



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**PERFIL ESPERADO PARA O PROFESSOR DE ARTES VISUAIS:  
PERSPECTIVAS DE ESPECIALISTAS EM ENSINO DA ARTE  
E DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

**Rosana Andréa Costa de Castro**

Brasília, agosto de 2017



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**PERFIL ESPERADO PARA PROFESSOR DE ARTES VISUAIS:  
PERSPECTIVAS DE ESPECIALISTAS EM ENSINO DA ARTE  
E DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

**Rosana Andréa Costa de Castro**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

**ORIENTADORA: PROF<sup>ª</sup>. DR<sup>ª</sup>. CLAISY MARIA MARINHO-ARAÚJO**

Brasília, agosto de 2017

Esta pesquisa recebeu apoio financeiro pelo Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior  
da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CD291p Costa de Castro, Rosana Andréa  
Perfil esperado para professor de artes visuais:  
Perspectivas de especialistas em ensino da arte e de  
projetos pedagógicos de cursos de graduação / Rosana Andréa  
Costa de Castro; orientador Claisy Maria Marinho-Araujo. --  
Brasília, 2017.  
206 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,  
2017.

1. Abordagem Histórico-Cultural. 2. Psicologia e Arte. 3.  
Formação de Professores. 4. Licenciatura. 5. Artes Visuais.  
I. Marinho-Araujo, Claisy Maria, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

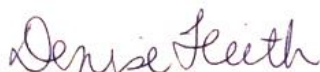
---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claisy Maria Marinho-Araujo - Presidente  
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília




---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Irene Maria Fernandez Silva Tourinho - Membro externo  
Faculdade de Artes Visuais - Universidade Federal Goiás



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise de Souza Fleith - Membro Interno  
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabrícia Teixeira Borges - Membro Interno  
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília



---

Prof. Dr. Emerson Dionisio Gomes de Oliveira  
Instituto de Artes - Universidade de Brasília

Brasília, agosto de 2017

à Omerina Giusti (*in memoriam*), com amor.

ao meu pai Antonio (*in memoriam*) e à minha mãe Constância, com gratidão eterna.  
aos meus irmãos Neto e Eduardo e às minhas irmãs Carla e Ana Lúcia, cúmplices na vida.  
aos amores de alma Andréa (*in memoriam*) e Ana Clara pela certeza de que o infinito existe.  
para Aimê, Fernanda, Victor e Marcello raios de sol que iluminam o meu caminho de tia!  
às minhas amadas Concita (*in memoriam*) e Jorda (*in memoriam*) pelo desejo de ensinar.  
para André Lemos, com carinho que o tempo e as brincadeiras do destino não apagaram!

## Agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde por oportunizar-me conhecimentos e experiências para consolidar a minha carreira como docente e pesquisadora.

À Profa. Dra. Claisy Marinho-Araujo pelas orientações e pelos inúmeros ensinamentos que me permitiram transitar pela Psicologia em busca de novas possibilidades. Muito obrigada!

Ao Prof. Dr. Leandro Almeida por acolher-me na Universidade do Minho e por orientar-me nas atividades durante o estágio doutoral sanduíche, oportunizando-me importantes conhecimentos para esta pesquisa.

Às Profas. Daniele Nunes, Denise Fleith, Maria Cláudia Oliveira e Maria Helena Fávero, agradeço pelas interlocuções qualificadas nas disciplinas que frequentei no PG-PDS.

Aos queridos colegas do PG-PDS: Leonardo, Liliene, Ligia Cavalcante, Lígia Libâneo, Rosi, Marina e Lorena por todos os momentos alegres e fraternos ao longo da nossa caminhada!

Às professoras e aos colegas integrantes do Laboratório de Psicologia Escolar, por compartilharmos, com afeto, ideias e conhecimentos.

Às Profas. Denise Fleith, Fabricia Borges, Irene Tourinho e Emerson Dionisio, pelo aceite ao convite para composição da banca de defesa; e pela leitura dedicada a esta tese.

À Profa. Thérèse Hofmann, amiga de ontem, hoje e sempre, pela confiança de que não há o impossível.

Ao Prof. Belidson Dias, amigo de três décadas, por ser a inspiração para a construção da minha carreira acadêmica pautada pela ética e pelo respeito ao outro, grande incentivador e interlocutor para todas as horas, agradeço ao universo por ter confabulado em favor da sua vida! Celebremos o recomeço!!!

Ao Prof. Emerson Dionisio, amigo "crucial", pelo "inenarrável" e por nunca ter sido "tácito" no caminho de construção, consolidação e finalização deste processo doutoral!

Ao Prof. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira, pela amizade e pelos apoios fundamentais nos momentos em que mais precisei!!!

Às Profas. Lisa Minari, Tatiana Fernández, Luisa Günther e Vera Pugliese, e ao Prof. Christus Nóbrega, pela possibilidade de concretizarmos o que ainda está por vir.

À Profa. Gardênia Abbad, por abrir as primeiras portas para a minha jornada pelo Instituto de Psicologia da UnB.

Ao Prof. Timothy Mulholland, pela amizade e pela ajuda na redação do Abstract desta tese.

À Profa. Eleonora Zicari, pela amizade e pelo acolhimento no doutorado sanduíche.

Ao amigo Wladimir Barros por apoiar-me incondicionalmente nos momentos em que mesmo desdobrando-me em mil, havia mil e uma tarefas pendentes. Minha eterna gratidão!

À Lígia Cavalcante, Lígia Libâneo e à Cynthia Bisinoto por me fazerem jamais duvidar de que os encontros são marcados para engrandecermos o que há de melhor em nós.

Às queridas amigas Elisa e Sandra, pelos momentos inesquecíveis na cidade Invicta. E aos queridos amigos Matheus e Leandro pela convivência no Tejo.

À Daniela Vilarinho, por ter me concedido a oportunidade de conviver com tanta doçura.

A todos os participantes desta pesquisa, pelas relevantes contribuições que viabilizaram os resultados apresentados.

À Capes, pelo apoio financeiro para a realização do estágio doutoral sanduíche.

À Universidade de Brasília, pelos incentivos aos docentes que se empenham em mantê-la atuante em prol da sociedade brasileira.



## Resumo

O perfil esperado para o egresso dos cursos do ensino superior tem sido pesquisado pela Psicologia Escolar, que tem destacado também as práticas de intervenção no contexto educativo e os estudos acerca da atuação dos professores da educação básica. Embasando-se nos resultados dessas pesquisas, e por força das mudanças na formação de professores pelas legislações educacionais em vigor, o perfil esperado para o egresso das Licenciaturas em Artes Visuais (LAV) tornou-se foco deste estudo. As ideias surgidas no contexto das vanguardas modernistas, em específico a noção de artista-professor, possivelmente têm influenciado os atuais Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das LAV, contribuindo para a ênfase na oferta de disciplinas dirigidas à produção do objeto da Arte e deixando pouco espaço para formação do professor. Essa redução pode sinalizar para uma concepção de perfil de egresso dissonante das demandas das escolas atuais. Defende-se a tese de que focar na produção do objeto de Arte não é suficiente para formar o professor de artes visuais para atuar na educação básica e que, para superar as lacunas trazidas pela ênfase formativa com o foco no perfil do artista, deve-se abrir espaço para estudos que atentem às especificidades da constituição do sujeito e professor de artes visuais nas LAV. Para sustentar essa tese, elaborou-se uma pesquisa com o objetivo de analisar o perfil esperado para o licenciado em artes visuais presente nos PPC e a partir da percepção de Especialistas no ensino de arte. O aporte da perspectiva histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano e dos princípios vygotskyanos da relação entre Psicologia e Arte fundamentaram as reflexões teóricas sobre a constituição do sujeito e professor de artes visuais nos processos de ensino e aprendizagem nas LAV. O desenho metodológico foi orientado por abordagem multimetodológica, utilizando levantamento quantitativo da oferta de cursos superiores de Arte no Brasil, a análise documental dos PPC e a organização de um evento, denominado Colóquio com Especialistas em Ensino da Arte, que reuniu professores, pesquisadores e

*experts* em Arte para pesquisar suas concepções acerca da formação do perfil do professor de Artes Visuais para atuar na educação básica. Os resultados indicaram que os PPC, em geral, orientam para uma concepção do licenciado como artista-professor. No que diz respeito aos Especialistas, os discursos: a) sinalizaram para a dissonância entre o perfil esperado para o licenciado em artes visuais e as demandas da escola; b) revelaram a necessidade de mudanças na formação do professor; c) propuseram alternativas para o incremento da atuação do licenciado em sala de aula. A partir desses resultados verificou-se que na LAV ocorre a prioridade pela formação do artista, sinalizada, principalmente, pelas disciplinas apresentadas pelos PPC. Ao final do estudo, espera-se contribuir com a ampliação do espaço da licenciatura na graduação para a consolidação do ensino da Arte na escola.

**Palavras-Chave:** Abordagem Histórico-Cultural, Psicologia e Arte, Formação de Professores, Perfil de Egresso, Artes Visuais.

## Abstract

The desired profiles of the alumni of higher education courses have been researched by the School Psychology highlighting intervention practices and studies of the performance of basic education teachers in the classroom. In line with the results of such research and practice, and because of the changes in teacher training in the current educational legislation, the expected alumnus profile for the Bachelor of Visual Arts became the focus of this study. The notion of the artist-teacher derived from the modernist avant-gardes possibly supports the current Pedagogical Projects of the undergraduate courses in Arts, contributing to the conception of the alumnus profile that is dissonant with the demands in current schools, by privileging training focused on the production of the object of Art with little attention to the subject who teaches Art in school. We defend the thesis that focusing on the production and perception of the object of Art is not sufficient to train the teacher of visual arts to work in basic education and that to overcome the gaps brought by the emphasis on the artist's profile, we must make room for studies that address the subjective specificities of the teacher of visual arts. We propose to analyze the expected profile for the undergraduate Degree in Visual Arts present in the discourses of the Pedagogical Projects of the undergraduate courses and in the speech of the specialists in the teaching of Art. The contribution of the historical-cultural approach to human development and Vygotskian principles of Psychology and Art are the foundation of this research. The choice of this approach implies the attempt to understand the subject teacher under the alumnus profile in question. The methodological design is oriented to the multi-methodological approach with the use of the procedures and instruments of documentary analysis, colloquia with specialists and of qualitative data survey of data regarding the Visual Arts courses. The results indicate that the Pedagogical Projects of the Undergraduate Courses, in general, tend to orient the training of the teacher of visual arts

toward the conception of the artist-teacher. Regarding art education specialists, the discourses show the dissonance between the expected profile of the visual arts teacher and the demands of the schools, signaling the need for changes in the training and alternatives to increase the performance of these teachers in basic education classrooms. These results are intended to contribute to the improvement of the training of visual arts teachers and to the consolidation of the teaching of art in the schools.

**Keywords:** Historical-Cultural Approach, Psychology and Art, Teacher Training, Visual Art, profiles of the alumni of higher education.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
LISTA DE SIGLAS	xv
LISTA DE TABELAS	xvi
CAPÍTULOS	
I - INTRODUÇÃO	1
II - PERFIL ESPERADO PARA O LICENCIADO EM ARTES VISUAIS: APORTES DA ARTE/EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA ESCOLAR	6
Historicidade, Formação e Atuação na Concepção do Professor de Artes visuais	6
Psicologia Escolar: Contribuições para a Atuação do Professor da Educação Básica	43
III - REFERENCIAL TEÓRICO	57
Processos de Aprendizagem e Escola: Aportes da Psicologia Histórico-Cultural	57
As relações de Vygotsky com a Arte: Experiências e Produções	64
IV - QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO	78
V - METODOLOGIA	82
Opções Metodológicas	82
Contexto da Pesquisa	84
Participantes	90
Procedimentos e Instrumentos	93
VI - RESULTADOS E DISCUSSÃO	102

Etapa 1 - Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das Licenciatura em Artes Visuais	102
Etapa 2: Análise das informações do Colóquio com Especialistas no Ensino da Arte (CEEA).	134
VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	165
ANEXO	182
1 – Roteiro para o Colóquio com Especialistas no Ensino da Arte (CEEA)	182
2 – Tabela para tratamento das informações da Análise Documental	186
3 – Colóquio com Especialistas no ensino da Arte (CEEA)	189
4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	190
5 – Idealizações e propostas para a concepção do perfil esperado para o licenciado em artes visuais	191

**LISTA DE SIGLAS**

CEEA	Colóquio com Especialista em Ensino da Arte
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN/AV	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Artes Visuais
DCN/FPMEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada dos Profissionais de Magistério da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAV	Licenciatura em Artes Visuais
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**LISTA DE TABELAS**

	Pág.
1. Cursos de Licenciatura em Educação Artística por Região e por IES	86
2. Cursos de Licenciatura em Artes Plásticas por Região e por IES	86
3. Cursos de Licenciatura em Artes Visuais por Região e por IES	88
4. Caracterização dos Especialistas em Ensino da Arte	91
5. Categorias e Indicadores da Análise dos PPC/AV	103
6. Categoria 1: Justificativas para a Reforma do PPC das LAV	104
7. Síntese dos Resultados da Categoria 1: Justificativas para a Reforma do PPC das LAV.	109
8. Categoria 2: Propostas para a Formação de Professores na LAV	111
9. Habilitações Registradas nos PPC	113
10. Síntese dos Resultados da Categoria 2: Propostas para a Formação de Professores na LAV	125
11. Síntese da análise dos PPC/AV: Concepção para Formação e Desdobramentos para a Atuação do Licenciado	128
12. Categorias e Indicadores de Análise do CEEA	132
13. Categoria 3: Percepção da Formação de Professores ofertada pela LAV	133
14. Síntese dos Resultados da Categoria 3: Percepção da formação de professores ofertada na LAV	138
15. Categoria 4: Concepção para a LAV.	141
16. Síntese dos Resultados da Categoria 4: Concepção para a LAV	144
17. Categoria 5: Pontos de vista sobre a Atuação do Licenciado na Escola	145
18. Síntese dos Resultados da Categoria 5: Pontos de Vista sobre a Atuação do Licenciado na Escola	150



## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

O perfil esperado para o egresso de cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) vem sendo objeto de pesquisas no âmbito da Psicologia Escolar especialmente pela perspectiva da abordagem histórico-cultural (Bisinoto, 2012, 2013; Feitosa & Marinho-Araujo, 2013; Marinho-Araujo, 2003, 2005; Marinho-Araujo, Lima, Mesquita, & Flores, 2012; Marinho-Araujo & Rabelo, 2016; Nunes, 2016; Oliveira & Marinho-Araujo, 2011; Rabelo, Bisinoto, Melo, Brandão, & Lima Junior, 2016; Rabelo, Marinho-Araujo, Bisinoto, 2015). Nessas pesquisas, o perfil é constituído pela dinamicidade e pela historicidade presente em contextos sociais, culturais e históricos que implicam o desenvolvimento pessoal (história de vida, valores, crenças, entre outras) e o desenvolvimento profissional (interações sociais, diferentes contextos de atuação, experiências em serviço) dos sujeitos (Marinho-Araujo, 2015). Esses desenvolvimentos são compreendidos como processos contínuos, presentes durante e após a formação inicial, que seguem favorecendo-se dialeticamente ao longo da vida e do exercício profissional dos sujeitos (Marinho-Araujo, 2007; Nunes, 2016). É sob essa perspectiva teórica que a constituição do perfil esperado para o egresso licenciado em artes visuais é defendido nesta pesquisa.

Ainda no âmbito das pesquisas e das produções acadêmico-científicas da Psicologia Escolar, orientadas pelos princípios vygotskyanos, também interessam a este estudo aquelas que focam nos professores da educação básica, entre outras metas, para identificar as demandas da atuação em sala de aula sinalizadas pelos próprios professores, gestores e estudantes, bem como na proposição de alternativas aos problemas revelados por tais demandas (Andrada, 2016; Souza, 2015; Souza, Andrada & Petroni, 2013). Em consonância

com as produções acadêmico-científicas da Psicologia Escolar que privilegiam o social e o coletivo nos processos de ensino e aprendizagem, apresenta-se breve panorama sobre as atuais demandas da educação básica que, sob a perspectiva deste estudo, podem desdobrar-se sobre a formação e a atuação do professor.

Desde o cenário amplo da formação de professores em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam licenciaturas direcionadas ao exercício do magistério na educação básica, definiu-se o recorte nos cursos de graduação em Arte, especificamente, para pesquisar sobre a concepção do perfil esperado para o licenciado desses cursos. Esse recorte ocorre por força das mudanças na formação de professores, em especial, pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada dos Profissionais de Magistério da Educação Básica (DCN/FPMEB) (Ministério da Educação [MEC], 2015), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Artes Visuais (DCN/AV) (MEC, 2009). Além disso, foram consideradas em tal recorte as proposições dos estudiosos da arte/educação, cujas pesquisas: (a) sinalizam para a necessidade de revisão do ensino da Arte nas escolas, (b) revisitam a licenciatura ofertada pelos cursos de graduação em Arte, e (c) sugerem interface com as ideias da cultura visual e das visualidades para o incremento das práticas de ensino na escola (Dias, 2011; Duncum, 2011; Fernández, 2015; Fernández & Dias, 2014; Martins & Tourinho, 2010, 2011, 2012, 2013; Tavin, 2011; Tavin & Anderson, 2010).

Nesta pesquisa, propõe-se estudar sobre a concepção da formação de professores nos cursos de graduação em Artes. Atualmente, o que tem constituído essa formação são os Fundamentos da Crítica da Arte, História da Arte, Estética da Arte, as práticas de ateliê; e, ainda, os conteúdos das áreas de Educação e de Psicologia que comparecem como disciplinas complementares à formação do bacharel em Arte (Dias, 2011).

A manutenção dessa concepção na Licenciatura em Artes Visuais (LAV) atende ao preparo do artista, porque os fundamentos que lhe constituem possibilitam processos de ensino e aprendizagem para a produção do objeto da Arte. Ainda que se reconheça que as práticas de ateliê e os Fundamentos da Crítica da Arte, da História da Arte e da Estética da Arte constituem partes essenciais da formação de professores no curso de graduação, defende-se a tese que não é suficiente focar na produção e na percepção do objeto de Arte para formar o professor que atuará na educação básica. Enfatiza-se que superar as lacunas trazidas pela ênfase formativa no perfil do artista implica abrir espaço nas LAV para estudos que atentem às especificidades da constituição do sujeito e professor de artes visuais.

A partir dessas ponderações, propõe-se que o perfil esperado para o egresso das LAV deva ser construído por um PPC específico para a formação de professores, consoante com: (a) as orientações das DCN/FPMEB (MEC, 2015) e das DCN/AV (MEC, 2009); (b) a adesão às ideias da cultura visual e das visualidades; (c) a revisão das práticas pedagógicas em vigor; e (d) a articulação que promova a consonância entre o bacharelado e a licenciatura. Defende-se que, os PPC das LAV sejam construídos sobre o referencial teórico-epistemológico da abordagem histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano, por essa abordagem favorecer o diálogo entre as ideias que têm sido anunciadas no âmbito da arte/educação para a formação do professor e as ideias sobre a constituição do sujeito professor apresentadas neste estudo.

A abordagem histórico-cultural e os princípios vygotskyanos da relação entre Psicologia e Arte podem contribuir com o entendimento da produção em Arte e da experiência estética como favorecedoras de desenvolvimento humano. Essa contribuição permite que os processos de ensino e aprendizagem das LAV atualmente centrados no objeto da Arte, sejam ampliados para processos que foquem na formação do sujeito que ensina Arte.

Diante do exposto, esta pesquisa se propôs a analisar o perfil esperado para o licenciado em artes visuais presente nos PPC e a partir da percepção dos especialistas em ensino da Arte. Para o desenho metodológico optou-se pela abordagem qualitativa com o uso da análise documental e de um evento denominado Colóquio com Especialistas em Ensino da Arte.

A partir dos resultados alcançados ao final do estudo, espera-se contribuir com as áreas de Arte e da Educação apresentando um delineamento de aspectos básicos sobre o perfil esperado para o professor de artes visuais da educação básica e sua formação. No que diz respeito aos cursos de graduação em Arte, pretende-se que os achados da pesquisa colaborem com futuras reformas nos PPC das licenciaturas, com a consolidação da formação de professores de artes visuais, e, ainda, com a qualificação da formação no ensino superior para o magistério da educação básica. Em relação ao ensino da Arte nas escolas, espera-se apresentar subsídios para a formação dos estudantes pela educação estética direcionada à ética como fundamento para forjar cidadãos comprometidos com os seus contextos socioculturais, bem como para reivindicar a presença indispensável da Arte na estrutura curricular da educação básica.

A aproximação entre esta pesquisa e o Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília ocorreu por esse laboratório configurar-se atualmente como importante espaço de produção e de interlocução entre os pesquisadores interessados nas questões relativas ao perfil de egresso de cursos superiores. A integração com os grupos de estudos sobre a abordagem histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano e sobre as relações entre Psicologia e Arte, bem como o acesso aos conhecimentos produzidos por intervenções em contextos educativos com uso das mediações estéticas foram essenciais para a definição teórico-metodológica e para os desdobramentos do projeto inicial.

No segundo capítulo da tese, propõe-se recuperar a historicidade implicada na constituição do perfil esperado para o licenciado nos cursos de graduação em Arte e o panorama atual relativo à atuação dos professores da educação básica, tendo como base os estudos da Psicologia Escolar orientada à abordagem histórico cultural. Na sequência, encontram-se: (a) Capítulo III, com os referenciais teóricos e os principais conceitos da abordagem histórico-cultural, além dos princípios vygotskyanos para a relação Psicologia e a Arte; (b) Capítulo IV, que apresenta as questões e os objetivos do estudo; (c) Capítulo V, com o desenho metodológico, seguido da apresentação dos resultados e das discussões, no capítulo VI. No capítulo VII, das Considerações Finais, são retomados os objetivos da pesquisa para que sejam apontadas as ideias principais sobre o tema do estudo, os limites da pesquisa e as proposições para estudos futuros.

## CAPÍTULO II

### PERFIL ESPERADO PARA O LICENCIADO EM ARTES VISUAIS: APORTES DA ARTE/EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Neste capítulo, apresenta-se a historicidade do perfil esperado para o licenciado do curso de graduação em Arte, ainda pouco abordada pelas pesquisas sobre arte/educação. A recuperação dessa historicidade ocorreu com o auxílio das produções acadêmico-científicas recentes e dos estudos clássicos, em especial, direcionados à história da arte/educação nacional e internacional. Em um segundo momento, o panorama acerca da atuação dos professores da educação básica e das questões prementes dessa atuação é exposto pela referência nas produções científico-acadêmicas da Psicologia Escolar, as quais contribuem para as discussões acerca da formação e a atuação do professor de artes visuais na escola apresentadas ao longo deste estudo.

#### **Historicidade, Formação e Atuação na Concepção do Professor de Artes Visuais**

A história da arte/educação pode ser traçada por vários caminhos escolhidos e definidos com base em: (a) aspectos econômicos, políticos, religiosos, ideológicos de determinada época; (b) concepções políticas e educacionais que implicam os currículos; (c) biografia dos arte/educadores e de artistas; (d) referências autobiográficas de arte/educadores; (e) ideias sobre a formação de artistas e da atuação como professores; (f) questões de gênero e sexualidade; (g) história das associações de profissionais da área; (h) história das instituições de formação; (i) temáticas geopolíticas (globalização, multiculturalidade, tecnologias digitais), entre outros aspectos. Além dessas possibilidades é possível que o historiador da arte/educação decida-se pelo cruzamento entre as opções anteriormente

elencadas (Chalmers, 2004; Stankiewicz, 2009). Outro aspecto, em consonância com Bildstein (2013), diz respeito ao fato de que nos estudos sobre a história da arte/educação, em geral, as informações sobre o ensino da Arte têm sido disponibilizadas em maior proporção do que as informações que dizem respeito a quem ensina (quais escolas, estratégias, concepções teórico-epistemológicas, locais de atuação).

Diante da amplitude dos trajetos que a história da arte/educação apresenta, optou-se por referências que auxiliassem a compreensão sobre a formação de quem atua, e atuou, no ensino da Arte na escola. Entre as referências possíveis, seguiu-se pela tese clássica da Arte Educação, e pela sua antítese romântica, estabelecidas por Stankiewicz (2009). Segundo a autora, ambas foram construídas sobre a proposição do ensino da Arte como estratégia para atender aos objetivos de desenvolvimento econômico, metas políticas e consolidação da competitividade de base industrial dos países, em diferentes períodos históricos.

A escolha pelo trajeto da história da arte/educação definido por Stankiewicz (2009) se deu por ser viável articular esse traçado histórico com aquele que tem sido anunciado para explicar e discutir tanto à origem quanto à situação atual no ensino da Arte no Brasil. Em geral, esses anúncios mantêm referência no cenário amplo da educação brasileira vinculado ao desenvolvimento econômico e às metas políticas, que tende a desdobrar-se sobre a educação básica e, por consequência, sobre o ensino da Arte nas escolas (Barbosa, 1998, 2000).

Vale ressaltar, no que diz respeito às nomenclaturas adotadas nesta pesquisa, que arte/educação é compreendida como "todas as formas de relação entre a arte e a educação, entendida como qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais, em qualquer relação de tempo e espaço" (Dias, 2012a, p. 57). Arte Educação refere-se ao ensino da arte inaugurado na Inglaterra no século XIX, e Arte foi adotada para denominar o conjunto formado pelas belas artes, artes plásticas e artes visuais. A seguir, apresentam-se três

momentos considerados, neste estudo, como marcos da historicidade do perfil esperado para o licenciado do curso de graduação em Arte.

**Arte Educador e o desenho para indústria.** A primeira referência para recuperar-se a historicidade proposta por este estudo foi a do instrutor de desenho<sup>1</sup>. Segundo Stankiewicz (2009), a tese clássica da Arte Educação revela a inauguração do ensino da Arte na escola ocorrida na Inglaterra no século XIX, como o marco inicial desse ensino motivado pelo desenvolvimento econômico inglês alavancado pela produção industrial. Nesse início, o aprendizado da Arte foi limitado ao desenho como fundamento para padronizar os projetos dos produtos (móveis, utensílios, vestuário, entre outros) e os acabamentos decorativos da manufatura industrial (Stankiewicz, 2009). O objetivo dessa padronização era tanto estabelecer as referências para o treinamento da mão-de-obra operária para as fábricas, quanto os parâmetros para o consumo dos produtos industrializados ingleses (Bell, 2010; Chalmers, 1985, 2004, 2005; Daichendt, 2009; Masuda, 2003; Stankiewicz, 2009; Stankiewicz, Amburgy, & Bolin, 2004).

Os estudos sinalizam para o *South Kensington System* como o sistema de ensino desenvolvido na Inglaterra sob a responsabilidade da *National Art Training School* para o treinamento de maquinistas, engenheiros e mestre de obras, e também de instrutores de desenho e ornamentistas de objetos manufaturados industrialmente (Chalmers, 2005). Esse mesmo sistema era utilizado para o treinamento dos estudantes oriundos dos países de língua inglesa e das colônias britânicas (Chalmers, 1985, 2004, 2005; Stankiewicz, 2009; Stankiewicz, Amburgy, & Bolin, 2004;).

A *National Art Training School* era sediada em Londres, originalmente vinculada ao governo, inaugurada como escola de design em 1837. A partir de 1863, foi reestruturada para

---

<sup>1</sup> Nomenclatura definida para esta pesquisa. Na literatura sobre a história da arte/educação, o termo Arte Educador é o que denomina os profissionais treinados pela National Art Training School.



atender ao treinamento dos instrutores de desenho. Vale ressaltar que, assim como na *National Society of Art Masters*, entidade representativa dos mestres em Arte formados pelas academias de belas artes britânicas inaugurada em 1888 (Thislewood, 1988); o acesso à formação na *National Art Training School* era exclusivamente para estudantes do sexo masculino. Esse critério de admissão, sob a perspectiva Stankiewicz (2009), era sexista. Nesta pesquisa, sexismo se refere às ideias, posturas, atitudes e ações que privilegiam um gênero em detrimento do outro (Louro, 2011).

O *South Kensington System* orientava o treinamento dos instrutores para diferentes tipos de desenho (mecânico, geométrico, arquitetônico, livre, de ornamento, entre outros) e para os conteúdos da perspectiva, geometria e projeção ortográfica (projeção tridimensional dos objetos executada em papel, superfície bidimensional). O treinamento era fundamentado sobre a dicotomia Arte e artesanato e sobre o rigor técnico, influenciado pela mesma exigência de excelência em desenho aplicada à formação dos artistas nas academias de belas-artes. Essa formação era norteadas pelos cânones clássicos que consistiam em um conjunto de regras para a produção das pinturas, entre outras, as regras de perspectiva, da proporção áurea e da proporção anatômica. (Stankiewicz, 2009).

Os estudos revelam que as estratégias de treinamento utilizadas pela *National Art Training School* influenciaram na atuação dos instrutores de desenho para a capacitação de mão-de-obra para as indústrias inglesas (Chalmers, 2005; Stankiewicz, 2009), associada às ideias da expansão territorial promovidas pelo processo de colonização empreendido pela Inglaterra (Kantawala, 2012; Onuchukwu, 2001; Stankiewicz, 2009; Young, 2013). Segundo Stankiewicz (2009), a rigorosa atuação dos instrutores de desenho também revelava atitudes racistas sustentadas sobre a noção de que a arte greco-romana era superior a qualquer produção artesanal das colônias britânicas. Em consonância com as ideias de Stankiewicz (2009), Kantawala (2012) explica que os instrutores de desenho atuavam orientados para a

aculturação dos povos colonizados pelos ingleses, que impunham a noção da arte europeia sobre a produção artesanal presente nos territórios colonizados.

Para se verificar a presença dessas características sexistas e racistas atribuídas à formação e à atuação do instrutor de desenho, bem como da adesão às dicotomias das belas artes no treinamento do *South Kensington System*, foram buscadas informações nas produções acadêmico-científicas da história da arte/educação relativas ao período da colonização inglesa e do ensino do desenho para indústria, entre meados do século XIX até início do século XX (quando ocorreu a antítese romântica à tese clássica da Arte Educação). A partir da consulta às produções que tratavam do período mencionado, foi construído o breve panorama que segue sobre a expansão do *South Kensington System* com o objetivo de dimensionar a influência das ideias do desenho para a indústria estabelecido pela Arte Educação inglesa pela amplitude da sua propagação para os outros continentes.

Na África, segundo Salles (2005), as sociedades se constituíram como herdeiras de longa tradição cultural ancestral integrada por dialetos, danças, músicas, entre outras manifestações artístico-culturais, originadas nos impérios que emergiram em diferentes períodos: (a) Gana, Axum e Mali, século I; (b) Oyo Yoruba (atual Nigéria), século XII, (c) Zimbábue e Congo, século XIV; (d) Reino do Benin e Senegal, século XV. Nesses impérios, aqueles que a autora denomina de artesãos/artistas exerciam papel social central, atuavam em diferentes tribos a convite dos líderes, demonstravam exímio domínio sobre os materiais e as técnicas para manufaturar objetos úteis ao cotidiano das aldeias. Segundo Salles (2005), a colonização inglesa desconsiderou a tradição das produções da arte e do artesanato herdadas pelos países africanos desde aqueles impérios, reconhecendo-a somente no início do século XX, como a inserção de artefatos tribais africanos na produção de alguns movimentos das vanguardas modernas. Tais vanguardas surgiram quando o entusiasmo pelo progresso industrial no seio do modernismo foi substituído pelos questionamentos sobre a vida e a

sociedade que se tinham formado pelas concepções do desenvolvimento tecnológico à época. Segundo Argan (1998), as vanguardas modernistas fundaram-se "preocupadas não mais apenas em modernizar ou atualizar, e sim em revolucionar radicalmente as modalidades e as finalidades da arte" (p.185).

Entre outras consequências dos possíveis rompimentos com as tradições artísticas e culturais na África pela atuação dos instrutores de desenho ingleses do século XIX, a literatura revela a supressão do *Traditional System of Art Education* das tribos na Nigéria (Onuchukwu, 2001). O *Traditional System of Art Education* era fundamentado pela ideia de que o aprendizado das tradições implicava o comprometimento com a vida em sociedade, pautada por princípios morais e pela manutenção do legado cultural nigeriano. Nas escolas, as práticas da modelagem em cerâmica e em argila, da tecelagem, das pinturas corporais, entre outras técnicas, eram ensinadas para atender ao dia a dia dos habitantes das tribos. Os professores dessas práticas eram formados pelos artistas/artesãos, que foram substituídos pelos instrutores de desenho inseridos na Nigéria pela colonização britânica na segunda metade do século XIX (Onuchukwu, 2001).

No Sudão, a invasão inglesa, em 1885, estabeleceu a atuação dos instrutores de desenho da National Art Training School para capacitar mão-de-obra que serviria às indústrias na Europa (Alheezan, 2009). Essa situação não mudaria antes de 1934, ano da fundação do Teachers' Institute of Bakht Redha, instituição sudanesa que ofertava a formação de professores para atuar no ensino primário (Meleika, 1985). Em relação à formação para o ensino da arte no *Teachers' Institute of Bakht Redha*, segundo Alheezan (2009), ainda que tenha sido preservado o *South Kensington System*, os conteúdos da arte e da cultura do Sudão também foram contemplados pelo plano de ensino para a formação de professores (Alheezan, 2009).

Com a colonização inglesa no Egito, em 1882, o ensino da arte passou a ser ofertado por duas vertentes: uma orientada para o desenho aplicado à indústria, na qual atuavam os instrutores de desenho ingleses. E outra, norteadas pelas técnicas da produção em arte e artesanato que seguiam a tradição da cultura egípcia. Somente no século XX, em 1950, foi fundada a *Faculty of Art Education* no Cairo, escola dedicada à formação de professores de arte concebida por estrutura de ensino diferente daquela do *South Kensington System*, explica Alheezan (2009).

Na Ásia e no Oriente Médio, a atuação dos instrutores de desenho ocorreu, entre outros países, na Índia pela colonização inglesa (Kantawala, 2012). No Japão, a propagação do desenho para indústria foi promovida por manuais (Masuda, 2003). Vale, ainda, ressaltar o caso da Turquia, onde não houve qualquer interferência do *South Kensington System* no ensino da Arte (Balkir, 2009). Por essa especificidade, considerou-se relevante inseri-lo na recuperação da historicidade que se apresenta nessa subseção.

Na Índia, segundo Kantawala (2012), a atuação dos instrutores de desenho era fundamentada tecnicamente pelo uso do que a autora denominou de gramática de ornamentos, construída por elementos decorativos originados em diferentes países do mundo, recombinações e catalogados para compor o padrão britânico. Essa gramática era utilizada para treinar os estudantes hindus na técnica da cópia literal dos modelos decorativos e de produção dos produtos industrializados. Thistlewood e Stankiewicz (citados em Kantawala, 2012) também ressaltam a atuação dos instrutores de desenho pela perspectiva colonizadora para o controle social pela exigência da autodisciplina dos estudantes hindus determinada por padrões sociais e morais estabelecidos pelos ingleses. Nesta pesquisa, controle social está sendo compreendido, sob a perspectiva sociológica, como o conjunto de mecanismos acionados pelo governo para manter a ordem social sob os padrões sociais e os princípios

morais, de forma a assegurar o comportamento dos indivíduos por modelo pré-estabelecido pelos governantes (Correia, 2009).

No Japão, o desenho para a indústria ocorreu com o auxílio de manuais. Em 1872, houve a institucionalização do *Gakusei* (sistema oficial de ensino japonês), e, em 1887, foi desencadeado o processo de ocidentalização do desenho nas escolas japonesas pela referência nos manuais do *South Kensington System* aplicado à indústria. O ensino e a aprendizagem eram norteados pelo *Keiga* (método de cópia de modelos de ornamentos disponibilizados em livros) (Masuda, 2003). As referências ocidentais utilizadas para a concepção do *Keiga* foram o *Seiga Shinan* (*Guia de Imagens Ocidentais*, de autoria de Robert Burn) e o *The American Drawing-Book*, de autoria de John Chapman. Junto a esses manuais, também era utilizado o *Industrial Crafts Textbook for Elementary School Teachers*, guia oficial do país, impresso e distribuído pelo governo japonês entre os anos 1904-1941 (Masuda, 2013). Ainda de acordo com o Masuda (2013), o ensino da Arte tradicional japonesa seria retomado em meados dos anos 1960, depois de longo período da hegemonia do ensino do desenho para indústria pelo padrão britânico.

No Kuwait, antes da introdução do *South Kensington System*, o ensino da Arte era circunscrito à aprendizagem da caligrafia árabe (Alheezan, 2009). Nos anos 1930, explica Alheezan (2009), houve a aproximação política entre o Kuwait e a Inglaterra e a ampliação do ensino do desenho para indústria, com a utilização do método da cópia de ornamentos nas escolas. Na Arábia Saudita, assim como no Kuwait, também não ocorreu colonização britânica, e houve influência indireta do *South Kensington System* pela referência no ensino da Arte estabelecido pelos ingleses no Sudão, Egito, e também no Kuwait (Alheezan, 2009).

A Turquia ficou de fora da ampla expansão internacional do *South Kensington System*. A Darulmuallimin, inaugurada em 1848, foi a primeira escola de formação de professores do país. Em 1882, a Academia de Belas Artes de Istambul, sob a influência das

escolas francesas de arte, passou a formar artistas e também a habilitar para docência na área de arte. Essa formação foi incrementada com o conteúdo pedagógico, a partir de 1930, ofertado pelo Instituto de Formação de Professores da Universidade de Gazi integrado por departamento de Arte Educação inspirado pelas ideias do *Arts & Crafts*<sup>2</sup> e da Bauhaus<sup>3</sup> (Balkir, 2009). A inauguração desse departamento, segundo Balkir (2009), tornou-se o marco oficial da formação de professores de Arte na Turquia.

Na Oceania, a introdução do *South Kensington System* ocorreu na Nova Zelândia em 1840 (Bell, 2010). Os instrutores de desenho eram treinados pelo *Training Department of Otago Normal School*, e atuavam utilizando o método prático de cópia de matrizes, gravuras e diagramas. Na Austrália, em 1870, houve a reestruturação da *South Australian Art School*, localizada em Adelaide, para a inauguração de dois segmentos de formação: um na Escola de Pintura e o outro na Escola de Design, onde eram formados os instrutores de desenho com base no *South Kensington System* para atuar nas escolas australianas (Young, 2013). Vale ressaltar que a reestruturação da *South Australian Art School* também desencadeou o movimento de reivindicação das mulheres pelo direito de formação institucionalizada em arte. De acordo com Young (2013), essas mulheres contestaram a regra da *National Art Training School* sediada em Londres, que limitava o acesso à formação em arte aos estudantes do sexo masculino; e conquistaram passaram a frequentar a *South Australian Art School*.

Nas Américas, o *South Kensington System* foi introduzido no Canadá e nos Estados Unidos (Chalmers, 2004; Stankiewicz, Amburgy, & Bolin, 2004). Em 1870, nos Estados Unidos, as escolas públicas localizadas em Boston foram as primeiras a adotarem o desenho para indústria com o objetivo de capacitar mão-de-obra para a fabricação de têxteis em

---

<sup>2</sup> Movimento de Arte originado na Inglaterra em 1880 que perdurou até 1910. Os seus integrantes defendiam o retorno à produção artesanal medieval frente à manufatura industrializada (Argan, 1989).

<sup>3</sup> Escola de Arte fundada em Weimar, Alemanha, em 1919, sob a direção de Walter Gropius. A experiência pedagógica dessa escola promoveu mudanças importantes na concepção e nos métodos de formação dos artistas, o corpo docente era integrado por artesãos, arquitetos e artistas de diferentes países (Wick, 1998).

Massachusetts. Nesse estado americano, os instrutores de desenho eram formados na *Normal Art School* sob a referência do *South Kensington System* e atuavam tanto nas escolas estadunidenses quanto nas escolas canadenses (Stankiewicz, Amburgy, & Bolin, 2004).

No Canadá, foi instituído o sistema nacional de instrução em desenho pela *South Kensington System*. Esse sistema não logrou êxito no objetivo de alcançar todos os estudantes das escolas daquele país. A ênfase na instrução em desenho ocorreu, a partir de 1890, localizada em Ontário. Essa província concentrou e promoveu o ensino do desenho para quase todas as crianças e adolescentes pelo uso de manuais elaborados com base no *South Kensington System*, também em conteúdos concebidos por professores de Arte e Design canadenses, explica Chalmers (2004). Ainda segundo o autor, o desenho para indústria se estabeleceu como conteúdo importante para a formação de todos os professores que atuavam nas escolas de Ontário.

No Brasil, em 1800, foram instituídas aulas públicas de desenho seguindo a determinação do decreto publicado pelo governo português em 1779 (Ferreira, 2006). A chegada da família real também possibilitou, em 1834, a formação acadêmica em belas artes para os artistas da corte residentes no Brasil Império (Dias, 2009).

