática específica ou especial para a formação inicial do professor de educação artística? In: **Invisibilidades**. Revista Ibero-americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes. Nº 0, dez/2009. p. 110-117.

COSTA, S. C. M. **Ser professor**: um estudo de representações orais e visuais de um grupo de licenciandos da UNIVFAP. 2011. 127f. (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

CRUZ, D. da. Texto citado por: NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Aula Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais e seu Ensino**. PPGAV – UFPB/UFPE. João Pessoa – PB, 29 de setembro de 2010.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

DENZIN, N ; LINCOLN Y. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2000.

EISNER, E. Why Art in Education and Why Art Education. In: GETTY CENTER for Education in the Arts (org.) **Beyond Creating: The Place for Art in American's Schools**. Los Angeles, CA, 1985.

_____. **The Arts and the creation of mind**. New Haven, CT: Yale University Press, 2004.

DEWEY, J. **Art as experience**. Rahway, NJ: The Barnes Foundation Press, 1934.

FABRIS, A. Redefinindo o conceito de imagem. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 18, n.35, p.217-224, 1998.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Cambridge Polity Press, 1992.

FLORES, F. T. **Nem só bem feitas, nem tão melodramáticas: The Children's Hour e The Little Foxes**, de Lillian Hellman. 2008. 217p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREEMAN, M. Narrative psychology : Review of edited by Theodore R. Sarbin. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1986. In: **New Ideas in Psychology**. 12 (2), p. 201-208. Elsevier Science Ltd., 1994.

FREIRE, P. ; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

FREITAS, H. C.L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68. p.17-44, dez. 1999.

FREITAS, S. C.; NASCIMENTO, E. A. [et al]. O Ensino de Artes Visuais na Educação Básica de João Pessoa – PB. In: **Anais do 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP**. 2009.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Pensamentos pedagógicos brasileiros**. São Paulo: Ática, 1998.

GALVÃO, C. **Professor: o início da prática profissional**. 1998. 716f. . Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação - Faculdade de Ciências.

Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.

GARCIA, M. C. **Formación del professorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: **Anais da 20ª ANPEd – Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 1997.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 10 ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

GUIMARÃES, L. M. de B. **Entre a universidade e a diversidade**: a linha vermelha do ensino da Arte. 2005. 162f. Tese (Doutorado em Artes). São Paulo: USP, 2005.

HALL, G. E., et al. **Taking Charge of Change**. Alexandria, VA: ASCD, 1987.

HALL, S. Cultural studies: two paradigms. In: **Media, Culture and Society**, 2, 1980, p.57-72.

_____. Cultural studies and the Centre: Some problematics. In: HALL, Stuart et al. (Eds.), **Culture, media, language**. London: Hutchinson, 1984. p. 117-121.

_____. **Representation**: Cultural Representations and Signifying Practices. Londres: Open University, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual**: transformando nova narrativa educacional. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. A cultura visual como um convite a deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R. ; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p.31-49.

JOHNSON, R. **What is cultural studies anyway?** (Unpublished Stencilled Occasional Paper No. 74). Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies, 1983.

KRAMP, M. K. Exploring life and experience through narrative inquiry. In: MARRAIS, K. de; LAPAN, S. D. (Eds.) **Foundations for research: methods of inquiry in education and the social sciences**. (p. 103-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

KINDLER, A.M. Visual Culture, Visual Brain and (Art)Education NAEA. In: **Studies in Art Education**, 2003, v.44, n.3, p.290.

KITSCH. Verbete na **Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais**. Disponível em:<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3798>. Acesso 13/02/2011.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: JOSSO, C. (Ed.) **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972. p. 352-396.

_____. Speech actions and reactions in personal narrative. In: TANNEN, D. (Ed.). **Analyzing discourse: text and talk**. Washington: Georgetown University Press, 1982. p. 12-44.

La Escuela al Aire Libre, de Diego Rivera. Site com a Coleção do Museu de Arte da Filadélfia – EUA. Foto de Lynn Rosenthal. Disponível em: <<http://www.mutualart.com/Artwork/Escuela-al-aire-libre/3AF2C684899A9495>>.

