



LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS E A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR

VISUAL ARTS INITIAL FORMATION: LEARNING EDUCATIVE PRACTICES AND THE CONSTITUTION OF BEING A PROFESSOR

Carla Teresa Costa Pedrosa
Josania Lima Portela Carvalhêdo
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Resumo

O artigo traz um recorte da investigação realizada no contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí – UFPI, com o objetivo de refletir sobre as práticas educativas vivenciadas pelos professores formadores, os sujeitos, em resposta à questão: quais práticas educativas contribuem para a constituição do ser professor de Artes Visuais para a Educação Básica? O estudo foi fundamentado em Barbosa (1998, 2002, 2010, 2015) e Hernandez (2000, 2007), Morin (1999), Pimenta (2012), dentre outros. O percurso metodológico embasou-se em Flick (2009) e Schültze (2013), na abordagem qualitativa narrativa, e em Bardin (2011) na organização dos dados, e na técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram que as práticas educativas para a Arte na Educação Básica devem se realizar a partir de espaços reflexivos, dos pressupostos contemporâneos da visualidade, tecnologias e metodologias transdisciplinares.

Palavras-chave: Licenciatura em Artes Visuais. Prática Educativa. Formação inicial de Professores.

Abstract

The article brings a research cut carried out in the context of the Visual Arts Formation Course of the Federal University of Piauí - UFPI, aiming at reflecting on the educational practices experienced by their teachers, the participants, in response to the question: which educational practices contribute to the constitution of being a teacher of Visual Arts for Basic Education? The study was based on Barbosa (1998, 2002, 2010, 2015), Hernandez (2000, 2007), Morin (1999), Pimenta (2012), among others. The methodological route was based on Flick (2009) and Schültze (2013), on the qualitative narrative approach, and on Bardin (2011) concerning data organization, and the Content Analysis technique. The results indicated that the educative practices on Art for Basic Education must be performed from reflective spaces, from the contemporary presuppositions of visibility, among transdisciplinary technologies and methodologies.

Keywords: Visual Arts Formation Course. Educative practice. Initial teacher formation.



1. Considerações Introdutórias

A formação de professores tem sido objeto de muitas reflexões, requerendo a adoção de novos paradigmas educacionais que se propõem a formar o profissional docente em sua totalidade, estimulando-o ao desenvolvimento de capacidades e habilidades que o capacitam a responder as demandas da prática pedagógica. Na formação inicial de professores, a prática educativa vivenciada constitui base para a constituição do ser professor, proporcionando um conhecimento aprofundado e possibilitando a articulação da teoria com a prática dos futuros profissionais. É, pois, no contexto da formação inicial, que as práticas educativas vivenciadas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí - UFPI constituíram o objeto de estudo desta investigação.

Com objetivo de refletir sobre as práticas educativas vivenciadas no espaço de atuação dos professores formadores do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da UFPI, - em resposta a questão-problema: quais práticas educativas que contribuem para a constituição do ser professor de Artes Visuais para a Educação Básica? Que recorremos a um estudo qualitativo tendo como sujeitos os docentes do curso em destaque.

Nessa perspectiva, apresentamos neste ensaio, um recorte dos resultados da pesquisa concluída intitulada “Licenciatura em Artes Visuais: dilemas vivenciados no processo de formação inicial e a constituição do ser professor”, realizada em nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI).

Este ensaio, parte desta investigação realizada, recorre aos aspectos delineados pelos professores formadores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, nas entrevistas narrativas, sobre as práticas educativas vivenciadas em sala de aula, que ora apresentamos, na intenção do alcance ao objetivo proposto.



Com essa intencionalidade, estruturamos o texto em cinco seções: Considerações introdutórias; Práticas educativas na formação inicial em Artes Visuais: aspectos teóricos; Aspectos metodológicos da investigação; Sala de aula da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI: articulação teoria prática; e Considerações Finais, a fim de apresentar o recorte da investigação realizada ao que nos propusemos neste texto. Ressaltamos que os resultados e discussões se restringem ao tempo e espaço da pesquisa em pauta, considerando que em outros contextos a realidade educativa das licenciaturas possa se apresentar diferenciada em suas práticas educativas vivenciadas.

2. Práticas educativas na formação inicial em Artes Visuais: aspectos teóricos

A educação em Artes Visuais propicia o desenvolvimento de dimensões éticas e estéticas, imprescindíveis ao modo subjetivo de ordenar e entender o mundo, em experiências explicitadoras da vida e em relações afetivas que intensificam a retenção de informações na memória, as motivações e as ressignificações pessoais na apreensão dos conhecimentos socioculturais. Podemos afirmar, então, que as ações e as mediações no processo educativo ético e estético são permeadas pela afetividade de/entre professores e licenciandos.

Nesse sentido, o que entendemos por educação estética? A educação estética é a porta para a compreensão da experiência sensível, seja artística ou não, como vivência perceptual individual e coletiva de expressões que não são apreendidas somente pelos órgãos dos sentidos neurofisiológicos, mas se configura em leituras subjetivas no conhecimento de si e do outro. Segundo Fischer (1987, p. 13), “a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”.