Em uma estratégia do governo luso para a formação de mão de obra para a indústria, a Academia Imperial de Belas Artes foi incumbida de "promover o progresso das Artes no Brasil, de combater os erros introduzidos em matéria de gosto, de dar a todos os artefatos da indústria nacional a conveniente perfeição e, em fim, auxiliar o Governo" em projeto de industrialização (Ministério de Negócios do Império [MNI], 1855, p.3). O objetivo era capacitar os artesãos na Academia Imperial de Belas Artes. Porém, a obrigatoriedade dos conhecimentos elementares de matemática, leitura e escrita para a admissão nos cursos da academia eram incompatíveis com o nível de escolaridade de parte importante dos artesãos e dos operários, que ficaram impedidos de ingressar na capacitação (Ferraro, 2002). Frente a

esse problema, outras instituições ocuparam-se com a formação dos artesãos e operários para a indústria no Brasil: o Liceu de Arte e Ofícios do Rio de Janeiro, fundado em 1856 para formar operários e artesãos em desenho geométrico, industrial, decorativo e arquitetônico; e o Liceu de Artes e Ofícios fundado na cidade de Salvador em 1872 para ofertar o ensino do desenho direcionado à capacitação de mão de obra para a manufatura industrial (Dias, 2009; Silva, 2005).

Vale, ainda, ressaltar que a concepção da academia de belas artes e dos liceus na colônia brasileira sofreu influência da escola francesa de arte. Por outro lado, parte expressiva do ensino da Arte em outros países, na mesma época, foi influenciada pela expansão da formação de artistas e da Arte Educação originadas na Inglaterra. Ainda assim, verifica-se a ênfase na formação em desenho articulado com as belas artes na capacitação de mão-de-obra para a indústria no Brasil Imperial, possivelmente alinhada com a Arte Educação difundida pelo *South Kensington System*.

Com base no breve cenário internacional e nacional apresentado anteriormente sobre a propagação da Arte Educação pela atuação do instrutor de desenho e pela influência do *South Kensington System*, sintetiza-se a historicidade do perfil desejado para o licenciado em curso de graduação em Arte. Nessa síntese, tomaram-se como referência os elementos da formação e da atuação do instrutor de desenho, em consonância com as ideias da tese clássica sobre,

o *South Kensington System* e seus descendentes, que tendiam a ser associados à Arte Educação para o controle social, a instrução artística que atendia as necessidades econômicas da cultura dominante e tratava os alunos como futuros trabalhadores que precisavam ser civilizados. Assim, a Arte Educação contribuiu para o imperialismo cultural ensinando aos jovens das colônias europeias e norte-americanas, ou aos grupos indígenas, que suas artes tradicionais eram inferiores na escala da hierarquia



estética cujo topo era ocupado pelas artes europeias. E ainda que seus gostos artísticos não eram tão finamente cultivados como o dos europeus. (Stankiewicz, 2009, p. 9)

Frente ao exposto, os elementos de formação dos instrutores de desenho no século XIX foram sintetizados, neste estudo, pelos seguintes aspectos: (a) rigor no preparo técnico influenciado pela excelência em desenho exigida na formação dos artistas em academias de belas artes; (b) ideia de que a manufatura industrializada era superior à produção artesanal; (c) imposição do desenho por cópia para imitação dos padrões europeus de forma e de ornamento compilados em manuais; (d) concepção sexista; (e) ideia de controle social sobre os colonizados pela expansão territorial britânica; (f) hegemonia da arte grego-romana sobre todas as demais produções em arte e artesanato das colônias britânicas.

A partir dos elementos citados anteriormente, a Arte Educação inaugurada pelos ingleses e difundida pelo *South Kensington System* pode ter contribuído com a atuação dos instrutores de desenho orientada às atitudes coercitivas e controladoras advindas do processo de colonização, que extrapolavam o objetivo do ensino e aprendizagem do desenho para atingir as tradições socioculturais dos povos colonizados. Os instrutores de desenho submetiam esses povos ao controle social e às tentativas de apagar as tradições do artesanato, da arte e das culturas das colônias pela imposição da hegemonia europeia das belas artes.

**Artista-professor: arte como livre-expressão.** O artista-professor é a segunda referência desta seção para a construção da historicidade do perfil de egresso esperado para o licenciado nos cursos de graduação em Arte. Ainda mantendo-se a referência em Stankiewicz (2009) pela linha da tese clássica da Arte Educação, encontrou-se a noção do artista-professor no âmbito da antítese romântica à tese clássica situada no início do século XX.

A inauguração do termo artista-professor, segundo Daichendt (2009), remete a George Wallis, que serviu ao governo inglês como diretor da *Spitafields School of Design* (1843),

Manchester School of Design (1844-1846) e na *Birmingham School of Design* (1852-1857), sendo um dos responsáveis pela montagem da Exposição Universal na Inglaterra em 1851. No ano de 1858, George Wallis assumiu o posto de depositário sênior do *South Kensington Museum*, onde permaneceu em atividade até o seu falecimento em 1891 (Daichendt, 2009).

Wallis foi treinado pelo *South Kensington System* e se empenhou na articulação entre a Arte e a Educação ao assumir o cargo de diretor da *Manchester School of Art and Design* na segunda metade do século XIX. Essa escola foi fundada na Inglaterra, em 1838, depois do *Royal College of Art*, ambos eram dedicados à formação de designers para atuar na indústria e na formação dos artistas clássicos pelas belas artes.

Na *Manchester School of Art and Design*, explica Daichendt (2009), Wallis modificou o treinamento em desenho reconfigurando-o pela eliminação da produção por cópias dos padrões dos manuais do *South Kensington System*. O autor ressalta que o cerne dessa nova proposta de formação defendida por Wallis, era o estabelecimento de ponte, em lugar de disputa, entre os papéis do artista e o do professor, articulando-os para formar o artista-professor.

Ainda de acordo com Daichendt (2009), William Morris, artista inglês precursor do movimento *Arts & Crafts*, era contemporâneo de Wallis e defensor das ideias românticas contrárias ao classicismo mantidas pela referência no racionalismo e nas mudanças socioculturais motivadas pela industrialização. Segundo Thislewood (1992 citado em Stankiewicz, 2009), a antítese romântica emergiu no final do século XIX, no contexto das ideias do *Arts & Crafts*. Dias (2011) alerta que a rejeição ao conceito de belas-artes e às ideias subjacentes ao classicismo suscitado por esse, seguiram sendo rejeitados por outros

movimentos (Art Nouveau, Art Decor) entre o final do século XIX e início do século XX, envolvendo, inclusive, parte do Modernismo<sup>4</sup> e a experiência pedagógica da Bauhaus.

O antagonismo classicismo versus romantismo acirrou-se pela disputa das opções entre representar a realidade e representar o sentimento sobre a realidade na produção em Arte. Segundo Argan (1998), ambos idealizavam as próprias representações com referência na natureza, de onde extraíam os elementos para as composições pictóricas pelo rigor da cópia do clássico ou pela reinterpretação do romântico, compreendendo-se por essa reinterpretação a produção em Arte que não ocorria pela cópia da realidade (Daichendt, 2009).

O romântico, explica Argan (1998), reivindicava a expressão do sentimento do artista que era compreendida como um "estado de espírito frente à realidade" (p. 33), pelo qual o sujeito relacionava-se com a própria individualidade, essa era a única possibilidade de ligação do indivíduo com a natureza, bem como do particular com o universal. A antítese romântica fundamentou aquilo que, no âmbito da Arte Educação, ficou denominado de Arte como livre-expressão, compreendida como a produção livre de rigor e da cópia que limitavam o artista a uma reprodução mecânica.

À ideia de Arte como livre-expressão possivelmente tenham sido associadas as técnicas e os usos dos materiais surgidos no âmbito das vanguardas modernistas. Segundo Dias (2011), tais vanguardas pesquisaram materiais e técnicas de produção diferentes dos materiais e dos cânones das belas artes, adotaram o termo "grego *plástikos*, que se refere aquilo que é capaz de ser moldado" (p. 47) em contraposição à rigidez dos materiais e das

---

<sup>4</sup> Termo genérico sob o qual "resumem-se as correntes artísticas que, na última década do século XIX e primeira do século XX, propuseram-se a reinterpretar, apoiar e acompanhar o esforço progressista, econômico-tecnológico, da civilização industrial. São comuns às tendências *modernistas*: 1) a deliberação de fazer uma arte em conformidade com sua época e a renúncia à invocação de modelos clássicos . . .; 2) o desejo de diminuir a distância entre as arte 'maiores' (arquitetura, pintura e escultura) e as 'aplicações' aos diversos campos da produção econômica (construção civil corrente, decoração, vestuário, etc.); 3) a busca de uma funcionalidade decorativa; 4) a aspiração a um estilo ou *linguagem* internacional europeia; 5) o esforço de interpretar a espiritualidade que se dizia . . . inspirar e redimir" (Argan, 1988, p. 185).

técnicas empregadas pela produção clássica em Arte. Por meio dos ateliês das vanguardas modernistas, disseminaram-se tanto a transição entre belas artes e artes plásticas quanto os materiais e as técnicas de produção inovadoras, que contribuíram com a consolidação dessa última na Europa do início do século XX.

De acordo com Stankiewicz (2009), a antítese romântica foi favorecida pelas mudanças na produção em Arte do que pelos propósitos do movimento *Arts & Crafts*. A autora afirma que a origem da antítese romântica remete às experiências particulares das mulheres que tiveram acesso à formação nos ateliês dos artistas das vanguardas do início do século XX.

Para compreender-se sobre essa perspectiva de Stankiewicz (2009), recupera-se a informação sobre o limite de acesso às academias de belas artes inglesas do século XIX estabelecido pelo critério sexista, além do fato da educação nas escolas inglesas e das colônias britânicas ser restrita às mulheres jovens brancas pertencentes às elites, circunscrevendo-se ao ensino e aprendizagem da aritmética, gramática, história e literatura, complementada pelos estudos em arte ornamental (para decoração de utensílios e vestuário), pintura e bordado (trabalhos de agulha), segundo Forman-Brunell (2001). Ainda em conformidade com essa autora, depois de formadas, essas mulheres tornavam-se professoras nas escolas onde elas próprias haviam estudado, ou, em outros casos, inauguravam novas escolas, em geral, direcionadas para crianças da mesma classe social a que pertenciam.

Sob a perspectiva de Stankiewicz (2009), a abertura dos ateliês de artes plásticas à frequência feminina no início do século XX, alterou substancialmente a condição de exceção imposta pelas academias de belas artes. A autora revela que tanto o acesso a tais ateliês quanto aos cursos promovidos por escolas de verão, universidade e escolas de arte da Inglaterra e nos Estados Unidos favoreceram a experiência das mulheres desses países com as técnicas e os materiais das artes plásticas. Stankiewicz (2009) afirma que essas experiências

foram levadas pelas professoras para as escolas infantis. A autora explica que as professoras envolvidas com as artes plásticas e o seu ensino, autodenominaram-se artistas-professoras e, encorajaram as crianças a usar a memória, a imaginação ou a observação de objetos reais, não apenas de copiar, mas como exemplos. O estudo da natureza nas aulas de arte refletiu parte da nostalgia de um passado rural, e ainda a popularidade das paisagens impressionistas e do estudo científico do mundo natural. Alguns desenhos da natureza poderiam ser adaptados para projetos com objetivo ornamental; no entanto, o design já não significava apenas ornamento. (Stankiewicz, 2009, p. 9)

Ainda de acordo com Stankiewicz (2009), ressalta-se que a Arte Educação antes restrita ao treino em desenho para a indústria ganhou novos contornos. Entre os materiais e as técnicas que foram inseridos em sala de aula para as práticas das artes plásticas pelas crianças, estavam tintas em diferentes cores, argila, colagens com papéis coloridos, pinturas com o dedo. A autora também ressalta que "*color interested art educators and students around the globe, as more and more art teachers recognized the charm of paintings produced by children outside the rigid bounds of the classical thesis of art education*" (p. 9).

Sob essa perspectiva do ensino e aprendizagem das artes plásticas para as crianças, com o passar de muitas décadas a prática de ateliê foi tornando-se central para a formação e para atuação do artista-professor. Lowenfeld e Brittain (citado em Kuhlman & Medeiros, 2009) ressaltam que,

um professor que nunca tenha passado pelo processo de criar com um material artístico específico, jamais compreenderá o tipo peculiar de raciocínio, de reflexão, o qual é necessário para trabalhar com o barro, com tintas ou com qualquer outro elemento. Isto significa que o professor deve estar verdadeiramente envolvido na criação com esses materiais, não sendo bastante que os conheça de modo abstrato, por ter lido ou por ter realizado mecanicamente algum projeto. (p. 83)

Possivelmente, a prioridade que foi sendo construída em volta das práticas de ateliê na formação dos professores para o ensino da Arte, contribuiu com o surgimento da ideia de que, segundo Daichendt (2009), por serem artistas os professores ensinam ao mesmo tempo em que praticam aquilo que ensinam. De acordo com o autor, essa ideia não se aplica aos professores de outras disciplinas e, também, não deve ser aplicada ao artista-professor frente à abrangência dos currículos das escolas que impede a restrição da atuação às práticas de ateliê.

Ainda segundo o autor, a problematização em torno da formação do artista-professor configura-se pela diferença entre a formação inicial desse artista-professor e a do professor generalista (que leciona todas as disciplinas na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental), para a qual não está previsto nenhum complemento de formação em Arte. Essa diferença entre as formações pode contribuir com a manutenção, atual, das artes plásticas orientada para a livre-expressão no ensino infantil e no ensino fundamental 1 (1º ao 4º ano).

Segundo Castrillón (2014), constatada alguma diferença entre a formação para ser artista e a formação para ser professor de Arte, essa diferença não invalida a relação entre ambas. O autor explica que as duas formações (a de artista e a de professor) compartilham questões sobre: (a) o vínculo entre o professor de Arte e o artista; (b) a relação entre a universidade e a escola; (c) o conhecimento da Arte e o conhecimento sobre Arte. Ainda segundo o autor, se estiverem definidos os componentes necessários para a prática em Arte e para a prática pedagógica, a diferença anteriormente assinalada poderá ser superada.

Dessa ideia, o Castrillón (2014) define a área de Arte como o conjunto constituído pelo artista (formado no ensino superior por outro artista), os fundamentos da área (Estética da Arte, Crítica da Arte e História da Arte) e a prática (de ateliê). Em conformidade com tal

definição, o autor explica que o conhecimento da área de Arte é necessário para que o artista cumpra com o objetivo da sua própria prática que é o de produzir a obra.

A meta do professor de Arte, por sua vez, é ensinar sobre a produção do artista, afirma o autor. Castrillón (2014) explica que a prática pedagógica depende da relação entre a disciplina (Arte), as estratégias de ensino, os recursos didático-pedagógicos, o estudante (a quem será ensinado sobre Arte) e o próprio professor, definidos como o conjunto necessário para prática do professor para o ensino da Arte. A ideia do autor, ainda que esclarecedora em alguns pontos sobre os conhecimentos e as práticas pedagógicas para a formação de professores de Arte; bem como sobre os conhecimentos e as práticas para a formação do artista, mantém os papéis do professor e do artista separados, carece de explicações sobre as possíveis articulações entre esses dois papéis.

As práticas de ateliê associadas à noção de livre-expressão foram revisitadas no âmbito da arte-educação nos anos 1960. Essa arte-educação "está associada às propostas que priorizam a criatividade articulada pelo método dos processos mentais e na associação da percepção visual com a cognição" (Dias, 2011, p. 45).

Vale, ainda, ressaltar que nessa mesma década ocorreu o deslocamento do centro de difusão das ideias sobre o ensino da Arte da Inglaterra para os Estados Unidos, marcado pela arte educação pós-moderna (Dias, 2011) e pela transição das artes plásticas para as artes visuais promovida nos EUA. Dias (2011) afirma que "essa mudança 'coincidiu' com o deslocamento de poder da arte ocidental europeia - notadamente a que ocorria na e pela França - para a Norte Americana" (p. 49). O autor também explica que as artes visuais englobam o campo da imagem, a utilização de novas tecnologias para instalação, performances, vídeo-arte, web-arte, fotografia, cinema, televisão, vídeo e computador. Assim, as artes visuais estendem-se, a princípio, do design à comunicação visual, do cinema até a arte tecnológica digital (Dias, 2011). Desse âmbito dos anos 1960, emergiu o

*Discipline-Based Art Education* (DBAE) disseminado para outros países, incluindo-se o Brasil entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, período no qual também ocorreu a transição entre as artes plásticas e as artes visuais no ensino da Arte brasileiro (Dias, 2011).

Segundo Eisner (2014), o DBAE é um método para o ensino da Arte integrado pelos princípios de (a) criar, (b) apreciar, (c) contextualizar no espaço, tempo e na cultura; e (d) criticar. Esse último princípio é compreendido como "*exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia*", em relação às produções em Arte (Eisner, 2014, p. 47). Ainda segundo o autor, esse método é reconhecido por seus críticos por trazer para o ensino da Arte na escola princípios que auxiliam a inserção do espectador e do crítico no processo de produção da obra de Arte, que, pela vertente romântica, limitava-se ao artista.

O ensino e a aprendizagem orientados para o DBAE estão apoiados pelos Fundamentos da Crítica da Arte, História da Arte, Estética da Arte e práticas de ateliê, em geral, componentes dos programas dos cursos de graduação para formação dos artistas. Eisner (2014) assegura que esses conhecimentos também devem ser o fundamento para a aplicação do DBAE em sala de aula por propiciarem ao estudante "*aprender a pensar como artistas. Esto significa que deberían desarrollar su sensibilidad y su imaginación, y adquirir las aptitudes técnicas necesarias para trabajar adecuadamente los materiales*" (p. 46).

Os estudos, em âmbito nacional e internacional, que tratam da atualidade da formação de professores de Arte e da atuação desses professores, têm problematizado os princípios do DBAE no ensino da Arte na escola (Alheezan, 2009; Dias, 2012a; Parreño, 2003). Segundo Parreño (2003), a transposição das atividades de apreciação das salas de aula para as galerias, as exposições e os museus sem o planejamento dessas atividades deve ser analisado com cautela. A autora alerta que, "*o verdadero peligro, en nuestra opinión se encuentra en el mismo hecho trabajar fuera del contexto docente (fora da escuela): y es que se considere la*



*Educación Artística como algo extracurricular, en el ámbito del ocio y el entretenimiento"*  
(p. 4).

Ainda sobre o deslocamento dos estudantes para museus e galerias, Alheezan (2009) alerta para os problemas dos recursos (materiais e financeiros) que poderão surgir para a operacionalização das visitas. Segundo o autor, outro aspecto a ser considerado diz respeito à ausência de infraestrutura adequada (mobiliário, materiais e equipamentos) para que o professor atue nas práticas de ateliê necessárias ao atendimento do princípio de criar do DBAE. Sob a perspectiva de Dias (2012a), o DBAE recomenda, pelos seus princípios, que ao estudante seja favorecido o contato com "obras artísticas e/ou artefatos culturais" que tenham algum vínculo com os seus próprios grupos socioculturais, para auxiliá-los na "valorização da vida cotidiana" (p. 58). Ainda segundo Dias (2012a),

após 20 anos de práticas de arte educação pós-moderna, que por sinal são atualmente pedagogias hegemônicas<sup>5</sup> no campo, elas ainda se concentram em conteúdos curriculares eurocêntricos (...). não sendo o suficiente para que os estudantes compreendam sobre as realidades, os contextos e as subjetividades pelas quais os veem, visualizam e constroem seus universos. (p. 58)

Em relação à crítica, mais um princípio dos DBAE, propõe-se, neste estudo, discuti-la em conformidade com Barret (2000). Segundo esse autor, a crítica está associada à avaliação das diferentes etapas das produções dos futuros artistas estudantes nos cursos superiores de Arte. Barret (200) alerta que a submissão de tal produção ao julgamento crítico, em alguns casos, pode ser conflituosa e gerar algum tipo de frustração ao futuro artista. Segundo o autor, essa submissão também tem sido empregada nas produções das aulas de Arte das escolas do ensino médio, tornando essencial o preparo dos professores de Arte da educação básica para

---

<sup>5</sup> Práticas que se fundamentam na transmissão de conhecimento linear, no distanciamento entre o professor e aluno pela hierarquia.

lidar com o princípio da crítica, principalmente no que diz respeito a ajustá-lo aos objetivos da educação na escola, possivelmente, diferentes daqueles do ensino superior.

Dessas dificuldades para a aplicação do DBAE como método para o ensino da Arte nas escolas, os seus princípios estão sendo reduzidos e, atualmente, percebe-se a tendência de utilizá-lo apenas pelo princípio da contextualização ancorado pela História da Arte limitada aos conhecimentos sobre a vida do autor e o contexto de produção da obra de arte. Vale, ainda, ressaltar que entre os aportes teórico-epistemológicos associados aos princípios do DBAE (Eisner, 2014), não é possível que se identifique algum que possa orientar ou aproximar desse método às práticas pedagógicas do artista-professor.

Ainda que esteja consolidado internacionalmente para o ensino da Arte na escola, e seja reconhecido como método que pretendeu superar a livre-expressão, o DBAE reforça a noção de que "*being an artist is central to facilitating the artistic experiences*" (Daichendt, 2009, p. 220). Sob o ponto de vista deste estudo, entre outros aspectos, essa centralidade é observada tanto na ideia de Arte como livre-expressão quanto nas ideias DBAE por ambos focarem na produção do objeto da Arte, sem dedicarem quase nenhum espaço para que se discuta a relação de formação do artista e do professor para atuar na escola.

Os estudos realizados nas últimas décadas sobre a formação e a atuação de professores no ensino da Arte, seguem problematizando as práticas de ateliê (Lidgren & Ericsson, 2011; Parreño, 2003; Salort, 2007). Sob a perspectiva de Parreño (2003), a carga-horária dedicada às tais práticas nos cursos de formação de professores é extensa quando comparada à carga-horária das práticas pedagógicas e dos estágios supervisionados nas escolas. Segundo a autora, esse seria um dos aspectos que contribuem com a insegurança dos professores em formação inicial sobre a continuidade dos seus estudos para atuar nas escolas.

Outra questão, em relação à ênfase na formação nos ateliês, seria a de que essa formação prática tem sido mais necessária para aqueles professores que atuarão nos primeiros

anos da educação básica, do que para os que ministrarão aulas no ensino médio, em que tem havido tendência às aulas de História da Arte (Salort, 2007). Há ainda as questões apontadas por Lindgren e Ericsson (2011) sobre não ser incomum, na concepção dos cursos de formação de professores, ocorrer dúvida sobre qual o aspecto que deve ser priorizado: o da livre-expressão ou o dos conteúdos da área de Arte.

No que diz respeito à opção pela livre-expressão, Lindgren e Ericsson (2011) alertam para a tendência do que denominam de discurso terapêutico, que é o "*discourse . . . centered around elements such as the education is a 'personal journey'*" (p. 23), promovido pela ênfase na prática de ateliê direcionada para o autoconhecimento. Em conformidade com as autoras, há alguns riscos em se priorizar a formação do artista-professor por essa perspectiva, que poderão orientá-lo para: (a) confundir o ensino da Arte com a prática terapêutica; (b) manter a posição de facilitador das expressões individuais dos alunos, dificultando a sua percepção como construtor de conhecimentos em conjunto com aqueles para quem ensina, e (c) apoiar a ideia de que a formação inicial prescinde do conhecimento da Arte.

Sobre esse último aspecto da formação, segundo Sutters (2012), o ensino da Arte orientado para a livre-expressão deve evitar a interferência dos adultos no processo de criação da criança. Tal orientação, explica a autora, fundamentaria a atuação passiva do professor de Arte e contribuiria com a ideia da dispensa de aprofundamento sobre os conhecimentos específicos dessa área na formação inicial dos professores.

Hall (2010) explica que o artista-professor revela dificuldade em promover a articulação entre a atividade de artista e a atividade de professor. O autor ressalta a dúvida dos artistas-professores sobre a necessidade de adquirir conhecimentos pedagógicos para atuar no ensino da Arte na escola. Segundo Hall (2010), os artistas-professores também demonstram descontentamento com a carga-horária dedicada às práticas de ateliê nas escolas, pelo argumento de que ela limita a produção em Arte dos estudantes. Ainda no que diz

respeito à carga-horária, Hall (2010) explica que os artistas-professores revelam que o tempo dedicado às salas de aula reduz a dedicação deles às próprias produções como artistas em seus ateliês. De acordo com o autor, há tensão no trânsito entre ser artista e ser professor pelas diferenças entre os espaços e as estratégias de formação do artista (no estúdio) e os espaços e as estratégias de atuação do professor (em sala de aula).

Ainda sobre os aspectos que podem impactar na atuação do artista-professor, em conformidade com Hunter-Doginer (2013), pode haver (a) dificuldade de acesso aos materiais artísticos, (b) salas de aulas inapropriadas às práticas de ateliê, (c) pouca disponibilidade de livros didáticos, e, ainda, (d) ameaças de corte de verbas com consequente descontinuidade das aulas de Artes, (e) estereótipo negativo sobre o professor de Arte, (f) desvalorização dos conteúdos das aulas de Artes pelos diretores e colegas das escolas.

Sob a perspectiva da autora, esses são aspectos que impactam de maneira importante na atuação, com qualidade, do artista-professor. Ainda segundo Hunter-Doginer (2013), frente a esses problemas, os artistas-professores se veem isolados dentro das escolas, incumbidos da defesa da relevância da sua área de formação e de atuação, "*part of the nature of the . . . art educators is to advocate for the invaluable place of art in the learning process*" (p. 173).

A título de síntese de algumas ideias apresentadas nesta subseção, desde a recuperação da antítese romântica sobre a qual foi esboçada, efetivada e consolidada a ideia do artista-professor, o deslocamento da Arte Educação da instrução em desenho para a formação em artes plásticas pelas práticas de ateliê se deve às professoras-artistas, conforme sinalizado por Stankiewicz (2009). A importante relação entre as artes plásticas e o ensino infantil foi abordada, em estudo clássico, por Read (1963/2001), que sinalizou para tal relação como estratégia para a recuperação da ética após o colapso sobre as relações socioculturais provocadas pela segunda grande guerra mundial. O autor desenvolveu

pesquisa, por volta dos anos 1948, sobre os desenhos infantis em escolas situadas no interior da Inglaterra, e desde os resultados dessa pesquisa defendeu a tese de que a Arte deveria ser a base para a educação.

No Brasil, as exposições promovidas pelo *British Council* com desenhos de crianças inglesas, ocorridas no final da década de 1940, provocaram o envolvimento dos arte-educadores brasileiros com o ensino das artes plásticas para crianças (Osinski, 2015; Osinski & Antonio, 2010). Além de motivarem a concepção da Escolinha de Arte do Brasil (EAB). A EAB foi fundada, sob a influência das ideias de Read, (2001/1963) por Augusto Rodrigues, nascido em Pernambuco, pintor e professor de artes plásticas, que contou com o apoio da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e da escultora estadunidense, Margareth Spencer (Frange, 2006). Duarte (2011) afirma que a criação da EAB foi "um marco na história da educação pela arte no Brasil" (p. 50), contribuiu para inauguração do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), que funcionou para a formação de professores de artes plásticas no Brasil e na América Latina entre os anos de 1950 e 1970 (Frange, 2006).

A partir da Arte Educação orientada à antítese romântica, ressaltam-se os seguintes elementos que podem constituir a historicidade do perfil esperado de licenciado nos cursos de graduação em Arte concebido atualmente: (a) estratégias de ensino e aprendizagem referenciadas nas técnicas, nos materiais e nos processos *plásticos* utilizados nos ateliês das vanguardas modernistas, (b) noção de que não deve haver distinção entre a manufatura industrializada e a manufatura artesanal, (c) contestação do estudo do desenho como fundamento por esse limitar a produção à cópia de padrões e interpor-se à livre-expressão das artes plásticas, (d) consolidação do ensino da Arte para as crianças, (e) ideia de que deva ser estimulado o processo de produção infantil (desenhos, pinturas, colagens, entre outros) sem interferência do adulto.

Essas proposições elencadas desde a recuperação das ideias da Arte Educação da antítese romântica não são suficientes para que se sinalize algum rompimento do treinamento na *National Art Training School* pelo surgimento do movimento das artistas-professoras integrantes da *British Art Teacher's Guild* defensoras da Arte como livre-expressão (Stankiewicz, 2009). É razoável que se suponha que ambos (instrutores de desenho e artistas-professores) coexistiram, mesmo não sendo possível precisar quando começou e por quanto tempo durou essa coexistência. Também é razoável que, se considere as técnicas tais como: (a) pintura a dedo, (b) colagens com papéis, (c) pintura em diferentes superfícies (papel, lixa, papelão, tecidos), entre outras; como parte do importante legado das artistas-professoras. Esse legado, ainda nos dias atuais, auxilia as práticas no ensino da Arte por professoras formadas em cursos de graduação em Educação para atuarem no ensino infantil e no ensino fundamental 1 (1º a 4º ano).

Neste estudo, defende-se que os cursos de graduação em Arte necessitam revisar e atualizar a concepção do artista-professor, ressaltando-se que essa concepção tem contribuído para a oferta da licenciatura com a ênfase em práticas de ateliês e nos Fundamentos da Crítica da Arte, História da Arte, Estética da Arte e a previsão de algum complemento de conteúdos das áreas de Educação e de Psicologia (Dias, 2011). Esses conteúdos e as disciplinas atendem ao preparo do artista e colaboram com a construção do perfil esperado para o professor de artes visuais dissonante da atuação em sala de aula.

**Professor de artes visuais e as visualidades.** O professor de artes visuais é a última referência definida para auxiliar na construção da historicidade do perfil esperado para o licenciado por curso de graduação em Arte apresentada nesta seção. A partir das ideias recuperadas sobre a formação e a atuação dos instrutores de desenho e dos artistas-professores, ressalta-se a possibilidade da constituição do perfil atual do professor de artes

visuais sofrer influência desses perfis anteriores. Destaca-se, também, a ausência de rupturas nas transições entre as belas artes e as artes plásticas, e na passagem das artes plásticas para as artes visuais. Essas ausências de rupturas podem ser observadas ainda no âmbito da transição da Arte Educação orientada à tese clássica, para a Arte Educação da antítese romântica.

Sob a perspectiva de Dias (2012a), as ideias para a articulação entre a cultura visual e o ensino na escola, em discussão atualmente no Brasil, integram a dinâmica da arte/educação "que já viu chegar e passar tantas abordagens pedagógicas, assim como também se acostumou com a coexistência de diferentes práticas pedagógicas na escola, às vezes, até contraditórias em seus fundamentos" (p. 62). Em consonância com o autor, o surgimento de conceitos, técnicas e materiais inédito para produção em Arte, bem como de estratégias de ensino na arte/educação, não comprometem a continuidade dos usos daqueles que já estavam em vigor. Desse ponto de vista, é razoável supor que a produção em Arte orientada para o clássico ou para o romântico continua exequível pelas técnicas e materiais de outrora, mesmo que se constate que as tecnologias digitais continuam avançando sobre a produção em artes plásticas desde os anos 2000 em diante (Venturelli, 2004).

Segundo Dias (2012a), tem sido cada vez mais frequente a presença dos debates sobre a cultura visual na literatura científico-acadêmica da área de Arte, em específico da arte/educação. O autor destaca a criação e a consolidação de grupos de pesquisa<sup>6</sup> para abrigar tais debates, sinaliza para algum deslocamento do ensino na escola, da Arte de elite (relacionada às belas artes) para a cultura visual (defensora do rompimento da dicotomia entre arte erudita e arte popular), e reforça a necessidade de ampliar as formas de conhecer e incorporar as visualidades e as práticas da cultura visual no ensino.

---

<sup>6</sup> Pesquisadores das Universidades de Brasília e Universidades Federais de Goiás, Santa Maria, Paraíba e da Universidad de la Republica do Uruguai criaram grupos de pesquisa interuniversidades, e individuais por cada universidade. Entre os quais, o Transviações da UnB vinculado ao Laboratório de Educação e Visualidades ao qual este estudo está filiado.

As propostas orientadas para a cultura visual e as visualidades estão dirigidas para a promoção da aproximação entre a área de Arte e as questões socioculturais, políticas, econômicas e educacionais recentes; quer seja pela atualização na formação de professores, na produção dos artistas ou ainda no ensino na escola (Dias, 2011; Duncum, 2011; Fernández, 2015; Fernández & Dias, 2014; Martins & Tourinho, 2010, 2011; Tavin & Anderson, 2010). De acordo com Dias (2008),

a cultura visual enfatiza as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou da cultura de elite, para a valorização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre a arte de elite e as formas populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual (...) concebida, aqui, como um local onde a produção e a circulação dos sentidos ocorrem, e são constitutivas de eventos sociais e históricos, não simplesmente um reflexo deles. (p. 61)

Para debater apropriadamente acerca dessas ideias sobre a cultura visual, ressalta-se que Fernández e Dias (2014), em consonância com Mirzoeff (2006), explicam a visualidade como aquilo que extrapola a mercantilização da visão, exige romper com a familiaridade, em geral, favorecedora da ocultação de alguns aspectos relevantes da experiência do ver. No que diz respeito ao uso das imagens no âmbito da sala de aula, é possível que a familiaridade sinalizada pelos autores esteja sendo promovida por ideias e conhecimentos estabelecidos pela proposta de contextualização da obra de arte a partir de elementos da biografia do autor e do momento histórico no qual tal obra foi concebida. Por essa perspectiva, a relação do estudante com a produção em Arte torna-se limitada aos conhecimentos pré-concebidos e apresentados pelo professor.

Ainda segundo Fernández e Dias (2014), ao mesmo tempo em que busca romper e denunciar a familiaridade e a mercantilização da visão, a noção de visualidade conserva a



ideia de passividade do espectador. Mirzoeff (2006) explica que essa ideia, presente no conceito de visualidade desde o seu significado de origem, é crucial para o entendimento de sua característica dialética (atividade e passividade do espectador) constituída tanto pela visão naturalizada (porque acordada desde os significados e sentidos compartilhados por determinado grupo), quanto pela problematização dessa naturalização que ajuda a romper com a visão mercantilizada, exige envolver o sujeito ativamente com aquilo que está sendo percebido, visto e estudado em uma imagem.

Desse entendimento sobre as visualidades, em consonância com Fernández e Dias (2014), é possível que se defenda os usos das imagens em processos de ensino e aprendizagem em Arte não pela ideia de que estão fixadas nas diferentes mídias (pinturas, desenhos, vídeos, anúncios publicitários) para apreciação. E nem à percepção imediata pelo contato com tais mídias. Os autores alertam que "tanto as imagens quanto os discursos, as palavras, os objetos, as instituições, os corpos, os meios", em geral, presentes de maneira subliminar e fora do alcance da percepção imediata dos sujeitos, também precisam ser problematizados.

Sob a perspectiva da noção de visualidade nos processos de ensino e aprendizagem, o objeto da Arte, compreendido nesta pesquisa como o produto das belas artes, das artes plásticas e das artes visuais, deve ser problematizado por permanecer sendo estudado como portador de conhecimento pré-determinado porque é carregado de ideias, conceitos, tradições socioculturais, possivelmente replicadas acriticamente em sala de aula pelo professor. Esse objeto precisa ser analisado em um processo de ensino e aprendizagem onde haja a garantia de espaço para problematizar e discutir sobre o que está sendo visto. A existência desse espaço é o que se pode esperar no ensino da Arte na escola atual, "em um mundo social e cultural cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a

instabilidade", conforme o que tem sido anunciado pelos Estudos Culturais em Educação (Tadeu, 2011, p. 137).

Sob a perspectiva de Duncum (2011), não se pode desconsiderar os efeitos sociais da produção e da propagação das imagens quer sejam institucionalizadas, ou não. Segundo o autor, hoje se vive de uma maneira diferente, especialmente os estudantes imersos em ambientes digitais virtuais, "é [um mundo] muito diferente do mundo retratado pela prática educacional artística convencional, que continua a enfatizar elementos e princípios modernistas" (p. 15). Por essa ideia de Duncum (2011) tem sido reivindicada, pelos arte/educadores, a constituição de postura norteada para a crítica frente o importante número de questões socioculturais que podem ser reveladas e discutidas pelas imagens como representações visuais, lugares de circulação de sentidos e significados (Dias, 2012a). É razoável que se admita que o sujeito assuma postura ativa frente ao que vê, porque no processo de envolvimento com o que está sendo visto utiliza-se "de filtros produzidos pela cultura e pelas (...) trajetórias/histórias pessoais" (Tourinho & Martins, 2011, p. 53), que lhe possibilitam constituir ideias próprias sobre aquilo com o que se deparam frente à imagem disponibilizada.

No que diz respeito à crítica, no âmbito dos estudos sobre a arte/educação em interface com a cultura visual, verificou-se que essa vem sendo discutida sob outro ponto de vista epistemológico, diferente da crítica como princípio do DBAE, no qual ela está focada no julgamento e na orientação dos futuros artistas sobre as suas produções (Barret, 2000). Sob a perspectiva dos estudos da arte/educação, Tourinho e Martins (2011) explicam a crítica relacionada com a Educação, teorizada inicialmente com fundamentação nos princípios marxistas "que explicavam a formação do indivíduo, de classes e a organização da sociedade como corpo social" (p. 59). Segundo os autores, no âmbito dessa teorização, a crítica está configurada como estratégia para esclarecer ao sujeito sobre os instrumentos de dominação

que mantém ou transformam as estruturas sociais, como alternativa para auxiliar na compreensão desses sujeitos sobre o fenômeno da dominação social, também para tentar impedir a constância desses processos de dominação. Segundo Tourinho e Martins (2011), a pedagogia crítica resulta do desdobramento de tal teorização.

Para essa discussão sobre as ideias atuais dos estudos da arte/educação sobre a crítica, recupera-se também a discussão em Dias (2007) sobre a filiação das práticas da cultura visual à pedagogia crítica, compreendida pelo autor como "um conjunto de proposições flexíveis com finalidades educacionais que funcionam como meios de liberação e justiça social" (p. 714). Segundo Dias (2007) essas proposições possibilitam o planejamento e a realização de processo de ensino e aprendizagem, favorecendo ao sujeito em formação, a construção de atitudes frente às representações de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe que podem ocorrer subliminarmente às imagens produzidas e circuladas pelos mais diferentes âmbitos socioculturais, incluindo-se a escola.

Os estudos têm sinalizado para as pedagogias culturais como práticas que podem sustentar processos de ensino e aprendizagem promotores de atitude crítica; na expectativa de que tal atitude resulte em uma formação que implique o comprometimento dos estudantes com questões socioculturais e políticas prementes em seus grupos de pertença (Fernández, 2015; Rodrigo & Collados, 2014). As pedagogias culturais emergiram desde os Estudos Culturais que problematizaram a pedagogia corrente nas escolas, para evidenciar que há processos de ensino e aprendizagem ocorrendo deslocados desse contexto educativo e de outras instituições formais de ensino, que também podem produzir aprendizagem nos sujeitos. Segundo Martins e Tourinho (2013),

as pedagogias culturais, no contexto das práticas artísticas e do ensino da arte, são uma alternativa ao discurso institucionalizado academicizante que despolitiza o fazer docente e educacional, reduzindo-o a uma técnica, ou seja, a uma ênfase na

transmissão do 'conhecimento', de 'certezas' e de 'verdades'. Esse tipo de discurso opera apoiado/sustentado por pedagogias que reforçam a ideia de um 'indivíduo autônomo' em contraposição ao coletivo, aos grupos, valorizando a individualidade em detrimento de participações e ações conjuntas e solidárias. (p. 12)

No que diz respeito ao "contexto das práticas artísticas" (Martins e Tourinho, 2013, p.12), recupera-se em Atkinson (2012) o deslocamento que artistas<sup>7</sup> da arte contemporânea têm promovido no âmbito das próprias produções, movendo-as da estrutura do conhecimento e dos espaços institucionalizados, onde produzem (ateliês, estúdios) e expõe as produções (museus, galerias, entre outros), para eventos sociais (grupos de leitura, seminário) orientados à pedagogia de evento<sup>8</sup>. Nesta pesquisa, evento é compreendido, segundo Atkinson (2012), como ruptura, distúrbio do estado das coisas, que potencialmente pode fazer surgir aprendizagem real. Essa aprendizagem é entendida como aquela que está diretamente relacionada às questões próprias do sujeito que aprende, implicando nas condições de ser e perceber desse sujeito como indivíduo inserido socioculturalmente em um grupo (Atkinson, 2012). Há a possibilidade de a aprendizagem real ter as suas chances reduzidas para ocorrer orientada pelas pedagogias hegemônicas, porque essas, em geral, são caracterizadas por conhecimentos hierarquizados e pré-determinados.

Sob a perspectiva de Atkinson (2012), o foco dos artistas envolvidos com a pedagogia de eventos, "*seems, is to reconsider sites of learning such as universities, schools, galleries and museums and ask how these sites might be expanded to involve new forms of learning, discussion and debate and so*" (p. 7). O autor também explica que tal deslocamento não tem necessariamente o objetivo de produzir algum objeto da Arte. Segundo Atkinson (2012), essa produção concretiza-se pelos conhecimentos elaborados e compartilhados nas

---

<sup>7</sup> Rainer Ganahl, Tino Seghal, Liam Gillick, Irit Rogoff, Academia projectos, e Cúpula (Atkinson, 2012).

<sup>8</sup> A pedagogia de evento é contra o estado das coisas porque favorece espaços para que novas formas de entendimento sobre o que está sendo estudado surjam, por estratégias que, em geral, contrariam a ideia de transmissão de determinado conhecimento como verdade absoluta, hegemônica e imutável com resultado previsível no processo de ensino e aprendizagem (Fernández, 2015).

relações sociais entre os participantes reunidos em espaços tais como escolas, os museus, as galerias e universidades. Disso resulta a dificuldade para considerar esses resultados como produções de Arte, conforme explica Atkinson (2012).