Acesso em 23 out .2011

LANCRI, J. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITES, Blanca e TESSLER, Elida (orgs.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

Lenda do Nego Dágua. **De lá pra cá**. Blog de Parlim. Disponível em: <<http://www.parlim.blogspot.com>>. Acesso em 01 Out. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIPOVETSKY, G. ; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

Lowenfeld, V. **Creative and mental growth** (3rd ed.). New York: Mcmillan, 1957.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.p. 25-44. (Temas básicos de educação e ensino).

LYOTARD, J. F. **A Condição Pós-Moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa Lisboa: Gradiva,1979.

MACHADO, A. dos S. **Contar para viver: o (re)conhecimento da vontade de potência dos educadores pela narração de suas histórias de vida**. Porto Alegre: Nova Prova Editora, 2005.

MACHADO, Regina. Razas Razões. In: BARBOSA, A. M.(Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.) **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.p.64-79.

MACHADO, Regina Coeli V. Ana das Carrancas. **Pesquisa Escolar On-Line**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 13/01/2011.

MARSHALL, J. Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. **Studies in Art Education**. 46(3), 227-241, 2005.

MARTINS, R. (org.). **Visualidade e Educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

_____. Narrativas Visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. In: **VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**. Brasília: editora

Brasil, v.8.n.1, janeiro/junho de 2009a.

_____. Imagem e processos de interpretação no contexto escolar. In: ASSIS, H. L. [et al.]. (Orgs.). **O ensino de Artes Visuais**: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Grafset, 2009b. p.99 -106.

_____; TOURINHO, I. Entre contingências e experiências vividas...propostas para pensar um ensino crítico de artes visuais. In: **Visualidades**: Revista do Programa de mestrado em Cultura Visual. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), v.3, n.1, jan/jun, 2005, p.87-112.

_____; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. vol.14, n.1, 2000, p. 98-110.

MIRZOEFF, N. **Una introducion a la cultura visual**. Barcelona: Ed. Paidós, 2003.

MITCHELL, W.J.T. The obscure object of visual culture. In: **Journal of Visual Culture**, 2(2). 2003. p.249–52.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Piaget, 2003.

NASCIMENTO, E. A. do. **Mudanças nos nomes da arte na educação**: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?. 2005. 255f. (Doutorado em Arte Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

_____. **Ensino do desenho**: do artifício/artista ao desenhista auto-expressivo. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

Nota Técnica sobre concepção do IDEB. Site do IDEB. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>.

Acesso em 02/01/2011.

OLIVEIRA, J. L. de. **Arte contemporânea, cultura visual e formação docente**. São Paulo: USP, 2009. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-19112010-092340/>>. Acesso em: 01/11/2011.

OLIVEIRA, M. L. C. L. de ; HAESBART, R. Vivenciando e investigando redes como territórios de resistência e construções político-pedagógicas emancipatórias no cotidiano de espaços públicos: Diálogos entre “andarilhanças”, reflexões e esperanças... In: **Anais do I Simpósio Nacional de Geografia Política, Território e Poder**. Curitiba, 2009.

O Rio São Francisco: a natureza e o homem. Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), 1998.

O Vale do São Francisco. Especificações encontradas no site da CODEVASF. Disponível em: <<http://www.codevasf.gov.br/osvales/vale-do-sao-francisco/estados>>. Acesso em 07/01/2011.

PARDAL, P. **Carrancas do São Francisco**. Rio de Janeiro: Serviço de documentação geral da marinha, 1981.

PAULY, N. **Interpreting Visual Culture as Cultural Narratives in Teacher Education**. Studies in Art Education: a journal of issues and research. National Art Education Association , 2003, p. 264-284.

PEDROSA, S. G. Ver, pensar e fazer Arte na sala de aula. In: PEDROSA, S. G. (org.) **O artista contemporâneo e o ensino da Arte**. Recife: MXM Gráfica e Editora Universitária da UFPE, 2011.

PENNA, M. (org.). **É este o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2001.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas. In: **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa, Portugal: D. Quixote, 1994.

PESSI, M. C. A. dos S. **Illustro Imago**: professoras de arte e seus universos de imagens. São Paulo: USP, 2008. Tese (Doutorado em Artes). Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde.../5329767.pdf>. Acesso em: 01/11/2011.

- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly. Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.
- PIRES, M. F. **Lendas do Velho Chico**. Juazeiro, BA: Gráfica Fênix, 2009.
- RAMPLEY, M. Visual Culture and the meaning of Culture. In: **Visual Culture: definitions, concepts contexts**. Spain: Filmsetting Ltda., 2007.
- READ, H. **A Educação pela Arte**. Tradução: Ana Maria Rabaça e Luiz Felipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1958.
- _____. **The Redemption Of The Robot, My Encounter with Education through Art**. New York: A Trident Press Book, 1966.
- RICHTER, I. M. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, A. M. (org.) **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 323-334.
- RIBEIRO, E. **Juazeiro na esteira do tempo**. Juazeiro, BA: Câmara Municipal de Juazeiro. 2ª ed. 2005.
- RIESSMAN, C. **Narrative Analysis**. Newbury Park, CA: Sage, 1993.
- ROBOTTOM, I. ; HART, P. **Research in Environmental Education: engaging the debate**. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press, 1993.
- ROCHA, V. M. **Aprender pela arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias**. São Paulo: USP, 2010. Tese (Doutorado em Artes).
- ROSE, G. **Visual Methodologies: An Introduction to the interpretation of visual materials**. London: Sage Publications, 2001.
- ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre. Vol. 26, nº1, Jun/jul., p.33-58, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, G. J.; GOMES, P. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. F. Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTAN, G.J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMMONS, P. School effectiveness and equity: making connections. In: INTERNATIONAL CONGRESS FOR SCHOOL EFFECTIVENESS AND IMPROVEMENT, 2006, Florida. **Embracy diversity**: new challenges for school improvement in a global learning society. Fort Lauderdale, Florida, 2006.

SAMPAIO, J. A função da arte-educação. In: **Revista Aguarrás**, ano 1, nº 2. julho e agosto de 2006. Disponível em: <<http://aguarras.com.br/pdf/aguarras02.pdf>>. Acesso em 23 set. 2011.

SANTOS, J. F. dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, J. F. da. **Políticas da Formação para Professores**: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos. 2001. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

SILVA, M. B. **A inserção da Arte no currículo escolar (Pernambuco 1950-1980)**. 2003. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SILVA, M.H.G.F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: **Anais da 20ª ANPEd – Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 1997.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SEIDEL, S.; TISHMAN, S.; WINNER, E.; HETLAND, L. ; PALMER, P. **The Qualities of Quality**: Understanding Excellence in Arts Education. Commissioned by the Wallace Foundation. Cambridge, MA: Project Zero, Harvard Graduate School of Education, 121 p., 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atualizada.

São Paulo: Cortez, 2007.

SHAHN, B. **The shape of content**. Cambridge, Mass: Harvard University Press. 1957.

SHANK, G. **Qualitative Research, A Personal Skills Approach**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

SMITH, M. Visual Culture Studies: History, Theory, Practice. In: SMITH, M. (Ed.). **Visual Culture Studies**. London, UK: Sage Publications, 2008. p.1-16.

SOUSA, A. C. L. Análise do discurso aplicado em charges e cartuns políticos. **Crátilo**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Patos de Minas, UNIPAM, v.1, ano 1, p. 39 a 48, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped - Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu – MS, 1995.

TOLEDO, E.; ARAUJO, F. P. de; PALHARES, W. A formação dos professores: tendências atuais. **Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação) normal superior**. EAD UNITINS /EDUCON: Palmas-TO, 2005.

TAYLOR, R. **Educating for Art**: Critical response and development. Longman: Essex, England, 1986.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TURNER, V. W., ; BRUNER, E. M. (Eds.). **The anthropology of Experience**. Urbana: University of Chicago Press, 1986.

UNESCO, United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. **Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris, 2003.

UNIVASF. **Normas Gerais de Funcionamento do Ensino de Graduação da Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco**, 2009. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/institucional/arquivos/normas_gerais.pdf>, acesso em 07/01/2011.

VASCONCELOS, F. M. B. P. A fotografia e a internet: o uso das mídias eletrônicas no ensino de Artes Visuais. In: **Revista de Educação do Vale do São Francisco**. Nº 1, 01 de junho. 2010a. p. 86-90.

