

MARIA CRISTINA RUIZ BENITO

**UMA LEITURA EM FENOMENOLOGIA DO FAZER DO
PROFESSOR DE ARTE:
A ESTÉTICA COMO PERCEPÇÃO FORMATIVA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE-MS
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

Benito, Maria Cristina Ruiz.

Uma leitura em fenomenologia do fazer do professor de arte: a estética como percepção formativa / Campo Grande, 2011, Maria Cristina Ruiz Benito.

163p; 30cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jucimara Silva Rojas

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Formação estética. 2. Percepção fenomenológica. 3. Docência artística. I. Rojas, Jucimara Silva. II. Título.

MARIA CRISTINA RUIZ BENITO

**UMA LEITURA EM FENOMENOLOGIA DO FAZER DO
PROFESSOR DE ARTE:
A ESTÉTICA COMO PERCEPÇÃO FORMATIVA**

Dissertação apresentada como exigência final para a obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Prof^a. Dr^a Jucimara Silva Rojas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE-MS
2011**

MARIA CRISTINA RUIZ BENITO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para a obtenção do título de Mestre

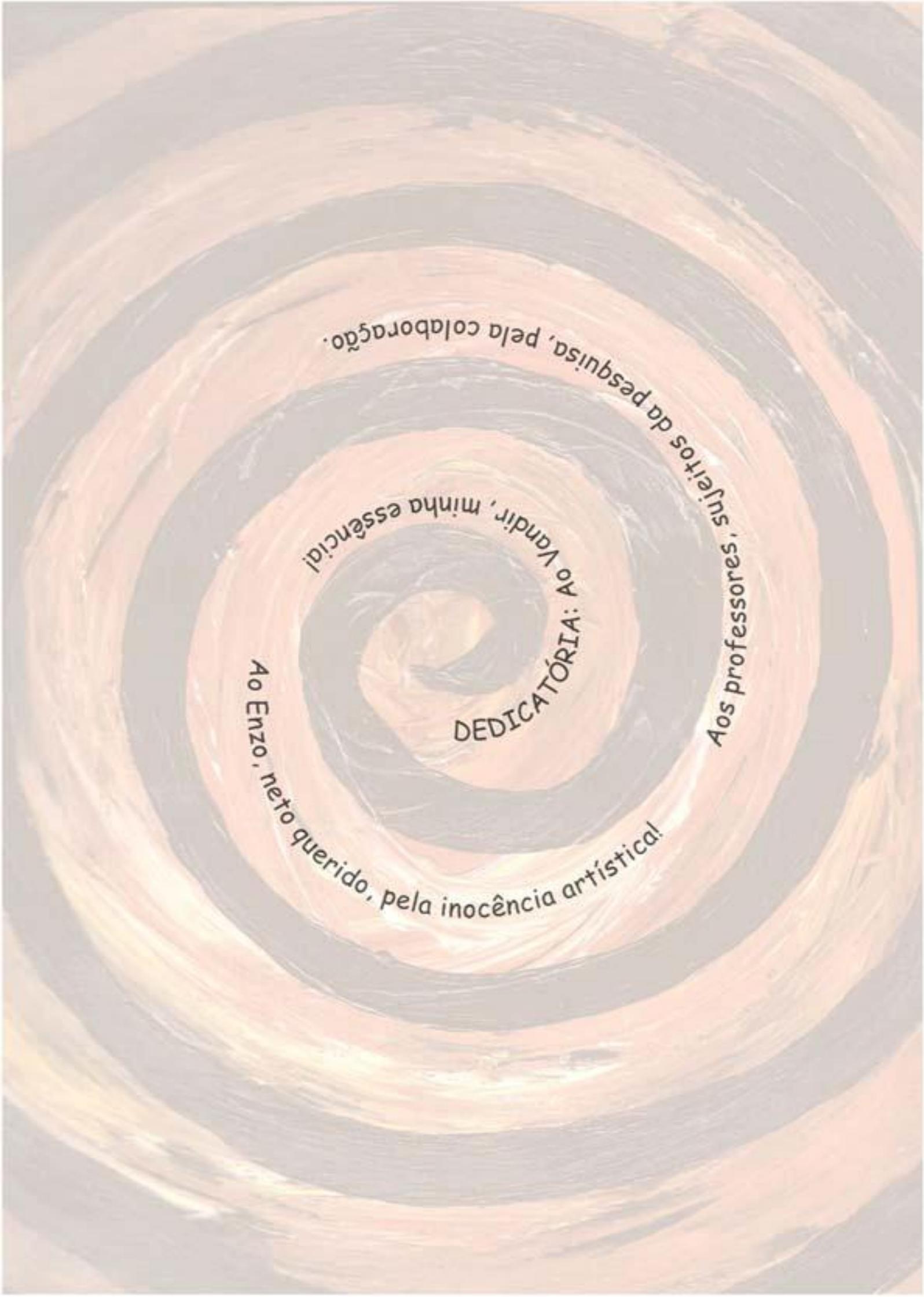
COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr.^ª Jucimara Silva Rojas (UFMS)
Orientadora

Prof^ª. Dr.^ª Luciana Grupelli Loponte (UFRGS)

Prof^ª. Dr.^ª Lucrécia Stringhetta Mello (UFMS)

Campo Grande, 03 de junho de 2011



Aos professores, seus sujeitos da pesquisa, pela colaboração.

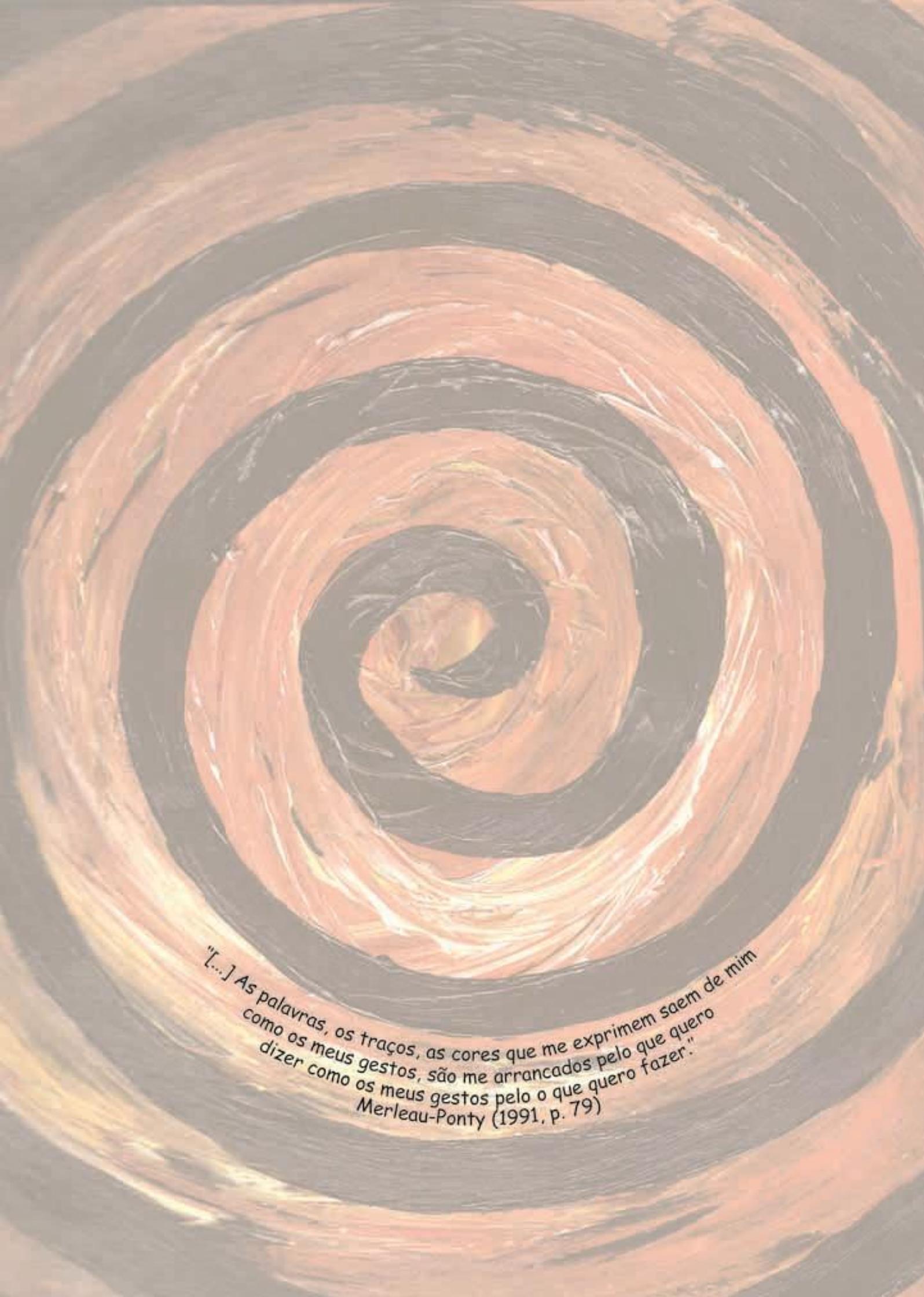
Ao Vadir, minha essencial

DEDICATÓRIA:

Ao Enzo, neto querido, pela inocência artística!

ippaddai
desta minha conquista, Obrigada!

Meus Agradecimentos: Lucimara, Adelino, Matilde, Carolina, Murilo, Vandir Junior, Penha, Cristovam, Emirene, Vera, Amauri, Mara, Lia, Ceverino, Luciana Loponte, Lucrecia, queridos professores, Jaqueline, Nilva, Gladis, Care, Rosana, Licia, Maria Bezerra, FFLLIPE, UNIGRAN, UEMS. Enfim, a todos que de alguma forma participaram



"[...] As palavras, os traços, as cores que me exprimem saem de mim
como os meus gestos, são me arrancados pelo que quero
dizer como os meus gestos pelo o que quero fazer."
Merleau-Ponty (1991, p. 79)

RESUMO

Esta pesquisa representa um estudo sobre a formação do professor de Artes Visuais por meio de seu fazer artístico docente e das questões contemporâneas relacionadas a esse fazer. A pesquisa apresenta interfaces com as propostas do fazer em arte e a formação estética do professor, intermediadas por um olhar atento para o Ser professor de Arte. O foco do trabalho está no fato de a estética ser uma importante perspectiva de análise na pesquisa em arte, bem como na pesquisa em arte na educação. Tem por objetivo geral analisar a ação docente artística de professores de Arte em seus diferentes espaços de atuação e o retorno ao vivido, inerente à ação docente vivenciada. Desenvolvida no período de 2009 a 2010, os sujeitos são nove professores, todos formados em Artes Visuais e atuando em quatro cidades do estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa de caráter qualitativo é sustentada pela teoria fenomenológica de Merleau-Ponty (1997, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b), Ricouer (1976) e Martins (1984, 1989, 1992), bem como pela interlocução com teóricos que tratam do ensino de arte, Barbosa (1998, 2002, 2008); da docência artística e da formação estética, Iavelberg (2003) e Perissé (2009). Pelas análises ideográfica e nomotética, que se configuram como momentos de compreensão e interpretação do discurso, os depoimentos dos professores são evidenciados por meio de portfólio artístico em imagens ilustrativas, delineado por uma ação docente pautada no pensamento estético e artístico. A análise realizada possibilitou identificar, nos depoimentos dos professores, as categorias abertas interdisciplinaridade, criatividade, percepção e cultura. A ação interdisciplinar foi revelada na atitude criativa, perceptiva e cultural, mediada pela formação estética, demonstrada no trajeto pessoal do fazer artístico docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação estética. Percepção fenomenológica. Docência artística. Professor de arte.