Da historicidade construída pelas duas subseções anteriores, é razoável que se proponha que as ideias surgidas no âmbito da área de Arte em diferentes épocas, em geral, provocaram mudanças na produção dos artistas que se desdobraram sobre a formação de professores e a atuação desses no ensino da Arte. Os cânones e a excelência em desenho das academias de belas artes fundamentaram a maior parte do *South Kensington System* aplicado no treinamento dos instrutores de desenho, enquanto as técnicas e os materiais das artes plásticas, originados dos ateliês das vanguardas modernistas, impactaram na formação das artistas-professoras no início do século XX. Sob esse ponto de vista, atente-se para a possibilidade das práticas da arte contemporânea, conforme explicadas anteriormente, se desdobrarem sobre a formação de professores.

Dessa ideia dos possíveis impactos que as mudanças nas técnicas e materiais para a produção em Arte podem provocar na formação de professores. E, em consonância com Fernández (2015), que afirma sobre a necessidade de conceber a prática pedagógica articulada à prática artística no âmbito dessa formação, é possível que se defenda que a dicotomia identificada na concepção do artista-professor seja reconfigurada pelos aportes da pedagogia crítica e das pedagogias culturais. Essas pedagogias podem favorecer estratégias de ensino e aprendizagem para formação de professores pela articulação entre as práticas da cultura visual, as práticas de ateliê e as práticas pedagógicas.

Ainda no que diz respeito às ideais da cultura visual e das visualidades em interface com a arte/educação para a formação de professores e o ensino da Arte na escola, estudos da arte/educação têm proposto ampliar o repertório teórico-epistemológico do âmbito da Arte para a Antropologia, Sociologia, Psicologia, Semiótica, Publicidade, Informática, Cinema,

Educação, entre outras (Adams, 2007; Dias, 2011; Duncum, 2011; Tavin, 2011). Tavin (2011) recomenda ainda a superação da diferença institucionalmente estabelecida entre cultura popular e cultura erudita. A manutenção dessa diferença pode ser resquício das ideias eurocêntricas que fundamentaram a formação dos instrutores do *South Kensington System*, conforme discutido anteriormente.

Sob a perspectiva de Cosier e Sanders (2007), a formação de professores deve abranger conteúdos que tratem da justiça social e problematizem a heteronormatividade<sup>9</sup> para que os licenciados tornem-se aptos a reivindicar políticas escolares e planejamentos de ensino que contemplem esses temas. Ainda de acordo os autores, os professores em formação devem ter a noção de que a sua atuação pode implicar o ensino sobre a diversidade de raça, classe, gênero e sexualidade, sendo necessário prepará-los para que identifiquem os discursos subliminares subjacentes às imagens, "*to arm them [the teachers] to enter what may be a life-long struggle for human rights*" (p. 23).

Em conformidade com Tavin (2011), para que o ensino na escola favoreça o engajamento em defesa de sociedade justa, esse deve ter por princípio "um projeto político que envolva representações visuais, locais culturais e esferas públicas através de linguagem crítica . . ." (p. 153). O autor reivindica que a formação de professores deverá promover o preparo para atuação que auxilie aos estudantes, em formação nas escolas, a identificarem, compreenderem e enfrentarem os diferentes lugares de poder, que podem ser ocupados pelos sujeitos, pelas instituições e práticas sociais. Ainda sob a perspectiva de Tavin (2011), a proposta do ensino orientado por tal ideia pode favorecer a formação de cidadãos críticos autorreflexivos, ao mesmo tempo engajados com as questões sociais do grupo ao qual pertencem.

---

<sup>9</sup> Coerência da relação entre sexo-gênero-desejo e prática sexual de acordo com a norma social da heterossexualidade (Butler, 2003).

No que diz respeito à atuação, também é importante que o licenciado perceba que atua com referência em pontos de vista particulares, quer tenha consciência, ou não, sobre essa condição (Bolin & Hoskings, 2013). Essa autonomia se reflete nas escolhas dos conteúdos para a aula, principalmente, na escolha das imagens, afirmam Bolin e Hoskings (2013). De acordo com esse o autor, tal autonomia outorga a liberdade para o professor de Arte definir qual representação da realidade será apresentada aos estudantes pelas imagens escolhidas; a decisão sobre essas escolhas deverá ser norteadada pelo posicionamento sociopolítico do licenciado frente ao que compreende como ensino, alunos e sociedade.

Em suma, nesta subseção, tratou-se do que Dias (2012a) denomina de arte/educação contemporânea, compreendida com "as práticas correntes, recentes em ensino e aprendizagem das artes visuais, isto é, as práticas que ainda estão em suspeita, suspensão, investigação, experimentação e que não se fixaram" (p. 57). Sob essa perspectiva, pode ser possível discutirem-se proposições para a formação de professores de artes visuais orientados para a cultura visual e para as visualidades pelas seguintes ideias: (a) não ruptura entre os materiais e técnicas das práticas de ateliê e de produção de imagens (das belas artes para as artes plásticas, dessas para as artes visuais e para as tecnologias digitais), (b) foco nas experiências diárias do visual pela superação da dicotomia entre a arte erudita e a arte popular, (c) objeto de estudo no ensino da Arte reconhecido como todos os artefatos e as instituições envolvidas nas representações visuais, (d) compreensão de que o objeto de arte é portador de significados consolidados, pelo que esse objeto precisa ser problematizado, (e) o espectador deve ser compreendido como crítico que vê a imagem por aspectos socioculturais que lhe constituem, bem como ao grupo que ele pertence, (f) compreensão de crítica como estratégia de esclarecimento ao sujeito das relações de poder sobre as quais se organizam as relações políticas, econômicas e sociais, (g) filiação às pedagogias culturais e à pedagogia crítica como alternativa às práticas das pedagogias hegemônicas, (h) concepção do artista

como produtor do objeto de arte que se concretiza por conhecimentos elaborados e compartilhados pelos participantes de eventos artísticos realizados como eventos pedagógicos.

Ainda a título de síntese das ideias apresentadas nesta seção, considera-se que seja possível entrever a articulação entre os conhecimentos consolidados na área de Arte (Fundamento da Crítica de Arte, História da Arte, Estética da Arte e práticas de ateliê) defendidos, por esta pesquisa, como necessários para a formação de professores de artes visuais; e as proposições que têm sido feitas para a adesão à cultura visual e às visualidades pelas licenciaturas ofertadas nos cursos de graduação em Arte. Em relação às práticas de ateliê, elas se consolidaram como o cerne da formação do artista-professor na primeira metade do século XX.

Sobre tal consolidação, em consonância com Dias (2011), ainda que os estudos atuais sinalizem para a revisão da manutenção dos princípios modernistas no ensino das artes visuais e na formação dos professores (Duncum, 2011; Tavin, 2011; Tavin & Anderson, 2010), tal sinalização não implica a abolição das práticas de ateliê. Duncum (2011 citado em Dias, 2011) chama atenção para as correntes da arte-educação que sustentam suas defesas em desfavor da cultura visual e das visualidades sobre

afirmações falaciosas de que as práticas da cultura visual na arte-educação são caracterizadas por um abandono do fazer artístico em favor apenas da apreciação visual, que elas estão exclusivamente em débito com os estudos da Teoria Crítica, negligenciam a estética e estão desconectadas com o mundo da arte. (64)

Sob essa perspectiva a cultura visual, ao contrário do que afirmam os seus contestadores, é inclusiva por abrigar em seu repertório de estudos e práticas desde as "imagens vernáculas" até "a imagética eletrônica contemporânea" (as imagens produzidas por tecnologias digitais) (p. 21). Por esse entendimento a imagem é fluída, para materializá-la é



necessário fixá-las em pinturas, desenhos, filmes, fotografias, entre outras mídias (Fernández & Dias, 2014). Essa fixação depende das práticas em Arte para se concretizar sendo improvável eliminarem-se tais práticas dos processos de ensino aprendizagem orientados para as práticas da cultura visual e das visualidades.

No que diz respeito ao lugar da História da Arte na formação dos professores, em consonância com as perspectivas apresentadas para a arte/educação, Oliveira (2010) propõe superar "a tradicional dinâmica progressista da História da Arte. . . , alicerçada no privilégio teleológico da categoria 'ruptura', predicado de uma tradição modernista" (p. 7), por prática pedagógica pela qual os licenciados sejam convidados ao exercício de comparação entre obras distantes no tempo, de maneira que os futuros professores possam entrever as recuperações que as produções contemporâneas fazem das técnicas, das estratégias de composição (usos de cores, formas e padrões), e também dos temas das obras que as antecederam. O autor revela que promover o "confronto" entre a arte contemporânea e as obras de outros períodos "tem levado - alunos e professor - a libertar certas obras de identidades nas quais a tradição as havia fixado" (p. 16). Sob essa perspectiva, sinaliza-se para a ideia de Gombrich (1999) sobre,

a história da arte como a história de uma contínua elaboração e mudança de tradições, em que cada obra se refere ao passado e indica o futuro. Pois nesta história não existe aspecto mais maravilhoso do que este: uma cadeia viva de tradição que vincula a arte dos nossos dias à era das pirâmides. (p. 595)

Dessa perspectiva, a História da Arte movimenta-se e constitui-se também imersa em dinamicidade, na ideia da não ruptura, em defesa da hibridização, em uma proposição de apagamento de fronteiras entre as produções da Arte de momentos anteriores e atuais. É razoável afirmar que sob esse ponto de vista, a História da Arte também pode contribuir para deslocar o estudo de obras de arte em processos de ensino e aprendizagem, por práticas

alternativas na formação de professores de artes visuais, conforme aquele sinalizado por Oliveira (2010).

Em relação à Crítica da Arte, os estudiosos da arte/educação (Dias, 2012a; Tourinho & Martins, 2011) apontam para a ideia de crítica em interlocução com a Educação, pelo diálogo com a teoria crítica e os estudos culturais, em específico, pela vinculação das práticas da cultura visual com a pedagogia crítica e com as pedagogias culturais alternativas às pedagogias hegemônicas. Por essa ideia de crítica pode-se favorecer a implicação do sujeito com a produção e percepção da obra de Arte, buscando-se superar a passividade da recepção de conhecimentos pré-estabelecidos sobre a obra em estudo na sala de aula e incentivar a atitude crítica e propositiva do estudante da educação básica frente às imagens que lhes são disponibilizadas em processos de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à Estética da Arte, em conformidade a ideia de representação visual proposta por Dias (2008), a noção de objeto de arte estático no qual supostamente estaria fixado o recorte temporal-espacial de um evento sociocultural, pode ser ampliada para o de imagem como local de produção e circulação de sentidos constitutivos dos eventos sociais e históricos, passíveis de diferentes interpretações. Sob essa perspectiva, as imagens não representariam as situações estagnadas e lineares para serem apreciadas e estudadas a partir a biografia do autor, nas aulas de Arte.

A partir das ideias de Mirzoeff (2006), a noção de visualidade permite conciliar e problematizar aquilo que está visto. É possível que, juntas, as ideias de representações visuais (Dias, 2008) e de visualidades (Mizoerff, 2006) possam contribuir com a ampliação da noção do sujeito que contempla a obra de arte orientada pela noção do belo, para a ideia de visão que envolve esse sujeito com a imagem, convidando-o para assumir postura crítica diante daquilo que está sendo visto.

Em conformidade com Dias (2012a), é razoável propor que as mudanças sugeridas pelos estudiosos da arte/educação para a inserção das ideias da cultura visual e das visualidades não implicam "em nenhum instante que a arte/educação deva abandonar as artes visuais, mas significa que deveríamos considerar as necessidades da grande maioria dos estudantes que ensinamos, nas licenciaturas e bacharelados, e que não se tornarão artistas" (p. 63). Ao optar-se pela filiação deste estudo às ideias da cultura visual e das visualidades para a formação de professores nos cursos de graduação em Arte, não significa que se desconsidere o que já foi, e continua sendo produzido pelas belas artes, artes plásticas e artes visuais, reconhecendo-as como marcos para a Arte. E, ainda, reconhecendo os espaços conquistados e consolidados por tais produções no ensino da Arte na escola.

Tal filiação ergue-se sobre o argumento de que a base teórico-epistemológica, os conceitos e as práticas no âmbito da área de Arte possivelmente já não são suficientes para atender à formação de professores de artes visuais e a atuação dos licenciados nas escolas de educação básica contemporânea. Para discutir- sobre as questões de atuação do professor da educação básica, segue os debates na próxima seção.

### **Psicologia Escolar<sup>10</sup>: Contribuições para a Atuação do Professor da Educação Básica**

No âmbito da Psicologia Escolar contemporânea há a tendência, à qual se filia esta pesquisa, para atuação do psicólogo contemplando toda a instituição e sua equipe. De acordo com os estudos, esse tipo de atuação implica a articulação entre a coordenação pedagógica (da qual o psicólogo escolar é integrante), os professores e o grupo gestor da escola, para promover espaços coletivos favorecedores dos múltiplos pontos de vista, tanto para as

---

<sup>10</sup> A Psicologia Escolar que se refere neste estudo está filiada à abordagem do desenvolvimento humano e defende a atuação do psicólogo escolar comprometida com a produção de conhecimento que permita promover espaços de conscientização nas escolas, orientado-se por concepções teórico-críticas filiadas a compromissos sociais e políticos nos contextos educativos (Dazanni & Souza, 2016). Alguns conceitos e princípios dessa abordagem histórico-cultural serão mencionados nesta seção e aprofundados no Capítulo II.

análises quanto para a construção das propostas de soluções endereçadas às demandas identificadas nas diferentes instâncias das escolas (Andrada, 2016; Marinho-Araujo, 2010; Martínez, 2010; Souza, 2016).

Para o diálogo que se propõe neste estudo entre a arte/educação e a Psicologia Escolar, levou-se em conta a semelhança entre os pontos de vista dos pesquisadores de ambas, que se situam em defesa da formação de estudantes das escolas de educação básica pelas ideias do coletivo e das trocas entre grupos para sustentar e valorizar o compartilhamento democrático dos conhecimentos nos processos de ensino e aprendizagem (Dias, 2007; Marinho-Araujo, 2010; Martins & Tourinho, 2013; Souza, 2016). Outra interlocução possível diz respeito a noção de que as contribuições da Psicologia para a Educação não se restringem à escola. Segundo Martínez (2010), os processos de aprendizagem ocorrem em outros âmbitos e outros níveis os quais também podem ser contemplados pela Psicologia Escolar. Esse entendimento da autora guarda alguma semelhança com as propostas concernentes às práticas da cultura visual orientadas para as pedagogias culturais, que também sinalizam para ocorrências dos deslocamentos dos processos de aprendizagem para outros âmbitos e outras situações (Dias, 2012a).

Ainda no que diz respeito aos processos de aprendizagem, Marinho-Araujo (2016) defende a escola como "lócus privilegiado" para a ocorrência de tais processos (p. 17). Este estudo está filiado à essa defesa da autora, por acreditar-se que o contexto histórico, social e cultural da escola é prioritário para a atuação do professor de artes visuais, pois é na escola que está sendo formado o cidadão para atuar crítica e reflexivamente sobre a sociedade. Para tratar-se sobre essa e outras questões, foram construídos os tópicos que seguem nas subseções, elaborados a partir do estudo das produções acadêmico-científicas da Psicologia Escolar levantadas para essa pesquisa.

**Estratégias de ensino e aprendizagem na escola contemporânea: implicações para a atuação do professor da educação básica.** Sob a perspectiva de Souza (2016), a escola tem se mantido conservadora por continuar adotando estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para memorização e para a reprodução de conteúdos. A autora afirma que a aprendizagem promotora do desenvolvimento,

é possível por meio da reflexão construída a partir de perguntas e não de respostas prontas; por meio do acesso a novas expressões linguísticas, a novas tipologias textuais e não de cópias de textos da lousa ou pelo exercício de atividades que envolvem seguir procedimentos fechados ou localizar respostas únicas em textos didáticos repetitivos. (Souza, 2016, p. 16)

Ao dar preferência às estratégias de ensino aprendizagem que não apresentam, ou não admitem caminhos alternativos para que o sujeito avance no próprio processo de desenvolvimento, a escola pode contribuir para favorecer a estagnação desse sujeito frente à busca pela autonomia necessária ao alcance de novos conhecimentos (Souza, 2016). Em relação a essa problemática, ressalta-se discussão semelhante ocorrendo no âmbito dos estudos sobre a arte/educação que, de maneira mais específica, têm denunciado a manutenção das pedagogias hegemônicas no ensino da Arte na escola. Estas práticas estariam concorrendo, de algum modo, para a defasagem desse ensino frente à potencialidade da exploração das imagens nos processos de aprendizagem na Arte para a formação de sujeitos críticos e autônomos que se posicionem e ajam sobre as suas realidades socioculturais (Dias, 2012a; Martins & Tourinho, 2014).

Para entreverem-se os desdobramentos da manutenção dessa atitude conservadora da escola sobre a atuação dos professores da educação básica (Souza, 2016), considerou-se razoável aproximar a discussão do alerta de Marinho-Araujo (2010) acerca da relação entre o saber e o poder que se estabelece na escola e na sala de aula desde interferências externas.

Sob o ponto de vista da autora, a sociedade brasileira é desigual na distribuição do conhecimento por não atender à demanda do coletivo pelo saber produzido, que "não retorna, em termos de solução e de mais valia, aos que originaram a demanda, consolidando o poder para aqueles que armazenam o saber e que não o socializam adequadamente" (p. 39).

Sob a perspectiva de Marinho-Araujo (2010), essa disputa em torno da distribuição dos conhecimentos também implica a formação do professor, que deveria ser orientada para a criatividade, inovação e liberdade, mas que tem ocorrido em oposição, resultando em professores cujas atuações acabam "sustentada [s] prioritariamente por técnicas, métodos, tarefas e conhecimentos essencialmente repetitivos, coercitivos e domesticadores" (p. 39). De acordo com a autora, o professor se vê situado frente: (a) à fragmentação do trabalho educativo; (b) aos objetivos de ensino e de métodos avaliativos orientados para a individualização; (c) às estratégias que atendem a demanda por produtividade e por competitividade impostas como requisitos para o reconhecimento e a qualificação da atuação em sala de aula. Em consonância com Marinho-Araujo (2010), tais condições podem gerar tensões no professor pelo distanciamento, possivelmente involuntário, do seu objetivo prioritário de atender à reivindicação da sociedade por conhecimento amplo e disponível para todos; também pode resultar em concepções de ensino a serviço da manutenção da desigualdade de acesso ao saber na escola.

A identidade do professor é forjada nas relações de trabalho e na subjetividade, na ideia de pertencimento à categoria profissional e no sentido social e pessoal que atribui a sua profissão. Marinho-Araujo (2010) afirma que

a maneira como o professor trabalha está diretamente relacionada à sua maneira de ser. As escolhas profissionais acabam influenciando a vida pessoal e sendo por esta influenciada; assim, a 'pessoa' e o 'professor' se constituem de forma interdependente ao longo do tempo. (p. 44)

Sob a perspectiva da autora, é necessário efetivar, no contexto escolar, estratégias que concorram para que o professor entreveja o próprio vínculo com a atividade que exerce. Dessa perspectiva, a autora ressalta que o psicólogo escolar poderá atuar em conjunto com o professor da educação básica, para que juntos busquem por encaminhamentos e soluções para os problemas evidenciados na parceria entre ambos. Nas palavras de Marinho-Araujo (2010),

a educação pode estar ruim, mas a expectativa por parte dos professores é de que eles possam modificar essa realidade por meio do trabalho e da atividade exercida. A mediação do psicólogo escolar no desenvolvimento de competência para a formação continuada de professores pode potencializar esse cenário com vistas às suas transformações. (p. 54)

Em conformidade com Andrada (2016), o psicólogo escolar poderá intervir para promover espaços de reflexão nos quais os professores sejam provocados para assumir posturas críticas e para refletir sobre as próprias situações profissionais frente aos importantes desafios que o contexto escolar lhes impõe nos dias atuais. Segundo autora, nas práticas de intervenção promovidas pelos psicólogos escolares, os discursos dos professores têm (a) revelado a insatisfação e o sentimento de desrespeito dos outros para com a sua atuação como professor; e (b) sinalizado para o desamparo e a solidão pelos obstáculos encontrados para a própria atuação, no que diz respeito ao apoio institucional (quer seja na gestão escolar, ou na esfera governamental) e à parceria familiar (por parte dos pais e responsáveis pelos estudantes) para estabelecer corresponsabilidades em relação à promoção das atividades junto aos estudantes.

Ainda sob a perspectiva de Andrada (2016), os discursos dos professores da educação básica também têm revelado as suas dificuldades para estabelecerem diálogo com os estudantes dentro da rotina escolar. Em oposição, a autora evidencia o compromisso demonstrado nos discursos desses professores com os próprios objetivos profissionais na

escola, os quais deixam evidentes as suas preocupações com a possibilidade de prejudicar a realização das atividades de ensino e aprendizagem frente à relatada dificuldade de interlocução com os estudantes.

A autora explica que a expectativa do professor da educação básica em atuar com qualidade entra em conflito, em âmbito particular, com o sofrimento e o desânimo pelo desprestígio dos outros para com a sua profissão e, em âmbito macro, entra em confronto com a situação desfavorável para a educação brasileira atualmente. De acordo com Andrada (2016), esses dois âmbitos ultrapassam as questões da didático-pedagógica, e são aspectos importantes geradores de frustração do compromisso do professor com os próprios objetivos em sala de aula. Sob a perspectiva da autora, instala-se o ciclo vicioso que se mantém pelo movimento da força das condições de trabalho desfavoráveis, que geram sofrimento e exaustão, resultando em atuação do professor pelo "limite físico, emocional e mental" (p. 53).

Em conformidade com Petroni e Souza (2010), ainda que o professor seja autorregulado, comprometido e consciente sobre a própria atividade de docência, sem que sejam oferecidas condições adequadas não há como tal sujeito exercer a sua atividade com autonomia. As autoras atestam que podem ser identificados dois grupos de professores na escola de educação básica atual: (a) os heterônomos que se sujeitam às condições que lhes impõe; e (b) os autônomos que reivindicam, de maneira permanente, condições que lhes possibilitem o exercício da autossuficiência.

Sob a perspectiva de Petroni e Souza (2010), duas circunstâncias concorrem para a limitação da autonomia do professor no exercício das atividades profissionais na escola. Por um lado, há a incidência de imposições internas e externas favorecedoras do distanciamento da prática do professor da realidade sobre a qual atua, sem que a esse professor seja garantido espaço para discutir os aspectos de tal dissonância. Por outro, explicam as autoras, há a dificuldade daquele professor em lidar com o lugar da autonomia por não reconhecê-lo como



tal ou por não querer ocupá-lo, com receio de gerar conflitos e mais trabalho para si. Para auxiliar nesse impasse, as autoras recomendam investimento nos espaços de planejamento,

pois planejar e organizar-se são algumas das características do sujeito autônomo, ao passo que o coloca para refletir sobre sua prática, sobre sua conduta, de maneira crítica e consciente. Seria preciso encontrar vias que possibilitassem que o planejado fosse apropriado pelo sujeito como norteador de suas ações. (p. 362)

Ainda de acordo com Petroni e Souza (2010), é importante o investimento em formação continuada em serviço concebida para orientar o professor, como sujeito responsável pelo próprio desenvolvimento, a voltar-se para si e a identificar-se como autor das suas próprias práticas pedagógicas e como o definidor das estratégias de ensino que subsidiam as suas atuações na escola. As autoras ressaltam que por essa perspectiva, a formação continuada pode favorecer aos professores que entrevejam a relevância do planejamento não como atividade burocrática, mas como ação que pode garantir a prática pedagógica exercida com autonomia favorecedora da conquista do professor da educação básica para optar por "aquilo que [os professores] consideram como importante para si e para seus alunos, em um processo de construção de autoria de uma prática autônoma" (p. 363).

Vale, ainda, ressaltar que, no âmbito da Psicologia Escolar, há o entendimento de que o processo de desenvolvimento e aprendizagem segue ao longo da vida dos sujeitos pelas inúmeras relações sociais as quais ele está sendo submetido. Situar essas ideias em uma discussão que proponha o contexto escolar também como lugar de aperfeiçoamento profissional do professor da educação básica, pelas relações sociais que ali se estabelecem, pode auxiliar na evidência do quanto tal contexto ainda se constitui precário no que diz respeito às relações qualificadas que contribuam com a dinâmica de desenvolvimento profissional do sujeito professor. A fragilidade mencionada está marcada: (a) pelas relações de poder e controle de saber que limitam as escolhas autônomas para as práticas docentes, (b)

pelo diálogo precário entre professores, pais e instituições, que contribuem para as dificuldades na atuação, (c) pelo desprestígio da profissão e pelas dificuldades, externas e internas à escola, que implicam em desânimo do professor com a própria profissão. Desses aspectos, considerar-se, neste estudo, a complexidade dos desdobramentos das estratégias de ensino conservadoras que têm sido mantidas na escola, tanto sobre a atuação do professor quanto sobre os demais atores educacionais e os estudantes.

**Repercussão das questões socioculturais nas escolas contemporâneas.** No que diz respeito à incidência das questões socioculturais contemporâneas no meio escolar, destaca-se, neste estudo, que a publicação de regulações normativas educacionais tem determinado o comprometimento da escola e dos professores da educação básica com a formação dos estudantes em diferentes frentes, tais como: (a) educação ambiental (Lei nº 9795, Ministério do Meio Ambiente, 1999), (b) educação em direitos humanos (Resolução CNE/CP nº 1, MEC, 2012), (c) ensino da história e cultura afro-brasileira (Lei nº 10.639, MEC, 2003), (d) orientação sexual (Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN], MEC, 1997). Para esta pesquisa, interessou buscar alguma contribuição sobre a discussão dirigida às questões de gênero e sexualidade pelo vínculo que se pode estabelecer com os apontamentos que estudiosos da arte/educação tem feito sobre esse tema, premente nos debates acerca da inserção das ideias da cultura visual e das visualidades no ensino da Arte na escola (Abreu, 2012, Abreu, Monteles, & Ospina, 2016; Coiser & Sanders, 2007; Coutinho & Loponte, 2015, Dias, 2006, 2012b, 2013; Loponte, 2008, 2015; Louro, 2008, 2011).

Sob a perspectiva de Gesser, Oltramari e Panisson (2015), as concepções dos professores da educação básica acerca das questões de gênero e sexualidade têm sido dissonantes das concepções que tratam dessas questões nos documentos oficiais. Segundo os

autores, em geral os discursos docentes são marcados pelas ideias de patologização e pelo preconceito para com os sujeitos e as situações que divergem do modelo heteronormativo.

Por outro lado, Gesser et al. (2015) afirmam que ainda que existam discursos em consonância com a normatização da sexualidade; em oposição, existem outras vozes, externas e internas à escola, contribuindo para impedir que os comportamentos sexuais normatizados se consolidem como universais. Sob a perspectiva dos autores, a sexualidade "é fenômeno complexo e multifacetado, o qual incorpora aspectos culturais, históricos, biológicos e políticos que atravessam e constituem a experiência das pessoas nesse âmbito" no qual não pode haver a negação da materialidade do corpo (p.559).

Desses posicionamentos, os autores afirmam que os professores atuantes na educação básica não tiveram formação para tratar do tema orientação sexual pela perspectiva do direito do sujeito comportar-se pela sua própria orientação de gênero. De acordo com Gesser et al. (2015), os professores da educação básica têm pouco conhecimento sobre as propostas e concepções dos documentos oficiais para o ensino e a aprendizagem de tal tema em sala de aula. Desse entendimento, os autores propõem encaminhamento para essa lacuna sugerindo que,

[a psicologia pode] contribuir no processo de formação do corpo docente a partir de uma perspectiva ético-política de gênero e sexualidade, voltada à desconstrução de todos os binarismos e fundamentalismos opressores das sexualidades e identidades de gênero que diferem da norma dominante. Ressalta-se, também, que a Psicologia pode contribuir com a potencialização dos professores e das professoras que se identificam com os princípios ético-políticos de sexualidade, para que eles ampliem suas capacidades de agência e construam práticas cada vez mais potencializadoras da valorização da diversidade sexual e de gênero na escola. (p. 567)

Vale ressaltar que o tema orientação sexual compõe o conjunto dos temas transversais que tem implicado o ensino da Arte na educação básica (PCN, 1997). Os estudos da arte/educação evidenciam ideias semelhantes às apresentadas anteriormente, ressaltando-se a problematização da heteronormatividade, pela filiação deste estudo às pesquisas de arte/educadores que estão se ocupando com as análises das imagens que circulam pela publicidade, propagandas, entre outras mídias e os seus impactos em sala de aula para a discussão sobre sexualidade e gênero (Abreu, 2012; Abreu, Monteles & Ospina, 2016).

**Mediação estética.** No âmbito da Psicologia Escolar tem havido investimento em pesquisas e em intervenções práticas no contexto escolar para a conscientização de gestores, professores, pedagogos e psicólogos escolares sobre a relevância dos seus papéis na manutenção de relações sociais qualificadas e necessárias para a promoção de aprendizagem favorecedora de desenvolvimento (Mendes, 2011; Petroni, 2012; Souza, 2016; Zanella, 2007). Sob a perspectiva de Petroni (2012),

consciência é função psicológica superior<sup>11</sup> que permite ao sujeito saber-se de si, conhecer o próprio modo de funcionar, (...) [fazer, pensar e ver a si] a um só tempo como produto e produtor de suas condições de existência. Ela é resultado de todo o processo de desenvolvimento do sujeito, do qual a vivência é parte fundamental, incluindo sua história e a história do homem. (p. 60)

Essas pesquisas e intervenções práticas da Psicologia Escolar, referenciadas pelos princípios da abordagem histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano (Vygotsky, 1926/1996, 1926/2003, 1930/2009, 1933/2007) e pelos pressupostos da relação entre Psicologia e Arte (1925/2001), estão sendo articuladas pela defesa dos processos de significação como fundamento para a consciência do profissional (gestores, professores,

---

<sup>11</sup> Esse conceito será explicado em detalhe no Capítulo III desta pesquisa.

pedagogos e psicólogos escolares) sobre a sua própria atuação no contexto educativo. Destaca-se, entre os conceitos dessa abordagem, a ideia de vivência como experiência que envolve a emoção, o sentimento e a volitividade do sujeito, que pode levá-lo à ressignificação desencadeada por tal envolvimento (Andrada & Souza, 2015).

Entre as diferentes possibilidades para promover os processos de significação pela vivência, para levar à consciência dos profissionais a importância dos seus papéis no contexto educativo, os estudiosos da psicologia escolar destacam a mediação estética (Andrada & Souza, 2015; Mendes & Marinho-Araujo, 2016; Souza, 2016; Souza, Petroni & Dugnani, 2011). Em conformidade com Mendes e Marinho-Araujo (2016), mediação estética "é o conjunto de elementos simbólicos qualitativamente diferenciados por sua dimensão sensível, lúdica, criativa, imaginária e fantástica, que se posicionam como elo intermediário entre o sujeito e o contexto em que está inserido" (p. 75). Nesse âmbito, estética é compreendida como alternativa pela qual se funda a relação do sujeito com o mundo e com o outro por um olhar diferenciado porque favorecido sob o ponto de vista do sensível (Zanella, 2006; Munhoz & Zanella, 2008). Segundo Zanella (2006), a dimensão do sensível contribui com a promoção das relações sociais pelo envolvimento dos sujeitos nos processos de significação pela afetividade e volitividade.

Em conformidade com Mendes (2011) e Zanella (2006, 2007), ressalta-se que a mediação estética tem potencial para libertar o sujeito dos processos de significação orientados pelas formas mais automatizadas e imediatistas de entendimento e sentimento em relação à realidade, permitindo o surgimento de novas e mais potentes formações de sentido nesse sujeito, sobre si, como profissional, e sobre o seu entendimento acerca da escola. No que diz respeito às intervenções práticas nos contextos educativos, Souza (2016) revela que um dos desafios atuais para a Psicologia Escolar filiada aos princípios vygotskyanos tem sido a proposição de estratégias que garantam espaços para "reflexão dos profissionais e alunos,

rumo ao desenvolvimento de uma consciência crítica que permita a superação das dificuldades enfrentadas" na escola (p. 20). Sob a perspectiva da autora, a Arte tem sido aliada na elaboração de algumas dessas proposições, auxiliando a atuação do psicólogo escolar ao oferecer aos sujeitos envolvidos a possibilidade de atribuir (reelaborar) significados e sentidos aos eventos da realidade.

Em conformidade com Andrada (2016), o uso da Arte como signo que substitui um fato ou um evento promove vivências que conectam o sujeito com realidade e, ainda, favorece o estabelecimento de novos sentidos e significados para tal realidade. Nessa direção, a autora assegura que a prática da intervenção construída pela mediação da Arte pode promover a conscientização dos professores tanto sobre as suas experiências individuais quanto profissionais. A partir de resultados de prática de intervenção pela mediação com o auxílio da Arte, a autora afirma que,

os professores mudaram suas expressões afetivo-corporais durante as práticas. Por essa via mais sutil de expressão, nos momentos em que havia uma tensão ou rigidez inicial, ocorreram quebras por meio de alegria, soltura, leveza, transcendência, indicando o sentido da entrega. [As práticas] provocaram também afetos impactantes, denotando que os sujeitos foram tocados, indicadores de que houve vivência. (p. 56)

Sob a perspectiva de Mendes e Marinho-Araujo (2016), as atividades lúdicas, bem como a Arte, também podem ser potencializadoras da mediação estética. A partir de resultados de oficinas lúdicas promovidas para a formação continuada de psicólogos escolares, a autora afirma que a mediação estética oportunizou o desenvolvimento profissional qualificado, incrementando a atuação dos psicólogos escolares. Em conformidade com Mendes (2011), a construção de novos sentidos sobre a realidade da atuação dos profissionais participantes da intervenção foi favorecida na interação entre os

sujeitos, a qual possibilitou as expressões de posições que iam de encontro às aspectos consolidados sobre a atuação do psicólogo escolar. A autora assegura que as intervenções práticas pelas oficinas lúdicas contribuíram para o compartilhamento, em grupo, das questões prementes para a elaboração de novos olhares singulares sobre as questões do cotidiano da escola e da atuação do psicólogo nesse contexto.

O ensino da Arte na escola de educação básica tem sido tema recorrente nos debates sobre as políticas educacionais nacionais, as quais tendem a mantê-lo instável pela recorrente ameaça de suprimi-lo da grade de disciplinas obrigatórias. Em geral, os discursos oficiais justificam os argumentos que fomentam a incerteza da sua obrigatoriedade pela dúvida sobre a relevância do ensino da Arte para a formação dos estudantes. Essa situação se reflete nas licenciaturas ofertadas pelos cursos de graduação em Arte e nas discussões sobre aspectos da formação dos professores de artes visuais no Brasil.

Diante das reflexões anteriores, propôs-se aproximar as investigações desta pesquisa à produção acadêmico-científica da Psicologia Escolar, em especial, para a compreensão das mediações estéticas. Essa aproximação contribuiu para entrever-se a Arte, caracterizada como disciplina obrigatória da educação básica, ser deslocada das práticas pedagógicas em sala de aula, para as práticas de intervenção da Psicologia Escolar.

Por tal discernimento, buscaram-se obter subsídios fundamentados por base epistemológica construída pelas experiências dos psicólogos escolares, para identificarem-se os aspectos constituintes da Arte tanto como favorecedora da qualidade nas relações sociais no contexto escolar, quanto para a formação dos estudantes como cidadãos autônomos, críticos e éticos frente às realidades contemporâneas. Sob essa perspectiva, pode ser possível embasar o argumento sobre a relevância da Arte para os processos de significação que situam o sujeito na compreensão sobre si, o outro e o contexto no qual está inserido. Defende-se,

também, o lugar da Arte como disciplina obrigatória na educação básica, desdobrando-se para a relevância de se refletir sobre a formação e a atuação do professor de artes visuais.

Em síntese, ao final desta seção, destaca-se a densidade das dimensões social, histórico e cultural da escola para a atuação do professor de arte. E, ao final deste capítulo, sinaliza-se para as discussões e as ideias apresentadas reiteram a necessidade de orientar a formação dos professores de artes visuais para o diálogo com as questões contemporâneas que têm implicado a educação básica, e envolvem a atualização das práticas pedagógicas, a inserção das discussões contemporâneas (gênero e orientação sexual, raça e etnia, meio ambiente, entre outras) e a conscientização dos profissionais da escola sobre o seu relevante papel no processo de ensino e aprendizagem.

Defende-se, neste estudo, que esse diálogo entre a arte/educação e a Psicologia Escolar poderá apoiar a ampliação na formação de professores das práticas de ateliês para as práticas pedagógicas consoantes com as demandas atuais dos contextos educativos. E, sugere-se ainda que tal diálogo tenha potencialidade para auxiliar na revelação do sujeito que se constitui professor de artes visuais em um contexto educativo impregnado de cultura e de historicidade. Para construir-se a base teórico-epistemológica que sustenta a interlocução entre a Psicologia Escolar e a arte/educação neste estudo, apresentam-se, a seguir, os conceitos e os princípios da abordagem histórico-cultural, bem como, os pressupostos vygotskyanos para aprofundar as discussões acerca das aproximações entre a educação estética, pela perspectiva da Psicologia da Arte (Vygotsky, 1925/2001), e as ideias da cultura visual e das visualidades.



### **CAPÍTULO III**

#### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo serão apresentados os princípios e conceitos da abordagem histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano e os pressupostos vygotskyanos para a relação entre Psicologia e Arte que sustentam as discussões, nesta pesquisa, sobre a formação e a atuação do professor de artes visuais e o perfil esperado para o egresso da Licenciatura em Artes Visuais.

#### **Processos de Aprendizagem e Escola: Aportes da Psicologia Histórico-Cultural**

No início do século XX, a Psicologia Histórico-Cultural surgiu promovendo uma discussão acerca da limitação da explicação do desenvolvimento do psiquismo humano pela linha evolutiva biológica. De acordo com Vygotsky (1930/2006),

a luta pela existência e a seleção natural - forças motrizes da evolução biológica - perderam a sua importância decisiva assim que passamos a considerar (...) o desenvolvimento histórico do homem (...) pelas leis que regulam o decurso da história humana - e que regem a totalidade do processo de desenvolvimento material e mental da sociedade - que tomaram de vez o seu lugar. (p. 2)

Segundo o autor, há duas linhas envolvendo o desenvolvimento psicológico, diferenciando-as pela origem: (a) biológica (dos processos elementares), constituída pelos "atos e processos de comportamento natural"; (b) sociocultural (dos processos psicológicos superiores), favorecedora das "funções e formas de comportamento artificiais ou instrumentais" (p. 10).

A primeira linha, segundo o autor, contribuiu na filogênese com o aparecimento e o desenvolvimento de "mecanismos especiais (a estrutura biológica e neurológica) ao longo do

processo da evolução". Esses mecanismos especiais assumem, na ontogênese, papel central no funcionamento dos processos elementares, quando o ser humano nasce. A segunda linha, por sua vez, foi "uma realização posterior da humanidade, um produto da evolução histórica e é a forma específica do comportamento de um homem", que surge à medida que as suas relações se ampliam pela inserção na cultura (Vygotsky, 1926/1996, p. 94).

Sob a perspectiva dessas origens que se conectam para promoção do desenvolvimento humano, Vygotsky (1926/1996) problematizou as teorias e os métodos direcionados aos estudos psicológicos de sua época. O autor alertou que esses estudos eram insuficientes e fragmentados acerca das explicações da psique e do comportamento humano, com ênfases nos fundamentos da: (a) psicanálise, circunscrita à pesquisa sobre o inconsciente pelo método introspectivo, (b) reflexologia, ocupada com estudos sobre a relação entre estímulo-reação pelo método científico-natural; (c) psicologia subjetiva, centrada no estudo do psiquismo por método experimental. Segundo o autor, esses sistemas psicológicos, pelas especificidades dos seus métodos, conceitos, e ideias tinham dificuldade de articulação entre si para alcançar a compreensão do desenvolvimento humano pela totalidade.

Como alternativa aos problemas teórico-metodológicos enunciados, Vygotsky (1926/1996) criou o método instrumental para tratar da análise da relação dialética entre o aparato biológico e a psique, tomando como referência os estudos da reflexologia e da psicologia experimental que eram reconhecidos cientificamente em sua época. A partir dos resultados das suas análises e da consolidação do método instrumental, Vygotsky (1926/1996) reestruturou as ideias sobre o aparato biológico humano que haviam lhe servido como referências iniciais, e articulou a origem sociocultural da psique para construir a resposta teórico-metodológica aos problemas da Psicologia de sua época, concebendo a Psicologia Histórico-Cultural.

Em relação à origem sociocultural do desenvolvimento, Vygotsky (1926/1996) afirma que os seres humanos nascem e permanecem se desenvolvendo na e pela cultura ao longo de toda a vida. Nos mais remotos e diferentes tempos e espaços, os seres humanos interagiram com a realidade concreta pelos usos das ferramentas que os auxiliavam em ações como cortar, caçar, contar, entre outras. De maneira análoga, os sujeitos se relacionam com os outros e com o ambiente semiótico cultural pelo uso dos instrumentos psicológicos (Vygotsky, 1926/1996). Neste estudo, em conformidade com Vygotsky (1931/1983), essas relações com a realidade e com os outros sujeitos fundamentam-se pelo desenvolvimento da espécie humana diferenciado das demais espécies. Tais relações se estabelecem somente pela mediação por instrumentos e ferramentas criados pelo e no processo de transformação da natureza, em uma relação dialética na qual tanto homem quanto a própria natureza foram sendo transformados.