Portanto, o processo formativo do professor de Artes Visuais é fundamentado na sensibilização estética, que para Nunes (2005), se trata de processos subjetivos, como intuição, sentimento, emoção, cognição, dentre outros, advindos das experiências



perceptivas conscientes, mediadas e analisadas criticamente pelo formador a partir de fenômenos naturais, imaginários, artísticos e culturais.

Além da dimensão estética e afetiva, a dimensão criativa é primordial e facilitadora da aprendizagem, pois o ser humano tem o potencial para a auto realização, o que proporciona o seu próprio crescimento. Portanto, o ensino das Artes Visuais, bem como o das outras artes, se concretiza em aprendizagens de auto expressão, em solução de problemas e na combinação original de ideias que caracterizam o fazer artístico. Porém, o ato criador não se resume ao fazer, mas se completa na interpretação criativa dos códigos artísticos e culturais, na perspectiva reflexiva da recriação, e no entendimento do mundo (OSTROWER, 1999; BARBOSA, 2002).

Na contemporaneidade, a prática educativa em Artes Visuais é preconizada a partir do Construtivismo, que embasa teoricamente as transformações educacionais propostas, tais como, a reorientação curricular para conteúdos significativos, a ressignificação didática e o estímulo a uma aprendizagem criativa, engajada no contexto social, cultural e político. Nessa perspectiva, para Iavelberg (2003, p.44), o processo de aprendizagem depende de fatores interativos e ativos do educando que “progressivamente transforma seus conhecimentos, estabelecendo relações entre seus conhecimentos anteriores e novos conteúdos nas situações de aprendizagem”.

Dessa forma, conforme Barbosa (1998, 2010), a abordagem construtivista dialoga com o ensino contemporâneo das Artes Visuais na leitura e compreensão do mundo em um pensar complexo reflexivo e recreativo, permeado pela visualidade, que parte de conhecimentos prévios, com vista à transformação e emancipação dos sujeitos sociais.

Para a emancipação dos sujeitos sociais deve ser compreendida criticamente a profusão de imagens publicadas em mídias tecnológicas, fenômeno histórico sem precedentes. Cotidianamente, estamos rodeados por imagens em produtos comerciais e



slogans políticos, que incutem em nossa vida ideias, conceitos e comportamentos. Como resultado de nossa incapacidade de entender, a um só tempo, esse “mar de imagens”, como denomina Hernández (2000, 2007), ou seja, “mar”, em quantidade e diversidade, nós apreendemos a visualidade exterior de forma inconsciente, em partes – o que nos torna alienados, dada a quantidade de informação recebida e não decodificada.

Portanto, a educação contemporânea em Artes Visuais deve atentar para o discurso visual, conscientizando sobre a produção artística registrada culturalmente como patrimônio da humanidade, bem como, da semiótica das imagens que se apresentam cotidianamente, em códigos a serem decifrados objetiva e subjetivamente (BARBOSA, 1998).

Hernández (2007, p.24) considera os estudos da Cultura Visual imprescindíveis à compreensão desses códigos complexos da visualidade, pois, trata-se de enfrentar um desafio: “adquirir um alfabetismo visual crítico que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar, criar a partir da relação entre os saberes que circulam nos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais [...]” e, em destaque, os vinculados por meio das imagens tecnologizadas.

A Cultura Visual, portanto, constitui-se em “movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e [...] às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e si mesmo”, conceitua Hernández (2007, p. 22). Portanto, nos cursos de formação em Artes Visuais há de ocorrer um redirecionamento pedagógico com a inserção da Cultura Visual nos currículos, na visão de que os fenômenos visuais são passíveis de múltiplas leituras e interpretações. Assim, os estudos da Cultura Visual habilitam o futuro professor à leitura da realidade cotidiana de modo criativo, consciente e crítico.

Com o avanço histórico-temporal, a tecnologia nos vem sendo apresentada como mídia de importante função educativa que expande o imaginário visual. A informática



transformou o concreto em virtual, e este aspecto se apresenta impessoal e multiplicável. As imagens da mídia estão presentes em profusão no cotidiano, apresentando e popularizando a Arte e outros conhecimentos, nos meios de comunicação em massa (MEIRA, 2003).

Nesse sentido, a imagem, como objeto artístico midiaticado, aglutina múltiplas formas de saber, “fruto de uma experiência de vida desvelada pelo processo de criação do artista” partilhada conosco no momento da leitura ou decodificação, quando somos intérpretes, cocriadores e recriadores (BUORO, 2003, p. 31). O professor de Artes Visuais contemporâneo deve assumir função mediadora entre visualidade e educação.

Para a ação educativa no âmbito da visualidade, uma das rotas é a viabilização da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010), que se constitui numa prática que superam modernismo (livre-expressão) e a tradicional fragmentação do conhecimento (cartesianismo), uma vez que tais pedagogias não respondem mais às necessidades e aspectos formativos e práticos da realidade da contemporânea (AZEVEDO, 2010; BARBOSA, 2010).