ABSTRACT

The paper represents a study on the education of the Visual Arts teacher, by means of their actions while teaching art and related contemporary issues. The research presents interfaces with the proposals regarding making art and the aesthetic education of the teacher, mediated by an attentive look at Being an Art teacher. The focus is in the fact that aesthetics is an important analytical perspective in art research, as well as in art education research. The paper aims at analyzing the art teachers' teaching action in their different areas of activity and their return to the lived, which is inherent to the experienced teaching action. The research was conducted during the years of 2009 and 2010. The research subjects are nine teachers, all of whom are graduated in visual arts and work in four cities in the state of Mato Grosso do Sul. The qualitative research is supported by the phenomenological theory of Merleau-Ponty's (1997, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b), Ricouer (1976) and Martins (1992), and includes dialogues with theorists who deal with the teaching of art, such as Barbosa (1998, 2002, 2008), and aesthetic education such as Iavelberg (2003) and Perissé (2009). By applying the ideographic and nomothetic analyses, which constitute moments of understanding and interpreting the discourse, the teachers' statements are evidenced with artistic portfolios of illustrative images, designed by teaching actions based on artistic and aesthetic thought. The analysis identified the open categories of interdisciplinarity, creativity, culture and perception. The interdisciplinary action was revealed in the creative, perceptual and cultural attitude, mediated by the aesthetic formation, as shown in the personal artistic way of teaching.

KEYWORDS: Aesthetic formation. Phenomenological perception. Teaching art. Art Teacher

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagens do sujeito A: Escolhida: *De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?*, 1897 - Gauguin. Disponível, por meio de acesso no dia 01/04/2010, em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/paul-gauguin/paul-gauguin-1.php>> Elaboração artística: *Eu sou professor*, 2010. Colagem.....91

Figura 2: Imagens do sujeito B: Escolhida: *Gato com filhote*, 2003 – acrílico s/ tela, 85x35cm (Aldemir Martins) Disponível, por meio de acesso no dia 20/08/2010, em: <http://www.mestresdapintura.com.br/loja/gato-azul-aldemir-martins-p_2256.html> Elaboração artística: *Universo*, 2000. Óleo sobre canson A3, revestido de textura acrílica. 44 x 32 cm. Acervo próprio.....98

Figura 3: Imagens do sujeito C: Escolhida: *Guernica*, 1937 - Pablo Picasso. Têmpera sobre tela - 3,54 x 7,82 m. Madri, Cason del Bon Retiro. Disponível, por meio de acesso no dia 20/08/2010, em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-08/trabalhos/01.htm>> Elaboração artística: *Autorretrato*, 2010. Óleo sobre tela, 90 x 60 cm, com interferência digital. Acervo próprio.....100

Figura 4: Imagens do sujeito D: Escolhida e elaboração artística: *Identidade, o diferente, hibridismo*, Mandalas, outubro de 2008. Técnica mista sobre madeira (metal, plástico, couro, vidro, tinta a óleo, semente, sisal). Acervo próprio.....103

Figura 5: Imagens do sujeito E: Escolhida e elaboração artística: *Auto-retrato*, 2007. Produzido com o auxílio de um software, o Photoshop, baseado na arte pop e inspirado na Marilyn Monroe (em silk screen) de Andy Warhol. Acervo próprio.....107

Figura 6: Imagens do sujeito F: Obra escolhida: *O jardim*, 1977 - Miró. Disponível, por meio de acesso no dia 20/08/2010, em: <<http://www.revistaevidencia.com.br/revista.asp?revista=3&edicao=119&secao=324>> Elaboração artística: Escultura, 10 x 27 cm. Acervo próprio.....109

Figura 7: Imagens do sujeito G: Obra escolhida: *Guernica*, 1937 - Pablo Picasso. Têmpera sobre tela - 3,54 x 7,82 m. Cason del Bon Retiro, Madri. Disponível, por meio de acesso no dia 20/08/2010, em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-08/trabalhos/01.htm>>. Elaboração artística: *Pintura a óleo* de 2007. Acervo próprio.....111

Figura 8: Imagens do sujeito H: Escolhida: *O pescador*, 1925. Óleo sobre tela. 66 x 75 cm - Tarsila do Amaral Disponível, por meio de acesso no dia 20/08/2010, em: <<http://www.tarsiladoamaral.com.br/images/JPG/PESCADOR50.jpg>> Elaboração artística: *Ramificações*, 2006. Giz pastel sobre canson A3. Acervo próprio.....113

Figura 9: Imagens do sujeito I: Escolhida e elaboração artística: *Santa Ceia*, 2005. Acrílica sobre tela. 99 x 97 cm. Acervo próprio.....115

Figura 10: Ser professor de Arte. Composição final: sujeitos/pesquisador.....148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição geográfica por cidade dos sujeitos participantes.....	87
Quadro 2: Aserções dos sujeitos.....	117
Quadro 3: Convergência das Categorias Abertas dos discursos dos sujeitos.....	119
Quadro 4: Matriz Nomotética.....	120
Quadro 5: Categorias Abertas e discursos dos sujeitos.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1: Gráfico de Convergências Categorias Abertas Completo.....	122
Gráfico2: Gráfico de Convergências Categorias Abertas 1.....	123
Gráfico 3: Gráfico de Convergências Categorias Abertas 2.....	124
Gráfico 4: Gráfico de Convergências Categorias Abertas 3.....	125
Gráfico 5: Gráfico de Convergências Categorias Abertas 4.....	126

SUMÁRIO

UMA PÁGINA NECESSÁRIA: o primeiro rabisco	13
APRESENTANDO...	
UM RISCO, UMA MARCA, UMA FORMA, ENFIM A COR.....	14
CAPÍTULO I:	
SER PROFESSOR DE ARTE: caminhos processuais. A primeira cor	25
CAPÍTULO II:	
A ARTE EM HISTÓRIA: um processo... A segunda cor	43
2.1 O perfil histórico do profissional em arte.....	57
2.2 A experiência estética da docência artística	58
CAPÍTULO III:	
A ESTÉTICA COMO PERCEPÇÃO FORMATIVA, UMA LEITURA EM MERLEAU-PONTY. A terceira cor.....	69
CAPÍTULO IV:	
A FENOMENOLOGIA NOS CAMINHOS PROCESSUAIS DO PROFESSOR DE ARTE. A quarta cor.....	80
4.1 A pesquisa, sujeitos, metodologia, pares teóricos.....	82
4.1.1 Análise Ideográfica	89
4.1.2 Análise Nomotética	118
CAPÍTULO V:	
A AÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: uma hermenêutica da percepção formativa. A quinta cor, cenário de uma composição	129
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE.....	159

UMA PÁGINA NECESSÁRIA: O PRIMEIRO RABISCO

Ser professora de Arte! A possibilidade de apresentarmos este estudo por meio da utilização da técnica de pintura como articuladora da escrita. As cores a serem colocadas na tela são organizadas, antes, com sensibilidade, visibilidade, intenção, emoção, razão. Meios e suporte prontos. Esboço de uma estética docente. Esboço delineado, pensado, apresentado por meio de um percurso metafórico: a espiral! Símbolo vital que “evoca a evolução de uma força, um estado”, um símbolo presente em todas as culturas e carregado de significações simbólicas, portanto se configura como um tema aberto e otimista.

É importante dizer que a significação escolhida para a simbologia pessoal refere-se à espiral como sendo a aparição do movimento circular que sai do ponto original, prolongando e mantendo esse movimento ao infinito. Na verdade é o tipo de linha sem fim que ligam incessantemente as duas extremidades do futuro. Ela é e simboliza emanção, extensão, desenvolvimento, continuidade cíclica, mas em progresso, rotação criacional¹ num ir-e-vir, cujo percurso simbólico se faz delineado pela cor, metáfora que permeia essa pesquisa e que propicia a possibilidade de contar a história vivida pelas categorias abertas encontradas mediante análise dos depoimentos dos professores. Retorno ao vivido, ao mundo-vida (MERLEAU-PONTY, 2006a).

Cor historicamente contada por meio de suas facetas: “[...] sua vivência, sua fala, sua busca, seu tempo, sua coloridade, sua matéria [...]”. (FAZENDA, C. 1995, p. 14). Cores, essas, presentes em todo processo aqui desvelado por meio da escrita metafórica e apresentadas em cada momento deste estudo. Cores reveladas mediante a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty. Percepção como momento de um diálogo aberto de um sujeito concreto, e “[...] tem como objeto primitivo [...] as ações de outros sujeitos humanos”. (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 258). Neste caso, os professores de Arte, parceiros neste diálogo colorido, artístico.

¹ Chas *apud* CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 25.

APRESENTANDO...

UM RISCO, UMA MARCA, UMA FORMA, ENFIM A COR!

A arte se faz presente, a arte é presente desde os momentos iniciais de vida que, quando crianças, por meio de cores, formas, espaços, esculpíamos a vida. Uma escultura com muitas cores, formas, desenhos, pinturas... Esculpíamos a vida por meio da infância. Infância vivenciada intensamente, artisticamente e esteticamente.

Ser professor...nem pensar! Ser artista, desejo arquitetado em toda formação educacional, desde os primeiros riscos e rabiscos, cores e formas. É mediante esse desejo que retornamos as coisas mesmas para apresentar o vivido por meio de um percurso, cuja marca simbólica é representada pela espiral, permeado pela metáfora cor. A cor na e da arte. Arte de ser professor. Parafraseando Klee: a arte como metáfora da criação.