Segundo Vygotsky (1926/1996), os instrumentos psicológicos são "criações artificiais" (de origens socioculturais) que auxiliam o uso, pelo sujeito, das propriedades naturais do tecido cerebral no domínio dos próprios processos psíquicos. O autor explica que os instrumentos psicológicos integram o conjunto do sistema semiótico da cultura dos grupos sociais, tornando-se imprescindíveis para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores que surgem por intermédio desse processo. Vygotsky (1956/1996) assegura que, por estar em relação dialética com as propriedades naturais do tecido neural, não há possibilidade de criação dos instrumentos psicológicos sem o incremento do aparato biológico humano. Ainda em conformidade com Vygotsky (1926/1996), "a linguagem, as formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos [utilizados como estratégia de recordação de palavras, números ou outras informações], o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os

desenhos, todo tipo de signos convencionais" (p. 93), são exemplos de instrumentos psicológicos.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1939/2007), a linguagem possui papel preponderante entre os instrumentos psicológicos pela dupla função que exerce: produzir signos e mediar desenvolvimento psíquico utilizando o próprio produto. Na primeira função da linguagem, os signos guardam, em si, os significados compartilhados socialmente sobre a realidade concreta e, ainda, os sentidos subjetivos que os sujeitos lhe atribuem. Na função de mediação, há a compreensão da realidade concreta e a interlocução com o outro pela representação de realidade (abstração e generalização de objetos e eventos concretos) com a utilização dos signos. Vygotsky (1956/2009) explica que todo signo é um meio de comunicação que favorece a articulação entre as funções psíquicas superiores. Segundo o autor, na ausência do signo, as transformações do cérebro e das suas conexões imprescindíveis aos processos de aprendizagem e desenvolvimento não ocorreriam.

No que diz respeito às funções psicológicas superiores, Vygotsky (1926/1996) assegura que essas não são inatas; elas surgem forjadas pela apropriação dos elementos culturais originados ao longo da história do desenvolvimento humano, e são portadoras e transmissoras das experiências, situações, soluções que influenciam mutuamente o comportamento dos sujeitos nas trocas favorecidas pelas e nas relações sociais. O autor explica que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceito, emoção) ocorre mediado pelos instrumentos psicológicos que modificam o desenvolvimento e a estrutura dessas funções porque promovem as interconexões entre as funções psicológicas básicas (memória, atenção e percepção, entre outras), elementares e inatas, transformando-as qualitativamente, e contribuindo com o desenvolvimento de processos psicológicos humanos mais complexos.

Em relação às interações sociais, segundo Vygotsky (1956/2009), a comunicação nessas relações só poderá ser efetivada pela via mediada, com o auxílio dos instrumentos psicológicos. De acordo com Oliveira (2006), a mediação da linguagem pelo signo (mediação semiótica) resulta no desenvolvimento de processos psicológicos sofisticados que ampliam o contato com objetos e eventos concretos favorecendo a abstração da realidade e novas formas de estar no mundo; esse mecanismo psicológico que favorece as ressignificações do mundo, das relações e de si ocorre pela mediação de instrumentos simbólicos, entre os quais a linguagem é o mais sofisticado. Com a comunicação e as relações sociais sendo mediadas por instrumentos psicológicos, o sujeito, de forma autônoma e volitiva tem domínio sobre as próprias ações (Oliveira, 2006). Conforme sintetiza Marinho-Araujo (2015).

As perspectivas teóricoconceituais da Psicologia que discutem processos de mediação e conscientização como forma de transformações subjetivas estabelecem uma estreita vinculação entre o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos e as possibilidades constituídas histórica e culturalmente nas relações sociais, contextualizadas e constantemente transformadas por meio de um dinâmico processo de ressignificação da realidade. O mecanismo capaz de promover essas transformações psíquicas, que caracterizam a condição humana, é o processo de mediação semiótica, que organiza o sistema de signos e símbolos presentes na realidade por meio da força da linguagem, tida como instrumento psicológico que influencia a mudança qualitativa que ocorre nas funções psicológicas elementares quando se transformam em funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1926/2003, 1927/1991, 1931/1997, 1931/2000, 1996/1999, 2001/2009). Há, na mediação intencional comunicativa, uma complexidade que potencializa as funções psíquicas, intensificada pela influência da história e da cultura pessoal e coletiva, das relações sociais, dos desejos e afetos intersubjetivos, que mobilizam e ancoram ações e pensamentos.

Em conformidade com o autor, a articulação entre o substrato cerebral e o surgimento das funções psicológicas superiores ocorre pela inserção do sujeito na cultura; ele afirma que, em um procedimento de análise dessas funções até as suas origens, o resultado será o retorno à estrutura inata dos tecidos neurais do ser humano em tenra idade. Em conformidade com Vygotsky, 1926/1996, "por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais [as funções psicológicas superiores], mas formadas historicamente" (p. 115).

Sob essa perspectiva, as funções psicológicas superiores devem ser compreendidas como estruturas sociais (externas ao sujeito) que, pela aprendizagem, se tornam individuais (internalizadas). Vygotsky (1931/2007) explica que esse é um processo iniciado de maneira interpessoal e transformado em intrapessoal: "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)" (p. 58).

A partir da artificialidade dos instrumentos psicológicos vinculada às particularidades biológicas do cérebro e aos sentidos e significados partilhados nas comunicações, nos afetos, nas vivências que ocorrem nas relações é que se originam os processos de internalização. Esses processos complexos, históricos, dinâmicos transformam os sentidos subjetivos, que impactam em concepções, compreensão de si, dos outros, do mundo; eles interferem na produção e no pensamento por conceitos, próprio dos humanos, justificando a humanização pela interdependência entre a filo e ontogênese, em que a cultura assume um papel preponderante, como canal simbólico para as trocas semióticas (Marinho-Araujo, 2016).

Em consonância com Vygotsky (1933/2014), a aprendizagem e o desenvolvimento devem ser compreendidos pela articulação de processos que ocorrem desde o nascimento do ser humano. De acordo com o autor, há o percurso dinâmico, complexo e dialético de

desenvolvimento que envolve a criança antes do seu ingresso na escola; esse percurso é norteado por aprendizagens que ocorrem pelas experiências complexas e particulares, favorecidas pelas e nas interações das crianças com os seus pais, com os outros adultos e com as outras crianças com as quais convive.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1933/2014), não necessariamente haverá contiguidade entre a aprendizagem anterior e aquela que a criança terá na escola. No entanto, deve-se ter em conta o quanto a aprendizagem antecessora é essencial para o que a criança vai aprender no contexto educativo sistematizado. O autor explica que essa aprendizagem antecessora promove fundamentos essenciais, que favorecerão condições para que a criança transite do desenvolvimento orientado por conceitos espontâneos, não sistematizados, e que promovem generalizações para o desenvolvimento norteado por conceitos científicos sistematizados e organizados por significados promotores de processos psíquicos complexos.

Segundo a compreensão dos estudiosos e pesquisadores da Psicologia Escolar, a escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento psíquico (Martínez, 2010; Marinho-Araujo, 2016). Entre as atividades que atribuem à escola esse papel de destaque, Vygotsky (1956/2009) assegura que a inserção da criança no sistema de conceitos científicos é "uma questão de prática de imensa importância - talvez até primordial - do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si" (p. 241).

Conforme Vygotsky (1926/1956), o salto qualitativo de desenvolvimento promovido no contexto educativo escolar não se baseia nas maturações biológicas ocorridas na transição da infância para adolescência. Esse salto decorre da transformação das funções externas em funções internas, apoiada pelo processo de ensino e aprendizagem, promovendo novas conexões entre as funções psicológicas superiores resultando em alterações importantes no funcionamento entre essas dimensões psíquicas. Nas palavras de Vygotsky (1926/1956), "[as

relações] com todas as outras funções mudou, formou-se um novo sistema, reformou-se e transformou-se o interno" (p. 118).

Os princípios e as ideias apresentadas sobre a abordagem histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano comparecem neste estudo para fundamentar a defesa da formação do professor de artes visuais como mediador de desenvolvimento. Para aprofundar-se nas relações que podem ser estabelecidas entre a Psicologia e Arte e para contribuir com tal formação, apresentam-se, na seção a seguir, os pressupostos de Vygotsky (1925/001) elaborados a partir do seu interesse pela Literatura e pelo Teatro.

### **As Relações de Vygotsky com a Arte: Experiências e Produções**

A biografia de Vygotsky é extensamente divulgada e reconhecida no âmbito da Psicologia. No entanto, essa mesma amplitude não é observada na área de Arte. Com o propósito de preencher-se a lacuna indicada e por considerar-se importante conhecer a vida e a obra do fundador da abordagem histórico-cultural para compreender apropriadamente os conceitos e os princípios sobre a relação entre a Psicologia e a Arte defendidos por ele, julgou-se relevante inserir as informações biográficas que seguem.

De acordo com Friedrich (2012), Lev Sémionovitch Vygotsky nasceu em Orcha, na Rússia, em 1896. A sua família mudou, no ano seguinte, para Gomel, cidade localizada nas proximidades da fronteira da Rússia com a Ucrânia, reconhecida pelo cenário cultural composto por diferentes instituições dedicadas à Arte e à cultura. Em 1913, Vygotsky foi estudar Medicina na Universidade Imperial de Moscou; por motivos políticos alheios à sua vontade, em um curto período se viu obrigado a abandonar o curso. Em substituição aos estudos interrompidos, Vygotsky se interessou pelas áreas de Filosofia e Literatura, nas quais aprofundou os seus conhecimentos em filosofia científica, com maior ênfase nos problemas



da consciência, e em dramaturgia, em específico, na relação entre a Literatura e o teatro (Friedrich, 2012).

De acordo com Veresov (2005), na primeira fase da produção intelectual de Vygotsky, entre 1917 e 1926, "*any attempt to find a cultural-historical theory . . . would be futile*" (p. 32). Segundo o autor, Vygotsky mantinha relação estreita com a Arte e com os artistas de sua época (atores, diretores de teatro, artistas plásticos, literatos, entre outros); essa relação também é destacada por Barros, Camargo e Rosa (2011), que revelam a atuação de Vygotsky como ator e diretor teatral.

Vale ressaltar, ainda, que o processo de pós-revolução russa mobilizou a classe artística e intelectual em torno da reconfiguração social e política do país, atribuindo potencial às Artes (música, teatro, cinema, artes plásticas) para contribuir com as transformações em prol da emergência do novo estado soviético (Scharf, 1991). Na presente pesquisa, deu-se destaque ao envolvimento dos artistas plásticos e dos arquitetos russos com as transformações políticas e sociais promovidas naquele processo de pós-revolução.

Segundo Scharf (1991), a Rússia herdou anos de atraso tecnológico, referencial artístico e estético formalista e idealista, recusados pelo Construtivismo<sup>12</sup> que rejeitava tanto a ideia do "gênio", associado à "intuição, inspiração, auto-expressão", quanto a defesa do Suprematismo<sup>13</sup> "das obras de arte como manifestações da mente" e das formas geométricas como representações da soberania do homem sobre a natureza (Scharf, 1991, p. 100). Os construtivistas defendiam a produção em Arte em articulação com a realidade concreta, cujo propósito era "satisfazer as necessidades materiais, expressar aspirações, organizar e

---

<sup>12</sup> O Construtivismo é reconhecido pela história da arte como movimento que surgiu na Rússia na década de 1920. Segundo Scharf (1991), esse movimento foi "uma expressão completa da ideologia marxista" (p. 116). O autor explica que a motivação e o envolvimento dos artistas plásticos europeus com questões políticas e sociais, tanto quanto com aquelas puramente formais, esteve presente desde o neoclássico francês (p.116). No entanto, afirma Scharf (1991), nenhum antes do Construtivismo emergiu do âmbito de uma ideologia.

<sup>13</sup> O Suprematismo foi inaugurado por Kasimir Malevich por volta de 1913, na Rússia. Como fundador e único representante do movimento, Malevich defendia a supremacia do espírito sobre a matéria e as formas geométricas como representações da superioridade do homem pela ideia de que essas formas eram construções essencialmente humanas sem correspondentes na natureza.

sistematizar os sentimentos do proletariado revolucionário - eis o objetivo: não da arte política, mas a socialização da arte" (Scharf, 1991, p.116).

Em consonância com os movimentos da vanguarda modernista, discutidos no capítulo anterior, o Construtivismo explorou a plasticidade dos materiais utilizados para as produções em Arte e situou a própria produção fora do campo das belas artes, segundo Scharf (1991), sem descartar a pintura e a escultura. No entanto, assegura o autor, os construtivistas não as reconheceram como artes maiores (pintura, escultura e arquitetura) em relação às denominadas artes práticas ou aplicadas (gravura, tapeçaria, cerâmica, artes gráficas), seguindo a hierarquização estabelecida pelo classicismo para as belas-artes. De acordo com Scharf (1991), a pintura e a escultura foram integradas como parte dos processos industriais para a produção de objetos e parte dos processos arquitetônicos para projeção dos prédios que abrigariam o novo governo revolucionário (Scharf, 1991).

Desse entendimento sobre o lugar da pintura e da escultura no construtivismo, é razoável supor que de maneira quase análoga ao ocorrido no início da capacitação da mão-de-obra para o desenvolvimento industrial inglês, os conhecimentos do desenho (geométrico, perspectivo, técnico) e das técnicas de pintura atenderam, em suas especificidades e em seu rigor técnico, à capacitação de mão-de-obra para a indústria russa que se encontrava em etapa de emergência. Vale, ainda, ressaltar que a noção de livre-expressão orientada para o romantismo, conforme discutida no capítulo anterior, não se configurou como apoio às ideias construtivistas fundadas na segunda década dos anos 1900. A defesa da produção em Arte por essas ideias concorriam para dar respostas às necessidades materiais do proletariado, situadas em oposição à noção da produção em Arte como o objetivo de expressar sentimentos do artista e promover a contemplação no espectador.

Esse outro lugar atribuído ao objeto da Arte foi ocupado com a projeção arquitetônica dos prédios, divulgação de propaganda política, produção fabril de bens

materiais e de consumo. Em consonância com Scharf (1991), esse entendimento acerca da materialização do objeto da arte com finalidade prática no dia-a-dia contribuiu com a aproximação entre a Arte, a ciência e a tecnologia que estavam sendo atualizadas na Rússia pós-revolução, implicando a ideia de tornar os artistas em engenheiros (Scharf, 1991). Os principais expoentes do construtivismo (à exceção de Malevich, que era suprematista) a serviço do novo estado soviético, segundo Blanck, 1996 (citado por Japiassú, 1991) foram:

Kandinsky, que era vice-presidente da Academia de Artes e Ciências de Moscou; Malevich, que presidia a Academia de Artes e Ciências de Petrogrado, na qual o arquiteto Tatlin chefiava um departamento. Chagall, que era Ministro das Belas-Artes em Vitebsk; Rodchenko, que coordenava programas de educação artística; Meyerhold, que dirigia a seção teatral do Comissariado Popular para a Educação; e Stanislavsky, que presidia o Teatro Artístico de Moscou. Gabo e seu irmão Pevsner representavam o grupo construtivista e Maiakovski, a Frente Esquerdista de Artes. Eisenstein, que devido ao seu conhecimento de engenharia organizou a construção de defesas durante a Guerra Civil, foi se tornar o professor dirigente do Instituto Estatal de Cinematografia. (p. 36)

Em consonância com a frente de apoio dos artistas russos das diferentes áreas das Artes engajados com a reconfiguração social e política do país, Vygotsky (1925/2001) empreendeu pesquisa para defender a tese de que "a arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto" (p. 9). O objetivo do autor era buscar subsídios para compreender o papel da Arte na constituição do novo estado soviético, em específico, as suas influências na psique do homem socialista. De acordo com Vygotsky (1925/2001), havia duas questões a serem respondidas: se a Arte influenciava na psique e o quê suscitava essa influência. O autor

estabeleceu como premissa "tomar por base não o autor e o espectador (como objeto da psicologia), mas a própria obra de Arte" considerando os materiais (conteúdos) e as formas que a compõem (p. 25).

Dessa premissa, ressalta-se, em conformidade com D'Angelo (2010), que Vygotsky (1925/2001) inovou a crítica de arte russa do início do século XX. Essa inovação se deu pelo estabelecimento da separação entre o autor e a obra sobre a qual foi construído o conceito de crítica do leitor. Por esse conceito, a realização da obra (compreendida como a sua etapa da finalização) ocorreria pelo significado que leitor atribuiria ao que havia sido lido, desde os seus sentidos particulares mobilizados na sua relação com tal obra. Por esse ponto de vista, Vygotsky (1925/2001) concede ao leitor papel ativo em oposição ao papel passivo orientado pela ideia de que a obra de arte é produto finalizado para ser apreciado pelo sujeito.

Sob a perspectiva de D'Angelo (2010) e Barros et al (2011), referenciados pelas ideias vygotskianas, a crítica do leitor colaborou com a compreensão de que a obra de arte pode ser recriada por diferentes leituras realizadas pelos sujeitos que com ela estabelecem alguma interlocução. Desse entendimento, desdobra a compreensão que a obra de arte é polissêmica: "quem ignora que a obra de arte age de modo absolutamente diverso sobre diferentes pessoas e pode acarretar resultados e consequências inteiramente diversas?" (Vygotsky, 1925/2001, p. 322).

Segundo D'Angelo (2010), ainda que o conceito de crítica do leitor tenha sido elaborado com referência na literatura, esse conceito pode ser aplicado em outras produções do sujeito como: pintura, fotografia, filmes e demais manifestações artísticas. Vale, ainda, ressaltar que a pesquisa de Vygotsky (1925/2001) desdobrou-se quase que por inteira sobre a Literatura. Nas palavras do autor, "desenvolvemos sempre o nosso raciocínio a partir de exemplos concretos na literatura e sempre entendemos as nossas conclusões em [relação a] todos os outros campos da arte" (p. 298). Sob essa perspectiva, Vygotsky (1925/2001) afirma

que os desdobramentos dos resultados alcançados pelos seus estudos sobre a relação entre a Arte e o desenvolvimento psíquico podem ser aplicados para se conhecer o processo da experiência estética desencadeado pela pintura, desenho, escultura, entre outras linguagens da Arte.

De acordo com Superti, Cruz e Barroco (2011), os estudos sobre a relação entre a psique e a Arte no início do século XX não dispunham de métodos para a análise da influência da obra de arte no comportamento humano. As autoras explicam que os métodos existentes, em geral, abordavam questões relacionadas à criação e à produção com foco no artista. Para preencher essa lacuna e viabilizar os seus estudos, Vygotsky (1925/2001) elaborou o método objetivo-analítico expresso pela seguinte fórmula: "da forma da obra de arte passando pela análise funcional dos seus elementos e da sua estrutura, para a recriação da resposta estética e o estabelecimento das leis gerais [da experiência estética]".

As ideias de Superti, Cruz e Barroco (2011) auxiliam na interpretação de que as formas da produção em Arte revelam as funções psicológicas superiores pelas quais a obra de arte foi gerada, objetivada e concretizada no material (conteúdo) pelo sujeito criador. Por esse entendimento, interessava a Vygotsky (1925/2001) a análise da obra de Arte como objeto de estudo para a Psicologia por essa concentrar tanto as funções psicológicas superiores externalizadas pelo criador, quanto os estímulos desencadeadores da experiência estética no sujeito espectador. Pela busca por esses indicadores, Vygotsky (1925/2001) fundamentou a investigação para identificar de que maneira a Arte influenciaria na psique humana.

O método objetivo-analítico foi aplicado por Vygotsky (1925/2001) na análise de três obras literárias: a tragédia *Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, obra de William Shakespeare (Barros, Camargo, & Rosa, 2011; Friedrich, 2012), cujos resultados foram publicados na forma de resenha, entre os anos de 1915 e 1916 (Friedrich, 2012); e as obras russas: *As fábulas*, de Krílov (1809) e *Leve Alento*, de Búnin (1916). Para o procedimento de análise da

reação estética sobre o leitor desde as obras citadas, Vygotsky (1925/ 2001) considerou as seguintes premissas: (a) a forma (material) e o conteúdo (as ideias) são elementos inseparáveis na composição da obra de Arte; (b) a experiência estética é uma reação consciente; (c) o processo de produção do artista é uma reação iniciada no inconsciente e acessada pelo consciente para ser relevada na obra de arte.

Segundo Vygotsky (1925/2001), a obra de arte é um atalho da realidade; ela dispõe para o sujeito um fragmento da vida que pode ter passado despercebido, em virtude dos inúmeros estímulos nervosos que o cercam e para os quais ele não consegue estar atento em sua totalidade. Ao entrar em contato com esse atalho, o sujeito entra em conflito por desencadear duas emoções opostas. A primeira remete à materialidade pela qual se constitui a obra de Arte, e que faz com que o sujeito se vincule a ela pelos sentidos gerados pelas próprias experiências, vivências e afetos, reconhecendo-a como produto da humanidade. Segundo Superti, Cruz e Barroco (2011), as formas na produção em Arte são geradas pelas relações com a realidade, não se originam do inconsciente e do consciente sem essas relações. As autoras também explicam que a forma contém elementos que remetem à humanidade e caracterizam a produção em Arte como tipicamente humana.

A segunda emoção, de acordo com Vygotsky (1925/2001) desafia o sujeito para o oposto (da realidade para a imaginação) por trazer-lhe nos elementos pelos quais a obra foi composta e pela disposição desses elementos, mensagens e imagens que não condizem com os significados e sentidos socialmente compartilhados, os quais o sujeito atribui à obra no momento da percepção imediata. Vygotsky (1925/2001) explica que "o segredo do mestre [do artista que produz obra] consiste em destruir o conteúdo pela forma; e quanto mais magnífico, ambicioso e sedutor é o conteúdo em si, quanto mais seu efeito é colocado em primeiro plano, ou quanto mais o espectador tende a deixar-se levar pelo conhecido, tanto maior é o triunfo da arte, que desloca o conteúdo e estabelece domínio sobre ele" (p. 326).

A contradição entre o real e o apresentado pela obra de arte, afirma Vygotsky (1925/2001), é aquilo que desencadeia a experiência estética e resulta na catarse, compreendida como ponto mais alto do encontro entre as emoções opostas (contraditórias), suscitadas pela necessidade que o sujeito tem de estabelecer o vínculo com a realidade e, ao mesmo tempo, questionar sobre essa realidade, motivado pela forma como os conteúdos foram dispostos na obra de Arte. Pelas novas conexões entre as funções psicológicas superiores, que se estabeleceram pelos significados e sentidos renovados da experiência estética, ao final da catarse, o sujeito estará transformado em sua constituição psíquica, com seu comportamento modificado diante da realidade concreta. Desses resultados, Vygotsky (1925/2001) defende que a Arte é responsável pela sistematização de todo o campo do sentimento humano e que, para compreendê-la, torna-se imprescindível construir uma base histórica e sociológica para seus estudos.

A tese *Psicologia da Arte* foi publicada em 1925. Essa tese apresentou como resultados que: (a) há influência da Arte na psique e dispêndio de energia psíquica no processo da experiência estética que gera tal influência; (b) a lei da reação estética "é uma só, encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito"; (c) a fórmula da reação estética é constituída por duas emoções (opostas) resolvidas pela catarse (Vygotsky, 1925/2001, p. 270).

Em conformidade com as ideias apresentadas anteriormente, ressalta-se, ainda, que a estética tornou-se objeto central do estudo vygotskyano na articulação entre as áreas da Linguística, das Letras e da Psicologia, e orientadora da pesquisa do autor para concepção de uma Psicologia que viabilizasse o estudo da Arte por bases materialistas e monista (compreensão do ser humano constituído inseparavelmente de corpo e psique) (Vygotsky, 1925/2001). Vale ressaltar que Vygotsky (1925/2001; 1926/1996) filiou-se à estética de Schiller (1795/2014), reivindicadora da educação da sensibilidade.

Schiller (1795/2014) advogava em favor da concepção da pedagogia dos sentimentos, em prol de uma formação ética do homem pela estética articulada com a Arte e com a Educação. De acordo com Schiller (1795/2014), o dualismo racionalidade/subjetividade, a cisão entre a razão e a sensibilidade deveria ser superada em prol do equilíbrio no acesso entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos em estética. Sob a perspectiva do autor, a educação pela estética poderia contribuir para o aprimoramento da ética no sujeito e nos grupos sociais, cabendo à Arte assumir o papel de promotora desse aprimoramento.

Mosé (2012) afirma que o rompimento da unidade entre a natureza (instintos e corpo biológico) e a razão, que teve origem na concepção do homem clássico, resultou no conflito entre os impulsos básicos e selvagens e a moral forjada pela cultura. Segundo a autora, esse conflito persiste no homem moderno, e há a necessidade da

criação de um estado estético no qual o impulso lúdico da criação artística educaria o homem para a liberdade, até o ponto em que a moralidade se tornasse uma segunda natureza, com raízes na sensibilidade, e não somente na razão e na cultura teórica. (p. 151)

Ainda sob a perspectiva de Mosé (2012), a imaginação, a sensibilidade e as emoções têm força para serem mais eficazes no aprendizado e na transformação da ação e do comportamento humano do que as teorias e os princípios abstratos da moral.

De acordo com Vygotsky (1925/2001; 1933/2011), os fundamentos para a educação estética incluem a obra de arte como criação humana e o processo de ensino e aprendizagem focado no desenvolvimento do sujeito como ser criador. Ainda em conformidade com o autor, a Arte não é ornamento da vida, mas trata-se, pelo contrário, da "mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade; (...) é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos da vida" (Vygotsky, 1925/2001, p. 329). Dessas ideias, a educação estética possibilita transformação do conflito



que se estabelece no sujeito (entre os seus instintos e a moralidade presente na sociedade), pela criação e produção em Arte. Por essa criação promover a imaginação, a sensibilidade e as emoções, o conflito pode ser transformado em comportamentos harmônicos e necessários à inserção no grupo social e à convivência do sujeito com os outros sujeitos.

Na concepção de Vygotsky (1925/2001), a criação no ato de fazer arte não tem relação com o místico ou o celestial; esse ato é real, assim como qualquer um dos outros que se executa sobre a realidade concreta, se diferenciando, no entanto, pela complexidade em sua produção. Por essa perspectiva, que o ato da criação em arte não pode ser repetido por etapas integralmente conscientes e definidas como as da construção de uma casa, confecção de roupa, produção de objeto em série. Para Vygotsky (1925/2001), a criação na arte envolve o inconsciente, que é acessado e organizado pelo consciente, porque somente pela consciência é possível externalizar a produção da criação. Segundo Vygotsky (1925/2001),

ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente; de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar, através deles, os processos inconscientes, e todo mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedente às concepções, identificações, associações, etc.(p. 325)

Por esse ponto de vista, as conexões entre as funções psicológicas superiores pelas quais o artista realiza o seu processo de criação são difíceis de serem acessadas no momento exato dessa produção, de maneira que possam ser reproduzidas como etapas pré-definidas e lineares por outro sujeito. É possível propor etapas e linearidade no uso das técnicas para a produção da obra de arte (a métrica e o ritmo na Literatura; a perspectiva e a proporção áurea na pintura, entre outras), porque não se circunscrevem nas particularidades do sujeito. Vale,

ainda, ressaltar que essa particularidade não implica o isolamento do sujeito que cria a realidade concreta; segundo o autor, o ato de criar em arte é essencialmente social, cultural e histórico.

Além dos seus estudos sobre Psicologia e Arte em interface com a estética, o retorno à Gomel, em 1917, possibilitou que Vygotsky iniciasse pesquisas pedagógicas e atividades de ensino motivado pelo contexto favorável às novas ideias sobre educação, resultado das mudanças promovidas pela Revolução Russa. De acordo com Friedrich (2012),

na escola de formação dos professores, ele [Vygotsky] abre um laboratório de psicologia, no qual se desenvolvem seus primeiros trabalhos experimentais sobre o processo de ensino e sobre a capacidade das crianças com deficiência mental. Dois domínios que ficaram no transcorrer de toda a sua vida, no centro de suas preocupações científicas. (p. 17)

Segundo Dellari Jr. (2009), a Educação pode ser considerada como fundamento das propostas de Vygotsky para a construção da Psicologia Histórico-Cultural pela qual há o entendimento de que "só o ser humano é capaz de educar-se, de aprender com a experiência histórica das gerações anteriores e assim constituir a sua própria vivência como ser singular" (p. 1). Ainda sobre a relação com a Educação, Friedrich (2012) afirma que, no papel de educador, Vygotsky lecionou, em 1919, para diferentes instituições de ensino, entre as quais, "escolas públicas, instituições de trabalhadores ou populares e no instituto de formação de professores (...) [ministrando aulas de] língua e literatura russa, lógica, psicologia, história, ética e filosofia" (p. 17). Os resultados das experiências de Vygotsky com processos de ensino e aprendizagem foram apresentados pelo próprio autor no Instituto de Psicologia de Moscou, em 1924. Dessas apresentações surgiu o interesse do diretor Kornílov por tais estudos e o seu convite para que Vygotsky integrasse os quadros do Instituto de Psicologia de

Moscú, onde o autor e seus colaboradores, Lúria e Leontiev, seguiram as pesquisas para a consolidação das bases teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural.

O núcleo formado pelos três russos no Instituto de Psicologia de Moscú, de acordo com Friedrich (2012), produziu e divulgou vasta literatura científica; entre os temas abordados: "1) problemas epistemológicos e filosóficos da psicologia, 2) trabalhos sobre o desenvolvimento e sobre a educação das crianças com deficiência mental, 3) traduções de autores ocidentais mais influentes da época (Sigmund Freud, Jean Piaget, William Stern)" (p. 19). Vygotsky faleceu em 1934, em Moscú, vítima de tuberculose.

Para finalizar essa seção, destaca-se a importância da interlocução que Vygotsky estabeleceu entre a Psicologia, a Arte e a Educação, em interface com a estética, orientada pelas ideias de Schiller (1795/2014), sobre a qual se fundamentam as discussões, no presente estudo, em defesa da formação de professores de artes visuais em licenciaturas que se atentem para a necessidade de garantir espaço de constituição do sujeito professor e considerem os aspectos social, histórico e cultural que integram o perfil esperado para o licenciado em cursos de graduação em Arte. Ressalta-se, ainda, a defesa da filiação desta pesquisa à abordagem histórico-cultural e aos princípios da Psicologia da Arte (Vygotsky, 1925/2001) por esse referencial teórico-epistemológico favorecer a discussão sobre a estética e a crítica associadas à Psicologia e à Educação (para a constituição do sujeito professor), na formação de professores nos curso de graduação em Arte.

Ao realçar esse diálogo entre as áreas da Psicologia e da Arte pretende-se colaborar com a ampliação da formação de professores de artes visuais, que mesmo prioritariamente ocupada com a relação do sujeito com o objeto da arte, ainda se mantém distante da noção de coautor proposta por Vygotsky (1925/2001). Sugere-se, também que seja razoável aproximar a ideia de crítica do leitor (Vygotsky, 1925/2001) da noção de visualidade (Mirzoeff, 2006), juntas advogam em favor do papel ativo do sujeito no estudo das imagens e dos artefatos

culturais, indo ao encontro das ideias sobre o estudo das imagens como espaços de circulação de significados e sentidos (Dias, 2012a).

Os discursos de poder instaurados nas relações sociais, ainda que fora do alcance da percepção imediata dos sujeitos em relação com as imagens, textos, artefatos culturais, precisam ser problematizados (Fernández & Dias, 2014). Para fundamentar essa problematização em sala de aula torna-se importante atribuir o papel de coautor ao estudante, como estratégia para convidá-lo a se relacionar com a imagem a partir das próprias experiências, vivências e sentimentos. Defende-se esse convite como um fundamento para a atuação do professor de artes visuais.

Nesta pesquisa, também se realça a importância, em conformidade com Vygotsky (1925/2001), de compreender que a criação em Arte resulta da relação do sujeito com a realidade concreta. Vale ressaltar que a obra de Arte e os artefatos culturais integram o conjunto da produção histórico e cultural, constituídos por conhecimentos essenciais para o desenvolvimento humano e dos sujeitos. Por esse entendimento, tais produções devem deixar de ser estudadas como produtos da genialidade, do místico e do etéreo, inalcançáveis à maior parte dos sujeitos. Todo ser humano pode forjar-se e ser forjado como sujeito criador pelo contexto social, cultural e histórico, e que o ato de criação em Arte é uma unidade do conjunto das ações dos sujeitos sobre esse contexto.

A seguir, apresentam-se as questões e os objetivos desta pesquisa, construídos desde a historicidade do perfil esperado para o egresso da licenciatura em artes visuais e embasados pelas referências teórico-epistemológicas discutidas neste capítulo. A partir dessas formulações, foi possível construir o delineamento metodológico utilizado para alcançar os objetivos estabelecidos.

## CAPÍTULO IV

### QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A constituição do perfil esperado para o licenciado da LAV vem sendo defendida neste estudo pela perspectiva da abordagem histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano, essa teoria sustenta o debate sobre a constituição do sujeito professor em processo de formação, favorecendo o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional; e as relações sociais como imprescindíveis para aprendizagem e desenvolvimento. Os princípios vygotskyanos sobre Psicologia e Arte, em interface com a Educação e a estética (pelas referências vygotskyana), também sustentam esta pesquisa, especialmente por enfatizarem a Arte como uma das essências da formação cidadã orientada para a ética e a crítica sobre a realidade e direcionada à constituição de sujeitos autônomos e volitivos, que sejam preparados e motivados para agir em prol da convivência harmônica, justa e democrática na sociedade.

Das ideias que articulam o desenvolvimento profissional consoante com o desenvolvimento pessoal, fundamenta-se a defesa, nesta tese, da constituição do sujeito professor de artes visuais pela consonância entre as práticas pedagógicas e as práticas de ateliê, bem como entre o ser artista e o ser professor, na expectativa de contribuir com a superação da fragmentação da formação profissional. Alerta-se que a formação nas LAV deve colaborar com a noção de que atuar em sala de aula e produzir no ateliê não são atividades distintas, no entanto, exigem formações específicas.

Frente ao exposto, a manutenção do atual modelo de formação de professores na Licenciatura em Artes Visuais (LAV) atende ao preparo do artista, pelas práticas de ateliê e os Fundamentos da Crítica da Arte, da História da Arte e da Estética da Arte ofertados pelo

curso de graduação em Arte. Esta tese defende que não seria suficiente focar em uma formação que é centrada na produção e na percepção do objeto de Arte para conceber o perfil desejado para o professor de artes visuais que irá atuar na educação básica, Defende-se que as lacunas trazidas por essa ênfase formativa serão superadas ao se abrir espaço nas LAV para estudos que atentem às especificidades da constituição do sujeito e professor de artes visuais. Essas especificidades implicam espaços para que o licenciado reflita sobre a sua própria constituição como profissional e participe de processos de ensino e aprendizagem relacionados às práticas pedagógicas.

Nesta pesquisa, problematizam-se os limites das bases teórico-epistemológicas e das estratégias de ensino utilizadas pelos cursos de graduação cursos de graduação em Arte para a formação de professores. Defende-se a construção do alicerce dessa formação sobre as práticas de ateliê e os Fundamentos da Crítica da Arte, da História da Arte e da Estética da Arte à luz da Psicologia da Arte (Vygotsky, 1925/2001) para constituir o licenciando como artista. Sustenta-se, ainda, que os princípios da abordagem histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano podem oferecer subsídios para a formação do licenciando em artes visuais como mediador intencional de aprendizagem e do desenvolvimento pela Arte.

Desses entendimentos sobre as possíveis mudanças necessárias à formação atual do professor de artes visuais para que se alcance o perfil esperado de egresso das LAV, consoante com as demandas atuais da educação básica, propôs-se essa pesquisa considerando-se: (a) o cenário e a historicidade de tal perfil em discussão, (b) as ideias sobre a cultura visual e as visualidades propostas pelos estudiosos da arte/educação, e (c) as demandas da escola em relação aos professores da educação básica conforme sinalizado pelos estudos da Psicologia Escolar. Ao refletir sobre as possibilidades pelas quais se possa contribuir com as discussões atuais acerca formação de professores e a constituição do perfil

do licenciando das LAV, surgiram as seguintes questões que sintetizam as problematizações orientadoras da pesquisa.

1. Quais são os aspectos da formação nas licenciaturas em discussão nos cursos de graduação em Arte atualmente? Nessa discussão, quais seriam os temas principais?

2. Considerando-se a historicidade do perfil do professor de artes visuais pela ausência de rupturas, conforme discutido anteriormente por este estudo, como tem se configurado a formação de professores nas LAV? Há, na formação em licenciatura em vigor nos cursos de graduação em Arte, a articulação entre as perspectivas (a) histórica do instrutor de desenho, (b) contemporânea do artista-professor, (c) idealizada projetada para o professor de artes visuais orientado para a educação em visualidades? Se identificadas, de que maneira são promovidas essas articulações?

3. O que tem sido esperado do licenciado, frente ao modelo de formação que está sendo ofertado na licenciatura? O que tem sido idealizado e projetado por essas licenciaturas atendem às demandas atuais da educação básica?

A partir dessas questões norteadoras, definiram-se os objetivos para esta pesquisa:

### **Objetivo Geral**

- Analisar o perfil esperado para o licenciado em artes visuais presente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e a partir da percepção de Especialistas em Ensino da Arte.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar nos PPC as questões atuais abordadas sobre a formação de professores.
- Investigar as propostas para LAV inscritas nos PPC, à luz da historicidade do perfil esperado para o egresso licenciado.

- Identificar, com um grupo de especialistas no ensino de Arte, quais suas concepções, opiniões, propostas e pressupostos para formação e a atuação do professor de artes visuais na educação básica contemporânea.
  
- Indicar possibilidades e contribuições para a construção de matriz curricular de PPC para LAV.



## **CAPÍTULO V**

### **METODOLOGIA**

O objetivo deste capítulo é apresentar o delineamento metodológico utilizado na pesquisa. É descrito o método empregado incluindo o contexto e a caracterização dos participantes, bem como o detalhamento dos procedimentos e instrumentos, explicando-se acerca da construção, interpretação e análise das informações.

#### **Opções Metodológicas**

Inicialmente, para a realização desta pesquisa, optou-se pela abordagem multimetodológica, ou, como denomina Flick (2009a), pesquisa de métodos mistos. De acordo com o autor, essa é uma abordagem que "combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa" de pesquisa (p. 27). A opção por essa abordagem resultou das discussões preliminares sobre os objetivos da pesquisa que sinalizavam para a necessidade de identificar, caracterizar e quantificar as LAV ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior brasileira. Em função dos objetivos, foram examinados os Projetos Pedagógicos das licenciaturas em artes visuais acerca da concepção da formação de professores para atuar na educação básica. Também se configurou como oportuno indagar a um grupo de especialistas em ensino da arte sobre os seus posicionamentos, questionamentos, críticas e sugestões dirigidas à formação de professores na área, bem como ao perfil esperado para o egresso das LAV.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (DCN/AV, MEC, 2009) se referem ao ensino e à formação de professores pela nomenclatura artes visuais; adotando-se essa especificidade como critério, decidiu-se por orientar todo o delineamento metodológico deste estudo à nomenclatura utilizada pela DCN/AV (MEC,

2009). Dessa decisão originou-se a definição de circunscrever-se o estudo às Licenciaturas em Artes Visuais (LAV) no âmbito da educação superior no país.

Como etapa inicial da pesquisa, realizou-se um mapeamento para a identificação da oferta da Licenciatura em Artes Visuais por Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Pesquisou-se, junto ao banco de dados do MEC/INEP, as IES e seus respectivos endereços eletrônicos.

O Cadastro e-MEC é a base de dados oficiais da educação superior no Brasil elaborados pelo MEC/INEP (2014); ele abriga informações sobre IES públicas e privadas e permite acesso aberto e gratuito à consulta dos dados, ainda que restringindo algumas informações. A consulta aos dados no Cadastro e-MEC pode ser realizada por quatro vias: interativa, textual, avançada e IES extintas. Nesse estudo, em junho de 2014, procedeu-se à busca textual para verificar as IES com oferta de cursos de LAV.

O procedimento de acesso às informações ocorreu em três etapas: na primeira, foi realizada a busca textual pelos cursos de licenciatura em educação artística, seguida, respectivamente, das etapas de buscas pelas licenciaturas em artes plásticas e em artes visuais. Vale ressaltar que as IES são registradas no Cadastro e-MEC pelas siglas, opção que demandou a procura pelo nome completo de cada IES na base de dados Google ®. Todas as informações obtidas, a cada uma das etapas, foram exportadas para o MS Excel ® no formato de planilhas de relatórios, que foram tratadas para a organização das informações relevantes para esta investigação.

Os resultados das buscas no Cadastro e-MEC sinalizaram para o registro de 1.054 IES que ofertavam cursos de licenciatura em Arte, assim divididos: 981 Licenciaturas em Artes Visuais; 37 Licenciaturas em Educação Artística e 36 de Licenciaturas em Artes Plásticas. Vale ressaltar que a Licenciatura em Artes Visuais é ofertada na modalidade presencial por 92 IES e na modalidade à distância por 899 pólos vinculados às IES. A seguir, a distribuição

das LAV presenciais nas regiões geográficas brasileiras: 36 no sudeste, 33 no sul, nove no nordeste, sete no norte e sete no centro-oeste, perfazendo um total de 92 IES brasileiras.