Assim, a Abordagem Triangular engloba o processo de ensinar e de aprender Arte, sendo expressa nas ações interconectadas: leitura da imagem ou do objeto artístico; contextualização pessoal, social e histórica; construção, elaboração e reelaboração de outros objetos artísticos, ou não. Ações que se desenvolvem de modo concomitante, e vão além do mero desenvolvimento da criatividade e da imaginação, pois incrementa a compreensão sensível e cognitiva, ética e estética dos fenômenos visuais, segundo Barbosa (1998).

No entendimento de Azevedo (2010, p.87), essa abordagem se estabelece como epistemologia da arte/educação, ou seja, “compreende-se como o estudo sistemático da dialética entre os modos de ensino e aprendizagem da Arte”. Assim, reconhecemos que o professor de Artes Visuais, se torna propositor e mediador de experiências visuais e



multissensoriais, constituindo-se, ele próprio, leitor de imagens e formador de outros leitores.

A prática educativa na Licenciatura em Artes Visuais deve estabelecer vínculos com o cotidiano, com as linguagens artísticas e com todos os campos do saber, a fim de caracterizar o componente curricular Artes Visuais na escola básica, no âmbito da transdisciplinaridade e transversalidade (PEDROSA; COÊLHO, 2013).

Nesse sentido, a educação transdisciplinar e transversal se configura na recusa da disciplinaridade ou especialização que ora impera nos cursos básicos e superiores. Nesta perspectiva, a transdisciplinaridade leva em conta o meio ecológico, cultural e social, ao que Morin (1999, p. 112) denomina de circunstâncias que rompem o isolamento entre as disciplinas, “seja pela circulação de conceitos ou de esquemas cognitivos; seja pelas invasões e interferências, [...] seja pela emergência de novos esquemas cognitivos e novas hipóteses explicativas”.

Tais circunstâncias viabilizam a autonomia do professor em criar e experienciar métodos de intervenção, de colaboração, e de reflexividade sobre/da prática educativa. Nessa linha de raciocínio, os conhecimentos teóricos e práticos do processo formativo docente produzem transformações no pensar do licenciando, suscitando a atitude reflexiva. O movimento de ação e reflexão, embora contraditório, conflitivo, ambíguo, mostra-se cheio de possibilidades e probabilidades e constitui a *práxis*, conceituada por Souza (2009, p. 24), como a “inter-relação de práticas de sujeitos formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados [...] em um momento determinado desde sua história, produzindo conhecimentos”, no intuito de promover a realização humana dos sujeitos.

Podemos afirmar que no âmbito da *práxis*, a reflexividade configura-se em enfrentamento da realidade, pois exige mecanismos mentais de imaginação, criatividade



e sensibilidade aliados à inteligência, ou seja, habilidades e competências cognitivas que o ensino da Arte possibilita desenvolver em seu bolo conceitual.

O professor formador deve estar atento à possibilidade de formular/reformular teorias com base no seu fazer docente. Essa atitude inerente ao professor pesquisador deve ser desenvolvida nos licenciandos como exercícios de reflexão sobre si mesmos e sobre o seu fazer, viabilizando a reflexão sistemática, direcionada e objetiva, que vise a melhoria da prática educativa (SHON, 2000; PIMENTA, 2012). Nesse sentido, damos continuidade às reflexões, apresentadas neste texto.

3. Aspectos metodológicos da investigação

A pesquisa qualitativa, modalidade investigativa eleita, responde “ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do ser humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias e pessoais” (GATTI; ANDRÊ, 2013, p. 30), e rompe com o distanciamento entre pesquisador e pesquisado, reconhecendo a subjetividade do pesquisador como esfera importante na análise dos dados (FLICK, 2009). Desta forma, permite maior compreensão dos fenômenos, contribuindo para soluções de melhoria da realidade e formulação de políticas mais pertinentes.

Nesse estudo, optamos pela modalidade pesquisa qualitativa narrativa, a qual valoriza a experiência dos professores envolvidos, contadas de maneira peculiar a cada um (FLICK, 2009). Assim, realizamos a coleta de dados por meio da entrevista narrativa (SCHÜLTZE, 2013), considerando a indissociabilidade entre o ser pessoal e o ser profissional.

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, do Centro de Ciências da Educação (CCE), *campus* Ministro Petrônio Portela, situado na em Teresina, Piauí, Brasil, configura-se o *locus* desta pesquisa, tendo como sujeitos os professores formadores.



As narrativas foram sistematizadas em categorias, estabelecidas a partir da apreensão dos sentidos das falas dos professores cujo pseudônimo adotado aludiu a uma linguagem artística – Canto, Desenho, Escultura, Pintura e Teatro. A interpretação e análise das narrativas foram desenvolvidas sob a técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A seguir, discorreremos sobre os achados, com as análises e resultados.