Metáfora, neste texto, pensada, conforme Cunha (2004) como “[...] o recurso da língua que consiste em atribuir predicados a algo que não se conhece, com base em algo já conhecido. [...] qualidades atribuídas a algum objeto, produzidas por meio de analogia”. Como também “[...] o processo de acomodar algo novo em esquemas ou estruturas cognitivas anteriores”, conforme Mazzotti e Oliveira (2000, p.14). Rojas (1998) a coloca como um processo mental que permite a perspectiva de realização por meio da imaginação e percepção, um convite à descoberta! Quantas descobertas neste caminho colorido. Para Gonçalves², a metáfora possibilita estabelecer relação entre o pesquisador interdisciplinar e o artista, já que a utilização da metáfora pelo mesmo, para explicar e compreender um fenômeno³ faz com que percorra caminhos sensíveis, parecidos com os percorridos pelo artista, na realização de uma obra de arte.

Diante do exposto, o ir-e-vir neste processo, é pensado como percurso. Vida em formação estética, percebida, perceptiva, em que saber e fazer artístico se inter-relacionam nos conduzindo ao interior de nós mesmos, como em uma espiral, considerando seu sentido introspectivo, “o estudo do eu”, de acordo com Klee. Como

² (*apud* FAZENDA, 1998).

³ Fenômeno, palavra de origem grega, que entendemos como sendo a forma de aparecer, mostrar-se, manifestar-se. (ALES BELLO, 2004).

também nos conduz, conforme afirmam Chevalier e Gheerbrant (2001, p.531), a “[...] uma espécie de santuário interior e escondido, no qual reside o mais misterioso da pessoa humana”.

Deste modo, ao rabiscarmos as relações da espiral com conceitos outros, o fazemos primeiramente pela concepção de **movimento** utilizado por Klee em sua teoria pedagógica como professor na Bauhaus⁴. Para ilustrar o fenômeno do movimento, Klee utilizava-se de símbolos como o pião, o pêndulo, a espiral e a flecha. Assim, seu conceito de movimento perpassa por variadas etapas. Ate-mo-nos, neste instante, à força simbólica da espiral, por meio de uma trajetória do centro para o espaço, pelo fato de ser considerada por ele como “evolução, liberdade, a espiral da vida”. (WICK 1989)

Nesse sentido, encontramos na trajetória realizada, espiralada e colorida, toda força simbólica nos/dos momentos vivenciados como professora de Arte, formadora de educadores em Arte e professora/artista. Nessa trajetória, inquietações, que originaram toda a ação docente e, que ainda se fazem presentes na linha agora traçada, como também na linha a ser riscada. Inquietações poeticamente descritas assim por Martins (1997, p. 29):

Zona real ou zona proximal? Desenho e escrita: pode ou não pode? Olho e não vejo. Afinal, o rei está nu? Ou finjo que vejo a roupa? Fico quieta maquinando com meus botões? Ou ousar superar o medo e discordar e perguntar? Joguei fora o que era velho. Longe da moda pedagógica. E hoje, dizem para rever posições... Autoritária? Espontaneísta? Democrática? Me vejo rondando nas três concepções de uma educação que ora, não tem segredos (Eu domino!) ora, me assusta no confronto que ainda não sei. Abismo... Abismo de tantos teóricos que ainda não li (e nem sei se quero, ou terei tempo pra ler), Abismo de tantas práticas que já fiz e continuo fazendo-as, repetindo-as ou transformando-as na nova dança das apostilas. Afinal, que educadora sou eu? O que eu penso? O que eu faço aqui? Papel de técnica ou professora? Exerço com autoridade? Ou fujo? Tento encontrar soluções? Alternativas? Ou jogo a culpa em outro? Compromisso ou obrigação? Dou pouco porque recebo um salário ridículo. Com que estou compromissada? Com a Secretaria? Com a direção? Com a criança? Ou comigo mesma? Sei que preciso pensar, ir mais fundo, aprofundando idéias resgatando a minha fala que eu deixei que roubassem quando aceitei, quando engoli, quando não ousei, quando não perguntei: Por quê? Será que também roubo a fala de meu aluno? quando falo por ele, quando não leio seu gesto, quando não dou espaço para a sua fala, seu desenho, seu jogo... quando não percebo o seu silêncio de medo, quando demonstro que não entendo o seu desenho, quando não escuto a sua pergunta: Por quê? Por quê?

⁴ *Bauhaus* – escola alemã fundada em 1919, por Walter Gropius e fechada em 1933 sob pressão dos nacional-socialistas, sua história começa e termina com a história da República de Weimar. Elaborou as bases do que, hoje, chamamos design e contribuiu, em sua época, para uma significativa educação estética. Suas concepções pedagógicas relacionavam forma e função adequando a criação artística às artes gráficas, ao objeto industrializado e à funcionalidade arquitetônica. Sobre a escola alemã Bauhaus, ver em: WICK, R. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Inquietações que nessa trajetória surgiram da observação da insatisfação de professores em formação e formados. Insatisfações, estas, referentes às questões como o espaço pedagógico ocupado pela arte no currículo escolar, a desvalorização da mesma pela comunidade escolar ao considerá-la atividade de lazer ou de momentos de descanso das demais disciplinas, algumas consideradas mais importantes por essa mesma comunidade.

Essas inquietações possibilitaram pensar na ação do professor de Arte, na formação e em formação, abordando as questões contemporâneas que envolvem o ensino de Arte. Questões relacionadas à formação estética, cultural e pedagógica envolvendo aspectos pautados em diversas áreas como antropologia, psicologia, filosofia. Tais questões, necessárias a ação e formação do professor de Arte, foram observadas pelo que chamamos de momentos de diálogos artísticos, pensantes, vivenciados em encontros de professores da área e nas publicações e estudos realizados. Esses diálogos que proporcionaram o surgimento das inquietações destacadas resultam da relação ação e formação do professor de Arte. Ação revelada na interlocução com as imagens escolhidas pelos próprios professores, para dizer de o seu fazer docente.

Assim, a intenção de pesquisa em educação é aqui desvelada por meio de uma leitura fenomenológica do fazer docente em arte mediante uma ação interdisciplinar, considerando que “[...] a arte é imprescindível por incluir formas simbólicas que dizem respeito à humanização de todos os tempos e lugares.” Essa importância da arte como desenvolvimento humano autentica a intenção de pesquisa. (ARSLAN E IAVELBERG, 2006, p. 10),

Portanto, a intencionalidade de pesquisa é pensar, analisar e desvelar esse fazer do professor de Arte, considerando sua formação anterior e a arquitetada cotidianamente, em sua ação docente artística. Logo, diz respeito a formação no processo, com o intuito de pensá-la e entendê-la nos espaços educativos. Dessa forma, o foco da pesquisa é a ação, a formação na ação, considerando que a mesma ocorre além do momento inicial, pois há na ação uma formação, sem certificação, mas sim uma atitude formativa sequencial.

Nesse sentido, ao analisar esse fazer docente, o fizemos no âmbito da formação estética e perceptiva dos professores, por percebermos a lacuna existente neste aspecto ao analisar as produções acadêmicas no decorrer da presente pesquisa, processo denominado estado da arte que se encontra detalhado na introdução do segundo capítulo deste estudo. Como também por considerar o fato de o ensino da

arte apresentar propostas recentes em sua organização educativa (ação docente) e formativa dos professores, no que pese a essa formação estética, cultural e artística para uma docência coerente com essas propostas.

Diante do exposto, olhamos para essa demanda pelo viés da ação do professor acerca de sua formação, contemporânea, que possibilita conhecimentos relevantes na docência artística como os estéticos, pedagógicos, culturais, tecnológicos e de comunicação. (BARBOSA, 2005).

Assim, para tratar do tema proposto buscamos fazê-lo por meio de uma leitura fenomenológica em Merleau-Ponty, considerando a estética neste texto como campo filosófico da fruição que descreve e explica o sensível por meio da palavra, já que

[...] a estética volta-se para a realidade como um todo, atenta ao belo ou ao que de algum modo manifesta beleza, harmonia, impacto ou grandeza: obras de arte, elementos da natureza, o corpo humano, objetos em geral. E o faz reflexivamente, filosoficamente, recolhendo e elaborando o que os sentidos (em particular a visão e a audição) nos transmitem de prazeroso. (PERISSÉ, 2009, p. 24).

Do mesmo modo, para contemplar e analisar a beleza existente no mundo é preciso possuir adequada disposição interior, além de olhos e ouvidos, para interpretar melhor o que vemos e ou ouvimos, de acordo com o autor. Essa disposição se liga à educação estética. Logo, não podemos e nem devemos pensar na arte como única possibilidade de uma educação sensível, ela se configura como um dos caminhos que possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade para os problemas que se apresentam neste mundo caótico em que vivemos. (PERISSÉ, 2009).

Ao mesmo tempo, a ação observada anterior à pesquisa, envolve aspectos como a dicotomia entre ser professor/artista ou artista/professor, entre razão e emoção, revelando que em algumas situações desconsidera-se, nessa formação e ação, ou uma ou outra, o que veremos no entremear deste texto. Ao caminharmos pelo tripé formação-ação-formação, percebemos nesta trajetória vivenciada que alguns professores consideram a formação artística como única e necessária em uma ação docente significativa.

Em contrapartida, observamos professores que consideram a formação pedagógica a única responsável pela formação dos professores de Arte, desconsiderando, assim, a importância de uma formação que vislumbre uma relação

entre razão e emoção. O professor ao fazer precisa saber, e só saber não possibilita as experiências artísticas em sua docência. Assim, uma convivência harmoniosa no currículo dos cursos de formação em Arte, entre técnica e conhecimento, se faz necessária. O fazer artístico, isto é, o trabalho com materiais, é fundamental, pois o conhecer implica no fazer, mas não deve ser tratado de maneira isolada, ambos se completam: o fazer e o conhecer, pois “[...] o conhecimento das artes tem lugar na intersecção: experimentação, decodificação e informação.” (BARBOSA, 1998, p. 17).

Aspecto destacado por Pimentel (1999) ao abalizar que em grande parte dos cursos de licenciatura em arte, ora se privilegia no currículo uma formação essencialmente pedagógica, ora uma formação artisticamente técnica, não havendo um equilíbrio nos conhecimentos específicos para a formação desse professor no que pese à professoralidade⁵ artística⁶. Para Pereira (1996, p. 4) a estética da professoralidade se configura como sendo,

[...] a estética do ato de estar sendo professor. Vir a ser professor é projetar-se num estado quase estável de si, no interior de uma determinada prática profissional de modo que ele venha a ser um agente propositivo de experiências que catalisem incursões em direção a si-mesmo. Que a prática pedagógica e a rotina escolar, sejam, a um só tempo, um impulso e uma rede.