Na etapa seguinte à identificação das Licenciaturas em Artes Visuais procedeu-se ao contato, via e-mail, com diretores responsáveis pela área de Arte em duas unidades acadêmicas (faculdades, centros, escolas, institutos) de cada região geográfica brasileira; a escolha das IES ocorreu por critério aleatório. Ao final desse procedimento, os cursos por região foram confirmados pela resposta positiva dos diretores ao convite formulado, garantindo-se a composição de um conjunto de dez cursos de LAV localizados nas regiões do país. Após essa escolha, realizou-se o levantamento dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Artes Visuais ofertadas por esses dez cursos superiores de arte para posterior análise.

Concomitante à análise documental dos PPC dos LAV, planejou-se a realização do Colóquio com Especialistas em Ensino da Arte. Utilizou-se, também, o critério de representação de dois participantes por região brasileira para a organização dos convites aos especialistas para o Colóquio. A seleção desses convidados será descrita na seção sobre os participantes.

### **Contexto da Pesquisa**

O mapeamento realizado para este estudo mostrou que existe ampla oferta de ensino superior na área de Arte pelas IES brasileiras (ver Tabela 1 e Tabela 2). O contexto desta pesquisa foi definido com referência a esse amplo cenário de IES que ofertam Licenciatura em Artes Visuais. Foram selecionados os cursos que atenderam aos seguintes critérios: (a) ofertar curso de formação de professores orientado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão (LDB nº 9394, MEC, 1996), (b) adotar a nomenclatura Artes Visuais para a licenciatura, conforme orientação das DCN/AV (MEC, 2009); (c) ter realizado reforma no PPC da LAV

com referência nas DCN/AV (MEC, 2009). Os cursos selecionados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 1

*Cursos de Licenciatura em Educação Artística por Região e por IES*

Região	IES	Sigla
NORTE	Universidade Federal do Pará	(UFPA)
	Universidade Católica do Salvador	(UCSAL)
	Universidade Federal da Paraíba	(UFPB)
NORDESTE	Universidade Federal do Piauí	(UFPI)
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	(UFRN)
	Faculdade de Santa Catarina	(FASC)
CENTRO-OESTE	Faculdade Dulcina de Moraes	(FADM)
	Universidade de Brasília	(UnB)
	Universidade de Cuiabá - Pitágoras	(UNICP)
	Conservatório Brasileiro de Música	(CBM)
	Centro Universitário de Jales	(UNIJALES)
	Centro Universitário de Rio Preto	(UNIRP)
	Centro Universitário Metropolitano de São Paulo	(UNIMESP)
	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio	(CEUNSP)
	Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Tatuí	(FAFICILE)
	Faculdade Mozarteum de São Paulo	(FAMOSP)
SUDESTE	Faculdade Paulista de Arte	(FPA)
	Faculdade Santa Marcelina	(FSMA)

Tabela 1 (Continuação)

	Faculdade Santa Marcelina	(FSMA)
	Faculdades Integradas Coração de Jesus	(FAINC)
	Fundação Álvaro Armando Penteadó	(FAAP)
	Fundação Educacional do Município de Assis	(FEMA)
	Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista	(FESB)
	Faculdades Integradas Teresa D'Ávila	(FATEA)
	Universidade de São Paulo	(USP)
	Universidade Estácio de Sá - European	(UES-European)
	Universidade Estadual de Minas Gerais	(UEMG)
	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	(UERJ)
	Universidade Estadual Paulista	(UNESP)
	Universidade Federal de Uberlândia	(UFU)
	Universidade Federal do Espírito Santo	(UFES)
	Universidade Federal do Rio de Janeiro	(UFRJ)
	Universidade Sagrado Coração	(USC)
	Universidade Salgado de Oliveira	(UNIVERSO)
	Universidade de Passo Fundo	(UPF)
SUL	Universidade Estadual de Pelotas	(UEL)
	Universidade Federal do Paraná	(UFPR)

Tabela 2

*Cursos de Licenciatura em Artes Plásticas por Região e IES*

REGIÃO	IES	Sigla
NORTE	Universidade Federal do Amapá	(UNIFAP)
	Universidade Federal do Pará	(UFPA)

Tabela 2 (Continuação)

	Universidade Federal do Pará	(UFPA)
	Faculdade de Santa Catarina	(FASC)
	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará	(IFCE)
	Universidade Católica de Salvador	(UCSAL)
NORDESTE	Universidade Federal da Paraíba	(UFPB)
	Universidade Federal do Piauí	(UFPI)
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	(UFRN)
	Faculdade de Arte Dulcina de Moraes	(FADM)
CENTRO-OESTE	Universidade de Brasília	(UnB)
	Universidade de Cuiabá - Pitágoras	(UNIC P)
	Centro Universitário de Jales	(UNIJALES)
	Centro Universitário de Rio Preto	(UNIRP)
	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio	(CEUNSP)
	Centro Universitário Metropolitano de São Paulo	(UNIMESP)
	Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Tatuí	(FAFICILE)
SUDESTE	Faculdade Mozarteum de São Paulo	(FAMOSP)
	Faculdade Paulista de Arte	(FPA)
	Faculdade Santa Marcelina	(FASM)
	Faculdades Integradas Teresa D'Ávila	(FATEA)
	Fundação Armando Álvares Penteado	(FAAP)
	Fundação Educacional do Município de Assis	(FEMA)
	Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista	(FESB)
	Universidade Braz Cubas	(UBC)
	Universidade de São Paulo	(USP)

Tabela 2 (Continuação)

	Universidade Estadual de Minas Gerais	(UEMG)
	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	(UERJ)
	Universidade Estadual Paulista	(UNESP)
	Universidade Federal do Rio de Janeiro	(UFRJ)
	Universidade Federal de Uberlândia	(UFU)
	Universidade Sagrado Coração	(USC)
	Universidade Salgado de Oliveira	(UNIVERSO)
	Universidade de Passo Fundo	(UPF)
SUL	Universidade Estadual de Londrina	(UEL)
	Universidade Federal do Paraná	(UFPR)

Tabela 3

*Cursos de Licenciatura em Artes Visuais por Região e por IES*

REGIÃO	IES	Sigla
NORTE	Universidade Federal do Amapá	(UNIFAP)
	Universidade Federal do Pará	(UFPA)
	Faculdade de Santa Catarina	(FASC)
	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará	(IFCE)
	Universidade Católica de Salvador	(UCSAL)
NORDESTE	Universidade Federal da Paraíba	(UEPB)
	Universidade Federal do Piauí	(UFPI)
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	(UFRN)
CENTRO-OESTE	Faculdade de Arte Dulcina de Moraes	(FADM)

Tabela 3 (Continuação)

	Universidade de Brasília	(UnB)
	Universidade de Cuiabá - Pitágoras	(UNIC P)
	Universidade Federal de Goiás	(UFG)
SUDESTE	Centro Universitário de Jales	(UNIJALES)
	Centro Universitário de Rio Preto	(UNIRP)
	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio	(CEUNSP)
	Centro Universitário Metropolitano de São Paulo	(UNIMESP)
	Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Tatuí	(FAFICILE)
	Faculdade Mozarteum de São Paulo	(FAMOSP)
	Faculdade Paulista de Arte	(FPA)
	Faculdade Santa Marcelina	(FASM)
	Faculdades Integradas Teresa D'Ávila	(FATEA)
	Fundação Armando Álvares Penteado	(FAAP)
	Fundação Educacional do Município de Assis	(FEMA)
	Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista	(FESB)
	Universidade Braz Cubas	(UBC)
	Universidade de São Paulo	(USP)
	Universidade Estadual de Minas Gerais	(UEMG)
	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	(UERJ)
	Universidade Estadual Paulista	(UNESP)
	Universidade Federal do Rio de Janeiro	(UFRJ)
	Universidade Federal de Uberlândia	(UFU)
	Universidade Sagrado Coração	(USC)
	Universidade Salgado de Oliveira	(UNIVERSO)
SUL	Universidade de Passo Fundo	(UPF)
	Universidade Estadual de Londrina	(UEL)
	Universidade Federal do Paraná	(UFPR)



## Participantes

Os participantes constituíram um grupo formado por 09 pesquisadores, especialistas no tema da formação de professores de Arte para atuar na Educação Básica, que foram reunidos no Colóquio com Especialista em Ensino da Arte. Para preservar-se a identidade dos participantes foram utilizadas as siglas EEA1 a EEA9 para caracterizá-los.

A seleção desses integrantes seguiu os seguintes critérios: (a) ser docente em IES pública; (b) ter produção acadêmica vinculada ao tema desta investigação; (c) realizar pesquisas na área do ensino das Artes Visuais, Educação e Psicologia Escolar; (d) atuar em IES nas áreas de conhecimento relacionadas com Psicologia, Arte e Educação. A seleção foi realizada por meio de busca na Plataforma *Lattes* do CNPq.

Essa busca pode ser realizada: (a) pelo nome completo e titulação do docente e pesquisador (graduação, mestrado, doutorado, entre outras), (b) por filtros (atuação profissional, presença no diretório de pesquisa, entre outros), (c) por preferências (trabalhos acadêmicos, artigos publicados, entre outros). Essas duas últimas formas de consulta permitiram a inserção das palavras-chave relacionadas com os temas abordados neste estudo.

Dessa consulta foi elaborada a lista inicial de participantes composta por treze nomes e por seus respectivos contatos; o convite para a participação seguiu por *e-mail*. O retorno da confirmação de participação resultou na composição de um grupo com sete especialistas em ensino da Arte. Consultaram-se esses especialistas selecionados para indicação de outros que pudessem contribuir com o estudo, resultando em mais dois participantes internacionais. Ao final, o grupo de especialistas em ensino da Arte foi constituído conforme apresentando na Tabela 4. Nessa tabela, foram registradas as informações referentes à EEA9, mas esse participante não pode comparecer ao evento.

Tabela 4

*Caracterização dos Especialistas em Ensino da Arte*

Identificação	Titulação	Atuação e áreas de interesse
EEA1	Doutora em Artes Visuales e Educación (2014) e Mestre em Educación y Artes Visuales (2010), Universidade de Barcelona, Espanha. Licenciada em Artes Visuais (2007), Universidade Católica de Goiás.	Docente da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Temas da educação, da cultura visual, gêneros e pedagogias culturais.
EEA2	Doutor em Educação Artística: Ensino e Aprendizagem das Artes Visuais (2005), Universidade de Barcelona, Espanha. Licenciado em Artes Plásticas e Visuais (1992) e Licenciado em Ciências da Educação com habilitação em Pesquisas Educacionais (1986), Universidad de la Republica, Uruguay.	Docente do Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la Republica, Uruguay. Temas do ensino da Arte e pesquisas sobre cultura visual e visualidades no ensino da Arte.
EEA3	Doutor em Artes (2013). Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Computação (2002), Universidade Federal do Ceará. Licenciado em Educação Artística (1983), Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará. Temas do Ensino da arte, artes visuais e tecnologias, artes visuais na modalidade à distância.
EEA4	Doutora em Educação (2005) e Mestre em Educação (1998), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em	Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e

Tabela 4 (Continuação)

	Educação (1994), Universidade Federal de Pelotas.	Temas do ensino da arte, formação de professores, estética docente, arte e educação, gênero e artes visuais.
EEA5	Doutora em Educação (2004) e Mestre em Educação (1998), Universidade Pontifícia Católica de São Paulo. Especialista em Formação de Educadores (1994), Espaço Pedagógico - Belo Horizonte. Bacharel em Psicologia (1985), Universidade de Guarulhos.	Docente da PUC-Campinas Temas da Psicologia escolar, desenvolvimento na infância e na adolescência, linguagem no desenvolvimento e na aprendizagem e psicologia escolar.
EEA6	Doutor em Artes Visuales e Educación (2012) e Mestre em Artes Visuales e Educación (2009), Universidade de Barcelona, Espanha. Mestre em Educação (2008) e Especialização em Artes e Visualidades (2006), Universidade Federal de Santa Maria	Docente no Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Temas da Formação de professores, estudos da cultura visual, estudos sobre cinema e educação, agentes culturais e processos de mediação.
EEA7	Doutora em Educação (2011), Mestre em Educação (2005) e Licenciada em Educação Artística (1993) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.	Docente na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Temas de interesse Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais. Artes plásticas nos processos de criação e inclusão.

Tabela 4 (Continuação)

EEA8	Doutora em Arte (2004) e Mestre em Arte (1999), University of Surrey, Reino Unido. Licenciada em Artes Plásticas (1986), Universidade do Porto, Portugal. Atua com interesse na área de Arte e Arte Educação.	Área de Arte e Arte Educação. Membro da International Society for Education Through - INSEA
EEA9	Doutora em Sociologia (2017), Universidade Federal do Ceará. Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2011). Especialista em Arte e Educação em Instituições Culturais (2003). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Desenho (1997), Universidade Potiguar, Rio Grande do Norte.	Docente do Centro de Cultura e Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá. Temas de interesse: Visualidades e aprendizagem, formação de professores, estéticas urbanas, poéticas e processos culturais nas cidades, feminismo.

Os contatos e convites foram realizados com antecedência de quatro meses da data prevista para a realização do Colóquio com Especialistas em Ensino da Arte. Após o retorno dos aceites, novos contatos foram realizados para envio do resumo da pesquisa e de um roteiro com perguntas que mobilizariam o debate no Colóquio (Anexo 1). Cada participante foi convidado a elaborar, por escrito, as respostas e disponibilizá-las no dia da realização do Colóquio.

### **Procedimentos e Instrumentos**

Os procedimentos utilizados na recolha de informações desta investigação foram: análise documental dos PPC/AV e Colóquio com Especialistas em Ensino da Arte (CEEAA).

Em relação à análise documental, a recolha de informações pretendeu cumprir os objetivos específicos de (a) identificar nos PPC/AV as questões atuais abordadas pelos cursos de LAV sobre a formação de professores; (b) investigar, nos PPC/AV, as propostas para formação nas licenciaturas. A análise buscou obter as seguintes informações: (a) linha teórico-epistemológica da licenciatura, (b) aspectos da articulação entre a formação em Arte e a formação pedagógica, (c) concepção do perfil esperado para o egresso da LAV. No que diz respeito ao Colóquio com Especialistas em Ensino da Arte, a recolha de informações buscou identificar as contribuições de um grupo de especialistas no ensino de artes acerca das concepções, opiniões, propostas e pressupostos para formação e a atuação do professor de Artes Visuais da educação básica contemporânea. Cada um desses procedimentos será detalhando a seguir.

**Análise Documental.** A análise documental, em geral, tem sido associada às investigações científicas, mas também pode ser utilizada na seleção de material para serviços de documentação ou de banco de dados (Moreira, 2005; Oliveira, 2007). No âmbito do estudo qualitativo, Flick (2009) recomenda que o investigador fique atento para a forma, buscando identificar como estão padronizadas as informações na fonte documental. O uso dessa estratégia, segundo o autor, facilitará a busca e a extração de informações semelhantes e úteis para a compreensão do problema investigado.

Segundo Flick (2009, citando Wolff, 2004), os documentos são artefatos padronizados e tipificados por formatos determinados: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbito, anotações, diários, certidões, sentenças, cartas, pareceres de especialistas entre outros. Esses tanto podem integrar os serviços de documentação, quanto o conjunto de documentos para análise em uma pesquisa.

O objetivo do investigador na seleção dos documentos pode ser a construção de um *corpus*. Para Flick (2009), a qualidade do documento no processo de seleção resulta da: (a) autenticidade pelo exame da legitimidade, origem e fonte (primária, secundária ou terciária); (b) credibilidade por análise da presença de erros e distorções; (c) representatividade pela verificação dos elementos que atribuem tipicidade ou, na ausência dessa representatividade, verificação da existência de algum elemento que possa garantir a tipicidade exigida para validar o documento; (d) significação por identificação da clareza e compreensão dos conteúdos (inteligibilidade de documentos escritos à mão).

Flick (2009) assegura que as fontes documentais não devem ser analisadas como meros depósitos de informações, mas examinadas pela perspectiva de construção da situação estudada: "[os documentos] representam uma versão específica de realidades" (p. 234) permeadas por ideias e contextos que incidem sobre tal versão. Em relação às desvantagens para o uso de documentos como fonte para recolha de informações, o autor sinaliza a indisponibilidade, perda ou impedimento (por autoridades que as detêm) de acesso às fontes documentais. Pode ocorrer, também, a dificuldade para a compreensão do conteúdo: "o pesquisador não consegue decifrar palavras, as abreviaturas, os códigos de referência" (Flick, 2009, p. 234).

Para este estudo, optou-se por analisar os PPC como documentos de registros institucionais, cuja relevância reside nas informações ali contidas, que comunicam o processo e o contexto das discussões, tensões, revisões e articulações em torno das Licenciaturas em Artes Visuais orientados pelas DCN/AV (MEC, 2009). Conforme discutido anteriormente, as DCN/AV (MEC, 2009) orientaram mudanças importantes na formação de professores para atuar na educação básica, provocando revisões nos PPCs das LAV. A seguir, apresentam-se as etapas para a seleção e caracterização dos PPC das LAV, considerando as orientações de Moreira (2005) e Oliveira (2007).

*Etapa 1 - Seleção e caracterização dos documentos.* Em relação à seleção dos PPC/AV, os documentos foram obtidos pelo acesso online aos sites das IES cujos cursos integraram o contexto deste estudo. Os PPC que não estavam disponíveis online foram solicitados, por e-mail, para os diretores das unidades acadêmicas dos cursos e recebidos, também por e-mail, para integrar o corpus constituído por dez PPC das LAV; cada uma das cinco regiões geográficas brasileiras foram contempladas com a análise de dois PPC de LAV.

No que diz respeito à caracterização dos PPC constituintes do corpus desta pesquisa, aplicaram-se as recomendações de Flick (2009). No item autenticidade, considerou-se que o PPC é um documento institucional, aprovado pelos Conselhos Superiores das IES. Quanto à originalidade e à fonte, os PPC/AV analisados foram produzidos originalmente pelos Núcleos Docentes Estruturantes<sup>14</sup> (NDE) ou por comissões integradas por docentes dos cursos, que são oficialmente imbuídas dessa função pelos colegiados das unidades acadêmicas das IES. Em relação à credibilidade, os PPC não continham erros ou distorções que comprometessem sua integridade. No quesito representatividade, os PPC das LAV eram compostos, em geral, pelas seguintes informações sobre o curso: histórico, objetivos, princípios norteadores, estrutura curricular, perfil do egresso e anexo (bibliografias, ementas, regulamentos, grandes curriculares, entre outros). Apenas um PPC/AV analisado não estava padronizado por esses itens; no entanto, na verificação da tipicidade desse documento concluiu-se que ele não perdia a relevância no conjunto dos documentos selecionados e não comprometia a representatividade do corpus do estudo.

*Etapa 2 – Tratamento das informações.* Essa etapa foi realizada com o auxílio de tabelas eletrônicas produzidas no MS Excel®, a partir das seguintes categorias: código de

---

<sup>14</sup> O NDE "constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso" (Resolução nº 10, Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, 2010).

identificação da IES, nomenclaturas do curso (atual e após a reforma), data de elaboração do PPC, equipe responsável pela reforma, histórico do curso, justificativas para reforma, propostas para o novo curso ou para a habilitação reformulada, estrutura da licenciatura em Artes Visuais, especificidades do bacharel, especificidades do licenciando, concepção artística, concepção pedagógica, objetivos do curso, perfil desejado de egresso e sistema de avaliação (Anexo 2). Cada categoria continha excertos retirados dos PPC/LAV com informações relevantes para análises em consonância aos objetivos do estudo. Resultaram dessa organização 10 tabelas relativas a cada PPC.

*Etapa 3 – Análise das informações.* As dez tabelas produzidas pelos procedimentos anteriores foram lidas exaustivamente na íntegra. Ao longo da leitura foram sendo traçadas as relações entre as informações recolhidas e os objetivos do estudo. Tal articulação teve como referência questões que iam sendo formuladas no decorrer do cumprimento da etapa e aquelas que acompanhavam a pesquisa desde os seus primeiros esboços: O que está presente no PPC/AV sobre a relação entre a formação e a atuação do licenciado em artes visuais? Quais expectativas podem ser identificadas em relação ao perfil desejado ao egresso? Quais os temas principais discutidos na formação nas licenciaturas atualmente? Como o perfil esperado de egresso tem sido elaborado no âmbito das LAV? Há, na formação em vigor, articulação entre as perspectivas: (a) histórica do instrutor de desenho para indústria, (b) contemporânea do artista-professor, (c) prospectiva do professor de artes Visuais orientado para as visualidades? Se identificados, de que maneira são promovidas as articulações?

**Colóquio com Especialistas em Ensino das Arte - CEEA.** O Seminário sobre Promoção da Saúde e Psicologia, realizado por Parreira (2003), inspirou a elaboração do Colóquio com Especialistas em Ensino da Arte (CEEAA) construído para esta pesquisa. No



CEEA foram realizados alguns avanços na conceitualização e na sustentação teórico-epistemológica desde a proposta de Parreira (2003).

Em relação à conceitualização, segundo Viaro (comunicação pessoal, 20 de março, 2016), *colloquium* significa o ato de falar junto, cujo sentido primário remete à conversa. Por outro lado, o autor revela que esse termo tem, atualmente, representado o espaço especializado para debates acadêmicos. Ainda de acordo com Viaro, os sentidos de coletividade e de espaço para diálogo, desde a origem latina da palavra *colloquium* até o significado mais recente, foram preservados.

Frente ao exposto, propôs-se a concepção do Colóquio com Especialistas em Ensino da Arte pelo significado de espaço coletivo e de diálogo. Neste estudo, tal espaço foi preparado e qualificado para um debate acadêmico entre especialistas em ensino da Arte.

No que diz respeito à sustentação teórico-epistemológica, optou-se por aproximar o CEEA da ideia de ambiente social específico para o favorecimento das relações sociais (entre participantes e investigador) mediadas por instrumentos psicológicos. Essa proposta foi orientada por princípios da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano: (a) o significado da palavra como unidade entre o pensamento e a linguagem; (b) a relevância dos processos de significação na produção do conhecimento sobre a realidade concreta; (c) as interações sociais como imprescindíveis para a constituição da subjetividade.

A recolha de informações no CEEA ocorreu em três etapas: (a) realização do Colóquio, (b) transcrição das interlocuções, (c) construção, sistematização e análise das informações. Essas etapas serão detalhadas a seguir.

*Etapa 1 - Realização do Colóquio com Especialistas em Ensino das Artes.* O Colóquio foi realizado em local especificamente preparado a partir da ideia de cenário da pesquisa orientado por González-Rey (2005) como sendo caracterizado “por sua autenticidade e pelo caráter participativo da atividade. O pesquisador decide qual tipo de

conteúdo atrai a atenção e o interesse dos participantes” (p. 85). Para ele, é importante considerar um cenário facilitador para comunicação, participação e envolvimento das pessoas. Com base nessas orientações, o local do CEEA foi organizado em uma sala de reuniões com mesa central e cadeiras em volta, onde o grupo de especialistas se acomodou. Nas paredes da sala foram colocadas imagens com reprodução de obras de arte clássicas e de arte contemporânea além de trechos impressos, em papel colorido, de sínteses dos currículos Lattes, relativas às apresentações acadêmicas dos participantes. Em cima da mesa central foram colocadas folhas A4 em branco; distribuíram-se objetos e materiais utilizados em práticas de desenho e pintura por vários pontos da sala (Anexo 3).

O Colóquio com Especialistas em Ensino da Arte foi realizado em uma única seção e transcorreu durante o período de quatro horas, no turno da tarde. As atividades iniciais foram organizadas da seguinte forma: (a) explicação dos objetivos da pesquisa de doutorado; (b) apresentação dos especialistas (mencionado o motivo pelo qual tinham sido convidados); (c) explicação sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); (d) solicitação da assinatura dos participantes no TCLE (Anexo 4).

Concluídas essas atividades iniciais, procedeu-se à leitura das questões motivadoras e o início dos debates que foi orientado pelos seguintes pontos: a) Ideologias e pressupostos que permeiam as concepções de ensino da arte; b) Formação do professor de artes visuais; c) Perfil do professor de artes visuais; c) Competências. Após duas horas de discussões, foi realizado um intervalo de 15 minutos; logo após, houve a segunda rodada de discussões sobre os dois últimos temas motivadores. Não houve divisão de horas de modo equitativo para o desenvolvimento das discussões sobre cada tema.

*Etapa 2 - Transcrição das interlocuções.* Nessa etapa foram construídas estratégias para a transcrição das informações verbais de maneira a organizá-las para posterior análise

em busca dos resultados para este estudo. De acordo com Gibbs (2009) "a transcrição envolve uma mudança de meio e, assim, um grau de transformação e interpretação de dados" (p. 41); isso recai sobre o tipo de transcrição: transcrever cada pausa, ênfase, cada palavra dita. A linguagem escrita é mais profusa e detalhada quando comparada à linguagem verbal compreendida, nesta tese, como a forma primária do discurso (Vygotsky, 2009/1956). Diante dessas observações, ao transpor para o papel as informações, caberia ao investigador a responsabilidade de reorganizar o processo de diálogo entre os participantes do CEEA considerando os posicionamentos singulares motivados afetiva e volitivamente e compartilhados nas relações entre o grupo. As informações verbais do CEEA foram gravadas em dois formatos: arquivos de áudio e arquivos de vídeo digital. Com base nesses arquivos, foi realizado o processo de transcrição, na íntegra, das quatro horas de seção do Colóquio.

*Etapa 3 - Construção, sistematização e análise das informações.* Nessa etapa foi realizada leitura exaustiva do material transcrito, acompanhadas pelas reflexões sobre as questões: Quais são os aspectos da formação nas licenciaturas em discussão atualmente? Nessa discussão, quais seriam os temas principais? Como o perfil esperado de egresso tem sido elaborado no âmbito dos cursos de LAV? Há, na formação atual, a articulação entre as perspectivas (a) histórica do instrutor de desenho para indústria, (b) contemporânea do artista-professor, (c) prospectiva do professor de artes visuais orientado para as visualidades? Se identificados, de que maneira são promovidas as articulações? Ao final dessa etapa, foi produzida uma tabela que categorizou as contribuições dos especialistas no ensino da Arte em relação às concepções, opiniões, propostas e pressupostos para formação e a atuação do professor de artes visuais da educação básica contemporânea.

A partir dos resultados anteriores, foram produzidas três tabelas com os seguintes temas, considerando-se os blocos de discussão que orientaram os debates do Colóquio com

Especialistas em Ensino da Arte: (a) ideologias e pressupostos que permeiam as concepções de ensino da arte dos especialistas, (b) formação de professores de artes visuais, (c) perfil do professor de artes visuais.

Com essa organização, procedeu-se à leitura e interpretação das informações. Utilizou-se a análise categorial para análise e discussão dos resultados que serão apresentados no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO VI

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados originados das análises dos indicadores sobre a formação em licenciatura e a atuação dos professores de artes visuais na educação básica. A apresentação e a discussão dos resultados ocorrem em duas etapas: a primeira se constituiu relacionada à análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Licenciaturas em Artes Visuais (LAV), e, a segunda, pela análise das informações que foram geradas no Colóquio com Especialistas no Ensino da Arte (CEEA).

Os referenciais teórico-epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural, incluindo as contribuições vygotskyanas acerca da relação entre Psicologia e Arte, as produções acadêmico-científicas da arte/educação e as produções acadêmico-científicas da Psicologia Escolar sustentaram as discussões dos resultados apresentados a seguir. Cada etapa irá apresentar tabela compondo a descrição da categoria, os indicadores e exemplos de trechos das informações que originaram as análises, e as discussões relativas a esses resultados. Ao final de cada categoria é apresentado um quadro síntese com: temas destacados na discussão dos indicadores, principais aspectos apontados nos resultados da categoria e síntese das discussões desses resultados à luz da revisão de literatura e da fundamentação teórica.

#### **Etapa 1: Análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Licenciaturas em Artes Visuais (LAV)**

**Formação do professor de Artes Visuais pelos PPC/AV.** Os indicadores da formação de professores de artes visuais foram analisados a partir das informações recolhidas nos dez PPC dos cursos de LAV selecionados para este estudo e identificados por PPC/AV01

a PPC/AV10. Essa análise, transversalizando todos os PPC, evidenciou que havia convergências entre eles nas informações relativas às mudanças a que foram submetidos os cursos de LAV por força das novas DCN/AV (MEC, 2009) e DCN/FPMEB (MEC, 2015), bem como a aspectos que contribuíam para reestruturações na formação de professores nesses cursos. A convergência foi sistematizada em indicadores que originaram duas grandes categorias: Justificativas para a reforma no PPC da LAV e Propostas para a formação de professores na LAV. Essas categorias, suas descrições, indicadores e exemplos de excertos dos PPC serão sistematizados e discutidos a seguir. Na Tabela 5, estão descritas as categorias e os indicadores.

Tabela 5

*Categorias e Indicadores da Análise dos PPC/AV*

Categorias	Indicadores
Categoria 1: Justificativas para a Reforma do PPC das LAV.	Formação superior na LAV e demandas da educação básica.
	Ajustes às determinações da legislação educacional em vigor.
Categoria 2: Propostas para a Formação de Professores na LAV.	Articulação entre bacharelado e licenciatura
	Referenciais teórico-epistemológicos
	Estratégias de ensino e aprendizagem
	Estrutura de disciplinas - conteúdos

*Categoria 1: Justificativas para a Reforma do PPC das LAV.* As análises dessa categoria identificam as questões sinalizadas pelos PPC/AV com relação às reformas curriculares para a formação de professores. A seguir, a descrição da categoria, os

indicadores e os exemplos de excertos dos PPC/AV serão apresentados e discutidos (Tabela 6).

Tabela 6

*Categoria 1: Justificativas para a Reforma do PPC das LAV*

Descrição	
A categoria Justificativas para a Reforma do PPC das LAV agrega temas e aspectos legais evidenciados pelos PPC/AV para a reforma na LAV.	
Indicadores	Exemplos
Formação superior na LAV e demandas da educação básica.	O intuito desta reformulação curricular decorre da necessidade de certos ajustes no atual projeto político pedagógico da Licenciatura em Artes Visuais, considerando as demandas, as alternativas e os desafios de nossa realidade educacional (Trecho do PPC/AV08).
Ajustes às determinações da legislação educacional	Dentre os fatores que motivam essa reformulação curricular, em consonância com as proposições legais e os referenciais acumulados pelos profissionais da área, destacam-se: atualização do projeto curricular do curso em atendimento às orientações expressas na Resolução CNE/CES nº 1/2009, que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, e o Parecer CNE/CES nº 280/2007, que orienta e fundamenta os princípios e as diretrizes dos cursos de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura (Trecho do PPC/AV09).

Os resultados da análise do indicador Formação superior na LAV e demandas da educação básica revelam que a maior parte dos PPC/AV sinaliza para a necessidade de aproximar a formação ofertada nos cursos de graduação da realidade do ensino da Arte na escola, conforme apontado pelo PPC/AV09: "essa reformulação de curso ocorreu com o intuito de atualizar as diretrizes da formação profissional, respondendo às mudanças e aos

desafios vividos pela educação brasileira, em especial, em relação ao ensino na área de arte"; e pelo PPC/AV04: "a organização curricular da formação do professor de Artes Visuais deverá indicar com clareza a relação entre o que se está aprendendo na licenciatura e o currículo a ser ensinado na educação básica ou em outros espaços profissionais". Entre os temas mencionados pelos PPC/AV para viabilizar a aproximação entre a formação do professor de artes visuais na educação superior e a atuação na educação básica, os resultados sinalizaram para: (a) a necessidade de investir em pesquisa que evidencie o papel atual do ensino da Arte; (b) a importância do conhecimento em Arte para a formação dos estudantes da educação básica; e (c) o enfrentamento dos desafios e das demandas apresentados ao professor de artes visuais para a sua atuação em sala de aula.

Em relação aos resultados da análise que sinalizam para necessidade de pesquisa sobre o papel do ensino da Arte na escola, em conformidade com Dias (2008) e Fernández e Dias (2014), é razoável propor que a imagem deva ser o elemento fundamental do conteúdo da Arte. Dessa proposição, defende-se que o papel do ensino da Arte pode ser o de auxiliar ao sujeito em sua formação na educação básica a aprender sobre si, o outro e o contexto social, cultural e histórico no qual ele vive e se relaciona, compreendendo-se o contexto pela referência aos princípios da abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 1926/1996), e imagem como representação visual, como local de produção e circulação de sentidos, conforme explica Dias (2008).

O ensino da Arte pode também contribuir com o deslocamento da formação do estudante da educação básica tanto para ser o espectador e apreciador do objeto de arte, cuja visão é dirigida pela percepção de elementos composicionais (formas, cores, temas); quanto para a formação do crítico, com visão inquiridora e reveladora das possíveis mensagens subliminares à percepção inicial de uma pintura, um vídeo ou de qualquer artefato cultural, conforme os conceitos de visualidade (Mirzoeff, 2006) e de experiência estética de Vygotsky



(1925/2001). Sob a perspectiva desta pesquisa, essas propostas para o ensino da Arte na escola podem fundamentar a reflexão acerca da necessidade das pesquisas, conforme reivindicado pelo PPC/AV01: para se ter "clareza sobre a função da arte no contexto contemporâneo" e compreender-se sobre a importância da Arte como "conhecimento para a humanização ou o enriquecimento dos sentidos humanos".

Defende-se que, para alcançar tal clareza e construir o discurso sobre a importância do ensino da Arte na educação básica, as pesquisas devem ter como referências os estudos em cultura visual e em visualidades (Dias, 2008; Fernández e Dias, 2014; Martins & Tourinho, 2012) e os aos princípios vygotskyanos. É razoável propor-se que essa fundamentação auxilia na ampliação da concepção da formação de professores, ainda circunscrita na transição entre a livre-expressão e a arte como conhecimento defendido pelo DBAE, conforme evidenciado pelo PPC/AV04, "da perspectiva modernista, em que o profissional do ensino de arte funcionava como um estimulador e orientador de atividades, passa-se para outra em que dele é exigida a função de ensinar, isto é, a função de transmitir os conteúdos que se distribuem pelas áreas da produção artística, da estética, da crítica e da história da arte",

Sob a perspectiva deste estudo, defende-se que a atuação do professor de artes visuais não deve se limitar à "função de transmitir os conteúdos que se distribuem pelas áreas da produção artística, da estética, da crítica e da história da arte" (Trecho do PPC/AV04) sem o entendimento desses conteúdos pela interface com outras áreas do conhecimento, em conjunto com as que já estão consolidadas no ensino da Arte. Desse entendimento, defende-se também a aproximação da concepção de formação dos professores de artes visuais aos princípios vygotskyanos sobre a relação entre Arte e Psicologia por compreender-se que podem contribuir para o entendimento, por parte do licenciando, acerca da importância da Arte na constituição do aluno da educação básica como sujeito em formação. Ressaltando-se a ideia de crítica, conforme proposta por Vygotsky (1925/2001), implicando o espectador

com a imagem e retirando-o do papel de mero apreciador de obras de arte, que pode auxiliar esse professor em suas práticas pedagógicas.

O envolvimento do sujeito com a imagem contribui para acarretar processos de produção de sentidos essenciais ao favorecimento da aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com os princípios da abordagem histórico-cultural. Diante dessas ideias é que se defende a importância da Arte na formação do estudante da educação básica e a relevância da pesquisa sobre o papel atual do ensino da Arte na escola para compreensão do estudante como sujeito que se constitui também pela Arte.

Os resultados sinalizados pela análise do indicador Formação superior na LAV e demandas da educação básica, também apontam para a ideia do ensino da Arte como "um tipo particular de conhecimento compreendido como produção e fruição", conforme revelado PPC/AV06. Problematisa-se essa ideia por considerar que possivelmente ela contribui para manter a formação do professor de artes visuais focada na produção do objeto da Arte e na relação de contemplação entre o espectador e tal objeto, colaborando com a ênfase nas práticas de ensino tradicionais, essencialmente orientadas para o ateliê (Alheezan, 2009; Dias, 2012a; Lidgren & Ericsson, 2011; Parreño, 2003; Salort, 2007). Ao circunscrever-se o ensino da Arte aos conhecimentos específicos da própria área, e com pouca interlocução com outras áreas possivelmente se contribui para o seu distanciamento das demais disciplinas da escola, reforçando a condição anunciada pelo PPC/AV01: "contudo, ainda que a arte seja um meio de conhecimento, de humanização ou enriquecimento dos sentidos humanos necessários à superação da conformação ou robotização próprias deste modelo de sociedade, não há como ignorar que, embora principal, os saberes artísticos e sua socialização continuam em um patamar secundário no espaço onde deveria ser privilegiado: a escola".

Considera-se, neste estudo, que as práticas de ateliê são essenciais para a formação de professores nas LAV; no entanto, essa defesa não é construída sobre a noção de obra de arte

como recorte estático e imutável, como reflexo exato de determinada realidade; e, ainda, como objeto para ser percebido, apreciado e (re) produzido. Essa noção deve ser ampliada para a de imagem como representação visual do fragmento de realidade (Fernández e Dias, 2014), que poderá ser fixada em algum suporte tradicional (linho, mármore, papel) ou da tecnologia digital (telas de plasma, painéis eletrônicos). No entanto, essa fixação não lhe retira a possibilidade de ser destruída e reconstruída pelo sujeito que com ela se relaciona, a partir dos processos de significação e produção de sentidos próprios, favorecidos por eventos sociais e históricos que implicam ambos (espectador e imagem) em um dado momento.

Em consonância com Vygotsky (1925/2001), a obra de arte e a imagem são polissêmicas porque não são finalizadas pelos autores, admitindo mais do que um único significado dos espectadores para as suas formas e os seus conteúdos; portanto, não podem ser compreendidas como fixas e imutáveis. Desse entendimento, sugere-se que as práticas de ateliê devam ser concebidas como exercício de produção do objeto de Arte e de imagens pela ideia de polissemia.

Essa concepção pode contribuir para a compreensão da composição como uma representação visual do ponto de vista do autor sobre a realidade que, será ressignificada por diferentes espectadores. Tal concepção pode ocorrer em substituição à ênfase no aprendizado e na aplicação das técnicas da produção em Arte para composição do objeto para ser exposto à apreciação. Defende-se, assim, que o ensino da Arte na escola contribua com a formação de sujeitos críticos; para tal, a formação de professores na LAV deve evidenciar o poder que as imagens podem ter tanto para manter quanto para denunciar as condições sociais que desfavorecem as minorias.

Com relação ao indicador Ajustes às determinações da legislação educacional em vigor, as análises evidenciaram resultados que apontaram para a unanimidade dos PPC/AV atribuindo a reforma do curso às exigências da legislação educacional em vigor, conforme

sinalizado pelo PPC/AV01 "as mudanças atendem à readequação do antigo curso, às exigências do Ministério da Educação e à nova regulamentação para os cursos de licenciatura". Os resultados demonstraram, ainda, que tanto as DCN/AV (MEC, 2009), quanto algumas outras legislações educacionais que regulam a oferta da formação de professores da educação básica, foram contempladas pelos PPC/AV, como apontado pelo PPC/AV08: "a elaboração deste PPP considera a formação em Artes (...) respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais – Resolução CNE/CES n.º1, de 16 de janeiro de 2009, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP n.º2, de 19 de fevereiro de 2002"; e o PPC/AV05: "a resolução CNE/CP2/2002, estabeleceu exigências referentes à carga-horária dos cursos de formação de professores, trazendo a necessidade de reformulação do projeto com relação aos cursos de Licenciatura".

Os resultados desse indicador apontam que os PPC/AV, ainda que mencionem as legislações em vigor como exigência para a reforma na LAV, não chegaram a propor a aproximação contundente entre a formação do bacharel e a do licenciado em Arte, conforme as orientações da DCN/AV (MEC, 2009). Essa legislação prevê a articulação entre as especificidades da formação do artista e as dos professores, coadunadas às competências previstas pelas DCN/FPMEB (MEC, 2015), com carga-horária para as práticas e os estágios, conforme Resolução CNE nº 02/2002. Apresenta-se, a seguir, na Tabela 7, uma síntese conclusiva das principais ideias retiradas dos PPC/AV relacionadas aos indicadores da categoria Justificativas para a Reforma do PPC das LAV.

#### Tabela 7

*Síntese dos Resultados da Categoria 1: Justificativas para a Reforma do PPC das LAV.*

Indicadores	Temas
Formação superior na LAV e demandas da educação básica.	Necessidade de aproximação entre a formação superior e a atuação na educação básica. Papel do ensino da Arte na escola. Importância do ensino da Arte na escola.
Ajustes às determinações da legislação educacional em vigor.	Reforma nos PPC/AV para atender às exigências, principalmente, da DCN/AV (MEC, 2009), DCN/FPMEB (MEC, 2015) e Resolução CNE nº 02/2002.

---

Principais aspectos apontados nos resultados dessa categoria

---

A formação de professores na LAV necessita responder aos desafios e às demandas da educação básica atual.

O papel da Arte na educação básica aparece relacionado com a ideia da Arte como conhecimento, conforme difundido pelo método do DBAE, em contraponto à ideia de Arte com livre-expressão.