4. Sala de aula da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI: articulação teoria prática

Nas narrativas proferidas pelos formadores definimos três categorias referentes às práticas que acontecem em sala de aula: Práticas educativas ultrapassadas versus exigência do mundo contemporâneo; Práticas reprodutivista versus práticas reflexivas; e Práticas reveladoras das concepções teóricas de Arte. Tais categorias subsidiaram a análise da relação teoria prática, que pode ser de articulação quando se constrói o conhecimento pedagógico consistente, sistemático, direcionado, e objetivo a partir da reflexão, visando a solucionar problemas e dilemas que se apresentam no cotidiano da prática educativa, e mesmo transformar a realidade.

Nessa perspectiva, para Perez Gomez (1992, p.110), a formação do licenciando não se limita a “aplicar técnicas apreendidas” ou aos “métodos de investigação consagrados”, devendo o licenciando “aprender a construir e comparar novas estratégias de ação [...], novos modos de enfrentar e definir problemas”, pois a prática é indissociável da teoria, embora poucos tenham consciência disso. Dessa forma, o professor e licenciando são produtores de conhecimentos da/sobre a prática que devem ser sistematizados a partir de objetivos relativos à melhoria da qualidade da prática, o que podemos observar na narrativa da interlocutora Escultura:

[...] quando eu tenho uma disciplina que tem um teor mais de prática, eu 'entro' com teoria para fazer um casamento entre teoria e prática. E quando é uma disciplina teórica, eu sempre entro com uma prática,



quando a disciplina é prática, eu gosto que eles (os estudantes) escrevam para desenvolvem a escrita acadêmica, para que tenham uma visão científica do redigir, mas eu acredito que de algum modo isso vai servir no TCC [...] e então, estabelecer uma rede para mostrar que toda e qualquer disciplina não é isolada, ela não está ali desgarrada, descolada do resto, ela está presa a uma teia da vida.

A professora Escultura procura realizar a articulação teoria prática em suas disciplinas independentemente se estas são caracterizadas, no currículo, como práticas ou como teóricas, e assim considera relevante o aspecto de interdisciplinaridade. A interlocutora também se ocupa do desenvolvimento da escrita científica pelo educando, por considerar aprendizado útil ao desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (TCC) e dos estudos posteriores.

Em suma, Escultura pressupõe que os conhecimentos disciplinares teóricos e práticos estão interconectados e imbricados como uma “teia da vida”, conceito de Capra (1996, p. 25) no qual o mundo é concebido “como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas”, e, nessa visão, o restabelecimento das conexões existentes entre os saberes provoca a descoberta de novos conhecimentos, em quantidade e qualidade, na abordagem sistêmica.

4.1 Categoria: Práticas educativas ultrapassadas versus exigência do mundo contemporâneo

Nesta categoria, ao verificarmos as narrativas dos interlocutores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, deparamo-nos com a necessidade de superação das práticas educativas ultrapassadas com vista à exigência do mundo contemporâneo, uma vez que professores e estudantes aspiram ao paradigma cognitivo (MORIN, 1999), contudo, “agarram-se” a práticas advindas do tradicionalismo na educação. A professora Pintura discorre sobre esse aspecto:



[...] nós (professores formadores) ainda estamos muito vinculados a metodologias ultrapassadas e [...] esse é um empecilho para a aprendizagem desses alunos, porque, de uma maneira tradicional, nós fomos acostumados a entrar na sala de aula e falar. E na verdade o mundo contemporâneo exige que o aluno seja mais participante e ativo do que um mero passivo nesse processo [...].

Quando a gente pede aos estudantes que, na sala de aula, se dividam em grupos e façam uma leitura de um texto, compartilhando os conhecimentos, as vivências e as experiências que eles têm anteriormente, [...] para posterior, [...] discussão, a gente percebe que os estudantes não têm o hábito de entender essa maneira de estudar, essa maneira de conhecer, eles não vêem isso como uma coisa séria. [...]. Quando isso (a leitura) é trazido para a discussão ampla do grupão, muitos ficam de fora. Eles não têm o hábito de falar, de questionar, de compartilhar essas experiências [...].

Nestes trechos narrativos, a professora Pintura se refere a “metodologias ultrapassadas”, como aquelas relacionadas ao tradicionalismo, ou seja, metodologias em que o professor, na sala de aula, se comporta como um transmissor de conhecimentos, quando apenas ele fala, reforçando a passividade nos educandos e, conseqüentemente, não oportunizando uma aprendizagem significativa. No Curso este tipo de prática ainda é corrente.

De acordo com a teoria de Ausubel, a aprendizagem significativa é compreendida como o oposto da mecânica, sendo um processo de construção cognitiva que se completa em novas estruturas mentais a partir da estrutura já existente no repertório do aprendiz. É aprender a partir de uma estrutura cognitiva que interage com a nova informação, que não é interpretada literalmente, e adquire significado, o que resulta em novas estruturas cognitivas diferenciadas, elaboradas e estáveis. Assim, o conteúdo a ser ensinado deve estar vinculado e adequado à vida do educando, e este, deve ser ativo na descoberta e redescoberta dos próprios conhecimentos. (MOREIRA, 2006).