Com isso, não queremos dizer que organizando o currículo dos cursos de formação em arte, considerando a intersecção experimentação, decodificação e informação, já seria suficiente para uma formação que privilegie o fazer, interpretar e saber. É imprescindível, também, a preocupação em como a arte é planejada e ensinada.

Deste modo, ao investigar a ação do professor de Arte mediante análise da formação estética, refletida por meio da estética fenomenológica, ponderamos ser esta formação, condição indispensável para que o professor exerça sua profissão com eficácia, sensibilidade e humanidade. Considerando a relevância e contemporaneidade do tema, bem como a característica interdisciplinar da arte, pois:

⁵ Termo utilizado por considerarmos adequado ao destacarmos a docência estética em funcionamento, em ato. No decorrer do trabalho é utilizado em vários momentos para enfatizar a docência artística como esboço de uma estética docente.

⁶ Neste caso, a palavra artística foi acrescida ao termo professoralidade (PEREIRA, 1996), por considerarmos necessária a referência da formação em arte, do ser professor de Arte.

No retorno às coisas realizado pela estética fenomenológica, descobriu-se um novo mundo no cotidiano, percebeu-se que viver é distinguir, escolher, criar, intervir com base numa estética que revela como os indivíduos corporificam seus sentimentos, seus saberes, o sentido ético e a consciência política que orienta sua vida. Através desta estética, há uma educação subjacente entre o viver e o conviver. (MEIRA, 2003a, p. 130)

Dessa forma, podemos afirmar que o sujeito da percepção fenomenológica é o corpo, já que é pelo meu corpo que compreendo o outro. Assim, a fenomenologia baseia-se em uma estética que se expressa como experiência vivida. Nesta perspectiva, corrobora com a intencionalidade desta pesquisa, considerando que “[...] a intencionalidade afetiva e motora é que impulsionará a imaginação” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 230).

Diante do exposto, enfatizamos a intenção em refletir e analisar a formação estética do professor de Arte considerando o seu fazer docente. Processo efetivado por meio da metáfora cor, recurso que percorre o estudo e que é simbolicamente retratada pela espiral e suas cores, chegando ao delineamento de uma trama colorida, apresentada nas partes que o constituem. Para apresentarmos este percurso, antes, é necessário situarmos algumas questões relacionadas à pesquisa, como o *locus*, os sujeitos e o referencial teórico conexo, para que possamos, por meio da reflexão e análise realizada, compreender a importância do fazer docente artístico nos diferentes espaços educativos.

Tais espaços foram pensados considerando como fator decisivo o professor, formado em Artes Visuais, licenciatura, por configurar a formação desta pesquisadora e do significativo número de professores atuando, aspecto tratado no decorrer do texto. Dessa maneira, percorremos os espaços em que esse professor atua ensinando e aprendendo arte. Professores, estes, inicialmente em número de vinte, atuando na docência artística, convidados a pensar, dialogar e revelar o seu fazer docente artístico frente à pergunta: “Como é seu fazer em arte?” Pensando-o mediante um olhar imagético, processo viabilizado independente da imagem e linguagem artística escolhida de maneira individual, conforme a relação da mesma com a ação docente artística a ser apresentada em seu depoimento.

Esses professores, atuantes em espaços educativos de quatro cidades de Mato Grosso do Sul, foram eleitos considerando a priori, conforme já abalizado, sua formação em Artes Visuais. Processo viabilizado mediante lista das escolas públicas da cidade de Dourados, MS, e seus respectivos professores de Arte. Como também das relações profissionais desta pesquisadora em cursos de graduação, grupos de estudos, cursos e oficinas como ministrante e participante, já possuindo um

inventário de sujeitos potenciais, daí a participação de professores de outra cidades. O convite para participarem da pesquisa foi feito por meio de comunicação oral e escrita, após contatos preliminares. Esses professores participaram ativamente de todas as etapas realizadas, sendo selecionados para a análise do sentido dada à ação de ser professor de Arte, nove professores, considerando a resposta à questão efetivada sobre o seu fazer docente artístico.

Durante o processo foram realizadas conversas presenciais e por meios tecnológicos, como também observação de algumas ações docentes realizadas. Para o dizer de seu fazer docente, os professores escolheram uma imagem. Essas imagens referem-se a obras já consagradas, elaborações dos próprios professores e ou de colegas artistas. Para se apresentarem como sujeitos desta pesquisa e professores de Arte, percebemos a necessidade de também o fazerem por meio de uma imagem, o que aconteceu no meio do processo. Neste caso, uma elaboração artística própria, com liberdade de escolha na linguagem a ser utilizada.

Assim, juntamente com a imagem escolhida para dizer de o seu fazer docente, temos a elaboração artística de cada professor apresentadas em uma trama colorida, estética e perceptiva na introdução da apresentação de suas falas (discursos), como tarjas, resultando em uma composição interessante em que o sujeito se revela. No final, as imagens que representam a elaboração dos professores, bem como desta pesquisadora, se unem formando uma contextura coletiva, sujeitos e pesquisadora. As imagens escolhidas encontram-se esmaecidas para que as imagens referentes à elaboração artística dos professores sejam destacadas na composição arquitetada e apresentada na hermenêutica, que se configura como o processo de análise interpretada.

Nesse íterim, para o diálogo pensante e teórico, buscamos uma interlocução teórica com os textos e autores que tratam da formação de professores de arte, da formação e educação estética, da ação interdisciplinar e fenomenológica e da docência artística. Então, comungamos com Merleau-Ponty (1997, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b) no aspecto referencial fenomenológico, por meio de sua fenomenologia da percepção e no aporte teórico de Martins (1984, 1989, 1992) e Ricouer (1976). Rojas (1998, 2007) juntamente com Fazenda (2002) e Japiassu (1976, 2006) nos permite pensar na ação vivenciada de maneira interdisciplinar, pensando na interdisciplinaridade como “[...] uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo.” (FAZENDA, 2005, p. 24).

Em relação às questões referentes ao ensino e formação docente artística, dialogamos com Barbosa (1998, 2002) e Iavelberg (2003) e como toda formação docente é permeada pela educação, contamos com Nóvoa (1992, p.9), ao afirmar que,

[...] esta profissão – professor – precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Assim, ao revelar o fazer do professor de arte, o fizemos por meio das cores colocadas na tela consumando o ato de pintar, ação que para Merleau-Ponty (2004b, p. 74), apresenta duas facetas: o borrão ou traço de cor e o efeito que produzem no conjunto, pois ao serem colocados num ponto da tela, “[...] sem medida em comum com eles, já que não são quase nada e bastam para mudar um retrato ou uma paisagem.”

Dessa forma, com intencionalidade poética, artística, estética e perceptiva ousamos rabiscar, riscar primeiro, o caminho espiralado desvelado na ação primeira de buscar as cores que devem ser colocadas neste rabisco que já começa a criar forma e a ocupar o espaço que a ela deva ser destinado: o físico e o vivido. Então, apresentamos neste primeiro risco o “retorno as coisas mesmas”⁷, o voltar ao vivido de maneira, espiral, circular e mítica numa atitude fenomenológica, no primeiro capítulo deste estudo, **Ser professor de Arte: caminhos processuais. A primeira cor.**

Tal atitude, característica do pesquisador fenomenológico, apresenta-se como “[...] o estudo que reúne os diferentes modos de aparecer do fenômeno ou o discurso que expõe a inteligibilidade em que o sentido do fenômeno é articulado”. (BICUDO, 1999, p.14). Neste risco, embasados em conceitos da arte e estética, apresentamos o vivido permeado pela arte e sua história em que as questões pedagógicas, conceituais e artísticas da arte no espaço educativo se apresentam fundamentada epistemologicamente. Teóricos como Barbosa, Martins e Iavelberg nos apresentam as questões pedagógicas, culturais e estéticas da arte no espaço educativo permeada pelas questões da percepção em Merleau-Ponty.

Do mesmo modo, após essa primeira pincelada de cor e ao dispor outra cor, parte deste estudo, o segundo capítulo: **A Arte em História: um processo. A**

⁷ MERLEAU-PONTY, 2006 a.

segunda cor. Momento em que destacamos por meio do estado da arte realizado anterior ao processo de pesquisa e atualizado durante o processo, as produções similares à temática desenvolvida, desvelando em que esta difere das mesmas e em quais aspectos. A história do ensino da arte permeada pelos caminhos percorridos (pesquisadora, sujeitos) destaca o perfil histórico do professor de arte e a referência teórica sobre a estética formativa na perspectiva fenomenológica como experiência da docência artística é tratada nesta parte como referencial teórico relacionado às temáticas referente ao ensino de Arte e formação estética. Apresentamos, também, neste capítulo, os conceitos específicos do tema, retomados na análise final.

Na busca da terceira cor, delineamos no terceiro capítulo, buscado e embasado nos pressupostos teóricos do conhecimento artístico e estético, a Fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, pensando na arte em educação como fenômeno a ser pensado visto, enfim, vivido. A teoria fenomenológica de Merleau-Ponty se mostra, primeiramente, em uma análise do tempo vivido, contextualizado historicamente, socialmente e culturalmente, para em seguida transparecer a cor dos escritos e estudos, baseados no processo de produção de alguns artistas como Cézanne, Klee, Kandinsky e, conseqüentemente, em suas obras artísticas. Assim, **A Estética como Percepção Formativa, uma leitura em Merleau-Ponty. A terceira cor**, capítulo que apresenta a teoria fenomenológica de Merleau-Ponty, permeada pelo vivido, bem como conceitos fenomenológicos em arte: percepção e estética.