As legislações educacionais justificam as mudanças nos PPC/AV sobre a formação de professores; em destaque, o aumento da carga-horária para as práticas pedagógicas e os estágios supervisionados.

---

Síntese das discussões dos resultados à luz da revisão de literatura e da fundamentação teórico-epistemológica

---

A apropriação, pelos PPC/AV, dos problemas da licenciatura referenda a importância da Arte na educação básica por disponibilizar representações visuais favorecedoras da circulação de sentidos e significados, frente às quais o sujeito em formação poderá desencadear experiência estética iniciada na percepção da imagem. Nessa experiência, culminam processos psicológicos complexos que promovem aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o ensino da Arte na escola pode os papéis de: (a) auxiliar o sujeito a aprender sobre si, o outro e o contexto social, cultural e histórico no qual vive; (b) fomentar a interlocução do sujeito com a imagem pela criticidade frente à realidade concreta pela qual se relaciona socioculturalmente. Para cumprir esses papéis, os PPC/AV poderiam apresentar com maior ênfase a articulação entre a formação em Arte e a formação em Educação. Os resultados apresentados sinalizam para a manutenção da distância entre essas duas formações, parece que a LAV não integra o conjunto de questões que afetam a formação de professores da educação básica.

---

*Categoria 2: Propostas para a Formação de Professores na LAV.* Os resultados da análise dessa categoria subsidiaram a identificação de quais poderiam ser as propostas nos PPC/AV direcionadas às atualizações e às modificações nas LAV em relação à atuação do professor de artes visuais na escola contemporânea. Os principais indicadores que deram origem à categoria Propostas para a Formação de Professores na LAV foram: (a) articulação entre o bacharelado e a licenciatura; (a) bases teórico-epistemológicas; (b) estratégias de ensino; (c) estrutura das disciplinas e seus conteúdos. A seguir, serão apresentados e discutidos a descrição da categoria, os indicadores e exemplos de excertos dos PPC (Tabela 8).

Tabela 8

*Categoria 2: Propostas para a Formação de Professores na LAV*

Descrição	
A categoria Propostas para a Formação de Professores identifica aspectos anunciados pelos PPC/AV para atualizar e a modificar a concepção da formação de professores de artes visuais.	
Indicadores	Exemplos
Articulação entre bacharelado e licenciatura.	Consideramos, nesse processo, a formação de profissionais comprometidos com o fazer artístico, o estudo e a pesquisa dos processos de criação e a docência em Artes Visuais em seus aspectos metodológicos, teóricos, históricos e estéticos. Por meio da Licenciatura, consolida-se a permanência das Humanidades e das Artes na Universidade e nos sistemas de ensino formal e informal. Por meio do Bacharelado, garante-se o desenvolvimento de processos de criação visando à sistematização da produção poética plástico/visual (...). Dessa maneira, o Curso de Artes Visuais: Bacharelado e Licenciatura

Tabela 8 (Continuação)

Referenciais teórico-epistemológicos.	<p>pretende formar prioritariamente o homem, o cidadão, o artista e o educador pesquisador (PPC/AV06).</p> <p>O referido curso, voltado para a formação de docentes para o ensino das Artes Visuais, tem como eixos curriculares a linguagem da arte como conhecimento e a preparação de profissionais afinados com as dinâmicas sociais, epistemológicas, éticas e estéticas exigidas no contexto contemporâneo, de modo a superar as segregações entre as áreas de conhecimento, teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, ciência e cultura, arte popular e erudita, entre outras (PPC/AV04).</p>
Estratégias de ensino e aprendizagem.	<p>O Curso tem o foco na formação do professor de Artes Visuais para a Escola Básica (...). Possibilita uma formação crítica e participativa articulando saberes específicos e interdisciplinares, teóricos e práticos. Os conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente e também os conhecimentos relativos à produção artística; compreendendo os processos de construção de conhecimento de artes visuais (PPC/AV02).</p>
Estrutura de disciplinas – conteúdos.	<p>A estrutura proposta aponta para o estudo e a aplicação de ações didático-pedagógicas que atendam aos aspectos da expressão, produção, desenvolvimento e aplicação de tecnologias, assim como contemplam a fundamentação teórica a partir dos conteúdos programáticos adaptados à ênfase nas artes visuais, articulada à perspectiva interdisciplinar (PPC/AV03).</p>

Os resultados da análise do indicador da categoria Articulação entre bacharelado e licenciatura evidenciaram que, em geral, os cursos de graduação devem articular o bacharelado e a licenciatura, conforme apontado pelo PPC/AV01, "o novo curso de Artes Visuais tem como princípio a especificidade da formação artística dada em suas duas habilitações: bacharelado e licenciatura"; e pelo PPC/AV05, "mesmo com a necessidade dessa mudança, procurou-se preservar a correspondência entre os currículos de bacharelado e licenciatura, através de uma adequação geral que foi apresentada na reforma curricular da graduação em artes visuais". No entanto, em alguns PPC, há uma ênfase para a Licenciatura em Artes Visuais, direcionando somente à formação de professores; é o que defende o PPC/AV10: "o curso (...) foi concebido integralmente para atender à formação de professores para Educação Básica". Em ambas as concepções, a importância da formação específica em Arte é evidenciada: "o Curso de Licenciatura em Artes Visuais ao formar o professor de arte, na interlocução com o artista, constrói a especificidade de sua área de conhecimento além de focalizar as articulações entre a Arte e a Educação" (PPC/AV02). Esses resultados estão em consonância com Fernández (2015), que aponta para a necessidade dos cursos de graduação em Artes apresentarem as teorias e as práticas pedagógicas e artísticas de forma articulada na formação ofertada pelas licenciaturas.

A análise do indicador Articulação entre bacharelado e licenciatura ainda apontou as habilitações presentes em cada curso correspondente ao PPC; em todos se observa a oferta de formação em licenciatura. A síntese dessas informações está organizada na Tabela 9, a seguir.

Tabela 9

*Habilitações registradas nos PPC*



PPC/AV	Nomenclatura antes da reforma	Nomenclatura após a reforma
01	Licenciatura em Educação Artística	Cursos de Artes Visuais com habilitação em bacharelado e licenciatura
02	Curso de Artes Plásticas	Cursos de Artes Visuais com habilitação em bacharelado e licenciatura
03	Licenciatura em Educação Artística	Licenciatura em Artes Visuais
04	Licenciatura em Educação Artística	Licenciatura em Artes Visuais
05	Licenciatura em Educação Artística	Cursos de Artes Visuais com habilitação em bacharelado e licenciatura
06		Cursos de Artes Visuais com habilitação em bacharelado e licenciatura
07	Licenciatura em Educação Artística	Cursos de Artes Visuais com habilitação em bacharelado e licenciatura
08		Licenciatura em Artes Visuais
09	Curso de Artes Visuais Licenciatura	Licenciatura em Artes Visuais
10	Curso de Artes Plásticas - habilitação em bacharelado e licenciatura	Licenciatura em Artes Visuais

*Nota. O PPC/AV\_06 e o PPC/AV\_08 não tiveram antecedentes.*

Os resultados dos indicadores da categoria Propostas para a formação de professores na LAV também revelaram preocupação, em parte dos PPC/AV, com a ênfase na formação em Arte sobre a formação em Educação, nos casos dos cursos que ofertam habilitação em licenciatura e em bacharelado, conforme apontou o PPC/AV10: "no formato atual, a formação dos professores de Artes Visuais, dentro das habilitações na Licenciatura dos cursos de Artes Plásticas, não possui alternativas curriculares viáveis à efetivação de sua intencionalidade com o ensino contemporâneo das artes visuais devido, inclusive, à sua subordinação excessiva à matriz curricular da habilitação Bacharelado". Essa preocupação remete à discussão sobre a relação entre a formação do artista e a formação do professor para o ensino da Arte, desde a concepção do artista-professor no início do século XX (Daichendt, 2009). E, ainda, permite que se evidencie a sua atualidade pelos estudos que tratam das

questões que implicam as tensões entre essas formações nas licenciaturas (Castrillón, 2014; Daichendt, 2009; Hall, 2010; Parreño, 2003).

Sob a perspectiva de Parreño (2003), a formação em Arte costuma ser prioritária, pela carga-horária extensa dedicada às práticas em Arte quando comparada à disponibilizada às práticas pedagógicas e aos estágios supervisionados na formação de professores. Segundo a autora, a curta carga-horária para a formação pedagógica pode ser um dos aspectos que contribuem com a insegurança dos licenciandos em investir na continuidade dos seus estudos para se tornarem professores. Sobre essa questão, o ajuste dos PPC/AV à Resolução CNE nº 02/2002 que determina a dedicação de 800h da carga-horária total do curso para a formação de professores, pode corrigir a distorção entre a formação em Arte e a formação em Educação nos cursos de graduação na educação superior do país. No entanto, o aumento no número de horas dedicadas à formação específica em práticas pedagógicas e estágios pode não ser o suficiente, se as estratégias de ensino e os conhecimentos de arte/educação não contemplarem, de forma articulada, fundamentos e metodologias tanto da área de Arte quanto da área de Educação, com o objetivo de auxiliar o professor de artes visuais em sua atuação na escola.

Hall (2010) alerta que, pela perspectiva do artista-professor, o número de horas das aulas de Arte não tem sido suficiente para a realização das atividades práticas. O autor explica que esses artistas-professores se mostram insatisfeitos com o desequilíbrio entre a carga-horária que dedicam ao ensino da Arte em sala de aula e aquela que dispõem às próprias produções em seus ateliês. É razoável supor que não há consenso, no âmbito da área de Arte, sobre a divisão de horas para formar o professor.

A problematização em torno da formação do artista e do professor, também foi identificada na análise do indicador Referencial teórico-epistemológicos, com a maior parte dos PPC evidenciando a base teórica na área de Arte, bem como nas epistemologias da

cultura e da arte/educação. Alguns exemplos foram encontrados no PPC/AV03: "A Arte é produto e índice próprios da cultura do homem histórico e social. Nesta perspectiva, a Arte propõe uma leitura mais consciente e crítica do cotidiano repleto de imagens"; e no PPC/AV08: "A arte é uma forma de conhecimento da realidade, revelada pela produção de formas simbólicas em interação com outras atividades humanas e que, num segundo sentido, busca a dimensão produtiva e reflexiva da/sobre arte, por se entender que ela não existe sem suas formas, seus conteúdos, objetos e metodologias, o que justifica, também, a dimensão histórica e teórica contemplada no currículo". Esses resultados aproximam-se das propostas dos estudiosos do ensino da Arte sobre contemplar a cultura visual e as visualidades na formação de professores (Dias, 2011; Duncum, 2011; Fernández, 2015; Fernández & Dias, 2014; Tavin & Anderson, 2010). Alguns autores propõem ampliar o repertório teórico-epistemológico da Arte para áreas como a Antropologia, Sociologia, Psicologia, Semiótica, Publicidade, Informática, Cinema, Educação, entre outras (Adams, 2007; Dias, 2011; Duncum, 2011; Tavin, 2011). Tal aproximação pode ser constatada pelo discurso do PPC/AV04, que sinaliza para a ideia de "superar as segregações entre as áreas de conhecimento, teoria e prática, (...) ciência e cultura, arte popular e erudita, entre outras". E, ainda, nos PPC/AV que apresentam relação com os princípios da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, a partir dos trechos: "A arte é uma forma de conhecimento da realidade, revelada pela produção de formas simbólicas em interação com outras atividades humanas" (PPC/AV08); e "A Arte é produto e índice próprios da cultura do homem histórico e social" (PPC/AV03).

Ao compreender a Arte como "uma forma de conhecimento da realidade", o discurso do PPC/AV08 aproxima a concepção de Arte à ideia de Vygotsky (1925/2001) que defende a obra de arte como um atalho para a realidade que leva o sujeito a um fragmento de vida que possivelmente não foi percebido, em virtude dos inúmeros estímulos nervosos que o cercam e

para os quais ele não consegue estar atento em sua totalidade. Sob a perspectiva do autor, o sujeito ao seguir por esse atalho entra em conflito por desencadear duas emoções opostas: a primeira, leva-o à materialidade pela qual se constitui tal obra, e que faz com que ele se vincule com ela pelos sentidos gerados pelas próprias experiências, vivências e afetos, reconhecendo-a como produto da humanidade. A segunda, que lhe desafia ao oposto, apresenta os elementos pelos quais a obra foi composta e pela disposição desses elementos, mensagens visuais que não condizem com os significados e sentidos socialmente compartilhados, mas que o sujeito também atribui à obra.

Neste estudo, defende-se essa atribuição de significado na relação do espectador com a imagem (ou com a obra de arte), conforme Fernández e Dias (2014), buscando mobilizar o espectador a romper com a familiaridade, que, em geral, pode contribuir com a ocultação de alguns aspectos da experiência do ver. Desse entendimento, a noção de apreciação da obra de arte pela perspectiva da estética (filosófica da apreciação) pode colaborar com o estabelecimento dessa familiaridade porque, possivelmente, antecipa as ideias sobre a concepção daquilo que está sendo visto pelo espectador, desde conhecimentos, normas, valores pré-estabelecidos aos demais significados partilhados entre ele e os integrantes do seu grupo sociocultural.

No que diz respeito à área de Educação, os resultados da análise do indicador apontam saberes e conhecimentos dirigidos à formação de professores reflexivos, críticos e autônomos, conforme evidenciado pelo PPC/AV09: "Deste modo objetiva-se (...) uma prática onde o futuro professor construa sua identidade profissional nos termos do docente crítico-reflexivo que desenvolva uma atividade constante de reflexão crítica como base da resignificação do próprio processo de formação e que construa diálogos entre o saber próprio e o saber dos demais com a finalidade de gerar saberes e conhecimentos compartilhados". A análise dos PPC/AV aponta que a concepção de crítica está relacionada

às ações de reflexão e avaliação que o licenciando deve fazer acerca da própria formação, e à tomada de atitude na atuação profissional frente às questões cotidianas na escola: "O curso tem o foco na formação do professor de Artes Visuais que possibilita uma formação crítica e participativa, articulando saberes específicos e interdisciplinares, teóricos e práticos (...) conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente e também os conhecimentos relativos à produção artística" (PPC/AV02); "a universidade tem o compromisso de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual, para que o profissional, por meio do questionamento permanente dos fatos, possa contribuir para o atendimento das necessidades sociais" (PPC/AV03); e "o egresso deve desenvolver domínio instrumental, técnico e conceitual para atuar de modo crítico na sociedade" (PPC/AV05). Essas propostas aproximam-se da ideia de crítica compreendida por Tourinho e Martins (2011) acerca da relação do ensino da Arte com a cultura visual. Esses autores tratam da concepção de crítica que se configurou como: (a) estratégia para esclarecer ao sujeito sobre os instrumentos de dominação que mantém ou transformam as estruturas sociais; (b) alternativa para auxiliar na compreensão desses sujeitos sobre o fenômeno da dominação social; (c) para impedir a constância dos processos de dominação, construídas sobre as ideias da teoria crítica.

Os resultados da análise do indicador Referenciais teórico-epistemológicos revelam, ainda, que os PPC/AV buscam conhecimentos na área de Educação que possam favorecer a formação para o exercício da autonomia pelo futuro professor, conforme aponta o PPC/AV02: "o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais volta-se para a formação de um professor de arte que possa exercer sua autonomia e auto-organização a partir da definição de seu próprio histórico (...) com as ênfases individuais nos conteúdos que forem necessários à formação"; e o PPC/AV09: "o curso de Licenciatura em Artes Visuais da [universidade] tem os seguintes objetivos: (...) promover a autonomia intelectual e a capacidade crítica e flexível do/a arte-educador/a em relação às contradições do mundo do

trabalho e a diversidade cultural, tecnológica, social e profissional". Sob a perspectiva de Petroni e Souza (2010), a relevância da postura autônoma na prática docente configura-se pela possibilidade do professor decidir sobre os aspectos da sua atuação por meio, por exemplo, de um planejamento intencional e autônomo das atividades em sala de aula, que lhe possibilite a escolha sobre aquilo que considera como importante para si e para os seus estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Garantir o aprendizado da autonomia na formação do professor de artes visuais também pode auxiliá-lo na compreensão da sua responsabilidade sobre as escolhas das imagens que serão utilizadas em suas aulas. Segundo Bolin e Hoskings (2013), é importante deixar claro ao licenciado que ele irá atuar com referência em pontos de vista particulares, construídos por imagens que ele próprio escolhe levar para as suas aulas. O autor adverte que tal decisão requer reflexão do professor de artes visuais, que deverá ser norteadada pelo seu posicionamento crítico frente às contribuições da Arte para o ensino na escola.

Ainda no que diz respeito aos resultados da análise do indicador Referenciais teórico-epistemológicos, propõe-se que a interface entre as áreas de Arte e Educação na formação de professores de artes visuais torne-se relevante para viabilizar conhecimentos que auxiliem os licenciandos no aprendizado e na produção autoral de transposições didáticas das práticas de ateliê para os diferentes níveis de escolaridade na educação básica. Defende-se essa transposição como fundamental para a formação do licenciando, por compreender-se que os processos de ensino e aprendizagem das técnicas de ateliês no âmbito da formação do artista na educação superior são diferentes dos processos de ensino e aprendizagem dessas técnicas no âmbito da escola, segundo Daichendt (2009).

Em consonância com o discurso do PPC/AV01, que "a Arte tem sido vista como um fazer restrito (...) aos seres acima do comum e dotados "naturalmente" de talento. Essa visão descende da noção romântica de artista, do século XIX, e alimenta a ideia do artista como

portador de gênio e dotado, pela virtude do dom, de uma capacidade 'natural' para criar. (...) Essa noção é inaceitável, pois endossa, uma vez mais, a visão de que o fazer artístico é para poucos". Tal afirmação alerta criticamente para uma posição, conforme defendiam os adeptos da noção do artista-professor no início do século XX, de que, para ensinar Arte, basta formação como artista, segundo explica Daichendt (2009).

O autor problematiza que ainda é comum a ideia de que os professores de artes visuais são artistas que priorizam ensinar principalmente o que praticam em seus ateliês. Essa noção também fundamenta a proposta da Arte como livre-expressão que, segundo Lindgren e Ericsson (2011), pode acarretar em uma tendência a um discurso terapêutico, pelo qual o professor de artes visuais pode confundir a sua atuação no ensino da Arte com prática favorecedora de expressão de subjetividades. Ressalta-se, em conformidade com as autoras, o risco dessa abordagem pela crença na ideia de que a formação inicial prescinde do conhecimento epistemológico, teórico e conceitual da Arte, pela proposta de que o estudante deve ficar livre para expressar ideias e sentimentos. O professor, nessa perspectiva, teria o fundamentalmente papel de zelar por essa expressão. A livre-expressão tende para a noção do dom e da genialidade associada ao místico e ao celestial que remetem à produção em Arte para chamados artistas inatos.

Como contraponto, defende-se nesse trabalho, a concepção de Vygotsky (1925/2001) de que a criação, o ato de fazer Arte, é um ato como qualquer dos outros que os seres humanos executam sobre a realidade concreta, que se diferencia pela complexidade em sua ação de produção. Segundo o autor, essa complexidade na criação envolve também o nível inconsciente, que é acessado e organizado pelo consciente, porque somente pela consciência é possível a externalização da criação em uma produção de Arte. Vygotsky (1925/2001) explica que pela sua complexidade, o ato de criar pela Arte não pode ser

ensinado; no entanto, o professor pode contribuir para a formação e a manifestação, no estudante, de tal ato.

Neste estudo, em consonância com a abordagem histórico-cultural, a ação de criar atribui ao sujeito autonomia e volitividade. Desse entendimento, defende-se a colaboração do professor de artes visuais na formação e na manifestação da criação em Arte direcionadas à conquista dessas atribuições. No entanto, para viabilizar tal colaboração, torna-se necessário que a formação que eles recebem nos cursos de graduação disponibilize conhecimentos em Educação e conhecimentos em Arte para que, juntos, favoreçam a produção de novos conhecimentos e estratégias de ensino para auxiliá-los em sua atuação.

A articulação entre as teorias e epistemologias da área de Arte e da área de Educação para a promoção de uma sólida formação na Licenciatura em Artes Visuais, por exemplo, pela interface entre as ideias da teoria crítica na educação com os estudos da arte/educação orientados para a cultura visual e as visualidades. E, ainda, as discussões sobre a necessidade de atualização das referências das práticas pedagógicas hegemônicas para práticas pedagógicas, tais como, a pedagogia de evento que concebe os eventos em Arte como práticas de educação.

Vale ressaltar que nos processos de produção em Arte nos cursos de graduação a reflexão crítica de algum modo já está estabelecida por tratar-se de processos que envolvem sujeitos adultos. Na educação básica, os sujeitos estão em processo de formação (de valores, ideias e crenças) e precisam ser orientados e motivados para compreenderem a realidade e as relações de poder nela estabelecidas. As estratégias de ensino para viabilizar práticas de ateliê direcionadas à formação do sujeito pela criação em Arte para a autonomia e volitividade podem ser estruturadas sobre os princípios da teoria crítica articulada à noção de visualidades. Defende-se que em meio à profusão de imagens que circulam de diferentes fontes (jornais, revistas, mídias digitais, entre outras) e com conteúdos variados (violência,



sexo, repressão, entre outros) há premente necessidade de preparar o sujeito para que se posicione reflexiva e criticamente. Acreditando-se que o ensino da Arte pode colaborar nessa preparação pela promoção espaços para reflexão crítica aliado ao aprendizado das técnicas de produção em Arte.

Em continuidade às análises do indicador Estratégia de ensino e aprendizagem, os resultados apontam para o esforço em atualizar os modelos de formação fundamentados prioritariamente na prática, conforme revelado pelo PPC/AV01: "em primeiro lugar, há a necessidade de se superar um modelo de curso centrado no desenvolvimento de habilidades ou destreza manual e restrito à formação de bons desenhistas, como era o objetivo das Licenciaturas em Desenho. A tarefa que agora se coloca, a qual o presente projeto do novo Curso de Artes (...) tenta responder, se constitui na implantação de um projeto que supere a esfera dos cursos de preparação técnica para o exercício profissional"; e pelo PPC/AV05: "neste sentido, em resumo, os princípios de criatividade e expressão, muito caros ao modelo dito modernista de ensino de arte, são substituídos pelos de arte como linguagem, como área de produção de conhecimento; (...) metodologias calcadas na livre-expressão são preteridas em função da transdisciplinaridade e da fundamentação científica e filosófica".

Os resultados evidenciam que os PPC/AV, em maior parte, problematizam o que a literatura apresenta como práticas pedagógicas hegemônicas (Dias, 2012a), que mantêm o ensino da Arte atrelado aos conteúdos e às estratégias de ensino eurocêntricas, vinculados às ideias de "formação de bons desenhistas" e de "metodologias calcadas na livre-expressão", possivelmente concebidas pela Arte Educação entre a segunda metade do século XIX e início do século XX (Stankiewicz, 2009). Para que se pudessem identificar os desdobramentos das propostas do modelo de formação em Arte com ênfase na "transdisciplinaridade" e no entendimento da Arte como área de produção de conhecimento, procedeu-se à análise do indicador Estrutura de disciplinas - conteúdos.

Os resultados da análise desse indicador revelaram que a maioria dos PPC/AV estruturou as disciplinas por núcleos: comum, específico e pedagógico, conforme ilustra o PPC/AV01: "se o aluno escolheu a modalidade licenciatura, ele deverá conhecer e ter a vivência das técnicas e das linguagens artísticas [disciplinas de práticas de ateliê], além das disciplinas relativas à formação do educador. O núcleo teórico contará com disciplinas teóricas ligadas ao universo das Artes Visuais, baseadas no triângulo História da Arte, Estética e Crítica de Arte, ministradas para as duas habilitações. O núcleo teórico/prático congrega as disciplinas básicas ligadas à produção artística para as duas habilitações. O Núcleo Pedagógico é dedicado à Licenciatura". Esse indicador evidencia, em alguns PPC/AV, o esforço na elaboração de novas disciplinas para o incremento das modificações e atualizações que ocorreram nos cursos de graduação para atender às DCV/AV, conforme sinalizado pelo PPC/AV05: "dentre as modificações mais significativas, destaca-se a introdução de novas áreas de atuação com disciplinas eletivas como: Arte e Novos Meios, Teorias das Artes, Restauo e Preservação de Patrimônio, Design e Tópicos Especiais em Processos de Criação e Teorias das Artes, entre outras. Essas disciplinas foram direcionadas à atualização dos dois currículos: de Bacharelado e de Licenciatura".

Além da criação de disciplinas, os PPC/AV, em geral, tendem a focar a oferta dos conteúdos das áreas de Educação como complementar à formação em Arte, conforme apontado pelo PPC/AV04: "para obtenção do grau de Licenciado em Artes Visuais, o graduando deverá integralizar créditos em disciplinas obrigatórias [expressão visual, gravura, pintura, história da arte, estética filosófica, entre outras] (...). Além disto, deverá integralizar uma carga horária no Estágio Curricular [e ainda, nas disciplinas organização da educação brasileira, fundamentos da psicologia educacional, didática]". Em relação à dedicação de carga-horária para as práticas pedagógicas e estágios supervisionados, conforme previsto na Resolução CNE nº 02/2002, os resultados da análise apontaram que os PPC/AV, em geral,

evidenciaram as práticas de ateliê para o cumprimento dessa carga-horária. Um exemplo foi colocado pelo PPC/AV04: "atendendo à Resolução CNE/CP2/2002 e considerando a compreensão de prática curricular nas diretrizes para formação de professores inseridas no corpo de conhecimento da formação discente, indicamos a viabilização da referida prática através das seguintes disciplinas obrigatórias e complementares do currículo, num total de, pelo menos, 400 h/a de disciplinas obrigatórias: Expressão Visual I, Expressão Visual II, Modelagem, Pintura I, Desenho de Observação I, Representação Gráfica, Técnicas de Representação Gráfica, Projeto Gráfico".

No entanto, os resultados também evidenciaram que alguns PPC/AV conceberam o núcleo pedagógico com atividades didático-científicas e com a criação de disciplinas específicas para licenciatura, buscando a articulação entre as áreas de Arte e de Educação, conforme sinalizado pelos seguintes PPC: "o Núcleo de Formação [Pedagógica] (...) converte-se um eixo articulador dos conhecimentos necessários à formação do professor de Artes Visuais que atua na Educação Básica. (...) Ele será o ponto nodal da reflexão sistemática sobre o fazer desse profissional, devendo desempenhar, ao longo de todo o curso, função integradora do currículo" (PPC/AV06); e: "o núcleo de profissionalização, busca concretizar a relação entre teoria e prática desenvolvida no processo formativo. O objetivo principal deste núcleo é embasar o aluno para o exercício do magistério, assim como para a criação de materiais para sua prática reflexiva e didática, que observa a obrigatoriedade das 400 horas para Estágio, segundo a Resolução CNE/CP n.º 02, de 19 de fevereiro de 2002. Ressalte-se aqui a aplicação dos conteúdos relativos ao ensino que estão em outras disciplinas, como saberes continuados" (PPC/AV08).

A partir dessas análises, no que diz respeito tanto às estratégias de ensino quanto às disciplinas e conteúdos presentes nos PPC/AV, a formação dos professores ainda está pouco articulada com outras áreas do conhecimento. Os estudos acerca da arte/educação têm

alertado para a necessidade de revisão da compreensão sobre a Arte e o seu ensino, bem como sobre a formação de professores de artes visuais, sugerindo a adesão às ideias da cultura visual e das visualidades para o incremento das práticas pedagógicas na formação e no ensino da Arte na escola (A. Martins, 2011; Dias, 2011; Dias & Fernández, 2014; Duncum, 2011; Fernández, 2015; Tavin, 2011; Tavin & Anderson, 2010; Martins & Tourinho, 2010, 2011, 2012, 2013). Desse entendimento, recomendam a aproximação com as pedagogias culturais e com a pedagogia crítica para atualização das práticas docentes dos professores, como forma de responder às demandas da educação básica.

Dos resultados das análises dos indicadores da categoria Propostas para a formação de professores na LAV apresentados anteriormente considera-se que as atualizações e as mudanças anunciadas não se desdobram sobre a concepção das disciplinas e de seus conteúdos, bem como, sobre as estratégias para a formação de professores de artes visuais, de maneira que responda às demandas da educação básica atual. O que se verifica, em grande parte dos PPC/AV, é a manutenção da concepção do curso pelas referências específicas da área de Arte com alguma interlocução com outras áreas do conhecimento, sendo possível ressaltar o aumento da carga-horária de práticas pedagógicas para 800h, conforme da Resolução nº 2/2002, como modificação. Ainda assim, há o entendimento equivocado na construção dos PPC/AV pela ideia de que essas práticas dizem respeito somente à área de Arte. A seguir, na Tabela 10, apresenta-se a síntese dos resultados e das análises da categoria.

Tabela 10

*Síntese dos Resultados da Categoria 2: Propostas para a Formação de Professores na LAV*

Indicadores	Temas
Referências teórico-epistemológicas.	<p>Superar a segregação entre as áreas de conhecimento, e entre a teoria e a prática na concepção da base teórico-epistemológica do curso de Arte.</p> <p>Ofertar a formação de professores de artes visuais com o objetivo de torná-los profissionais críticos e autônomos.</p>
Estratégias de ensino da aprendizagem.	<p>Difundir o ensino da Arte como área de conhecimento em substituição à noção de Arte como livre-expressão.</p> <p>Atualizar modelos de ensino da Arte baseados fundamentalmente em práticas que favoreçam a produção de conhecimento em Arte.</p>
Estruturas das disciplinas e conteúdos.	<p>Estruturação de disciplinas em núcleos: núcleo comum ao bacharelado e à licenciatura, integrado por disciplinas teóricas (Fundamentos da Crítica da Arte, História da Arte, Estética da Arte e práticas de ateliê) e práticas de ateliê; núcleo pedagógico integrado por disciplinas da Educação, e os estágios supervisionados.</p> <p>Criação de disciplinas específicas para atualizar a oferta da formação em Arte e da formação para o ensino da Arte na escola.</p>

---

Principais aspectos apontados nos resultados dessa categoria

---

A oferta da licenciatura no curso específico ou em dupla habilitação implica pensar a formação de professores, entre outros aspectos, no que diz respeito à carga-horária das práticas pedagógicas, que, em geral, são reduzidas quando comparada à carga-horária das práticas de ateliê, especialmente, na oferta da licenciatura.

Independente da formação do professor de artes visuais por habilitação (licenciatura ou bacharelado), a formação em Arte é ressaltada como relevante pelos PPC/AV.

A relação entre a área de Arte e a área de Educação na LAV ocorre pela aplicação dos conhecimentos da Educação na formação do professor reflexivo, crítico e autônomo.

---

Tabela 10 (Continuação)

---

Síntese das discussões dos resultados à luz da revisão de literatura  
e da fundamentação teórico-epistemológica

---

A articulação entre o bacharelado e a licenciatura nos cursos de graduação para oferta de formação do professor de artes visuais ainda necessita de ajustes na relação da carga-horária dedicada à formação do artista e à formação do professor. A legislação educacional em vigor dispõe de mecanismos para regular a distribuição dessa carga-horária de maneira que atenda às duas formações. No entanto, não há consenso na área de Arte sobre a divisão do número de horas, bem como sobre quais atividades devem ser direcionadas para cumprir as práticas curriculares previstas pela legislação - se aquelas direcionadas para a formação pedagógica ou à formação em Arte. Essa indefinição dificulta a ampliação da base teórico-epistemológica, bem como das estratégias de ensino para a formação de professores para outras áreas do conhecimento, em específico para a Educação. A aproximação com as propostas dos estudiosos da arte/educação pode auxiliar na adoção das pedagogias culturais e da pedagogia crítica, além de incrementar a formação desses professores para que atuem com criticidade e autonomia. É necessário desenvolver, nos futuros professores, a auto avaliação para que se envolvam com a própria formação e compreendam o papel seu relevante na escola. Entre esses papéis, o de definir recortes de realidade, pelas imagens que selecionam para as suas aulas, pelas quais podem favorecer aprendizagem e desenvolvimento aos seus alunos da educação básica. No âmbito das ideias defendidas por esta pesquisa, a produção em Arte pode ser mais um dos processos que integram a característica humana de criar; no entanto, por essa produção envolver processos psicológicos complexos, requer que atuação do professor priorize estratégias de ensino e aprendizagem planejadas intencionalmente para esse fim.

---

Com base nos resultados dessa primeira etapa (Análise dos PPC das Licenciaturas em Artes Visuais), sintetizam-se as principais ideias inscritas nos PPC/AV acerca das concepções na formação dos professores a partir das reestruturações dos cursos e os possíveis desdobramentos na sua atuação futura. A Tabela 11 apresenta essa síntese.

Tabela 11

*Síntese da análise dos PPC/AV: Concepção para Formação e Desdobramentos para a Atuação do Licenciado*

PPC/AV	Concepção de formação e atuação
01	A formação para pesquisa e prática nos ateliês, nos núcleos teóricos e de expressão, exigidas também para o licenciado, possibilitarão a atuação do egresso como educador.
02	O curso habilita para o ensino e a pesquisa, na interlocução com a produção artística, e também para o desenvolvimento de projetos educativos e culturais direcionados para o exercício da responsabilidade social.
03	A formação ofertada com aumento da carga-horária em teoria e em práticas nos ateliês, oficinas e laboratórios, baseadas na pesquisa e produção de conhecimento, possibilita que o egresso atue de maneira crítica, participativa e consciente na comunidade.
04	O curso possibilita que o egresso atue na articulação entre o fazer artístico, a apreciação das obras de arte e a contextualização histórica e social no ensino da Arte.
05	A formação no curso possibilita ao egresso atuar como pesquisador e professor de artes visuais em espaços escolares e não escolares. Faz parte da sua formação a experiência investigativa, bem como a reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa.
06	O curso tem por objetivo capacitar o egresso para atuar com pensamento crítico e reflexivo para produzir arte, orientado à ética, e atento à atualização permanente dos seus conhecimentos.
07	A formação ofertada possibilita ao egresso atuar como professor, produtor cultural, artista plástico ou agente cultural.
08	A formação na Licenciatura em Artes Visuais possibilita ao egresso atuar, prioritariamente, como professor da educação básica na escola e em espaços

Tabela 11 (Continuação)

---

	não escolares.
09	O curso pretende capacitar os egressos a atuarem eficazmente, no contexto contemporâneo, na correlação educação e visualidades. Esse profissionais poderão exercer atividades na educação básica e em instituições culturais, tais como museus, galerias, casas de cultura, organizações não-governamentais, entre outras.
10	A formação na Licenciatura em Artes Visuais habilita o egresso para pesquisa e o ensino de Arte na escola e em outros espaços institucionais, em diferentes níveis da educação básica.

---

Os resultados da análise dos indicadores dessa primeira etapa possibilitaram entrever aspectos das LAV que auxiliaram a identificação, nos PPC/AV, das questões recentes abordadas sobre a formação de professores e as implicações para a concepção do perfil esperado para o egresso. O cumprimento dessa meta possibilitou confirmar que, em geral, os PPC/AV orientam a formação de professores de artes visuais para a noção do artista-professor, fundamentam a estrutura das disciplinas e dos seus conteúdos prioritariamente pelos conhecimentos da área de Arte: práticas de ateliês e Fundamentos da Crítica da Arte, História da Arte, Estética da Arte e práticas de ateliê. Tais resultados vão ao encontro da tese defendida neste estudo de que a formação de professores de Artes nas LAV ainda se mantém focada principalmente na formação do artista, em específico, o artista-professor forjado pela Arte Educação da antítese romântica que ocorreu no início do século XX.

Defende-se, a importância da formação em Arte nas LAV atualmente. Ressalta-se que essa formação dispõe o repertório de conhecimentos e de práticas para que o professor de artes visuais atue nas especificidades da própria área. Espera-se que esse professor ensine aos



seus alunos a produção em Arte. No entanto, na defesa da tese deste estudo, pondera-se que esse objetivo de atuação não mais atende ao atual contexto educativo, caso não seja complementado por outros objetivos e por outros conhecimentos.

Ressalta-se que as questões contemporâneas que se colocam para a escola, conforme sinalizada pela produção acadêmico-científica da Psicologia Escolar discutida no Capítulo 1, podem contar com contribuições importantes da área de Arte. Essa área pode auxiliar para que sejam discutidas e apontadas alternativas em busca de soluções. Defende-se que, para a exploração dessas potencialidades, entre as quais, a possibilidade do estudo da imagem como representação visual, auxiliaria na promoção de reflexão nos estudantes sobre o contexto educativo e sobre as relações nesse contexto. Para se alcançar essas possibilidades são necessárias reformas nas LAV em relação às estruturas de ensino e aprendizagem, e às disciplinas ofertadas, para que passem por atualizações e novas criações. Destaca-se a ausência de disciplinas, conforme os resultados apresentados, para atender temas que precisam ser aprofundados na formação de professores de artes visuais, que não têm sido tratados com a devida atenção.

No que diz respeito a tais temas, destacam-se aqueles publicados PCN para a Arte (MEC, 1997). Para abordar as questões que são geradas ao discutir-se em sala de aula da educação básica sobre orientação sexual, meio ambiente, ética, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo são necessários conhecimentos que estão além dos Fundamentos de Crítica da Arte, História da Arte e das práticas de ateliê. Tais temas envolvem os sujeitos em debates sobre os seus comportamentos individuais, as suas percepções sobre a realidade e o suas relações com os outros.

Sob essa compreensão, defende-se que a formação de professores de artes visuais expanda o diálogo para outras áreas de conhecimento especialmente as que tratem dos processos de ensino e aprendizagem com foco no sujeito. Neste estudo, sugere-se a

aproximação com a abordagem histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano por essa abordagem dispor de ideias coadunadas ao que tem sido anunciado pelos arte/educadores orientados à cultura visual e às visualidades. Ressalta-se que tais ideias buscam valorizar o sujeito que se envolve com o conceito de crítica do leitor, originado no âmbito das discussões vygotskyanas da Psicologia da Arte, que atribui ao espectador o papel de coautor. Defende-se que esse e outros princípios e conceitos da abordagem histórico-cultural do Desenvolvimento Humano podem dar a necessária sustentação para que a formação de professores de artes visuais ocorra tanto pelo preparo para produzir Arte, quanto pela exploração do potencial da Arte para a constituição do sujeito. Essa potencialidade da Arte contribuiu para a concepção de sujeito se forja pela cultura, compreendida como ambiente impregnado de signos e símbolos, aos quais se acrescentam as imagens e outras contribuições artísticas, repletas de elementos semióticos. Nessa defesa, concepção do perfil esperado de egresso da LAV é orientada pela ideia do licenciado como mediador de desenvolvimento humano pela Arte.

Os resultados dessa etapa (Análise dos PPC das Licenciaturas em Artes Visuais) revelaram a dissonância entre aquilo que os PPC/AV, em geral, idealizam para a formação de professores de artes visuais e o que, de fato, apresentam nas suas estruturas de disciplinas. Esses documentos revelam e discutem a potencialidade da Arte no ensino da educação básica indo ao encontro do que tem sido defendido neste estudo. Os resultados das análises evidenciaram que as justificativas para as reformas nas LAV foram construídas com a visão de atualizar a licenciatura para atender ao contexto educativo contemporâneo. Com base nos resultados alcançados por esta etapa, é razoável que se proponha que há abertura para a discussão das ideias defendida neste estudo, no âmbito dos processos de reformas, atualizações e criações de PPC para a oferta de LAV. Ainda que haja dissonância entre o que tem sido previsto pelos PPC/AV para formação de professores de artes visuais e a

organização de disciplinas e estratégias de ensino para a oferta do curso, não se compreende esse resultado como indicador de que as LAV permanecem focadas na formação do artista.

## **Etapa 2: Análise das informações do Colóquio com Especialistas no Ensino da Arte (CEEA).**

**A formação e a atuação do licenciado em artes visuais pelo CEEA.** Os indicadores das concepções, opiniões, propostas e dos pressupostos para a formação e a atuação do professor de artes visuais da educação básica contemporânea foram categorizados com referência nas informações recolhidas no CEEA realizado com grupo de oito especialistas em ensino da Arte identificados pela sigla EEA (Especialistas em Ensino da Arte) seguida da numeração de um a oito (EEA01, EEA02... EEA08). Os indicadores surgidos na análise e as suas respectivas categorias foram organizados na Tabela 12. A análise dos resultados foi realizada à luz dos referenciais teórico-epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural, dos princípios vygotskyanos sobre relação entre Psicologia e Arte, das produções acadêmico-científicas da arte/educação, bem como as da Psicologia Escolar.

Tabela 12

### *Categorias e Indicadores de Análise do CEEA*

<b>CATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>
Percepção da formação de professores ofertada na LAV.	Referenciais teórico-epistemológicos.
Concepção para a LAV.	Estratégias de ensino e aprendizagem
Pontos de vista sobre a atuação do licenciado na escola.	Proposta para atualizações e modificações na LAV.
	Relação professor e aluno
	Articulação entre a formação inicial e a atuação em sala de aula

*Categoria 3: Percepção da formação de professores ofertada na LAV.* Os resultados da análise dessa categoria subsidiaram a identificação e a compreensão acerca das percepções dos EEA em relação às referências teórico-epistemológicas e as estratégias de ensino aplicadas nas LAV atualmente. A seguir, na Tabela 13, apresentam-se os indicadores que auxiliaram a análise e a discussão dos resultados.