Em outro momento, a professora Pintura exemplifica como prática reflexiva a leitura e discussão de textos, porém reconhece que os estudantes não têm o hábito da leitura reflexiva e da troca de ideias em grupo, além disso, não consideram tais atividades como sérias e salutaras à construção do seu aprendizado acerca dos temas. Os estudantes priorizam as atividades práticas artísticas, sem compreender que toda prática tem como suporte uma teoria e que esta é ressignificada pela prática. A leitura e a discussão em sala de aula são meios de exercitar a reflexão, em que se articulam os conteúdos teóricos à realidade prática.

Quando não há reflexão crítica da realidade, existindo a ênfase na prática pela prática, destituída de teoria, é favorecida a manutenção do paradigma que se deseja superado, o paradigma cartesiano (BEHENS, 2005). Este panorama reprodutivista e acrítico é incrementado no Curso pela ausência da leitura e da interpretação reflexiva dos textos científicos.

Numa visão mais ampla e contemporânea das práticas educativas, o professor Desenho, por sua vez, propõe a possibilidade de que as mídias eletrônicas sejam ferramentas didáticas, a partir da mediação do professor, embora reconheça que há também uma disputa de espaço no contexto da sala de aula. Essa versatilidade do professor de Artes Visuais em lidar com as tecnologias demonstra a necessidade de um profissional com o perfil flexível, requerido pelo mundo do trabalho na contemporaneidade, conforme conferimos ainda na voz de Desenho:

[...] a gente disputa muito com as novas mídias, o professor tem que saber usar essas mídias, na medida em que ele possa também atrair a atenção desse aluno, eu acredito que no próprio curso superior a gente tem muita dificuldade. Celulares, “tablets”, esses aparelhos contemporâneos dificultam muito nosso trabalho em sala de aula.

Eu tiro proveito disso quando uma quantidade x de alunos tem um celular com acesso à internet, eu peço que façam pesquisa ali mesmo,



até avaliação... a gente pode até aproveitar isso aí, esse instrumento midiático pode servir como ferramenta didática.

Considerando o exposto, o professor Desenho dialoga com as ideias de Kenski (2013) de que vivemos em um mundo dominado pela tecnologia, lidando diariamente com artefatos eletrônicos e digitais. A disseminação do uso das tecnologias na vida cotidiana apresenta-se como parte essencial da sociedade, portanto, não conseguiremos ignorá-la no contexto formativo das Artes Visuais, devendo ser utilizada com finalidade planejada, ou seja, para alcance dos objetivos propostos na disciplina.

O interlocutor Desenho considera a tecnologia digital uma ferramenta que facilita o estudo ao contrário de dificultá-lo, podendo esta tornar-se aliada da prática pedagógica. Entretanto, em sua narrativa, apesar de conceber a tecnologia como aliada, não a explora em toda a sua dimensão educativa visual, na expansão nos aplicativos digitais da imagem em movimento para exercícios didáticos.

Desta forma, o professor de licenciandos deve estar preparado para criar situações de aprendizagem em Artes Visuais com a utilização de artefatos tecnológicos disponíveis, o que se tornará necessário na futura atuação docente na Escola Básica. Imbérnon (2010) afirma que, nesse contexto, o educando se apropria de seu aprendizado, promovendo a autonomia e as atitudes responsáveis.

4.2 Categoria: Práticas reprodutivistas versus práticas reflexivas

No curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, coexistem práticas reprodutivistas e práticas reflexivas. Segundo Pimenta (2012), para que aconteça a transformação das práticas institucionalizadas faz-se necessário reconhecer o valor da tradição, diferenciando esta do tradicionalismo e do reprodutivismo, bem como o estímulo à realização de práticas reflexivas.



Em termos didáticos, o ensino superior tradicionalista, ou reprodutivista, se resume à aplicação das teorias sem que haja questionamentos sobre a natureza e os interesses sócio-políticos subjacentes a essas mesmas teorias e práticas, que são consideradas a ‘verdade’. Em contrapartida, o ensino reflexivo é complexo e contextual, ensejando a construção e reconstrução das práticas institucionalizadas em contexto dialógico e democrático, quando se valoriza o saber do outro e se aprende com ele (SHÖN, 2000).

O ensinar e o aprender reflexivos encontram eco em Coêlho (2008), que define a prática docente em Arte como as ações mediadas no exercício didático-pedagógico dos conteúdos artísticos gerais, estéticos, culturais e específicos, de modo articulado com os conhecimentos curriculares trans e interdisciplinares; da contextualização e da promoção do desenvolvimento da autogestão e da transformação humana.

Desta forma, na perspectiva da prática reflexiva, o professor Teatro afirma:

[...] a prática que a gente desempenha é voltada para essa conscientização (do licenciando), para levá-lo a um questionamento constante do que ele pretende realmente, e refletir sobre a sua própria prática. A questão da prática reflexiva então, o professor reflexivo parte da reflexão da sua prática e com isso também leva o aluno a essa reflexão constante [...].