Na escolha da quarta cor, revisitamos as memórias da formação docente pessoal e dos sujeitos por meio da teoria fenomenológica, pinceladas na tela por meio do quarto capítulo deste estudo, **A fenomenologia nos caminhos processuais do professor de Arte. A quarta cor.** Ao arquitetarmos o arcabouço teórico, o fazemos intermediado pelas análises, ideográfica e nomotética, que se configuram, na teoria fenomenológica, como momentos de compreensão e interpretação de um discurso, que não se configura como nosso, mediado pela linguagem, depois de situado o fenômeno, explicitadas por meio do método fenomenológico neste capítulo. Nessa ocasião, a marca se apresenta desvelando em seu percurso espiralado as cores e formas dos pares teóricos que sustentam esta pesquisa como Merleau-Ponty com seus estudos fenomenológicos da percepção seguidos por Edmund Husserl, criador da fenomenologia e, Paul Ricoeur, relacionado à fenomenologia hermenêutica que sustenta a análise realizada. Neste momento de criação artística,

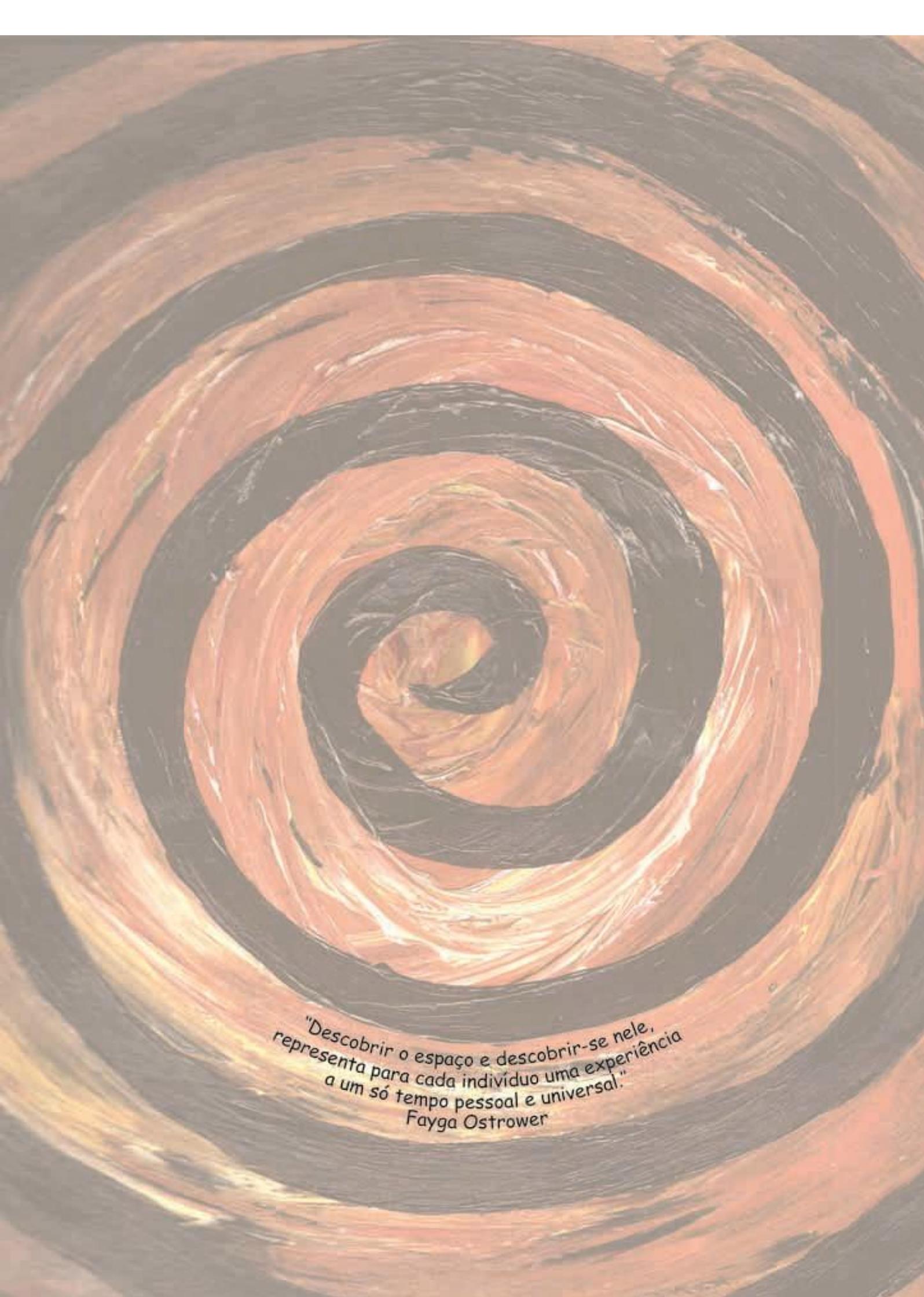
apresentamos o processo vivenciado no desenvolvimento da pesquisa, bem como a metodologia utilizada.

Ao desvelar a forma com todas as cores dispostas na tela, o fazemos mediados pela hermenêutica, apresentando um colorido que revela a espiral como marca metafórica, apresentando toda uma carga simbólica do processo vivenciado. Mostramos, assim, o processo de análise interpretado, isto é, a reflexão sobre o Ser professor de Arte, visual, visível, invisível. Esteticamente perceptiva.

Tal atitude interdisciplinar nos permite trazer para a tela a última pincelada de cor, o quinto capítulo titulado **A Ação do Professor de Arte: uma hermenêutica da percepção formativa. A quinta cor, cenário de uma composição**. Intenção, categorias abertas encontradas, interferência pessoal, referencial teórico, teoria interpretativa, fazer artístico, entrelaçamento do sentido vivido e das aulas de arte. A marca/forma colorida é revelada na ação dos professores de Arte, sujeitos dessa pesquisa, entrelaçada pela ação de formar esses professores, no processo, sendo...

Nesse processo, torna-se importante a formação estética do professor para uma ação docente artística que aspire, conforme Barbosa (2002, p. 98) “[...] influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção [...]”, enfim que essa formação possibilite uma aprendizagem artística significativa nas diversas áreas em que a arte se faz presente e que proporcione a valorização do processo artístico vivenciado. Para que possamos revelar tal processo, por meio da marca/forma, continuamos nosso processo de pintura no capítulo seguinte, organizando as cores na paleta⁸ para utilizá-las na apresentação do (re)vivido.

⁸ Conforme dicionário Aurélio, placa oval ou retangular, em geral de madeira, que tem um orifício onde se enfia o polegar, e sobre a qual os pintores dispõem e misturam as tintas; pode ser também palheta.

The image features a large, abstract painting of a spiral. The spiral is composed of concentric, overlapping bands of color, primarily in shades of brown, tan, and black. The brushstrokes are visible and expressive, giving the spiral a sense of movement and depth. The spiral starts from a small, bright yellowish-gold center and expands outwards, filling most of the frame. At the bottom of the painting, there is a quote in Portuguese, followed by the name of the artist.

*"Descobrir o espaço e descobrir-se nele,
representa para cada indivíduo uma experiência
a um só tempo pessoal e universal."
Fayga Ostrower*

CAPITULO I

SER PROFESSOR DE ARTE, CAMINHOS PROCESSUAIS.

A PRIMEIRA COR

Buscar na marca/forma revelada a cor que deve ser a base de toda ação artística, determinada pelo empirismo do processo vivido, se configura como começar a dizer por meio da imagem a ação tão presente da trajetória desta pesquisa: o sensível e o artístico, a estética e a poética. A razão e a emoção na ação. Processos apresentados neste momento por meio do contar sobre a história de ser professor de Arte. Percurso que se faz por meio de um caminhar em que as cores, os riscos e os rabiscos se fazem presentes nas questões que envolveram e envolvem o ensino de Arte mediante sua história. O início do caminhar espiralado, bem como de toda trajetória traçada, aqui está.

Ser professor de Arte é ter ousadia. É vivenciar cada momento com sensibilidade, percepção, emoção, intuição e intelecto. É vivenciar em todos os momentos a ação de pensar com emoção e razão, pois “[...] o desafio perceptivo do trabalho docente artístico bem planejado e bem compreendido é uma introdução natural às tarefas da vida e às melhores maneiras de empreendê-las” (ARNHEIM, 1989, p. 251). Ação sensível, possível, pois a arte trata o conhecimento estético por meio da percepção, da intuição, da emoção, da formação, enfim, da ação estética.

Ação que evidencia as cores espalhadas. Uma cor, um traço, uma forma, processo. Processo, este, de ser professor de Arte, sendo. Pois o que o pintor/professor deposita na tela (quadro) “[...] não é o si-mesmo imediato, o próprio matiz do sentir, é seu ‘sentir’, e tem de conquistá-lo não só em suas próprias tentativas como também na pintura dos outros e no mundo.” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 82). Assim, a primeira pincelada apresenta toda força da arte em sua história geral e educativa de ser professor, contornando as linhas que alicerçam o intento revelado na ação (re)vivida em toda trajetória como professora da Educação Básica e Ensino Superior, formando e sendo formada, formação na ação, arte na ação vida de professora. Conforme Perissé (2009, p. 96), “somos nossas decisões. Somos o que aprendemos e o que ensinamos. Somos a impossível possibilidade de voo.”

Para ele, o professor-artista ao olhar ao seu redor, o faz analisando com radicalidade o seu entorno. Radicalidade no sentido de raiz, relativo à base, ao

fundamento que sustenta o desvelar de uma experiência estética vivenciada, que nos possibilita perceber a variedade, a pluralidade, as diferenças, as muitas verdades que nos cercam, solicitando a nossa atenção, já que é na experiência estética e na expressão artística que “[...] a consciência abre mão de definir o mundo para deixá-lo falar. São as próprias coisas, do fundo do seu silêncio, que se deseja conduzir à expressão.” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 16). Nesta perspectiva, ao abordar, neste texto, a ação do professor de Arte por meio de sua formação e experiência estética, ajuizamos ser a qualidade estética que integra a experiência enquanto reflexão e emoção, pois a “[...] qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo”.⁹

Entendendo, assim, que a qualidade estética não é o “reconhecimento descolorido e frio” de algo que foi feito, mas sim uma condição receptiva interna que instiga futuras experiências, considerando que toda experiência é estética já que só finaliza após cada momento vivenciado no processo, conforme afiança Barbosa (1998). Para a autora, é o material que diferencia a experiência estética da arte de experiência estética de outra natureza, pois é no campo das artes que:

[...]o processo da experiência significativa se torna mais evidente para o ser cognoscente. Nas artes, se revela pela observação, percepção e verificação direta quando a experiência possui uma unidade. A existência desta unidade está constituída por uma qualidade única (qualidade estética) que penetra toda a experiência, apesar da diferença de suas partes constitutivas. (BARBOSA, 1998, p. 24).

Podemos, então, ajuizar a experiência estética como importante processo formativo da docência artística considerando que “[...] a estética docente tem início quando o professor-ator toma consciência da realidade, com seus matizes, contrastes, paradoxos. A atuação pede um cenário”.

Assim, esse contar mediante cores e formas se configura como um cenário/tela em que o retrato crítico de percurso de vida e de formação acadêmica é revelado mediante a trajetória profissional. Esse contar pretende, então, desvelar por meio de um olhar atento esse caminhar, de forma atemporal, trazendo a tona, vivências, experiências, sensações, emoções. Tal processo de formação é importante enquanto mudança e a interferência do outro é de suma importância já que na constituição do eu, o outro nele está! Sempre há elos no contar porque,

⁹ BARBOSA, 1998, p. 21.