_____. Tendências Pedagógicas e Concepções Metodológicas do Ensino de Arte no Brasil: possibilidades didáticas para o ensino de artes visuais em Juazeiro e Petrolina. In: **Anais do XX Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, CONFAEB**. Goiânia, GO: FAV/UFG, 2010b. p. 133 -143.

_____. O Ensino de Artes em Escolas Públicas de Petrolina- PE : reflexões sobre experiências no Núcleo Temático de Políticas Públicas e Educação da UNIVASF. In: **Revista Imaginar** – Revista da Associação dos Professores de Expressão e Comunicação Visual. Nº 53. Janeiro, 2011. p.87-93.

VEIGA-NETO, A. Ciência e pós-modernidade. In: LAZZAROTTO, V. A. **Teoria e história da ciência: intercâmbio latino-americano**. Caxias do Sul: UCS, p. 53-65, 1999.

VIANNA, P. M. R.. **Re:** Autorização para uso de imagem Nego Dágua na dissertação de Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos. PPGAV - UFPB/UFPE [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por flapedrosa@gmail.com. Acesso em: 04 de abril de 2011.

VICTORIO FILHO, A. A utopia íntima da educação na 'cidade-tudo': cultura visual e a formação em artes visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p.191-208.

VIDAL, F. S. L. **A formação inicial em Pedagogia e o ensino da Arte**: um estudo em instituições de ensino superior do estado de Pernambuco. 2011. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

WITTIZORECKI, E. S., BOSSLE, F., SILVA, L. O., OLIVEIRA, L. R., GÜINTHER, M. C. C., SANTOS, M. V., SANCHOTENE, M. U., MOLINA, R. K., DIEHL, V. R. O. e MOLINA NETO, V. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e formação do pesquisador. **Revista Movimento**. Porto Alegre. V. 12, N. 2, p. 9-33, maio/agosto de 2006.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO - CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL, DISCUSSÕES EM ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIO

1. Pelo presente , Eu _____,
CPF: _____, RG: _____, profissão _____
, residente e domiciliado _____
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos a totalidade de meus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado nos dias _____, na cidade de _____, estado _____.

2. O depoente proprietário originário de depoimento de que trata este termo, terá definitivamente, o direito ao exercício dos seus direitos morais sobre o referido depoimento em entrevista individual e discussões em entrevistas, de sorte que sempre terá seu nome ou pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Deixo *Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos* plenamente autorizada a utilizar as referidas discussões e depoimentos nas entrevistas, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e ou no exterior.

4. Declaro ter total confiabilidade na investigadora, disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que sejam utilizados meus relatos (parciais ou totais) no resultado da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso desejo que seja utilizado o seguinte _____ nome/pseudônimo _____.

5. Asseguro ter esclarecido sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto de pesquisa: **Narrativas no Ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE.** Realizada pela pesquisadora *Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos* por meio do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob orientação do Prof.

Dr. Sebastião Gomes Pedrosa e co-orientação do Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento.

6. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com a pesquisadora, tendo a certeza de que em qualquer momento ela estará disponível a explicar eventuais dúvidas existentes.

7. Informações da pesquisadora:

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos

Endereço Profissional: Av. Antônio C. Magalhães, 510.

Bairro: Country Club. Juazeiro – BA.

Cep: 48902-300. Telefone: (74) 91253523.

e-mail: flapedrosa@gmail.com.

Instituição: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em duas visas de igual teor e para um só efeito.

Juazeiro, BA, _____ de _____ de 2011.

Nome do Cedente

CPF:

Pesquisadora

CPF:

APÊNDICE II

ROTEIRO ENTREVISTAS INDIVIDUAIS - PROFESSOR
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - PPGAV
Mestranda: Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos

Nome completo:	
Data de Nascimento:	E-mail:
Telefones:	Período letivo/ano de ingresso:
Séries/Anos do Ensino Fundamental que leciona:	Tempo de experiência como professor/a:

Questionamentos-base das entrevistas para a construção das narrativas sobre concepções nas práticas pedagógicas em Artes Visuais dos colaboradores:

- 1) Como você planeja suas aulas de Artes Visuais?
- 2) Como você compreende a relação entre concepções e práticas no ensino de Artes Visuais?
- 3) Descreva como você compreende a atuação do licenciado em Artes Visuais.