A prática voltada à conscientização, que leva ao questionamento constante, revela a atitude do professor reflexivo (PIMENTA, 2012). Esta atitude, mais que uma orientação teórica, influencia o licenciando a pensar criticamente sobre sua ação como estudante, e atuação como futuro professor. Nessa atitude integradora, reflexiva e investigativa, a relação entre professores e licenciandos se manifesta como complementaridade e interdependência, pois não existe “docência sem discência”. Nesta relação, há de existir de ambas as partes a disponibilidade para o diálogo, alimentando



um dos saberes indispensáveis na experiência formativa que é o “assumir-se sujeito na produção do saber” (FREIRE, 1996, p. 22).

Escultura esclarece que, na era da visualidade, o professor não consegue mais fixar sua aula apenas no quadro de escrever e/ou nos textos, embora tais condutas possam ser reflexos das metodologias adotadas e dos recursos disponíveis. Por isso, o equipamento visual - o *data show* – como recurso tecnológico é aliado à educação, com ressalvas, pois se torna enfadonho quando utilizado “mais de uma vez na semana”, como explica Escultura:

[...] embora a escola tenha data show, tenha recursos outros, ele (o professor) prefere ainda ir para o quadro escrever, nada contra a escrita, eu acho que o professor tem que ir para o quadro escrever também. Mas, numa era que a gente diz que é uma era da visualidade, o professor é professor de Artes Visuais, chegar e vai escrever a aula todinha, ficar de costas para o estudante, eu acho isso inconcebível [...] E os meninos que estão chegando hoje na universidade, quando você usa o data show mais de uma vez na semana e eles acham um pouco enfadonho, porque eles querem uma aula que seja nos moldes tradicionais.

No uso dos recursos didáticos, o professor formador deve levar em consideração o dinamismo do processo educativo. Na era da visualidade, a profusão de imagens da Cultura Visual também gera a imobilização pela impossibilidade de decodificação em curto prazo (HERNÁNDEZ, 2007). Há necessidade de reflexão sobre o mundo para o entendimento da imagem, objeto na aula de Artes Visuais. Portanto, as metodologias de leitura e escrita, de aulas expositivas, de aulas com utilização de recursos audiovisuais, são importantes, desde que sejam dialogadas a partir do contexto vivencial de cada um (FREIRE, 1996), como esclarece Escultura:

[...] o professor ele vai para a sala de aula, e leva as suas crenças, “se eu sou professor de visuais eu vou mostrar a visualidade para as



“pessoas”, mas se você mostrar o filme para os estudantes eles vão achar que você está “enrolando”, e não é. Então, se você ficar falando o tempo todo, eu acredito que isso não é uma aula. Para mim, a verdadeira aula é aquela em que as outras pessoas partilham das ideias que estão sendo colocadas.

Em sala de aula, a falta do diálogo e da discussão coletiva sobre as transformações do mundo contemporâneo, aliada à desvalorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e a atitude do professor como transmissor de conteúdos, provocam lacunas na formação inicial do professor de Artes Visuais para a Educação Básica, e concorre para “[...] uma grande dicotomia entre o que o aluno (licenciando) aprende na sala de aula, e como ele vai aplicar isso como professor de arte do Ensino Médio”. O que a professora Pintura expressa como dicotomia contribui para a desarticulação teoria prática.

No contexto da licenciatura, e em todos os níveis, etapas e modalidades da educação formal, a aula deve ser compreendida com prática social, que reproduz o contexto em que se desenvolve, seja de autoritarismo ou de libertação do homem, ou cumpre finalidades diferentes dos fins políticos propostos. Para fins de libertação, a aula se transforma em ações de solidariedade, colaboração, experimentação compartilhada, entre estudantes e entre estudantes e professores, no intuito da aprendizagem criativa e interativa. Para isso, as dimensões: humana, política e social da prática pedagógica devem ser aliadas à dimensão técnica na formação inicial docente, no intuito de que o futuro professor desenvolva uma mediação integradora no processo educativo com vista a alcançar os fins educacionais (VEIGA, 1992).

4.3 Categoria: Práticas reveladoras das concepções teóricas de Arte

Nas reflexões proporcionadas por este estudo, através da análise da categoria Práticas reveladoras das concepções teóricas de Arte, verificamos que a prática educativa



do professor formador é permeada de conceitos e mitos. Embora a realidade não se apresente engessada, essas concepções interferem na constituição do ser professor, numa perspectiva artística tradicional ou contemporânea, reforçadas pelos formadores, pois são reflexo da própria formação inicial. Esse aspecto, consequentemente, refletir-se-á na Educação Básica. Sobre o exposto, argumenta a professora Escultura:

O que é realmente o conceito de arte? Arte para a maioria, e alguns professores ainda está no passado, uma arte passadista que é da metade do século XX para trás. Mas nós estamos em outro contexto que pede um professor que saiba fazer “links” com outras áreas do conhecimento humano e sem promover um conhecimento fracionado. Então, apesar desse fracionamento de conhecimento, um conceito de arte que seja mais propositiva, que seja menos de fazer a coisa pronta e entregar para o antigo espectador.