Se sou projeto desde meu nascimento, é impossível distinguir em mim o dado e o criado, impossível portanto designar um único gesto que seja apenas hereditário ou inato e que não seja espontâneo – mas, igualmente, um único gesto que seja absolutamente novo em relação a essa maneira de ser no mundo que sou eu desde o começo. É a mesma coisa dizer que nossa vida é inteiramente construída ou que ela é inteiramente dada. Se há uma liberdade verdadeira, só pode ser no curso da vida, pela superação de nossa situação de partida, mas sem que deixemos de ser o mesmo – esse é o problema. Duas coisas são certas a propósito da liberdade: que nunca somos determinados e que nunca mudamos, retrospectivamente poderemos sempre descobrir em nosso passado o anúncio daquilo que nos tornamos. Cabe a nós compreender as duas coisas ao mesmo tempo e de que maneira a liberdade se manifesta em nós sem romper nossos vínculos com o mundo. Há sempre vínculos [...]. (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 137-8).

Dessa forma, o ato de contar uma história, de acordo com Benjamin (1987), faz com que esta seja preservada do esquecimento e, assim, cria possibilidades para ser contada novamente e de outras maneiras, trazendo suas memórias, suas experiências, suas viagens. Para ele, contar uma história sempre foi a arte de contá-la de novo e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Todos somos historiadores, produzimos histórias e memórias, considerando que somos constantemente envolvidos por experiências, percepções, anseios, recordações que insurgem de nossos vividos. Cada pessoa apresenta percepções e experiências diferentes que advêm de recordações, vivências e anseios. Para Merleau-Ponty (2006a, p.2) “[...] é em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido”.

Então, a memória é vida, por isso evolui constantemente. É aberta às lembranças e ao esquecimento, é vulnerável a todas as utilizações e manipulações e é suscetível de latências e frequentes revitalizações. A memória, como fenômeno sempre atual, se arraiga no palpável, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto. Para Merleau-Ponty (2006 a, p. 44) “[...] antes de qualquer contribuição da memória, aquilo que é visto deve presentemente organizar-se de modo a oferecer-me um quadro em que eu possa reconhecer minhas experiências anteriores”. Daí a importância do contar sobre a ação realizada pelos sujeitos da pesquisa por meio de uma leitura imagética, considerando que esse contar se enraíza na imagem escolhida e elaborada, independente da linguagem e ou técnica utilizada.

Nessa perspectiva, apresentamos as primeiras cores desta marca/forma: a história do ser professor de Arte, a história do educador que faz arte. História que começa a ser desvelada por meio de linhas vivenciadas que delineiam a trajetória

como educadora e formadora de professores de Arte. Consideramos, dessa forma, o que nos afiança Bosi (1987, p. 399):

[...] quanto mais a memória revive o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício [...]. Aquilo que se viu e conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência passa (ou deveria passar) a outra geração um valor [...] A memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia.

Assim, concordamos com Bosi (2003, p.53) quando alega que “a memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo.” Do mesmo modo, o ponto que inicia a espiral, marca simbólica delimitadora de toda trajetória vivenciada, apresenta mediante o entrelaçamento das cores, um quase-colorido, formando uma composição que revela os diferentes momentos vividos, em tons e nuances, refletidos nas relações que formam o ser professora de Arte.

Logo, o caminho espiralado é revelado por meio da narrativa em uma proposta que possibilita apresentar cada momento vivido e revivido, assim como anseios, sonhos, perspectivas e expectativas futuras em relação à professoralidade artística. Inquietações, perguntas, falas, trajetos, idas e vindas, muitas dúvidas permeiam toda trajetória realizada mediante as cores e marcas delineadas e que proporcionaram e proporcionam o vir-a-ser declarado por meio de metáforas nessa pesquisa, nessas linhas textuais, apresentadas na escrita pessoal, intimista, cuja percepção se faz presente como o Eu revelado.

Nos momentos de ir-e-vir, fiz-me professora de Arte! Eis-me professora, formadora e em formação, num momento em que penso, (re)vejo a trajetória percorrida em plena ação docente. Num primeiro risco, rabiscos são sensivelmente construídos por meio do entrelaçamento de idéias, conversas, olhares, pensares, fazeres, cores, marcas e formas. Uma trajetória não escolhida, mas vivida intensamente desde os primeiros momentos de uma ação docente artística que ora retorna ao vivido inerente a ação docente ora vivenciada, desvelada nessa pesquisa mediante os riscos e os rabiscos, as letras e as palavras, o visível e o invisível.

Dessa forma, esse reviver possibilita o entrelaçamento com a ação docente artística dos professores/sujeitos em seus diferentes espaços de atuação, considerando sua educação e formação estética.

Ao falar das inquietações do ser professor, penso sobre o “eu”. Procuro, então, lembrar situações e fatos que me constituem como sujeito e que, subjetivamente, me proporcionam prazer ao narrar sobre o caminho trilhado por meio de símbolos, marcas e riscos coloridos. Os traços e cores iniciais começam na infância, vivenciada com marcas, texturas diversas, tramadas nas brincadeiras de quintais, espaços descritos pelo poeta sul-mato-grossense Manoel de Barros com os quais me identifico.

Acho que o quintal que a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade [...]. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...]. (BARROS, 2003, p. 59).

Então, meus quintais eram ricos de detalhes, cores, formas, espaços em que ao mesmo tempo em que brincava, aprendia. Aprendia com amigos, irmãos mais novos, já que os mais velhos trabalhavam. Os brinquedos eram estéticos e ecléticos: boneca, casinha, pipa, gude, carrinho, tudo muito colorido, vivos. Brincava muito, dia e noite. A noite todas as crianças da rua em que morava, reuniam-se e as brincadeiras eram coletivas, passa anel, balança caixão e esconde e esconde. Subia em árvores, fazia comidinha, desbravava o mato, enfim, momentos inesquecíveis que não poderia deixar de registrar. Tempos bons!

Quanto à educação formal, Dewey (1978) nos fala que é um processo social, é desenvolvimento, não é a preparação para a vida, é a própria vida. A escola: ah! a escola, quantas descobertas! Comecei a frequentar a escola com sete anos, o primeiro rabisco de minha formação escolar, tempos difíceis, chorava muito no primeiro ano (denominação da época). A minha primeira professora, Eunice, me acompanhou até a admissão¹⁰, como uma metodologia de percurso pedagógico.

O ensino de arte, neste momento vivido por mim não se faz presente de maneira explícita. As atividades que podem ser consideradas específicas de arte eram trabalhadas nos momentos lúdicos, os quais aconteciam raramente e com a professora de sala. Nesse período a educação era orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB n. 4024/61. Lei que, ao indicar uma organização

¹⁰ Período de transição do primário para o ginásio, segunda etapa do Ensino Fundamental, atual.

do currículo escolar, trata a arte como “prática educativa” e como os cursos de formação nas áreas específicas, neste caso, Música, Artes Plásticas e Desenho, eram raros, a falta de professor nestas áreas era comum.

A partir dessa lei surgem novos cursos de licenciatura, bem como o reconhecimento dos cursos já existentes. Momento em que a educação, orientada pela Pedagogia Nova, proporciona aos professores a possibilidade de ampliarem seus métodos por conta própria. Ao discorrerem sobre as características do ensino de arte neste período, como a liberdade de expressão criadora individual e do papel do indivíduo na sociedade, Fusari e Ferraz (2009, p. 51), afirmam que:

Na Pedagogia Nova, o ensino e a aprendizagem de arte referem-se às experimentações artísticas, inventividade e ao conhecimento de si próprio, concentrando-se na figura do aluno e na aquisição de saberes vinculados à sua realidade e diversidade individual. Essa mudança de foco foi importante, pois colocou ênfase no educando – ou ser que aprende – e não apenas no conhecimento.

Tais características, de acordo com Iavelberg (2003), foram observadas também em espaços educativos extra-escolares por meio das Escolinhas de Arte do Brasil¹¹, idealizadas e criadas por Augusto Rodrigues em 1948, na cidade do Rio de Janeiro, e que seguiam as orientações educacionais do Movimento Educação pela Arte, idealizado por Herbert Read¹². Vale ressaltar que no Brasil algumas propostas sofreram modificações em sua apropriação na ação docente, sendo esta em questão, uma delas.

Para Iavelberg (2003), essas deformações ocorreram porque em qualquer mudança de postura pedagógica o acompanhamento, por meio da formação continuada dos profissionais envolvidos na ação educativa, principalmente dos professores, deva acontecer, pois do contrário tendem essas propostas serem trabalhadas de maneira equivocada na prática educativa. Assim, em relação às questões metodológicas que caracterizaram a ação educativa do Movimento pela Arte, Iavelberg (2003) destaca a psicologização no ensino da arte com práticas espontaneístas de sensibilização e experimentação técnica pobre e sem nenhum objetivo pedagógico. Situação vivenciada por mim em vários momentos, como

¹¹ Espaços educativos extra-escolares, criados pelo artista pernambucano Augusto Rodrigues, em que se ensinava arte. Período em que o ensino de arte realiza-se fora da escola. (IAVELBERG, 2003).

¹² Crítico de arte e de literatura de nacionalidade britânica, sendo considerado um dos mais conceituados no período de 1930 a 1950. Exponente do Movimento Educação pela arte, atuando nos campos da estética, pedagogia, sociologia e filosofia política.

aluna, na etapa de percurso educacional denominada ginásial¹³ e, como professora de Arte, no ensino fundamental e médio.

Lembro-me das aulas de Arte nesse período, eram de artesanato e o meu interesse sobre a aprendizagem artística diminui, voltando-me para outras áreas. Jamais seria professora e sim artista. O que fui buscar após o ensino de 2º grau, denominação e etapa de percurso educacional referente ao atual ensino médio. Nesse momento, as aulas de Arte se resumem em práticas de desenho geométrico, com exercícios de coordenação motora específicos para a formação de mão-de-obra para as indústrias. Nesse contexto, a educação brasileira é organizada pela Lei n. 5692/71¹⁴, cujo currículo previa a educação artística como atividade educativa e não como área de conhecimento. As disciplinas Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Artes Aplicadas passam a ser trabalhadas como atividades artísticas pelos professores dessas disciplinas. (FERRAZ e FUSARI, 2009).

Nessa perspectiva, surge a necessidade de criação de cursos de graduação para formação do professor polivalente que, conforme Barbosa (1996, p.10), deveria ser “[...] capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira a oitava série e, em alguns casos, até o segundo grau”.