Tabela 13

*Categoria 3: Percepção da formação de professores ofertada na LAV*

Descrição	
A categoria Percepção da Formação de Professores pela LAV originou-se pelas discussões realizadas no CEEA circunscritas às mudanças, atualizações e inovações que, na opinião dos Especialistas em ensino da Arte, deveriam ocorrer nos cursos de graduação da sua área.	
Indicadores	Exemplos
Referenciais teórico-epistemológicos.	E eu acho que a gente tem uma visão muito modernista das artes, e isso transparece nos currículos, nas estratégias, nas metodologias. (...) eu tenho argumentado que vários processos da arte contemporânea vêm ao encontro dessas questões pela ideia do fazer artístico e da arte que nos interpela, que convoca o espectador de outra forma, não um espectador passivo diante de um quadro (Trecho da fala de EEA04).
Estratégias de ensino e aprendizagem	Então, têm as disciplinas chamadas disciplinas práticas, as práticas artísticas: pintura, escultura, gravura, cerâmica, os desenhos, e fotografia e vídeo (...). Os alunos do bacharelado podem aprofundar esse conhecimento nas oficinas. E isso não tinha a possibilidade do licenciado fazer; então, nós inserimos isso como uma inovação de ter não só as práticas iniciais, como conhecimento básico, mais também, a possibilidade dele aprofundar o conhecimento específico [nas práticas de ateliê] a partir das oficinas (Trecho da fala de EEA 7).

Os resultados da análise do indicador Referências teórico-epistemológicas sinalizaram que a maioria dos EEA aponta, a partir de ponto de vista crítico, para uma formação de professores nos cursos de graduação em Arte fundamentada nas ideias da arte moderna, conforme revelado por EEA02: "para essa pergunta, (...) eu acho que a ideologia é a mesma, uma concepção da arte moderna que ainda não chegou até a arte contemporânea"; por EEA06: "um curso que, em muitos aspectos está desatualizado, mas, há aspectos muito positivos. (...) A última reforma foi de 2006, licenciatura e, 2003, bacharelado. Mas, a gente percebe que esse imaginário é muito forte [a ideia de ser artista] tanto por parte dos alunos quanto dos professores, baseado naquela relação entre o mestre e o aprendiz"; e por EEA07, "a estrutura curricular do curso estava colocada dentro desse pressuposto expressionista [pela perspectiva da Arte como livre-expressão], tanto que as disciplinas iniciais eram: expressão plástica e gráfica, expressão tridimensional, pesquisa de materiais expressivos, e técnicas artesanais que, pelo próprio nome da [s] disciplina [s] dá para conceber um pouco essa visão (...).que eu estou dizendo". A concepção da formação de professores referendada nas ideias românticas precursoras da arte moderna, recupera a noção de Arte como livre-expressão e a disputa instaurada no início do século XX na relação entre a formação do artista e a formação do professor, conforme sinalizado por Lanier ( citado por Daichendt, 2009).

A influência dessas ideias forjadas no início do século XX na base epistemológica da licenciatura ofertada atualmente pode contribuir com a manutenção da ideia da produção em Arte como privilégio dos sujeitos caracterizados pela virtuosidade e pelo dom inato que lhe atribuem a prerrogativa de gênio. A filiação aos princípios da abordagem histórico-cultural possibilita o entendimento, nesta pesquisa, de que a ação de criar resulta da relação dialética entre os seres humanos a natureza e a cultura (ambiente semiótico impregnado por signos e símbolos produtores de significados e promotores da circulação de sentidos). Desse entendimento, defende-se que a produção em Arte (quer seja de pinturas, escultura, gravuras

e desenho, artefatos, ou ainda, produções originadas dos diferentes dispositivos digitais) é criação do sujeito histórico, dialeticamente forjado na e pela cultura.

No âmbito dessa discussão, recupera-se o relato de EEA04: "É um princípio da relação entre arte e vida, o potencial da arte ser uma expressão do potencial criador, não que ela seja o único canal de expressão, mas ela é o mais evidente, é o máximo e que coloca mais em evidência o potencial criador". Essa ideia aproxima-se da afirmação de Vygotsky (1925/2001) de que a Arte tem potencial para auxiliar o sujeito em seus conflitos internos pela mediação que ela possibilita entre esse sujeito, a realidade e os outros. Essa característica, sob a perspectiva desta pesquisa, permite que se defenda a ideia de que a produção em Arte não se limita à expressão de sentimentos individualizados. Defende-se o potencial dela para prover o sujeito da ação de criar, ao mesmo tempo em que ele se constitui por essa criação. Por esse entendimento, defende-se, ainda, o posicionamento dos EEA sobre a necessidade de abrir espaço nas LAV para a arte contemporânea, entre outros aspectos, por ela convidar o espectador como coautor da produção, fomentando o seu potencial como sujeito que cria.

A partir desses entendimentos sobre a criação em Arte, aproxima-se o debate das ideias de Superti, Cruz e Barroco (2011), referenciadas em Vygotsky (1925/2001), para compreender que a expressão em Arte pode ser a externalização das funções psicológicas superiores. A geração e a objetivação da expressão artística em formas compostas e impressas pelo e na matéria, que fixa e concretiza o conteúdo gerado pelos processos particulares de circulação de sentidos do sujeito criador, favorecem a resignificação do espectador em relação com a produção expressa. Sob essa perspectiva, em consonância com Vygotsky (1925/2001; 1926/1996), a produção em Arte (a obra e a imagem) pode ser compreendida como instrumento de mediação de desenvolvimento de processos psicológicos complexos. Sob essa ideia é que se defende uma concepção de formação para o professor de artes visuais

orientada pela abordagem histórico-cultural, a Arte e a sua expressão são promotoras de aprendizagem e desenvolvimento humano; o professor de artes visuais deve ser formado para mediar esse processo no contexto social, cultural e histórico da escola.

Vale ressaltar que a formação de professores de artes visuais foi debatida, até aqui, pelos discursos dos PPC/AV e dos especialistas em ensino da Arte. Nem um, nem outro se atém profundamente à discussão sobre as bases teóricas e as epistemologias que não sejam aquelas relacionadas aos Fundamentos de Crítica da Arte, História da Arte e Estética da Arte e pelas práticas de ateliê. O que tem sido defendido neste estudo é a articulação das ideias propostas pelos estudiosos da arte/educação para a adesão às ideais da cultura visual e das visualidades, que por si só, também não contribuirão para a construção de alguma base teórico-epistemológica para formação de professores que atuarão com processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de formar outros sujeitos na escola.

Diante dessas constatações originadas de resultados que apresentam a perspectiva dos PPC/AV e dos Especialistas em ensino da Arte sobre a formação na LAV, sugere-se a abordagem histórico-cultural como uma das vias de contribuição para a construção da base teórico-epistemológica da formação de professores. A demanda atual da educação básica por professores críticos e reflexivos requer que os licenciandos em artes visuais recebam formação que os conectem com realidades (sociais e culturais). A formação atual ofertada pelos cursos de graduação circunscrita aos conteúdos e práticas específicas da área de Arte não favorece o atendimento a esse perfil que está sendo demandado em sala de aula. Defende-se que a aproximação com teoria de ensino e aprendizagem orientada para o desenvolvimento humano pela mediação da Arte seja adequada para sustentar a formação de professores, consoante com a realidade atual da educação e do contexto educativo contemporâneo.

Com relação aos resultados da análise do indicador Estratégias de Ensino e Aprendizagem, foram evidenciados temas como a dicotomia entre teoria e prática e o lugar da prática em Arte na formação dos professores, conforme relatado por EEA01: "você perguntou se é possível um curso sem práticas artísticas. Eu acredito que sim. Não no sentido de suprimir as práticas artísticas da formação dos professores, mas eu acho que o ensino da arte nos dias de hoje vai além das manualidades, de ensinar a pintar ou desenhar"; por EEA03: "essa é uma das questões que eu acho importantíssimas (...) Eu continuo acreditando fortemente na questão da técnica, mas não é só a técnica de pintar. No momento em que a gente aborda questões técnicas vêm junto várias questões teóricas. Nós estamos estimulando e propiciando ao aluno a compreensão da sua realidade, do seu cotidiano, da sua questão social, cultural na sociedade, sua participação na sociedade"; e por EEA08: "a prática artística não é só pintar e desenhar. Pode ser olhar. Pode ser vestir-se. A prática artística é muito larga e temos que deixar de lado essa ideia modernista de práticas artísticas como renascentistas. A prática artística hoje em dia é tanta coisa. O pensar é uma prática artística, a estética, a ética e a política, e pode materializar-se ou não. Ao formar os professores temos que também alargar essa ideia do que é a prática artística". Esses relatos dos Especialistas remetem à ideia da incidência das mudanças no âmbito da produção em Arte na formação dos professores. Segundo Atkinson (2010), artistas contemporâneos têm deixado os ateliês para produzir arte como eventos pedagógicos. Sob essa perspectiva, é razoável compreender a problematização que os Especialistas fazem da prática de ateliê influenciada pelas pedagogias hegemônicas no ensino da Arte, compreendendo-se que essas práticas orientam para o ensino na escola centrado na (re) produção e no estudo sobre os materiais e técnicas das obras de arte clássicas, bem como na aprendizagem da biografia seu autor. A pedagogia crítica e as pedagogias culturais podem contribuir com a articulação entre as práticas de Arte e as práticas pedagógicas, para possibilitar que tanto a produção quanto a relação com a imagem



possam envolver o sujeito pelas emoções e afetos, para levá-lo para além da percepção dessa imagem.

Segundo Vygotsky (1925/2001), é possível que se compreenda que a percepção é o início da experiência estética que se desdobra em um processo de catarse que pode levar o sujeito à mudança de comportamento pela ressignificação que ele poderá fazer da realidade. Essas ideias vão ao encontro dos discursos dos Especialistas que sinalizam para o ensino da Arte como uma forma de comprometer o estudante com a sua participação na sociedade como sujeito ativo. Na posição de crítico fomentada pelos processos de ensino e aprendizagem na Arte, é possível que esse estudante seja levado a problematizar as imagens deixando-se ser envolvido para uma relação dialética de significados e sentidos que desencadeiam o processo da experiência estética (Vygotsky, 1925/2001). A partir dessas ponderações e demais resultados alcançados, apresenta-se a síntese das discussões da categoria Percepção da formação de professores ofertada na LAV na Tabela 14.

Tabela 14

*Síntese dos Resultados da Categoria 3: Percepção da Formação de Professores Ofertada na LAV*

Indicadores	Temas
Referenciais teórico-epistemológicos.	<p>Manutenção de aspectos da arte moderna na concepção da formação de professores e no ensino da Arte na escola.</p> <p>Aproximação das ideias da Arte como livre-expressão e da problematização da formação do artista e do professor na discussão sobre a percepção atual das LAV.</p>

Tabela 14 (Continuação)

---

Estratégias de ensino da aprendizagem. Considerações sobre a relação dicotômica entre teoria e prática na concepção da formação de professores de artes visuais.

Pontos de vista sobre as práticas de Arte na licenciatura fixadas nas técnicas de produção e necessitando de ampliação nesse entendimento.

---

Principais aspectos apontados nos resultados dessa categoria

---

A presença importante dos pressupostos da arte moderna na formação de professores de artes visuais, na análise crítica dos EEA, implica o distanciamento das ideais da arte contemporânea da concepção das LAV.

Há a ideia de que o curso de graduação forma artistas, em um modelo orientado para a relação mestre e aprendiz forjado nas academias do século XVI e reverberado atualmente.

As práticas de Arte devem ser ampliadas para além do ensino e da aprendizagem de técnicas e materiais, avançando para espaços de reflexão crítica sobre questões tanto dos contextos sociais, culturais e históricos da escola quanto daqueles contextos onde os licenciandos se relacionam.

---

Síntese das discussões dos resultados à luz da  
revisão de literatura e da fundamentação teórico-epistemológica

---

---

Os resultados evidenciaram que os Especialistas em ensino da Arte sinalizam para a importância de discutir a ideia do espectador passivo que se limita à percepção da obra de Arte como um apreciador. Essa ideia remete à arte moderna pela produção que se orienta na expressão individual do artista. Por esse entendimento, o resultado da produção (desenhos, gravuras, pinturas, entre outros), quando exibido, estará finalizado, pronto para ser observado por um espectador que se ocupará em compreender o que o artista quis expressar. O ensino da arte como livre-expressão na escola fundamenta-se, em alguns aspectos, sobre essa relação entre a expressão (do artista) para a apreciação (do espectador). Esse ensino orienta para as práticas de ateliê nas quais as atividades realizadas são individualizadas e direcionadas ao propósito de garantir a expressão da subjetividade sem a interferência do professor de Arte. Os Especialistas problematizam essas influências da arte moderna, em especial sobre como ela compreende a produção em Arte e o papel do espectador. Os resultados indicam que os Especialistas sugerem a abertura de espaço para as práticas e as ideias da arte contemporânea na formação de professores de artes visuais. Para atender às demandas da educação básica atual, conquistar e consolidar o espaço da Arte na escola, a relação idealizada do mestre e aprendiz no ateliê precisa ser atualizada. No âmbito da formação de professores de artes visuais, essa idealização reforça a dicotomia entre a teoria e a prática porque, de fato, o professor de artes visuais vem sendo formado por fundamentos da área de Arte e pelas práticas dos estúdios, especificamente, por que as práticas de ateliê, se voltam para a formação dos artistas nos cursos de graduação em Arte. Diante dessas ponderações, é que se defende nesta tese a criação de espaços nas LAV por disciplinas que abriguem as especificidades da licenciatura, incluindo aquela que possam propor as práticas de ateliê conforme sugerido pelas discussões dos Especialistas.

---

*Categoria 4: Concepção para a LAV.* Os resultados dessa categoria possibilitaram identificar as ideias e as propostas do EEA para atualizações e modificações na formação dos licenciandos nas LAV. A seguir, apresentam-se, na Tabela 15, as categorias e os respectivos indicadores que auxiliaram nas análises realizadas nessa etapa.

Tabela 15

*Categoria 4: Concepção para a LAV.*

Descrição	
A categoria Concepção para a Licenciatura em Artes Visuais foi construída pelas ideias debatidas entre os EEA sobre a necessidade de formar professores de arte visuais para atuar na educação básica e sobre quais seriam as experiências, conteúdos, estratégias de ensino e aprendizagem oportunizadas pelos cursos de graduação para formar os licenciados.	
Indicador	Exemplo
Propostas para atualização e modificação na LAV.	Então, são muitos professores novos entrando, e, também a possibilidade de fazer uma série de mudanças. Por exemplo, nós tínhamos uma disciplina de desenho técnico, e o desenho geométrico no primeiro ano, então, para que serve esse desenho, né? (EEA07)

Os resultados da análise do indicador Propostas para atualização e modificação na LAV revelam que, em geral, os EEA sinalizam para as atualizações e para as modificações relacionadas às disciplinas práticas e seus conteúdos, conforme relatado por EEA02: "o que nós pensamos em termos de atualização e inovação (...). Uma das questões que nós pensamos na atualização, nessa mudança de estrutura curricular, presente na licenciatura, foi a inserção de disciplinas que contemplem as tecnologias, no caso fotografia e vídeo, principalmente"; por EEA03: "nós não temos teste de habilidade específica porque nós não focamos só no desenho tradicional, nem na pintura. Por que é que eu vou fazer um teste de habilidade específica de desenho se não vamos focar só nisso? Nós temos desenho, pintura, mas nós temos vídeo art, temos fotografia, arte tecnológica, web art, instalação, composição urbana"; e por EEA07: "nós tínhamos uma disciplina que era o desenho geométrico no primeiro ano; então, esse desenho serve para quê?". Os resultados também evidenciaram as proposições, sinalizadas pelos EEA, para atualizações e modificações em relação às práticas pedagógicas: "a modificação do ensino artístico trouxe uma coisa que eu acho interessante, porque trouxe o

lado da arte como pedagogia, porque a arte também pode ser uma pedagogia e, sobretudo, a arte contemporânea, a arte ativista, a arte comunitária. Esta visão da arte contemporânea no professorado foi muito importante, porque eu acho que é uma mudança ideológica importante" (EEA08); e "o professor [docente formador do licenciando] que trabalha na disciplina de metodologia [de ensino da Arte] (...) possibilita uma formação mais no sentido de que o aluno possa ir se construindo como docente. (...) nesse processo de construção é importante ele examinar quais são as suas referências. (...) Ele vai se definindo nas experiências, nas vivências dele até se configurar em experiências com a escrita, que é uma escrita com e a partir de imagens registradas em diários autobiográficos" (EEA06).

Ainda em relação aos resultados da análise do indicador Propostas para atualizações e modificações nas LAV, alguns EEA ressaltaram a relevância de formar os professores de artes visuais para utilizarem dispositivos digitais, conforme apontado por EEA03: "Eu tenho observado que, nas licenciaturas, de modo geral há pouco preparo para o nosso licenciando para o exercício da tutoria no ensino a distância, (...) [para a produção] de objeto de aprendizagem em artes visuais, de música ou de teatro ou de danças. Então, há necessidade de que se coloque na matriz [do curso], que prepare o nosso aluno para esse exercício"; e por EEA04: "é um bom curso, embora tenhamos vários problemas com tutores, que sempre parece ser o 'calcanhar de Aquíles', que parece ser assim em todos os cursos de EAD. Mas, o que eu percebo é que o programa de ensino a distância tem feito um trabalho bastante importante".

À luz da historicidade do perfil esperado para o licenciado em artes visuais apresentada no primeiro capítulo desta pesquisa, os resultados da análise desse indicador evidenciaram as reverberações, ainda que tênues, do treinamento do instrutor de desenho, pela presença do ensino de desenho geométrico em algumas estruturas disciplinares dos Cursos de Graduação que ofertam LAV. Também ficou presente a projeção da formação de

professores pela ideia da arte como pedagogia, conforme as proposições de Fernández (2015), referenciada em Atkinson (2012). Essas sinalizações corroboram a noção defendida por este estudo, de que no ensino da Arte, bem como na produção em Arte, não há rupturas entre os usos das técnicas, dos materiais e práticas pela evidência de que no surgimento das tecnologias, as anteriores não se tornam obsoletas (Dias, 2012a; Venturelli, 2004).

No entanto, é razoável supor que os discursos do EEA relevam um aspecto de criticidade e de inquietação com a manutenção de disciplinas, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem que vinculem a formação atual dos professores de artes visuais com aspectos da formação em belas artes e em arte moderna (especificamente relacionadas às práticas de ateliê), conforme relatado por EEA03: "nós não temos teste de habilidade específica porque nós não focamos só no desenho tradicional, nem na pintura", e por EEA07: "nós tínhamos uma disciplina que era o desenho geométrico no primeiro ano, então, esse desenho serve para quê?". Essas ponderações reiteram a constatação, dos resultados alcançados pelas análises dos PPC/AV de que há discussões importantes sobre a necessidade de atualização dos conhecimentos e das práticas (em Arte e em Pedagogia) na formação de professores de Artes Visuais. No entanto, nem naquelas discussões e nem nos resultados alcançados pela análise da categoria 4 (Concepção para a LAV) foi possível identificar quais seriam as mudanças efetivas para a atualização da estrutura de disciplinas e das estratégias de ensino de aprendizagem nas LAV que atendesse às reivindicações dos Especialistas.

Ainda sobre a discussão dos resultados de tal categoria, ressalta-se que as reformas nos PPC/AV devem ocorrer continuamente. Com base nesse entendimento, defende-se que, mesmo que as discussões sobre como deve ser a formação de professores de artes visuais para atender à educação básica, ainda não se reflitam nos PPC/AV, elas são de fundamental importância para que se alcancem o que vem sendo idealizado pelos Especialistas. A seguir, apresenta-se a síntese das discussões da categoria Concepção para a LAV na Tabela 16.

Tabela 16

*Síntese dos Resultados da Categoria 4: Concepção para a LAV*

Indicador	Temas
Proposta para atualizações e modificações na LAV.	<p>Necessidade de atualização e modificação nas disciplinas práticas de Arte para promover a ampliação da oferta para artes visuais (fotografia, vídeo, animação) e as tecnologias digitais.</p> <p>Ausência de conhecimentos e estratégias de aprendizagem que formem o futuro professor de artes visuais para atuar com as tecnologias digitais.</p>

## Principais aspectos apontados nos resultados dessa categoria

Os debates dos EEA circunscreveram-se nas reflexões sobre as práticas de desenho, pintura e escultura articuladas com as artes visuais, e, ainda, com as tecnologias digitais. Os Especialistas demonstraram a necessidade de espaço de debate amplo no âmbito dos cursos de graduação para rever a estrutura de disciplinas e avaliar a retirada ou a manutenção de disciplinas tradicionais (desenho geométrico, desenho técnico, desenho artístico) e a inserção de novas disciplinas que atendam às práticas em artes visuais (vídeo, fotografia) e às práticas em tecnologias digitais. Na construção da historicidade do perfil esperado para o licenciado da LAV observou-se que as transições entre as belas artes, as artes plásticas e as artes visuais não impediram a continuidade das práticas e dos materiais utilizados em cada uma delas. Por essa perspectiva, é possível que, no âmbito do ensino da Arte nos cursos de graduação, haveria o entendimento dessa continuidade das práticas. Os resultados da análise da categoria evidenciaram que os EEA recomendam rever e adequar e atualizar a formação dos professores de artes visuais pela ideia de substituição. Essa recomendação contaria a ideia defendida por este estudo. Defende-se a continuidade, a não ruptura entre as formações em Arte, bem como no desdobramento de tais formações sobre a concepção das licenciaturas.

## Síntese das discussões dos resultados

## à luz da revisão de literatura e da fundamentação teórica

Os resultados apresentados sinalizam para ideias de mudanças na oferta das disciplinas e na abertura de espaço para estratégias de ensino e aprendizagem das LAV. Esses

---

resultados corroboram a tese defendida por este estudo. Essa defesa se baseia na convicção de que esse desenvolvimento requer que o professor em formação se compreenda e se identifique como sujeito, por meio de processos de ensino e aprendizagem que discutam o ser professor em conjunto com o ser artista. A historicidade do perfil desejado para o licenciado da LAV permite que se evidencie que o foco da formação de professor manteve vínculo direto com a formação para a produção em Arte, inclusive, pela nomenclatura que se modificou para adequar o surgimento de uma nova de produzir na área. Observa-se que o instrutor de desenho atuava no desenho para indústria; o artista-professor, por sua vez, responde à prática das artes plásticas nos ateliês. A atualização e ampliação dessas práticas para as artes visuais fez surgir o professor de artes visuais. A relação direta entre a concepção do professor de Arte e a produção na área foi rompida pela orientação das DCN/AV (2009) e das DCN/FPMEB (2015) que demandaram o professor da educação básica na formação em Licenciatura em Artes Visuais. O atual desafio para a concepção dessa formação é lidar com esse rompimento.

---

*Categoria 5: Pontos de Vista sobre a atuação do licenciado na escola.* Os resultados dessa categoria possibilitaram compreender de que maneira os EEA percebiam os desdobramentos da formação ofertada pelas LAV sobre a atuação dos professores de artes visuais na escola. A seguir, apresentam-se, na Tabela 17 as categorias e os respectivos indicadores que auxiliaram nas análises realizadas nessa etapa.

Tabela 17

*Categoria 5: Pontos de vista sobre a atuação do licenciado na escola.*

Descrição	
A categoria <i>Pontos de Vista sobre a Atuação do Licenciado na Escola</i> agrupa as ideias dos especialistas acerca das suas impressões sobre a relação entre a formação de professores de artes visuais e a atuação desses professores na educação básica.	
Indicadores	Exemplos



---

Articulação entre a formação inicial e a atuação em sala de aula.

Os alunos que entram na licenciatura têm algumas disciplinas no Centro de Educação já desde o primeiro semestre, e aí fica nas entrelinhas que a questão pedagógica é responsabilidade do Centro de Educação (EEA06).

Relação entre professores e estudantes na educação básica.

O professor não sabe lidar com esse diferente que vem com funk, que vem com o smartphone o tempo todo. Ele está ali na escola porque não pode faltar. Esse lugar que é a escola, nem todo o mundo quer estar e o professor tem que trabalhar com esses alunos que não querem estar naquele lugar (EEA04).

---

As análises do indicador Articulação entre a formação inicial e a atuação em sala de aula revelam a preocupação de parte expressiva dos EEA com o distanciamento entre a formação em Arte e a formação do professor, conforme evidenciado pelo relato de EEA02: "se a gente quiser ser professor de artes visuais (...) tem que estudar num Instituto Superior que não faz parte da Universidade e que é um Instituto Superior de Ensino que forma professores em diferentes disciplinas: biologia, química, matemática e comunicação visual"; e de EEA04: "o Instituto de Artes não está preocupado com a Licenciatura; ele deixa tudo sob a responsabilidade da Faculdade de Educação". Tais resultados evidenciaram as preocupações dos EEA com a: (a) a dicotomia na formação do artista e do professor, (b) falta de definição sobre o perfil do professor a ser formado, (c) demandas da escola contemporânea, bem como (d) o sentido social e pessoal atribuído à identidade profissional do professor de artes visuais. O relato de EEA04 exemplifica: "claro que a gente tem tido muitos percalços ainda (...). A forma opressiva com que o Estado desenvolve, muitas vezes, a condição do trabalho, coloca o professor na situação de cumprir uma função com condições com as quais ele não concorda. Então, às vezes, o professor de artes acaba saindo do cenário,

mas também vai procurando escolas, ele vai encontrando um espaço onde ele começa a dialogar e começa a construir a sua identidade e uma história também". Os relatos seguintes (de EEA05 e EEA08) também vão nessa direção: "o que o professor de artes faz na escola contribuiu para a constituição da sua identidade de professor que, de algum modo, é apropriada e leva os licenciados a não quererem ser professores de artes. Enquanto ideologia e representação de arte na escola ela permanece como decorativa [em alusão ao papel do professor de artes de confeccionar os painéis comemorativos da escola], e o professor como aquele que vai ser mobilizado quando for ocorrer um evento, e, então, chama-se o professor de artes porque ele organiza o evento" (EEA05); e: "eu, intuitivamente, acho que nós estamos fora da realidade e temos que pensar quem são os alunos e o que é a escola porque estamos falando na educação na escola (...). Será que queremos continuar a criar professores para esse aparato obsoleto (...). Ou queremos preparar professores que sejam críticos e que vão mais além?"(EEA08).

A ausência de articulação entre as áreas de Arte e de Educação para a formação do licenciado no ensino superior, contrariando a orientação das DCN/AV (MEC, 2009), pode ser um dos fatores que contribuam para os problemas da constituição da identidade profissional do professor de artes visuais. Enquanto for mantida a dicotomia entre a formação do artista e a formação do professor, permanecerá a pressuposição do professor de artes visuais e do ensino da Arte como desintegrados dos demais professores e das demais disciplinas da escola, bem como permaneceram dúvidas no licenciado sobre o seu papel profissional. Em conformidade com Hall (2010), a tensão na trajetória entre ser artista e ser professor ocorre pelas diferenças entre os espaços e as estratégias de formação do artista (no estúdio) e os espaços e as estratégias de atuação do professor (em sala de aula). Desse entendimento, defende-se que a concepção da formação dos professores de artes visuais na LAV deva iniciar pela consolidação da escola como o espaço principal de atuação do licenciado.

Essa proposição de espaço de atuação favorece que se discuta o contexto educativo da escola pela perspectiva da abordagem histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano. Mesmo que os resultados que vêm sendo apresentados não respondam de que maneira o perfil de professor mediador de desenvolvimento humano possa ser construído no âmbito da LAV, possibilidades estão sendo sinalizadas para que se aprofunde nessa proposição.

Ainda relacionado à Categoria 5 (Pontos de vista sobre a atuação do licenciado na escola), tem-se o indicador Relação entre professores e estudantes na educação básica, cujos resultados revelaram as dificuldades para a atuação do professor em sala de aula na atualidade. Muitos desafios referem-se às questões ligadas à inclusão, violência, indisciplina, indiferença dos estudantes com a escola e com os seus professores, conforme relatos dos Especialistas: "essa violência, essa coisa pesada da escola eu não via isso na escola. Uma vez ou outra, tinha uma situação de uma agressão, mas a maior parte do tempo era o cuidar daquelas crianças" (EEA03); "em muitas escolas esse tema [gênero e sexualidade] é institucionalizado, ele não deixa espaço para a narrativa. Então, quando eu me refiro à formação do professor, eu acredito que na minha formação e na formação que os licenciados têm agora, raras vezes tem esse tema na formação. Vai muito do professor que está formando esses professores, de discutir esse tipo de questões" (EEA06); "a minha hipótese é que eles não falam [os estudantes ficam indiferentes] porque o que vem é um discurso institucionalizado que tolhe o que eles vão dizer. Eles já sabem o que vem e aí então respondem com indiferença: 'Vocês não têm nada para me oferecer'" (EEA05).

As análises do indicador Relação entre professores e estudantes na educação básica, ainda apontam para as proposições de alguns EEA que evidenciam a contribuição do ensino da Arte para orientar aspectos ligados à estética e à ética, conforme evidenciado no relato de EEA04: "a gente acaba, muitas vezes, nessa visão mais modernista da estética ligada ao belo

e se fala muitas vezes em formação estética, desse contato com a beleza, esse sentido de estética. Eu venho discutindo estética pensando estética que vai falar da arte não só da arte dos artistas, dos objetos de arte, mas da arte também como atitude em relação ao mundo, a atitude ética em relação ao mundo"; e de EEA06: "dando um exemplo, você falou de violência, o espaço físico degradado, a pichação; poderíamos pensar um projeto em artes em que os alunos pudessem apropriar esse espaço e construir um espaço que tivesse concepção estética, que favorecesse outros interesses, revelando importância da arte como área de conhecimento e na produção de reflexão crítica sobre a realidade".

Os aspectos apresentados pelo indicador Relação entre professores e estudantes na educação básica requerem que se recupere em Vygotsky (1925/2001; 1933/2011) e os fundamentos para a educação estética. Os problemas apontados pelos Especialistas têm relação direta com a manutenção de espaços na escola que possibilitem o alcance da dimensão do sensível (Zanella, 2006). De acordo com Schiller (1795/2014), no contexto educativo deve haver o equilíbrio entre as disciplinas dirigidas ao raciocínio lógico e abstrato (matemática, física, química, entre outros) e aquelas que tratam das questões do humanismo e da subjetividade (sociologia, filosofia, arte) para que se supere qualquer cisão entre a razão e a sensibilidade na formação dos estudantes da educação básica. A seguir, na Tabela 18, apresentam-se a síntese dos resultados dessa categoria.

Tabela 18

*Síntese dos Resultados da Categoria 5: Pontos de Vista sobre a Atuação do Licenciado na Escola*

Indicadores	Temas
Articulação entre a formação inicial e a atuação em sala de aula.	Distanciamento entre a formação do artista e a formação do professor.

Relação entre professores e estudantes na educação básica.

Problemas relacionados à violência e em específico, relacionadas às questões de gênero e sexualidade.

Dificuldade de diálogo entre os professores e os estudantes ocasionada pela indiferença com o professor e com a escola.

Influência de aspectos externos à escola na relação entre estudantes e alunos, acarretando problemas para essa relação como a falta de diálogo.

---

#### Principais aspectos apontados nos resultados dessa categoria etapa

---

A formação pedagógica professores de Artes Visuais fica sob a responsabilidade das Faculdades de Educação ou Centros similares, sem que seja estabelecida qualquer articulação entre essas unidades acadêmicas e aquelas que ofertam a LAV. A educação estética pode contribuir com a formação dos estudantes da educação básica para que se compreendam como sujeitos responsáveis pelas próprias ações na escola e na sociedade.

---

#### Síntese das discussões dos resultados à luz da revisão de literatura e da fundamentação teórico-epistemológica

---

Os resultados apresentados por esta categoria evidenciam a dissonância entre a formação ofertada pelas LAV, a atuação do professor de artes visuais em sala de aula e a relação desse professor com os estudantes. Esses aspectos são problematizados pelos Especialistas que evidenciam a falta de integração entre esses pontos. O distanciamento entre a formação dos professores e a formação do artista contribui com a dificuldade de compreensão pelo professor de artes visuais sobre qual o seu papel na escola. A LAV, conforme os resultados que têm sido apresentados, forma para a produção em Arte. Essa formação é complementada pelas práticas pedagógicas que não necessariamente mantêm interlocução direta com as práticas de Arte no processo de formação nas licenciaturas. Diante dessas fragmentações, ficam evidentes as dificuldades não só de definir a identidade do professor de artes visuais que atua na educação básica, como também dos seus processos de ensino e aprendizagem para atuação. O que se tem percebido pelos resultados

---

---

apresentados é que esse professor pode ser o artista que vai para escola ensinar práticas de ateliê, e que a escola demanda o professor de educação básica que ensina Arte. Essas diferentes concepções para o licenciado da LAV implicam o terceiro aspecto sinalizado pelos especialistas que diz respeito à relação entre esse licenciado e os estudantes da educação básica. Os problemas apresentados pelos Especialistas sobre esse aspecto envolvem os professores da educação básica de modo geral e são motivados por questões que extrapolam a formação do professor. No entanto, se o licenciado em artes visuais não conseguir se compreender como profissional do magistério da educação básica, e seguir atuando como artista na escola, a sua disponibilidade para lidar com as dificuldades nas relações com os seus estudantes podem ser maiores.

---

Ao final deste capítulo, ressalta-se a importância da historicidade do perfil esperado para o licenciado em artes visuais por acreditar-se que não se pode desarticulá-lo dos seus antecedentes sob o risco de desconfigurá-lo e estudá-lo pela incompletude. A partir dos resultados alcançados, foi possível verificar-se que a concepção atual da formação do professor de artes visuais é impregnada pelos aspectos das formações que lhe antecederam, em específico, a do instrutor de desenho e a do artista-professor forjado pela Arte Educação orientada pela antítese romântica.

Entre as questões que foram discutidas pelos resultados apresentados, destaca-se a preocupação com o pouco preparo dos licenciados em artes visuais para lidar com as questões de gênero, violência e indisciplina que se instalaram no âmbito das escolas. Segundo esses Especialistas, atualmente, o tema de gênero e sexualidade tem sido tratado pontualmente por alguns professores formadores; por isso, sugerem a urgência na ampliação das discussões no âmbito de todas as LAV. Sob essa urgência, destaca-se, em consonância com Gesser, et al. (2015) e com base nos resultados apresentados, a necessidade de investimento em formação

continuada para auxiliar os professores de artes visuais atuantes na educação básica, com destaque para o tema transversal da Orientação Sexual.

No âmbito do ensino da Arte, conforme evidenciado por Dias (2012a) ainda permanecem como prioritárias as práticas pedagógicas hegemônicas que contribuem para a manutenção desse ensino pelas ideias da arte moderna, indo ao encontro do que foi sinalizado pelos Especialistas. Aproximar a formação na LAV das ideias das pedagogias críticas, conforme sinalizado por Dias (2007), Tourinho e Martins (2011), pode ser alternativa tanto para atualizar o ensino da Arte pela abertura de espaço para a arte contemporânea quanto para promover a autonomia do professor em seu planejamento (Petroni & Souza, 2010).

A ausência de clareza sobre a identidade profissional do professor de artes visuais na escola ocorre pela oscilação entre ser artista e ser professor, resultado da formação fragmentada pelo pouco contato dos licenciados com os conteúdos da arte/educação e com as práticas pedagógicas. Defende-se o aumento da carga-horária dessas últimas, na expectativa de que se estabeleça o equilíbrio necessário entre a formação do artista e a formação do professor. Dessa maneira, possivelmente possa ser favorecida ao licenciado em artes visuais a compreensão do todo da sua profissão, necessária para qualificar a sua atuação nas salas de aula da educação básica.

Sob a perspectiva de aproximação entre a formação de professores e a formação de artistas, defende-se o fortalecimento das interlocuções entre as instâncias responsáveis por essas formações nos âmbitos das IES. Esse fortalecimento pode contribuir para superar a barreira que distancia tais formações conforme revelado pelos resultados, em específico, por aqueles discutidos a partir dos debates dentre os Especialistas.

Por fim, defende-se a constituição do perfil do professor de artes visuais que atuará na educação básica pela noção da não ruptura entre os materiais e as técnicas das práticas de ateliê e da produção de imagens (das belas artes para as artes plásticas, dessas para as artes

visuais e para as tecnologias digitais), bem como pela superação da dicotomia entre a arte erudita e a arte popular.

Na expectativa de contribuir com a possibilidade da formação de professores de artes visuais orientada à cultura visual e às visualidades, se propôs analisar de que maneira estão sendo concebidas as LAV atualmente. Ao identificarem-se o que se avaliou como lacunas dessa formação, propuseram-se algumas ideias na expectativa de colaborar com o incremento da constituição do perfil esperado para o licenciado em artes visuais em consonância os resultados alcançados por este estudo e as discussões teóricas dos Capítulos 1 e 2.



## CAPÍTULO VII

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito principal para a realização desta pesquisa foi analisar o perfil esperado para o licenciado em artes visuais presente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e a partir da percepção de Especialistas em Ensino da Arte. O projeto inicial foi delineado por opções teórico-epistemológicas e metodológicas prévias. Essas opções foram sendo adaptadas e modificadas a cada situação configurada pelas etapas de execução estabelecidas para o alcance dos seguintes objetivos específicos: (a) identificar nos PPC as questões recentes abordadas sobre a formação de professores; (b) investigar as propostas para Licenciatura em Artes Visuais (LAV) inscritas nos PPC, à luz da historicidade do perfil esperado para o egresso licenciado; (c) identificar, em um grupo de especialistas no ensino de Arte, quais suas concepções, opiniões, propostas e pressupostos para formação e a atuação do professor de artes visuais na educação básica contemporânea; (d) indicar possibilidades para a construção de matriz curricular para um projeto de curso de LAV, a partir dos resultados alcançados.

O aprofundamento nas questões acerca da formação para o exercício do magistério na educação básica, especificamente no ensino das artes visuais, configurou-se como oportunidade para que se compreendesse acerca das expectativas em torno do perfil esperado para o licenciado do curso de graduação em Arte, bem como constatar-se que nem sempre essas expectativas estão em consonância com o que está sendo planejado com a finalidade de constituir esse perfil. Ao recuperar-se a historicidade, perceber a realidade e idealizar possibilidades futuras para a Licenciatura em Artes Visuais (LAV) foi possível contribuir, de alguma maneira, com os recentes debates sobre o papel do ensino da Arte na educação

básica, além de justificar a importância da licenciatura dessa área ofertada pelo ensino superior.

Dessas ponderações apresentam-se conclusões sobre como tem sido planejada a LAV e os desdobramentos da oferta dessa licenciatura sobre a constituição do perfil do egresso licenciado. O alcance do objetivo específico (c) identificar, em um grupo de Especialistas no ensino de Arte, quais suas concepções, opiniões, propostas e pressupostos para formação e a atuação do professor de artes visuais na educação básica contemporânea ocorreu pelas análises das categorias 3 (percepção da formação de professores ofertada nas LAV) e 4 (concepção para a LAV) a partir das informações obtidas pelos procedimentos do Colóquio. Os resultados dessas análises evidenciaram a preocupação dos Especialistas com o distanciamento entre as práticas pedagógicas e as práticas de ateliê.

Esse aspecto do distanciamento entre tais práticas reiteraram as discussões do Capítulo I, que apresentou a ideia do artista-professor no início do século XIX problematizando-a pela possibilidade da atuação do artista sobrepor-se a do professor em sala de aula (Daichendt, 2009). O levantamento da literatura revelou a manutenção de aspectos da historicidade do perfil de artista-professor na concepção atual das LAV.

Os resultados das análises das categorias anteriormente mencionadas vão ao encontro da tese defendida por este estudo sobre a formação ofertada atualmente pela LAV atender ao preparo do artista, pelo que se defende a garantia de maior espaço para a formação do professor. As práticas de ateliê e os Fundamentos de Crítica da Arte, História da Arte e Estética da Arte comparecem nas disciplinas dos PPC/AV, conforme evidenciado pelos resultados das análises da categoria 2 (proposta para a formação de professores na LAV). Sob a perspectiva deste estudo, essa estrutura de disciplinas é imprescindível à formação na LAV. No entanto, defende-se a tese de que ela não tem sido suficiente para constituir o perfil de licenciado em artes visuais para atuar na educação básica como professor, por reduzir as

especificidades da licenciatura na atual oferta das LAV e manter a noção do artista-professor, que foi idealizada pela Arte Educação orientada à antítese romântica no início do século XIX (Stankiewicz, 2009).

Os investimentos que os arte/educadores orientados à cultura visual e às visualidade têm realizado para atualizar a formação de professores podem ser corroborados pelos resultados obtidos. Segundo esses arte/educadores, há a necessidade de atualizar a formação de professores que, conforme se defende nessa pesquisa, ainda mantém a presença importante da arte moderna pela qual foi forjado o artista-professor na LAV. Essas alternativas para a atualização da formação de professores vão ao encontro dos resultados alcançados pela categoria 4 (concepção das LAV), nos quais os Especialistas em ensino da Arte evidenciaram o pouco espaço para a arte contemporânea, bem como os limites que observam nas práticas de ateliê.