Um dos desafios educativos da contemporaneidade, não apenas na área de Arte, é despertar o desenvolvimento da compreensão da totalidade, superando a fragmentação dos saberes (MORIN, 1999). Para isso, o professor de Arte, sobretudo na formação inicial, deve ser propositor de desafios e instigador do sujeito interator, ativo e reflexivo sobre os conhecimentos e os objetos artísticos, e não meros expectadores.

Em contrapartida, a influência histórica na prática pedagógica do professor de Artes Visuais mantém conceitos tradicionais, objeto da narrativa da professora Escultura:

A arte sempre foi tratada no Brasil, desde a formação, daquilo que a gente chama de Brasil, da mistura de tudo. Nessa mistura, a arte entra mais como um elemento que vai proporcionar o poder do status quo. A arte nessa visão instrumental, não foi respeitada como um saber, como um conhecimento. Esse desrespeito vai acontecer por conta da própria visão do português, que via a arte como uma atividade menor, feita por pessoas que não detinham o conhecimento, um trabalho manual. E o trabalho manual era feito por negros, por brancos pobres ou pela mão de obra mulata.



Essa visão relativa aos saberes artísticos instrumentais, trazida pelos jesuítas ao Brasil, iniciou o processo de educação com viés tradicional, tendo como recursos didáticos, as atividades artísticas clássicas. Neste contexto, o saber oriundo da Europa neoclássica, em que a arte era eminentemente conceituada como ‘fazer’ ou como ‘técnica’, os valores culturais dos povos indígenas e dos povos escravizados foram escamoteados e desvalorizados, em atitude de dominação pela imposição de costumes, de técnicas laborais, de símbolos e de ideias religiosas, conforme Nascimento (2008).

Sob a influência neoclássica, a arte tradicional traduzia-se como *mimesis* da realidade, aqui concebida como a reprodução fiel da natureza e dos fatos, como saber instrumental reforçado durante a colonização brasileira. Dessa forma, a concepção de belo, de harmonia, de perfeição e de cópia permeia ainda as aulas de arte, mesmo na universidade.

A arte contemporânea tem convivido algum tempo com a arte moderna, por isso é tênue a transição, então estamos ainda arraigados a costumes e conceitos dos séculos anteriores. Podemos citar aspectos pertinentes de diferenciação entre uma e outra: o modernismo foi expressionista, individualista e original, e o contemporâneo é culturalista, cognitivista e promove apropriação de ideias e conceitos de outras culturas (BARBOSA, 2015).

Na concepção modernista, apreende-se o mundo “fazendo”, isto é, em atividade experienciada, no ambiente natural em que os fenômenos acontecem. O fazer, ou a exteriorização de uma subjetividade, é apenas uma das dimensões do processo artístico, porém permanece a concepção deturpada de arte na escola, e não raro, na formação, que é vista como mero fazer nas salas de aula, atividades realizadas sem reflexividade ou contextualização.



Assim, pela influência tradicional e modernista há resquícios preconceituosos acerca do trabalho artesanal (BARBOSA, 2015). A arte é dissociada em nuances como arte elitizada e arte popular, essa última desvalorizada e não reconhecida pelas academias oficiais. Conforme a condução do professor, um ou outro conceito, ou preconceito, vai sendo evidenciado: arte como adorno, arte como beleza, arte como trabalho manual, arte como lazer, arte como fazer, ou arte como reflexão, dentre outros. Nesse caso, o professor formador poderá contribuir com a manutenção e reprodução desses *status* na prática de sala de aula ou com abertura aos novos paradigmas. Por isso, na opinião da professora Escultura,

Nós precisamos de um professor que tenha um conceito contemporâneo de arte, uma arte que esteja ligada com as diversas áreas do saber [...] para que ele não leve para sala de aula uma discussão de uma arte que já foi (se bem que a gente ainda convive com tudo que foi arte que já passou),

[...] Então, eu acho que o professor hoje tem que ser um proponente do que ainda não é, tentar entender esse mundo que nós vivemos que é extremamente veloz e que se acelera a cada tempo, a cada ano [...] A outra coisa é o próprio conceito de arte que tem que ser visto. O que é arte? O que é artista? O que é obra? O que não é o que é objeto.

Conforme ao exposto, o professor de Artes Visuais, na contemporaneidade, deve ser proponente/mediador consciente e crítico das concepções de Arte que permeiam o conhecimento artístico teorizado na academia, revisitando os conceitos de arte, obra de arte, e objeto artístico, uma vez que tais conceitos sofrem transformações conceituais e atitudinais no posicionamento do professor e do artista. No âmbito conceitual, ‘obra de arte’ é conceito tradicional e ‘objeto artístico’ é um conceito proposto a partir do modernismo, em reação de oposição a uma arte canonizada e reiterativa.