Logo, uma possibilidade de contornar os riscos e rabiscos dessa trajetória. Tenho contato, assim, com o recém criado curso de Educação Artística, instituído em um contexto tecnicista mediante a Lei 5.692/71. Enfim, me permito ser artista. Esse curso integrava todas as linguagens acima descritas e possibilitava o retorno dos professores das áreas em separado aos bancos universitários para dialogarem com as novas linguagens que teriam que assumir.

Desse modo, o meu interesse pela disciplina diminui, pois a mesma é vista como aulinhas de desenho e o professor como decorador de ambiente e organizador de eventos. Esta prática é ainda notada na vivência diária nas unidades escolares nos momentos de acompanhamento de estágios curriculares do curso de Artes Visuais.

Em relação à criação do curso de Educação Artística nas Universidades em 1973, período vivenciado no Brasil pela ditadura, Barbosa (2008, p. 10) científica que:

[...] cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo,

¹³ Sobre esse assunto ver: FERRAZ, M. H. de T.; FUSARI, M. F. R., 2009.

¹⁴ Sobre esse assunto ver: IAVELBERG, 2003.

tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo. [...] Após este curso, o professore poderia continuar seus estudos em direção a licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou musica.

Sobre essa assertiva, apresento o primeiro dia na Universidade, qual não foi a surpresa ao saber que o curso era de licenciatura, seria professora?! Desistir? Segui em frente, contornando as probabilidades de cursar ensino superior, mesmo não fazendo parte da intenção inicial, mas única chance, considerando que os cursos universitários eram poucos na região em que morava. Viajava todos os dias, à noite, já que de dia trabalhava.

Interessava-me cada vez mais pelas “atividades artísticas” apresentadas por professores de outras cidades, estados e até outros países, caracterizando cada vez mais a formação “aligeirada” destacada por Barbosa (2008). Conhecia todas as áreas, de maneira superficial: teatro, música, desenho e artes plásticas. Sobre a habilitação inerente a graduação, escolhi desenho, considerando a ênfase dada a esse conhecimento no período da industrialização no país, deixando assim, a idéia de ser artista e pensando já em ser professora! De Arte! De Desenho.

A orientação pedagógica tecnicista que permeia o ensino de Arte, nesse período, em que já atuo como professora de Educação Artística no ano de 1978 possibilita uma prática com características das tendências tradicional e escolanovista, em que “[...] o ‘saber construir’ reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados”, no caso sucatas aliado ao “[...] ‘saber exprimirem-se’ espontaneísta, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas, que se transformam em meras atividades.” (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 51-2). Estas características pedagógicas entrelaçadas e atreladas às demais, surgidas posteriormente e das quais falaremos adiante, como em um mosaico em que as partes não se encaixam e nem se harmonizam, possibilitando em alguns casos um ensino fragmentado, pensado somente por meio do fazer, sem compromisso com o saber artístico.

Diante do exposto, as inquietudes vivenciadas no início da docência artística me fazem buscar outra formação, Pedagogia, considerando as questões didático-pedagógicas que envolvem o fazer docente artístico, o que resolve, em parte, essas inquietudes. Traço, então, mais um risco nessa trajetória simbólica e colorida. Volto à Universidade na tentativa de entender o trabalho pedagógico em arte. Conhecer o desenvolvimento das crianças e adolescentes que estariam nesse processo de professoralidade artística, bem como as teorias que fundamentam os estudos

educacionais. Enfim, vivencio e continuo vivenciando, a partir daí, todos os movimentos que permeiam e influenciam o ensino de Arte no Brasil. Assunto desvelado em outro risco da espiral, em mais uma cor.

Movimentos, esses, de organização dos professores de Arte, como no caso do estado de São Paulo com a criação da Associação dos Arte-Educadores de São Paulo, AAESP, no ano de 1982, com encontros e debates acontecendo em vários estados. A criação no ano de 1987 da Federação de Arte-Educadores do Brasil, FAEB, momento em que o ensino de Arte começa a ser discutido em congressos, conforme abona Iavelberg (2003).

Momentos vivenciados por inteiro, períodos intensos de aprendizagens, desafios, incertezas, conhecimentos e crescimentos pessoal e profissional, pois de acordo com Nóvoa (1992), “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Cada momento foi pintado com emoção e sensibilidade. Vivenciei a docência artística em diferentes momentos e perspectivas, como também em vários espaços, em trinta e três anos de ação docente profissional. Todas as mudanças legais, movimentos de arte-educadores, mudanças de nomenclaturas, currículos, métodos, temas, propostas foram observadas e utilizadas nas ações didáticas.

Logo, participo em Campo Grande (MS), junto com professores do curso de Educação Artística, Licenciatura, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, da idéia da criação da primeira Associação de Arte-Educadores de Mato Grosso do Sul, ASMAE, implementada somente anos após sua criação, passando a fazer parte da FAEB, associações das quais sou filiada, mas não participo efetivamente. Nesse período, vivencio momentos intensos que até hoje me proporcionam importantes reflexões sobre o ensino de Arte, considerando nova mudança geográfica, agora em Dourados/MS, local onde ainda permaneço. Nessa cidade, inicio o meu processo de envolvimento pedagógico e político com questões relacionadas à Arte no espaço educativo. Neste ínterim, retorno a Campo Grande, local em que acontecem no ano de 1994, três eventos paralelos: o Congresso Nacional da Federação de Arte-educadores do Brasil, VII CONFAEB, o III Encontro Latino-Americano de Arte-Educadores e o II Fórum Nacional de Avaliação e Reformulação do Ensino Superior das Artes.

Assim, vivencio momentos de formação e atuação em associações, grupos culturais e cursos em uma proposta de aprender artes visuais e a pensar epistemologicamente por meio de cores, formas, marcas, texturas, além dos estudos teóricos, densos, consistentes, realizados para a compreensão dos debates que

ocorriam no cenário nacional, principalmente em relação às questões que envolviam os embates ideológicos, políticos, educacionais em relação à LDB 9394/96. Essas discussões, anteriores à sua promulgação, insistiam em não considerar a arte obrigatória no currículo da educação básica, assim, “[...] a luta mais importante se deu em prol da continuação da obrigatoriedade da arte” na lei atual.¹⁵ (BARBOSA, 2008, p. 19).

Os momentos vivenciados como professora de Arte na educação básica durante um tempo significativo e em três cidades do estado me possibilitou uma formação gestada em uma ação rica em detalhes e percursos permeados por cores, formas, texturas, cheiros, fazeres e saberes que me acompanharam e acompanham em outras funções exercidas na educação, bem como nas relacionadas à formação continuada de professores. Assim, no momento em que formava, era também formada artisticamente e esteticamente.

Nesse contexto, começo a tratar da arte em outros momentos e espaços, além do educativo. Passo, então, a atuar na formação continuada de professores de Arte por meio de oficinas organizadas por empresas particulares de capacitação e eventos promovidos por universidades e escolas particulares e públicas, em decorrência da situação enfrentada pelo estado, cuja maioria dos professores que atuavam com o ensino de Arte não era formada na área, situação ainda existente. A constatação de que professores de diferentes áreas poderiam atuar na docência em Arte, acaba por desestimular a continuidade profissional na docência artística de futuros professores, o que gera em mim inquietude sobre o ser professor de Arte.

Essa situação apresentada possibilita a criação das Oficinas Pedagógicas no estado no ano de 1995, momento em que me dedico à mediação de debates, diálogos pensantes e artísticos. Aprendo muito, vivencio momentos de interlocução com outros atores, conheço muitos profissionais da educação de quase toda região sul do estado. Nesse momento me torno parceira de alguns professores, com os quais ainda mantenho contato e diálogo docente artístico. Momentos de parcerias, as quais possibilitaram o contato com os sujeitos da pesquisa.

Tal período inicia-se com cursos de capacitação para os professores que atuavam nas diversas áreas educacionais, vindos de todo o estado com grupos formados por regiões. Esses encontros aconteciam em Campo Grande e tenho contato, nesse processo, com profissionais da educação que faziam parte da equipe de professores que atuavam na organização e execução dessas capacitações.

¹⁵ Sobre esse assunto, discorrido detalhadamente e historicamente, ver BARBOSA, 2008, p. 19- 23.

Professores com os quais volto a me encontrar como Jucimara Rojas (minha orientadora nesta pesquisa), David (professor do Mestrado) e, posteriormente, Lúcia, Maria Célene, Richard, Marley, estes, professores do curso de Artes Visuais, UFMS, antigas parcerias retomadas.

As leituras eram intensas, mas como eu tinha como meta pesquisar e debater sobre o ensino de Arte, a formação dos professores e sua ação docente, participava ativamente dos grupos de estudos. Vale ressaltar que a temática prática docente me levou a optar pela Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente, nesse Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMS.

Em minha participação nas oficinas pedagógicas como professora-capacitadora¹⁶ estudo muito e invisto em materiais pedagógicos como reproduções de obras, livros específicos de arte e ensino de arte e em cursos técnicos. Assim, passo a organizar e realizar oficinas e a participar de grupos de estudos. Nessa época, os professores iam aos encontros com o intuito de buscar soluções metodológicas, como uma salvação para as dificuldades em ensinar arte, receitas de técnicas para serem aplicadas em suas aulas, situação já vivenciada por mim em outros momentos profissionais, portanto conhecia bem essa forma de busca.

Nesses encontros, ao tentar oportunizar textos para leituras e estudos teóricos, sentia dificuldade em articular as questões que envolvem o saber e fazer arte na ação, pois a possibilidade de interlocução teórica com os professores que atuavam com arte nas escolas estaduais se configurava como momentos de conflitos em que aproveitavam para trazerem à tona anseios e dificuldades próprias encontradas na ação docente. Com o tempo, o projeto das oficinas se fortalece e é reconhecido como parceiro dos professores. Momentos de trocas, conhecimentos construídos e elaborados coletivamente, reflexões sobre o ser professor, em especial de Artes Visuais. Nesse sentido, começo a pensar em uma Pós-Graduação, desejo arquitetado de retorno aos estudos de forma sistemática.

Durante esse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9394/96, é promulgada enfatizando a importância do ensino de Arte em toda a educação básica. Essa lei estabelece em seu artigo 26¹⁷, parágrafo 2º, que “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da

¹⁶ Denominação da função dos professores que atuavam como técnico em áreas de conhecimentos específicas nas oficinas pedagógicas estaduais.