Os arte/educadores a que se refere este estudo são docentes e pesquisadores atuantes em cursos de graduação em Arte que têm desenvolvido importantes ações (projetos de pesquisa, encontros acadêmico-científicos nacionais e internacionais, intercâmbio de produções com grupos internacionais, participação em redes de discussões, atuação em programas de pós-graduação) no âmbito do ensino da Arte. Destacam-se os pesquisadores dos grupos de estudo e pesquisa denominados Grupo de Pesquisa em Cultura Visual e Educação (vinculado à Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás/UFG) e Grupo Transviações (ligado ao Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília).

Tais grupos estão sendo destacados aqui, principalmente, pelas aproximações entre as suas produções acadêmico-científicas apresentadas e discutidas no Capítulo I (Abreu, 2012; Abreu, Monteles & Ospina, 2016; A. Martins, 2011; Dias, 2011; Dias & Fernández, 2014; Fernández, 2015; Martins & Tourinho, 2010, 2011, 2012, 2013) e as ideias defendidas pela

presente pesquisa. À luz do que foi apresentado pela discussão dos resultados, as ideias desses grupos de pesquisa estão em consonância com a defesa da tese de que a ênfase formativa da LAV na concepção do artista necessita de ampliação para a interlocução com outras áreas do conhecimento, especialmente para o incremento das bases teórico-epistemológicas e das práticas pedagógicas dirigidas à formação de professores nos cursos de graduação em Arte.

A partir historicidade do perfil de egresso para o licenciado em Artes Visuais e da concepção desse perfil pela perspectiva dos PPC/AV e dos Especialistas em ensino da Arte foi possível cumprir o objetivo específico de (d) indicar possibilidades para a construção de matriz curricular de PPC para oferta de LAV. Para a construção dessa indicação de possibilidades considerou-se a ideia defendida neste estudo de que não há rupturas entre as concepções de formação de professores de Arte, bem como não se podem constatar essas rupturas nas técnicas e nos materiais de produção das práticas de ateliê. E, ainda, a referência à noção de perfil que é configurado pela historicidade e pela dinamicidade presentes nos contextos sociais, culturais e históricos que envolvem o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional dos sujeitos (Marinho-Araujo, 2015).

Ao longo deste estudo, buscou-se problematizar a formação de professores de artes visuais nas LAV pela oferta de disciplinas e pelas estratégias de ensino e aprendizagem, sinalizando-se para o foco na formação do perfil do artista e defendendo-se que tal oferta deve ser ampliada para outras áreas do conhecimento. Para alcançarem-se elementos que sustentassem essa defesa, buscou-se compreender, primeiramente, quais eram as origens da formação de professores para o ensino da Arte na escola. Nessas origens, foi possível verificar que as disciplinas para treinamento dos instrutores de desenho eram fundamentadas nas ideias do ensino das belas artes nas academias do século XIX, sendo o treinamento do *South Kensington System* direcionado ao exercício da cópia por padrões pré-estabelecidos.

O alcance dessas referências sobre a formação original do Arte Educador possibilitou que se identificasse de onde surgiram as disciplinas de desenho geométrico, desenho técnico, desenho perspectivo, que ainda estão presentes no rol das disciplinas ofertadas nas LAV. Essa ênfase pode ser constatada tanto na discussão dos resultados dos PPC/AV quanto dos Especialistas no ensino da Arte.

Seguindo-se pela linha história da arte/educação adotada para esse estudo, chegou-se ao artista-professor (Stanckiewicz, 2009). Esse perfil foi construído a partir da inserção das artes plástica no âmbito da Arte, e de sua propagação por intermédio dos ateliês de vanguarda. Da concepção do artista-professor, foi elaborada a tese defendida de que atualmente ainda vigora a ideia do artista que leciona na escola após cursar algumas poucas disciplinas da LAV direcionadas à formação de professores. Para se compreender os aspectos dessa formação, realizou-se a pesquisa apresentada; pelos resultados foi possível compreender-se de que maneira o professor de artes visuais é idealizado e formado atualmente nas LAV.

Frente ao exposto, buscou-se evidenciar a historicidade, a contemporaneidade e as possibilidades futuras para as concepções de formação que podem auxiliar na elaboração do perfil desejado para o egresso da LAV, conforme defendido por este estudo, articulado entre a formação para ser artista e para ser professor. Com base nessa defesa e na literatura apresentada, elaborou-se, uma proposta para a formação do professor de artes visuais com indicadores para a constituição do perfil de egresso, de forma a contribuir com subsídios para possíveis reformulações nas LAV que se proponham a alterar seus PPC na direção do que se vem defendendo nessa tese. Essa proposta contempla mais um objetivo específico dessa pesquisa: (d) indicar possibilidades para a construção de matriz curricular de PPC para oferta de LAV.

Assim, para a formação do professor de Artes Visuais orientado para a educação em visualidades sugerem-se, além dos fundamentos já previstos na LAV, que os seguintes referenciais teórico-epistemológicos: Arte, Estudos Culturais, Cultura Visual, Visualidades, Pedagogias críticas e pós-críticas, Conhecimentos sobre a realidade sociocultural, política e econômica atual, Pesquisa, Estágio e Práticas docentes pela articulação entre a área de Arte e de Educação, Ética e Estética, Abordagem histórico-cultural, Psicologia e Arte pela perspectiva de Vygotsky, Temas transversais (orientação sexual, saúde, meio ambiente, direitos humanos, multiculturalidade), Tecnologias Digitais.

Em relação às estratégias de ensino e de aprendizagem, recomenda-se que as práticas de ateliê sejam complementadas às práticas pedagógicas do ensino da Arte, orientadas pelas pedagogias crítica e pelas pedagogias culturais, ofertadas de forma articulada aos estágios supervisionados e às práticas em laboratórios multimídia, em laboratórios de ensino e aprendizagem, em ambientes virtuais de aprendizagem. Essa proposta de formação objetiva integrar os perfis dos instrutores de desenho, do artista-professor e do professor de artes visuais orientado à cultura visual e as visualidades. Como desdobramento dessa opção formativa, propõe-se que os possíveis focos de atuação do licenciado em artes visuais sejam, prioritariamente, a Educação Básica, mas também outros contextos como os espaços informais de ensino, ambientes virtuais de aprendizagem, instituições artístico-culturais.

Essa tese defende que o perfil esperado para o licenciado em artes visuais poderá constituir-se a partir da formação do artista em complemento à formação do professor. O Anexo 5 apresenta, a guisa de ilustração, uma síntese da proposta para formação do professor de Artes Visuais orientado para a educação em visualidades, integrada, historicamente, à formação do instrutor de desenho e do artista-professor. Pela estrutura apresentada é possível comparar e projetar como a combinação entre as bases que orientaram

essas diferentes formações pode colaborar para o perfil de egresso da licenciatura em artes visuais.

A defesa de que não há rupturas entre a formação ofertada para a constituição dos três perfis (instrutor de desenho, artista-professor e professor de artes visuais orientado à cultura visual e às visualidades) foi constatada pelos resultados da pesquisa que evidenciaram, nos PPC/AV, a presença de disciplinas que remetem ao instrutor de desenho (como no caso do desenho geométrico) e às práticas de ateliê, articuladas às práticas das artes visuais. Representativamente, o quadro do Anexo 5 apresenta essa integração, recuperando referenciais teórico-epistemológicos, estratégias de ensino e de aprendizagem e indicadores de atuação considerando os três perfis em relação à historicidade, à atualidade e às possibilidades futuras.

Defende-se a ampliação do diálogo entre a Arte e a Educação para que docentes e pesquisadores do ensino da Arte possam avançar na construção de epistemologias que sustentem a formação de professores. O ponto principal dessa articulação, sob a perspectiva desse estudo, seria a integração entre as práticas em Arte e as práticas pedagógicas para que, além de formar os artistas nos ateliê, as LAV pudessem favorecer a formação de professores por meio de estratégias de ensino aplicadas, especificamente, nas escolas de educação básica.

As possibilidades que estão sendo apresentadas necessitam ser debatidas, experimentadas e reconfiguradas, e, ainda assim, estão longe de se apresentarem como solução. Nesse momento, elas podem contribuir com o debate atual sobre a formação de professores de artes visuais, motivadas tanto pelas ideias dos arte/educadores orientados à cultura visual e as visualidades, quanto pelas DCN/AV (MEC, 2009). Entre tais ideias, destaca-se a necessidade do professor ser formado para lidar com os temas transversais (PCN, 1997), planejar a sua prática pedagógica com autonomia, tratar das relações com os estudantes nas atividades em sala de aula. Defende-se a potencialidade dessa proposta para

auxiliar tanto a formação na licenciatura, quanto outras possibilidades de formação de professores de artes visuais, entre as quais, aquelas ofertadas em cursos de dupla habilitação.<sup>15</sup> Espera-se que as indicações apresentadas garantam disciplinas e conteúdos necessários para formar o professor e o artista.

A opção pela abordagem histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano como referencial teórico-epistemológico possibilitou que se aprofundassem seus princípios viabilizando o diálogo entre as ideias que estão anunciadas pelos arte/educadores orientados à cultura visual e às visualidades, apoiadas por esta pesquisa, e a constituição do sujeito professor que se está defendendo em complemento à formação que é centrada em objeto da Arte, evidenciando processos de ensino e aprendizagem focados na produção. Essa constituição do sujeito professor deve ser pautada tanto possibilidade de formar o sujeito crítico e reflexivo, consciente do seu papel no contexto educativo, e mediador de desenvolvimento humano pela Arte. E, ainda, quanto por subsídios para dar continuidade à estrutura de básica da formação dos artistas (estética, crítica e práticas de ateliê) com foco no sujeito e não mais no objeto da arte, pelas referências na Psicologia da Arte, que dizem respeito à experiência estética e a crítica do leitor.

A Psicologia é a ciência que tem como foco principal o sujeito. Nesta pesquisa, optou-se pela abordagem histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano pela sua defesa de uma concepção de sujeito forjado pela cultura. Por essa opção foi possível aprofundar-se no entendimento da Arte como um instrumento psicológico com potencial para promover desenvolvimento. A partir dessa percepção, aproximou-se este estudo também da Psicologia da Arte (Vygostky, 1925/2001). Os princípios vygotskyanos colaboraram para que se discutissem os fundamentos e as práticas da formação do artista por outra perspectiva que não aquela centrada na produção do objeto da Arte. A partir dessas discussões, pode ser

---

<sup>15</sup> Cursos que ofertam a formação em bacharelado e licenciatura como habilitações complementares



possível defender a crítica e a estética no âmbito de experiências e das vivências dos sujeitos, ambas contribuindo para o seu entendimento sobre a realidade. A aproximação com a Psicologia Escolar, em específico com as epistemologias e práticas de intervenção em contextos escolares pelas mediações estéticas, favoreceram a compreensão da Arte como instrumento psicológico (Andrada, 2015; Mendes, 2011; Mendes & Marinho-Araujo, 2016). Sob a perspectiva deste estudo, esse entendimento constitui-se em um avanço sobre a relevância da Arte nos contextos educativos, pelo seu potencial para colaborar com a constituição do sujeito como indivíduo dentro da espécie humana.

Defende-se, em consonância com as ideias da Psicologia Escolar sobre a mediação estética pela Arte, que ações favorecedoras da dimensão estética na experiência do sujeito com a realidade (Zanella, 2006), possam ser levadas para os contextos de formação de professores de artes visuais. A inserção dessas mediações pode contribuir com a tomada de consciência desses professores sobre a importância de se constituírem como profissionais que atuarão na escola ensinando às crianças e aos adolescentes mais que as técnicas e os materiais utilizados em práticas de ateliê. O professor de artes visuais poderá subsidiar as suas práticas pedagógicas pelo estudo da imagem como portadora de significados e sentidos que devem ser problematizados, conforme a noção de visualidades (Fernández & Dias, 2014; Mirzoeff, 2006).

A partir dos resultados alcançados neste estudo, apontam-se algumas sugestões para a realização de pesquisas futuras: (a) proceder com outros Colóquios com Especialistas em Ensino da Arte, para debater sobre a formação de professores no âmbito dos países da América do Sul, considerando-se as discussões já em curso em associações de arte/educação; (b) identificar redes de pesquisadores que estudam o tema abordado nesta tese para ampliar as discussões sobre a construção dos PPC nos cursos de graduação em Arte, em especial, na oferta das licenciaturas; (c) verificar a existência de espaços de discussão em ambientes

virtuais para compartilhar propostas para a formação de professores de artes visuais; (d) pesquisar sobre a construção do perfil esperado para o egresso professor de artes visuais como mediador de desenvolvimento humano.

Em relação às limitações que se apresentaram para essa pesquisa aponta-se para as diferentes nomenclaturas adotadas para os cursos de graduação em Arte que resultaram em dificuldade para se definir com clareza um único perfil para o egresso desses cursos. O educador artístico é formado para atuar em diferentes linguagens das Artes (música, teatro, desenho, etc.). O professor de artes plásticas, por sua vez, estaria limitado aos ateliês sem considerar o ensino e a aprendizagem do vídeo, da fotografia, entre outros dispositivos digitais. Há, ainda, a discussão atual sobre o professor de artes visuais e o educador em visualidades que se distinguem pela noção de que esse último não atua para o ensino da Arte por considerá-la uma das muitas áreas que convergem para o ensino da imagem na escola.

Diante dessas diferenças, conforme defendido por este estudo, a não ruptura entre as ideais entre uma e outra formação pode ser o caminho para adequar uma a outra buscando alguma consonância entre esses perfis. A atribuição da nomenclatura a cada mudança nas práticas da Arte (nas academias do século XIV formavam-se os mestres das belas artes, nos ateliês das vanguardas modernistas eram formados os artistas plásticos e, atualmente, a produção em artes visuais tem influenciado a formação dos artistas visuais) contribui para que não se perceba com clareza o que deve ser ensinado na escola e qual o perfil que deverá atender a esse ensino. Por esse entendimento, ainda que as discussões nessa pesquisa tenham evidenciado a tendência contemporânea ao questionamento da nomenclatura professor de artes visuais por não atender às ideias da adesão às ideias da cultura visual e às visualidades, defende-se que tal nomenclatura seja mantida e a ela seja atribuída expressão que evidencie essas ideias: *professor de artes visuais orientado à cultura visual e às visualidades*.

Outro aspecto que não foi contemplado em profundidade por esse estudo diz respeito à historicidade da formação e da atuação de professores de Arte no contexto específico do Brasil. Acredita-se que analisar cada um dos perfis elencados - instrutor de desenho, artista-professor e professor de artes visuais - poderia explicar com propriedade as diferentes nomenclaturas adotadas pelos cursos de graduação em Arte que ofertam licenciatura para formar professores de Arte.

Para finalizar essas considerações, destaca-se a importância de debater-se no âmbito da área de Arte o papel do professor de artes visuais como mediador de desenvolvimento humano, por compreender-se que essa proposta vai ao encontro da defesa que tem sido feita contemporaneamente sobre a importância do ensino da Arte na escola, em específico, para conscientizar os estudantes sobre o seu protagonismo enquanto cidadãos.

Pelos resultados alcançados, ressalta-se que as Licenciaturas em Artes Visuais ofertadas atualmente priorizam a formação do artista; para que possam atender a formação de um professor da educação básica necessitam reformar as disciplinas e estratégias de ensino. Espera-se que esses resultados sejam úteis para as futuras modificações nos PPC/AV. E, ainda, que os estudos atuais da arte/educação orientada à cultura visual e às visualidades sigam sendo consolidados como mais uma possibilidade de formar professores. Defende-se o diálogo com outras ideias sobre essa formação, deixando-se o debate em aberto, por acreditar-se que a consolidação da arte/educação depende das lutas conjuntas em prol da Arte, defendida neste estudo como instrumento psicológico com potencialidade para o desenvolvimento humano.

**REFERÊNCIAS**

- Abreu, C. L. (2012). Um olhar sobre as construções de identidade de gênero na contemporaneidade. *Visualidades*, 8, 192-205.
- Abreu, C., Monteles, N., & Ospina, J. (2016, setembro). *Cultura visual e construção de gênero: Reflexões e experiências em sala de aula*. Trabalho apresentado no 25º Encontro Nacional da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas, Porto Alegre.
- Adams, J. (2007). Artists becoming teachers: Expressions of identity transformation in virtual forum. *The Journal of Art & Design Education*, 26, 264-27
- Alheezan, A. A. (2009). *Examining art education in boy's middle school in Saudi Arabia in Riyadh* (Tese de doutorado não publicada). Florida State University, Florida.
- Andrada, P. C., & Souza, V. L. (2015). Corpo de docência: A dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 359-368.
- Argan, G. (1998). *A arte moderna*. São Paulo: Cia das Letras.
- Andrada, P. C. (2016). A atividade de dançar como mediadora da reflexão dos professores do ensino fundamental. In V. L. Souza, A. N. Petroni & P. C. Andrada (Eds.), *Psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem* (pp.45-61). São Paulo: Loyola.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth. *The Journal of Art & Design Education*, 31(1), 6-18.

- Balkir, N. (2009). *Visual culture in the context of Turkey: Perceptions of visual culture in turkish pre-service art teacher preparation* (Tese de doutorado não publicada). University of North Texas, Texas.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2000). *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Barret, T. (2000). Studio critiques of student art: As they are, as they could be with mentoring. *Theory into Practice*, 39(1), 28-35.
- Barros, E. R., Camargo, R. C., & Rosa, M. M. (2011). Vigotski e o teatro: Descoberta, relações e revelações. *Psicologia em Estudo*, 16, 229-240.
- Bell, D. (2010). Visual arts education in New Zealand: Curriculum, promise and challenge. *Curriculum Matters*, 6, 28-27.
- Bildstein, I. R. (2013). *Perspectives on preparation: Nine art teachers reflect on their preservice education in light of their experiences of contemporary schooling* (Tese de doutorado não publicada). Columbia University, Columbia.
- Bisinoto, C. E. (2012). *Desenvolvimento profissional do professor de ciência: Mapeamento e avaliação de competências*. Trabalho apresentado no VII Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária, Porto.
- Bisinoto, C. E. (2013, setembro). *Perfil profissional de ciências: Mapeamento e avaliação de competências*. Trabalho apresentado no 9º Congresso Internacional sobre Investigación en Didáticas de las Ciencias, Girona.
- Blanck, G. (1996). Vygotsky: O homem e sua causa. In L. Moll, *Vygotsky e a educação* (pp. 31-55). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Bolin, P., & Hoskings, G. (2013). We do what we believe: A contemporary and historical look at personal and programmatic purposes of art education. *The Journal of the Texas Art Education Association, 1*, 62-68.
- Castrillón, B. (2014). *Formación artística y educación artística, una diferencia necesaria*. Manuscrito não publicado, Departamento de Artes Visuais, Universidade de Antioquia, Medellin, Colombia.
- Chalmers, G. (1985). South Kensington and Colonies: David Blair of New Zeland and Canada. *Studies in Art Education, 26*(2), 69-74.
- Chalmers, G. (2004). Learning from histories of Art Education: An overview of research and issues. In E. W. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 11-31). New Jersey: Taylor & Francis e-Library.
- Chalmers, G. (2005). Seis anos depois de celebrando o pluralismo: Transculturais visuais, educação e multiculturalismo crítico. In A. M. Barbosa (Ed.), *Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais* (pp. 245-263). São Paulo: Cortez.
- Correia, M. V. (2009). *Desafios para o controle social: Subsídios para capacitação dos conselheiros de saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Cosier, K., & Sanders, J. (2007). Queering art teacher education. *International Journal of Art & Design, 26*(1), 21-30.
- Coutinho, A.; & Loponte, L. G. (2015). Artes visuais e feminismo: implicações pedagógicas. *Revista Estudos Feministas, 23*, 181-190.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.

- D'Angelo, M. (2010). A crítica de arte como gênero e conceito. *Revista Poiésis*, 15, 196-227.
- Daichendt, J. (2009). George Wallis: The original artist-teacher. *Teaching Arts Journal*, 7(4), 219-226.
- Delari, A., Jr. (2009). *Vygotsky e a prática do psicólogo: Um percurso da psicologia geral à aplicada*. Retirado de: <http://vigotski.dominiotemporario.com/vigopratt.pdf>.
- Dias, B. (2006). Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. *Visualidades*, 4, 101-132.
- Dias, B. (2007, setembro). *Incorporações almodovarianas: Abocar o cinema queer, a cultura visual e pedagogias críticas de uma vez, e sem dó*. Trabalho apresentado no 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas, Florianópolis.
- Dias, B. (2008). Pré-acoitamentos: Os locais da arte/educação na cultura visual. In R. Martins, *Visualidades e educação* (pp. 39-53). Goiânia: FUNAPE.
- Dias, B. (2011). *O/I mundo da educação da cultura visual*. Brasília: PPG-Arte/UnB.
- Dias, B. (2012a). Arrastão: O cotidiano espetacular e práticas e pedagógicas críticas. In I. Tourinho & R. Martins (Eds.), *Cultura das imagens: Desafios para a arte e para educação* (pp. 55-73). Santa Maria: UFSM.
- Dias, B. (2012b, setembro). *Ensinando fora do eixo: Cultura visual queer*. Artigo apresentado no 21º Encontro Nacional da ANPAP, Rio de Janeiro.
- Dias, B. (2013). Localidades e a pedagogia dos sapatos transviados de Almodóvar. *Invisibilidades*, 4, 28-42.
- Dias, E. (2009). *Paisagem e academia: Félix-Émile Taunay e o Brasil (1824-1851)*. Campinas: Editora Unicamp.

- Duarte, M. S. (2011). *A educação pela arte: O caso Brasília*. Brasília: EdUnB.
- Duncum, P. (2011). Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In R. Martins, & Tourinho, I. (Eds.), *Educação da cultura visual: Conceitos e contextos* (pp. 15-30). Santa Maria: EdUFSM.
- Einsner, E. W. (2014). *El arte y la creación e la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. Barcelona: Paidós.
- Feitosa, L. R., & Marinho-Araujo, C. M. (2013, julho). *Perfil acadêmico dos estudantes no contexto dos institutos federais*. Trabalho apresentado no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação, Lisboa.
- Fernández, T. (2015-). *O evento artístico como pedagogia* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Fernández, T., & Dias, B. (2014). Pedagogias culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos. In R. Martins & I. Tourinho. (Eds.), *Pedagogias culturais* (pp. 101-137). Santa Maria: Editora UFSM.
- Ferraro, A. R. (2002). Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos? *Educação & Sociedade*, 23(81), 21-47.
- Ferreira, A. Q. (2006). *Pensar a arte, pensar a escola*. Lisboa: Edições Afrontamentos.
- Flick, U. (2009). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Forman-Brunell, M. (2001). *Girl in America: An encyclopedia*. California: ABC-CLIO.
- Frange, L. B. (2006). Arte no processo educativo. *Educação*, 31, 213-226.
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: Uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras.



- Gesser, M., Oltramari, L. C., Panisson, G. (2015).. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 229-236.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Gombrich, E. H. (1999). *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC.
- González-Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa: Processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- Hall, J. (2010). Making art, teaching art, learning Art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education*, 29, 103-110.
- Hunter-Doginer, T. (2013). Contextual A.R.T. factors in the evaluation of visual art educators. *Art Education Policy Review*, 114, 170-177.
- Kantawala, A. (2012). Art education in colonial India: Implementation and imposition. *Studies in Art Education*, 53(3), 208-222.
- Kuhlman, M., Jr., & Medeiros, L. M. (2009). O centro juvenil de artes plásticas e a formação de arte-educadores na década de 1950. *Revista Diálogo Educacional*, 9, 249-265.
- Lindgren, M., & Ericsson, C. (2011). Arts Education in Swedish teacher training: What's at stake? *Journal of Teacher Education*, 36(8), 18-31.
- Loponte, L. G. (2008). Pedagogias visuais do feminino: Arte, imagens e docência. *Currículo sem Fronteiras*, 8, 148-164.
- Loponte, L. G. (2015). Artes visuais, feminismo, gênero e educação: Discursos silenciados. *Universitas Humanistas*, 79, 143-163.

- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pró-posições*, 19(2), 17-23.
- Louro, G. L. (2011). Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente*, 4, 1-6.
- Marinho-Araujo, C. M. (2003). *Psicologia Escolar e desenvolvimento de competências: Uma opção para a capacitação continuada* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Marinho-Araujo, C. M. M (2005). Psicologia Escolar e Desenvolvimento de Competência. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 2(5), 78-85.
- Marinho-Araujo, C. M. M (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: Espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar* (pp. 17-48). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2010). Professor e escola: trabalho e profissão. In C. M. Marinho-Araujo, & S. F. Almeida (Eds), *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional* (pp. 40-69). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2015). Dialogues between psychology and education: Mediation of competence using a historic and cultural perspective of human development. In G. Marisco, V. Dazzani, M. Ristum & A. Bastos (Eds.), *Educational contexts and bouders through a cultural lens* (pp. 1-10). New York: International Springer Publisher.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Perspectiva histórico-cultural para o desenvolvimento humano: fundamentos para a atuação em psicologia escolar. In M. V. Dazanni & V. L. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educativos*. Campinas: Alínea, 2016.

- Marinho-Araujo, C. M., Lima, R., Mesquita, D., & Flores, M. A. (julho, 2012). *Perfil profissional de engenharia e gestão industrial: Indicadores de perfil, competências técnicas e transversais*. Artigo apresentado no II Seminário Internacional de Contributos da Psicologia em Contextos Educativos, Braga.
- Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2016). Avaliação de perfil e de competência dos estudantes da educação superior no Brasil: a matriz de referência do Enade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20, p. 9-26.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Martins, A. F. (2011). Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In R. Martins & I. Tourinho. (Eds.), *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos* (pp. 101-117). Santa Maria: Editora UFSM.
- Martins, R., & Tourinho, I. (Eds.). (2010). *Cultura Visual e infância: Quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: EdUFSM.
- Martins, R. & Tourinho, I. (Eds.) (2011). *Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Martins, R. & Tourinho, I. (Eds.) (2012). *Cultura das imagens desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Martins, R. & Tourinho, I. (Eds.) (2013). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Masuda, K. (2003). A historical overview of art education in Japan. *The Journal of Aesthetic Education*, 37(4), 3-11.

- Meleika, L. K. (1985). *Staff training and reform at Bakht Er-Ruda Institute of Education* (Report nº 3.2). Paris: United Nations Education Scientific and Cultural Organization.
- Mendes, A. C. (2011). *Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Mendes, A. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Desenvolvimento humano adulto e mediação estética: Contribuições para a formação profissional. In. M. Oliveira, J. Chagas-Ferreira, G. Melito & R. Beraldo (Eds.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 43-56). Campinas: Alínea.
- Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>.
- Ministério da Educação. (2002). Resolução CNE/CES nº 1, *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf).
- Ministério da Educação. (2003). Lei nº 10.396, *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de janeiro de 2003. Seção 2, p. 8. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/L10396.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10396.htm)
- Ministério da Educação. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Artes Visuais - Resolução CNE/CP nº 1/2009*. Brasília: MEC/CNE/CEB. Retirado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf).

Ministério da Educação. (2012). *Diretrizes para educação em direitos humanos - Resolução CNE/CEB nº 1/2012*. Brasília: MEC/CNE/CEB. Retirado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_junh\\_2015.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_junh_2015.pdf).

Ministério da Educação. (2014). Cadastro e-mec. *Relatório de consulta textual*. Disponível em: <http://www.emec.mec.gov.br>.

Ministério da Educação. (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Resolução CNE/CP nº 2/2015*. Brasília: MEC/CNE/CP. Retirado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf).

Ministério de Negócios do Império. (1855). Decreto n. 1603, 14 de maio de 1855. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/documentos/documentos.htm>.

Ministério do Meio Ambiente. (1999). Lei nº 9795. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de janeiro de 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/L9795.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L9795.htm)

Mirzoeff, N. (2006). On visuality. *Journal of Visual Culture*, 5(1), 53-79.

Moreira, S. V. (2005). Análise documental como método e como técnica. In J. Duarte & A. Barros (Eds.), *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 369-379). São Paulo: Atlas.

Mosé, V. (2012). *O homem que sabe: Do homo sapiens à crise da razão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Munhoz, S., & Zanella, A. (2008). Linguagem escrita e relações estéticas: Algumas considerações. *Psicologia em Estudo*, 13, 287-295.

- Nunes, L. F. (2016). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do DF* (Dissertação de mestrado não publicada), Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, A. A. P. (2007). *Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto nossas crianças: Janelas de oportunidades no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde* (Dissertação de mestrado não publicada), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, C. B., & Marinho-Araujo, C. M. (2011, setembro). *Perfil e desenvolvimento de competências do professor de ciências: Reflexões e desafios*. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências: Educação em Ciências para o trabalho, o Lazer e a Cidadania, Braga.
- Oliveira, E. D. (2010, julho). *História da arte e apropriações contemporâneas: Uma metodologia de ensino em construção*. Trabalho apresentado na IX Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, Campinas.
- Oliveira, M. K. (2006). *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2006.
- Onuchukwu, C. (2001). A brief history and development of art-education in Nigeria: The years 1923-1963 some challenges and suggested solutions, *The Nigerian Academic Forum*, 1, 170-180.
- Osinski, D. (2015, setembro). *Guerra e arte na exposição de desenho de escolares britânicos (1941)*. Trabalho apresentado no 24º. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas, Santa Maria.

- Osinski, D., & Antonio, R. (2010). Exposição de arte infantil: Bandeiras modernas pela construção do novo homem. *Acta Scientiarum Education*, 32, 269-285.
- Parreira, C. F. (2003). *Contribuições da psicologia para a constituição de novos saberes e de práticas em promoção da saúde* (Tese de doutorado não publicada), Universidade de Brasília, Brasília.
- Parreño, A. F. (2003). Educación artística: Revisiones necesarias en la formación inicial del maestro/a. *Educación Artística - Revista de Investigación*, 1,1-15.
- Petroni, A. P. (2012). *Psicologia Escolar e Arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores* (Tese de doutorado não publicada), PUC-Campinas, Campinas.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 22(2), 355-364.
- Rabelo, M. L., Bisinoto, C. E., Melo, N. S., Brandão, M. F. R., & Lima, P. R., Jr. (2016). Do perfil do estudante à política de acolhimento. In M. J. Martínez, M. P. Currás, L. G. Hernández (Eds.), *Evaluación e identidad del alumnado en Educación Superior* (pp. 864-868). Murcia: Universidade de Murcia.
- Rabelo, M. L., Bisinoto, C. E., Marinho-Araujo, C. M., Griboski, C. M., & Meneghel, S. M. (2015). Educação Superior brasileira: Perfil dos concluintes e sua percepção sobre a formação. *Revista de Estudos e Investigación em Psicología y Educación*, v. Extr, 14, A-14-076.
- Read, H. (2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1963).

- Rodrigo, J., & Collados, A. (2014). Enredano-nos dentro e fora das pedagogias paradoxos e desafios das políticas e pedagogias culturais. In R. Martins & I. Tourinho. (Eds.), *Pedagogias culturais* (pp. 19-44). Santa Maria: UFSM.
- Salles, H. M. (2005). Arte da África: Leitura de obras. In A. M. Barbosa (Ed.), *Arte/Educação contemporânea: Consonâncias internacionais* (pp. 163-186). São Paulo: Cortez Editora.
- Salort, C. (2007). Formación del educador artístico: Una vocación humana permanente. *Artes La Revista*, 14(7), 13-21.
- Scharf, A. (1991). Construtivismo. In N. Stangos, *Conceitos da Arte Moderna* (pp.116-121). São Paulo: Jorge Zahar Editora.
- Schiller, F. (2014). *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras. (Texto original publicado em 1795).
- Silva, V. R. (2005). Miguel Navarro y Cañizares e a academia de belas artes da Bahia: relações históricas e obras. *Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFBA*, 2, 219-261.
- Souza, V. L, Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. (2011). Arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. In R. Guzzo & C. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras*. Campinas: Alínea.
- Souza, V. L. (2015). Educação, valores e formação de professores: Contribuições da psicologia escolar. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 115-130). Campinas: Alínea.



- Souza, V. L. (2016). Contribuições da psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In V. L. Souza, A. N. Petroni, & P. C. Andrada (Eds.), *Psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem* (pp.45-61). São Paulo: Edições Loyola.
- Souza, V. L. (2016). *Psicologia da Arte e a promoção do desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Edições Loyola.
- Souza, V. L., Andrada, P. C., & Petroni, A. P. (2013, agosto). *Os afetos e a arte como mediadores do trabalho do psicólogo escolar: Aportes da psicologia histórico-cultural*. Artigo apresentado no XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar, Uberlândia.
- Stankiewicz (2009). Constructing an international history of art education: Periods, patterns and principles. *The International Journal of Arts Education*, 7(1),1-20.
- Stankiewicz, M. A., Amburagy, P. M., & Bolin, P. E. (2004). Questioning the past: Contexts, functions, and stakeholders in 19th Art Education. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 33-53). New Jersey: Taylor & Francis e-Library.
- Superti, T., Cruz, M., & Barroco, S. (2011, julho). *Psicologia da arte: Pressupostos teóricos metodológicos*. Trabalho apresentado no X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá.
- Sutters, J. (2012). *Taking place and mapping space: How pre-service art education students' visual narratives of field experiences in urban/inner-city schools reveal a spatial knowing of place* (Dissertação de mestrado não publicada). The Ohio State University, Ohio.

- Tadeu, T. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tavin, K. (2011). Fundamentos da cultura visual e pedagogia pública na/como arte-educação. In R. Martins & I. Tourinho (Eds.), *Educação da cultura visual: Conceitos e contextos* (pp. 153-174).
- Tavin, K. M., & Anderson, D. (2010). A cultura visual nas aulas de arte do ensino fundamental: Uma desconstrução da Disney. In R. Martins, & I. Tourinho (Eds.), *Cultura visual e infância: Quando as imagens invadem a escola* (pp. 57-79). Santa Maria: UFSM.
- Thislewood, D. (1988). *Masks of conquest literary and british rule in India*. New Delhi: Oxford University Press.
- Thistlewood, D. (1992). The formation of the NSEAD: A dialectical advance for British art and design education. In D. Thistlewood (Ed.), *Histories of art and design education: From Cole to Coldstream* (pp. 180-189). Harlow, Essex, England: Longman in association with the National Society for Education in Art and Design.
- Tourinho, I., & Martins, R. (2011). Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In R. Martins & I. Tourinho (Eds.), *Educação da cultura visual: Conceitos e contextos* (pp. 51-68). Santa Maria: EdUFSM.
- Venturelli, S. (2004). *Arte: espaço-tempo-imagem*. Brasília: EdUnB.
- Veresov, N. (2005). Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky. *Outline*, 1(31), 31-49.

- Vygotsky, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1926).
- Vygotsky, L. S. (1991). *El significado histórico de la crisis de la psicología. Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor Distribuciones, S. A. (Texto original publicado em 1927)
- Vygotsky, L. S. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Textos originais publicados 1926).
- Vygotsky, L. S. (1997). *Diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica da infância difícil. Obras escogidas. Tomo V – Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A. (Texto original publicado em 1931)
- Vygotsky, L. S. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, S. A. (Texto original publicado em 1931)
- Vygotsky, L. S. (2000). *Psicologia concreta do homem. Educação & Sociedade*, 21(71), 21.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1934)
- Vygotsky, L. S. (2003). O esclarecimento psicológico da educação pelo trabalho. In Liev Semionovich Vigotski. *Psicologia Pedagógica*. (pp. 181-195). Porto Alegre: Artmed. (Texto original publicado em 1926)
- Vygotsky, L. S. (2006). *A transformação socialista do homem*. Retirado de <http://www.vigotski.net/tsdhmarx.pdf>. (Texto original publicado em 1930).
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1939).

- Vygotsky, L. S. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-117). São Paulo: Ícone. (Texto original publicação em 1933-1934).
- Vygotsky, L. V. (2001). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1925).
- Vygotsky, L. V. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água (Texto original publicado em 1930).
- Young, M. (2013). Draw to new perspectives in the public sphere. Famele art, design and craft students and their cultural connections in nineteenth century South Australia. *Outskirst*, 28, pp. 203-216.
- Zanella, A. (2006). Pode até ser flor se parece a quem diga: Reflexões sobre estética e o processo de constituição do sujeito. In S. Das Ros, K. Maheirie, & A. Zanella (Eds.) *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em) experiência* (pp. 85-94). Florianópolis: Núcleo de Publicações UFSC.
- Zanella, A. (2007). Educación estética y actividad creativa: Herramientas para el desarrollo humano. *Universitas Psychologica*, 6(3), 483-492.

## Anexo 1 - Roteiro para o Colóquio com Especialistas em ensino da Arte



**Sobre este mesmo mundo** - Cinthia Marcelle - 29ª Bienal Internacional de São Paulo 2010. Fonte: Arquivo pessoal

Doutoranda: **Rosana A. C. de Castro**

Orientadora: **Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo**

A composição entre forma e conteúdo é a chave para o desencadeamento dos processos de significação e sentido, é a causa primeira da reação estética no espectador (Vygotsky, 1925/2001).

### RESUMO

A formação de professores de artes visuais tornou-se objeto de investigação do projeto de doutorado *Articular competência, desarticular tendências em artes visuais: proposta para o perfil do professor da educação básica*, que está em andamento, desde março de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília (UnB). Essa investigação foi motivada pela atuação da pesquisadora na qualidade de professora da licenciatura em artes plásticas do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Na tese principal do estudo defende-se que o professor da educação básica licenciado em artes visuais é um mediador qualificado para promover aprendizagem e desenvolvimento humano, fundamentando-se em visualidades. O estudo está embasado teoricamente na Psicologia da Arte e na Psicologia Histórico Cultural concebidas por Vygotsky(1925/2001, 1933/1984, 1933/2001, 1934/2001).

O objetivo principal da investigação é analisar os impactos das Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Artes Visuais, publicadas em 2009, nos cursos de formação de professores. Os objetivos específicos são: (a) mapear, no país, o estado da arte da formação do professor de educação básica licenciado em artes visuais, (b) traçar as características e competências específicas do perfil esperado nos cursos de artes visuais ofertados pelas Instituições de Ensino Superior, (c) elaborar um perfil de formação para o professor da educação básica licenciado em artes visuais balizado pelas DCN/AV (MEC, 2009) e nos resultados investigação.

O desenho metodológico foi concebido com base na abordagem multimetodológica com o uso dos seguintes instrumentos e procedimentos: levantamento quantitativo dos cursos de formação de professores de Arte, análise documental e Colóquio com Especialistas em ensino da Arte. Ao final do estudo, almeja-se vislumbrar linha formativa delineada pelo perfil profissional esperado e por competências que se orientem pelas DCN/AV (MEC, 2009) ou as transponham. Com base nos resultados finais, espera-se propor perfil profissional do professor da educação básica licenciado em artes visuais bem como os vínculos desse profissional com a educação, realidade sociocultural e escola contemporânea.

### **Colóquio com Especialistas**

Nesse Colóquio, espera-se a valiosa colaboração e parceria para compartilhar sua expertise sobre o tema da pesquisa apresentada no resumo, abaixo seguem os blocos para

orientar a discussão. Solicita-se um texto composto pela síntese de suas ideias, redigido em uma ou duas laudas.

## **Blocos de discussão**

- 1. Ideologias e pressupostos que permeiam as concepções de ensino da arte.** Quais as principais mudanças, atualizações e inovações que deveriam ocorrer na licenciatura em artes visuais?
- 2. Formação do professor de artes visuais.** Por que e para quê formar professores de artes visuais para educação básica? De que maneira você forma professores de artes visuais, quais experiências são importantes para essa formação? O que seus cursos de formação, em suas IES, oportunizam para licenciatura?
- 3. Perfil do professor de artes visuais.** Quais as principais características que devem compor o perfil desejado para o egresso do curso de artes visuais do seu estado e da sua região?
- 4. Competência.** Que competências devem contribuir para formação do perfil do professor de artes visuais?

**REFERÊNCIAS**

- Ministério da Educação. (2009). Resolução CNE/CES nº 1, *Diário Oficial da União*, 16 de janeiro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf)
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1925).
- Vygotsky, L. S. (2007). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1933).
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1933).
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1934).





### Anexo 3 - Colóquio com Especialistas em Ensino da Arte (CEEA)

Figura 1. Detalhe da ambientação do CEEA



Figura 2. Mesas para debate dos Especialistas



Figura 3. Momento de interação entre os Especialistas



## Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "*Articular competências e desarticular tendências em artes visuais: proposta de perfil para o professor da educação básica*" de responsabilidade de *Rosana Andréa Costa de Castro*, aluno(a) de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *analisar os impactos dos marcos legais nas licenciaturas em artes visuais para atuação na educação básica. As metas a serem cumpridas, almejando-se esse objetivo geral, organizam-se na forma dos seguintes objetivos específicos: (a) mapear, no país, o estado da arte dos cursos de licenciatura em artes visuais, (b) mapear e analisar as características e competências específicas do perfil esperado nos cursos de artes visuais ofertados por IES; e (c) elaborar um perfil de formação em licenciatura para atuar na educação básica balisado pelas DCN/AV(MEC, 2009) e pelos resultados da investigação.* . Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio entrevistas e realização de palestras com gravação de áudio e vídeo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *61-99411032* ou pelo e-mail *rosanadecastro@unb.br*.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH *cep\_ih@unb.br*.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Anexo 5- Possibilidades para a formação para o professor de artes visuais e constituição do perfil de licenciado da Licenciatura de Artes Visuais