O objeto artístico evoca conceitos pautados na liberdade expressiva engajada com a realidade social, política e econômica. Desse modo, as artes visuais rompem gradativamente com os conceitos da tradição das artes plásticas, considerando a comunicação das ideias do artista mais importante que a matéria embelezada. Portanto, o trabalho de um artista não é apenas proporcionar prazer estético, mas compreender e apresentar o mundo de modo que se possa pensar sobre ele, ou sobre a própria arte (GOMPERTZ, 2013).

Assim, tais conceitos devem ser apresentados na disciplina Artes Visuais da Educação Básica, sem desvalorizar a arte popular e a História da Arte. O professor licenciado assume função organizadora e mediadora da experiência visual, conectando a educação à visualidade e à leitura de mundo. Essa ação reflexiva é decorrente de práticas educativas em que a dimensão praxica é fomentada, de modo consciente e planejado, em todo o processo, do currículo à sala de aula.

Considerações Finais

Retomando nosso objetivo de refletir sobre a prática educativa vivenciada pelos professores formadores do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da UFPI, respondemos a questão-problema: Quais as práticas educativas que contribuem para a constituição do professor de Artes Visuais para a Educação Básica?

Neste contexto investigativo, verificamos práticas tradicionais e práticas contemporâneas, pelas quais ora são formados os professores de Artes Visuais da Educação Básica. Para os professores formadores entrevistados, atitudes reflexivas devem ser incentivadas, no sentido de despertar a consciência sobre os aspectos pertinentes à docência. Os espaços reflexivos são imprescindíveis ao licenciando em sua preparação para a atuação social consciente e cidadã, em consonância com o Ensino da Arte na escola.



Nessa perspectiva, a reflexividade sobre/da prática educativa em Artes Visuais é igualmente proposta pelos professores formadores do Curso, pois as narrativas demonstraram a preocupação com a formação para a Educação Básica.

Ao verificarmos as narrativas sobre as práticas educativas exercidas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, deparamo-nos com a necessidade de substituição/superação de práticas ultrapassadas para outras que se coadunem às exigências do mundo contemporâneo, uma vez que embora professores e estudantes aspirem ao paradigma cognitivo-reflexivo, continuam a exercer práticas reprodutivistas, manifestadas/exigidas nas aulas.

Dentre as práticas educativas contemporâneas relatadas como importantes pelos professores, estão aquelas que utilizam tecnologias digitais disponíveis como recursos didáticos em suas aulas, possibilitando a inserção no contexto social midiático da visualidade e da educação.

Nas reflexões proporcionadas por este estudo, por meio da análise das narrativas sobre as práticas vivenciadas reveladoras das concepções teóricas de Arte, verificamos que a prática do professor formador é permeada de conceitos e mitos que interferem na constituição do ser professor, e que compreendemos ser reflexo da formação inicial e/ou continuada do próprio formador, baseada em diferentes conceitos de Arte, tradicional ou contemporâneo. Conceitos e mitos serão reiterados na Educação Básica, mesmo sem intencionalidade.

A continuidade dos estudos e de vivências artístico-culturais, por parte dos professores formadores, faz-se salutar, na atualização de suas concepções referentes à Arte, como conhecimento e como campo educativo, bem como a oportunidade de metodologias inovadoras transdisciplinares, imersas na Cultura Visual, tais como a Abordagem Triangular, que embora não tenha sido mencionada explicitamente nas narrativas é compreendida no ensino contemporâneo de Arte.



Referências

AZEVEDO, Fernando. Abordagem Triangular: bússola para navegantes destemidos nos mares da Arte/educação In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história, São Paulo: Cortez, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUORO, Anamélia B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da vida**. São Paulo: CULTRIX, 1996.

COÊLHO, Pollyanna J. P. **Tear identitário**: a prática docente em arte como conhecimento compartilhado. Tese (Doutorado em Educação) UFRN, 2008. 493 f.

COÊLHO, Pollyanna J. P; PEDROSA, Carla T. C. Os sentidos atribuídos à disciplina metodologia do ensino das artes visuais sob os olhares de estudantes 3º bloco do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFPI. In: V Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior, UFPI, 2013. **Anais**.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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



GATTI, Bernadete e ANDRÉ, Marly. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa no Brasil In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMPERTZ, Will. **Isso é arte?** 150 anos de arte moderna do impressionismo até hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

MEIRA, Marly R. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

NASCIMENTO, Erinaldo A. Formação profissional do “bom silvícola” nas artes e ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: perspectiva, 2011.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



SOUZA, João Francisco de. *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: MARTINS, P. L. O; ROMANOWSKI, J. P. e JUNQUEIRA, S. R. A. (Org). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004

Sobre as autoras:

Carla Teresa Costa Pedrosa

Licenciada em Educação Artística - Artes Pláticas. Atua como professora formadora nas licenciaturas da UFPI e PARFOR, desde 2003. Mestre em educação. E-mail: josaniaportela@gmail.com

Josania Lima Portela Carvalhêdo

Professora doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará. Efetiva da Universidade Federal do Piauí, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - CCE. Professora orientadora e formadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED UFPI). E-mail: josaniaportela@gmail.com

Recebido em: 12/06/2017

Aceito para publicação em: 28/06/2017