APÊNDICE III

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - PPGAV

Mestranda: Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos

QUESTIONÁRIO

1. Escola: _____

2. Número de alunos atendidos na disciplina Arte: _____

3. Séries (Ens. Fundamental): _____

4. Quantidade de Professores de Arte: _____

5. Formação do professor de Arte:

a) () Letras. Qtde.: _____ Em área específica? Qual? _____

b) () História. Qtde.: _____

c) () Geografia. Qtde.: _____

d) () Pedagogia. Qtde.: _____

e) () Artes Plásticas/Educação Artística;/Artes Cênicas/ Música. Qtde: _____

f) () Outra. Especificar: _____

6. Caso não tenha formação na área de ensino em que atua, favor responder:

a) Formações Continuidas em Arte que possui (especifique a instituição e o ano de conclusão):

b) Caso não tenha feito formação continuada na área, especificar seu (s) entendimento (s) sobre como se deve ensinar Arte na atualidade:

7. Sobre a estrutura física oferecida para as aulas de Artes Visuais, responda (poderá ser marcada mais de uma opção):

- a) ☐ são usados aparelhos de DVD's;
- b) ☐ é usado um datashow que a escola dispõe;
- c) ☐ é usado o laboratório de informática da escola;
- d) ☐ é usado um acervo de arte que a escola dispõe. Especifique:

- e) ☐ usados imagens e textos pesquisados na internet e disponibilizados pelo professor;
- f) ☐ para as aulas de Artes Visuais, a escola dispõe de sala específica;
- g) ☐ a escola dispõe de materiais apropriados (tintas, pincéis, papéis, lápis, tesoura, cola, etc.);
- h) ☐ o professor se quiser utilizar os materiais citados anteriormente deve comprá-los a seu custo.

Caso deseje expor mais algum comentário sobre a estrutura:

8. Participou de eventos/congressos/seminários?

☐ Não ☐ Sim. Se sim, qual (is)?

9. Quais as fontes e critérios para a escolha dos conteúdos e preparo das aulas de Artes Visuais? (Pode ser marcado mais de um item).

- a) ☐ Livros em geral
- b) ☐ Proposta curricular do município/estado
- c) ☐ PCN de Artes
- d) ☐ Projetos da escola (incluindo as datas comemorativas)
- e) ☐ Internet. Que site (s)?

- f) ☐ Livros didáticos de Artes
- g) ☐ Revistas, HQ's e Jogos
- h) ☐ Temas da região e de interesse dos alunos

i) () Não prepara as aulas.

10. Nas aulas de Artes Visuais, você prefere enfatizar (pode ser marcado mais de um item):

- a) () Materiais e técnicas artísticas, produzindo objetos com utilidade;
- b) () Materiais e técnicas artísticas para promover a livre-expressão artística do aluno;
- c) () Materiais e técnicas artísticas para apreender técnicas com vistas a uma profissão;
- d) () A História da Arte, ênfase nos movimentos e artistas, com objetivo apenas de conceituar;
- e) () A História da Arte, ênfase nos movimentos e artistas, com o objetivo de relacionar, contextualizando;
- f) () As Imagens para ilustrar o conteúdo;
- g) () As Imagens para reforçar o conteúdo e as práticas;
- h) () As Imagens para reler um momento histórico e produzir uma obra com os alunos em sala.

11. As suas aulas de Arte na escola são:

- a) () Polivalentes (professor de Arte aborda Artes Visuais, Música, Dança, Teatro);
- b) () Interdisciplinar (professor de Arte relaciona os saberes em Arte com as outras disciplinas e constrói o seu planejamento em conjunto com outros professores);

Caso deseje informar mais algo a este respeito:

12. O que você conhece:

- a) A teoria modernista do ensino de Arte? Não () Sim (). Se sim, qual(is)?

- b) A Abordagem Triangular no ensino de Artes Visuais? () Não () Sim. Se sim, como utiliza? _____

- c) A Educação da Cultura Visual no ensino de Artes Visuais? () Não () Sim. Se sim, como utiliza? _____

- d) As narrativas históricas do ensino de Arte no Brasil? () Não () Sim.

Muito Obrigada pelas suas respostas.