¹⁷ Alterado pela Lei Nº 12.287, de 13 de julho de 2010. “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26%C2%A72>. Acesso dia 18/set./2010.

educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996). Imediatamente ulterior a esse fato, são publicados em 1997, após divulgação preliminar, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, em todas as áreas de conhecimento, inclusive arte, inserindo-se no processo histórico do ensino e aprendizagem em Arte e em minha formação em ação. Para Arslan e Iavelberg (2006, p. 4), os PCN referem-se a

[...] um conjunto de princípios que reorientam a visão de ensino da arte, até então, apoiado em disciplinas, para o foco na aprendizagem, indicando objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação em artes visuais, dança, teatro e música. [...] conceituam arte como área de conhecimento, em ações disciplinares e interdisciplinares e ainda em sua articulação com os temas transversais.

Dessa forma, algumas situações de valoração da arte na educação são esboçadas e as características desse marco curricular referem-se às “[...] reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados a cultura artística e não apenas como atividade.” (BRASIL, 1998).

Assim, mudanças significativas se fazem notar nos aspectos relacionados aos espaços, teórico e geográfico, e à formação estética e perceptiva dos professores oriundos dessa formação revelada na docência artística após essa organização da educação nacional. O que contribui no desvelar da importância da arte como área de conhecimento, pois pensar o ensino de arte hoje é também pensar no “[...] processo de poetizar, fruir e conhecer arte.” (MARTINS, 1998, p. 153).

Sobre a divulgação inicial dos PCN, os mesmos são apresentados em um momento de diversidade no ensino de Arte no país. Algumas regiões apresentavam-se com propostas consistentes e diretrizes específicas na área, com professores, em sua maioria, formados e atuantes, mas grande parte das cidades e estados ainda apresentavam/apresentam situações de atuação docente artística sem formação na área. Constatei nesse período de significativas mudanças políticas, pedagógicas e estéticas, uma valorização e melhoria no ensino de Arte e, conseqüentemente, na formação inicial e em ação do professor.

Dessa forma, tanto a LDB, como as orientações dos PCN solidificam a arte como área de conhecimento no contexto escolar, enfatizando sua importância na formação artística de crianças e jovens. Sobre a aceitação dos PCN no meio educacional, observei inúmeros estudos e opiniões, os quais não serão tratados neste

texto, me aterei somente ao que os mesmos propõem. Para tanto, dialogo com Fusari e Ferraz (2009, p. 57) quando declaram que, ao analisarem os PCN, perceberam que os mesmos

[...] têm demonstrado a sua contribuição, como uma proposta de prática educativa adequada as necessidades sociais, econômicas e culturais brasileira. [...] vê-se que o texto em geral engloba ideias, premissas, procedimentos e conteúdos condizentes com as teorias e práticas contemporâneas, e tem como direcionamento tanto os conhecimentos próprios das áreas componentes do currículo, como os saberes considerados fundamentais para o fortalecimento da identidade e a formação do cidadão. Com referência aos PCNS de Arte, tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e a interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural, preparando-se para ao mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico.

Nesse momento, retomo a questão do tema polivalência, já que uma das interpretações do texto dos PCN refere-se a essa questão. Conforme Fusari e Ferraz (2009, p. 58), “[...] cada uma dessas áreas pressupõe conhecimentos específicos, que foram analisados e sistematizados também por especialistas, autores do documento.” Na verdade, não foi proposto que os professores integrassem em sua ação docente artística as linguagens de artes visuais, dança, teatro e música, mas sim a possibilidade da presença de professores habilitados em cada uma dessas linguagens.¹⁸

Diante do exposto, ao andarilhar artisticamente por várias cidades do estado e dialogar com os professores de Arte, mesmo os não formados na área, observei que algumas secretarias, estaduais e municipais, bem como escolas particulares, próximas de minha convivência como capacitadora em arte leram de maneira diferenciada e equivocada esse documento. Nessa leitura, o currículo foi organizado com o ensino de arte dividido em quatro momentos, de maneira temporal, contemplando as quatro linguagens específicas, com a obrigatoriedade de ação pedagógica respeitando o tempo e a linguagem determinada para cada período do ano letivo.

Situação que ainda observo nos diálogos artísticos realizados com egressos, colegas e outros profissionais. No primeiro caso, no curso de Artes Visuais em que

¹⁸A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. De acordo com o § 6º do art. 26 dessa lei, “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm> Acesso dia 14/Ago./2009.

atuo como professora e coordenadora de Estágio Curricular Supervisionado; no segundo, com colegas profissionais atuantes na educação básica e ensino superior e, por último, professores que participam de grupos de estudos, cursos e encontros na área ou áreas afins.

A observação que faço em relação ao documento PCN refere-se à divulgação mediante as orientações prévias a sua utilização, realizadas em um momento em que o mesmo já se encontrava em execução. Nesse período, os professores e capacitadores das oficinas pedagógicas participaram de cursos de formação, referente aos PCN com os professores que fizeram parte da equipe de elaboração dos mesmos. Estes cursos objetivavam orientar de maneira didática e pedagógica os profissionais que fariam o “repasse” para os professores que se encontravam em sala de aula. O que ocorria de maneira desencontrada, considerando que em algumas regiões esse trabalho foi realizado de maneira consistente e em outras, nem realizado, havendo assim diversos processos de utilização, leitura e entendimento dos mesmos. Situações que ainda se refletem no ensino de arte em nosso estado.

Retomando a minha trajetória de formação e atuação em arte na década de 1990, como professora, técnica em ensino de arte, coordenadora educacional na área e técnica em Arte na educação especial, vivencio todas essas orientações para a educação nacional, em especial para o ensino de Arte. Assim, essa década, abalizou no Ensino Superior a consolidação de cursos de pós-graduação e a publicação de teses de Mestrado e Doutorado sobre o ensino de Arte, sendo a grande maioria em artes visuais. Cor e risco que voltam a me interessar: a pós-graduação.

No final dessa década muda-se o governo estadual, acabam-se as oficinas pedagógicas e retorno a sala de aula. Não a mesma professora, não mais reprodutora de técnicas e métodos como processo anterior à participação nessas oficinas, mas produtora e mediadora de ações didáticas e de valorização da arte no espaço educativo, estimuladora do senso estético, tão carente, ainda hoje, em nossas aulas de arte, pois “[...] a experiência estética nos faz perceber a variedade, a multiplicidade, a complexidade, as diferenças, as muitas verdades que nos rodeiam e solicitam nossa atenção” (PERISSÉ, 2009, p. 90). Essas características docentes me permitem ser convidada a coordenar a área específica de arte nos anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio. Os anos iniciais do ensino fundamental se organizavam em ciclos no estado e configurou-se como uma aprendizagem significativa em gestão pedagógica.

Momentos mágicos na possibilidade de gerir o próprio conhecimento, sensível e artístico, e de entendê-lo como importante fator de formação humana. Mais um convite: assumir o cargo de técnica em Arte-Educação e Educação Especial na Unidade de Inclusão¹⁹, existente em várias cidades do estado, setor da Secretaria Estadual de Educação/MS.

Início um trabalho de estudos, cursos relacionados à arte na Educação Especial, mais uma modalidade de aprendizagem significativa que me proporciona aprendizagens sensíveis e trocas intensas com profissionais, colegas e professores que atuam com crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais, pessoas únicas, sensíveis. Mudança de traço novamente em outra curva da espiral: o ensino superior em uma Universidade privada, curso de Artes Visuais, Licenciatura como professora da disciplina Prática de Ensino em Arte e Estágio Supervisionado²⁰. Ao mesmo tempo em que me encontro em formação, com profundas reflexões estéticas, perceptivas, sensíveis, sou instigada a formar professores de Arte. Novas perspectivas, conhecimentos teóricos, pessoais, artísticos e, assim, dedico parte de minha formação/ação à Educação Especial e outra parte, à formação de professores de Arte.

Outro risco é traçado e faço seleção na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, na formação de professores que se encontram em atividade docente, mas que não possui a formação superior para tal ação, o curso Normal Superior. O trabalho didático é diferenciado, a disciplina que focaliza a Metodologia do Ensino de Arte é realizada agora com professores que não atuarão no ensino de Arte, um momento histórico, vivenciado com a docência em Arte: a obrigatoriedade das metodologias nos cursos de Pedagogia. Percebo que “a arte, contrariando ou afirmando nossas inclinações, gostemos ou não do que estamos vendo ou ouvindo, sempre nos ensina algo sobre nossa humanidade.” (PERISSÉ, 2009, p. 90).

Dessa forma, a preocupação com a formação dos professores de Arte e com sua ação docente começa, nessa época, a me acompanhar na trajetória de educadora em arte na educação básica e no ensino superior. Envolvida nesse processo de trabalho docente nesses níveis da educação, inquieta e pensando nas inquietudes e inquietações de Martins (1997), procuro na Pós-Graduação, *lato-sensu*, algumas respostas sobre ser professor, agora de ensino superior. Curso Metodologia do Ensino Superior e, em seguida, algumas disciplinas como aluna especial no

¹⁹ Núcleo de Educação Especial, NUESP, desde 2008.

²⁰ No currículo atual, Estágio Curricular Supervisionado.

Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado, na UFMS/Dourados²¹. Novos encontros, outros encontros.

Mas o interesse por educação me proporciona essa possibilidade, hoje, vivenciada: Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação, UFMS, cuja intencionalidade de pesquisa me encaminha para essa trajetória espiralada, aqui em revelação, desvelada por meio de um olhar fenomenológico, possibilitado por esse período de formação. Um olhar abarcado pela experiência estética, vivida, que me proporcionou esse conhecer pelos sentidos, pela percepção. Para Alvares (2010, p. 47),

A estética como fenômeno perceptivo e interativo faz a passagem entre o homem e o conhecimento, orienta o sentido das formulações práticas e teóricas sob o critério da sensibilidade, é mediadora entre o imaginário individual e o imaginário social.

Assim, por meio da estética fenomenológica, sou conduzida mediante um contexto íntimo, particular, mas ao mesmo tempo coletivo, a uma visão de mundo entremeada no cotidiano, já que tanto a estética como a fenomenologia compreende uma educação subjacente entre o viver e o conviver. (ALVARES, 2010). Aspectos presentes na estética como alicerce do conhecimento humano, do qual ela é parte fundamental em relação aos atos de ensinar e aprender. Neste caso, ensinar e aprender arte.

Diante do exposto, uma cor nesta tela precisa ser retomada: a das questões contemporâneas que envolvem o ensino de Arte e de sua recente valorização como área de conhecimento na estrutura curricular, observada na LDB 9394/96. Pois no mundo contemporâneo, o conhecimento da arte se torna imprescindível para que as pessoas se percebam como protagonistas de sua própria existência possibilitando, dessa forma, uma aproximação com sua humanidade. Considerando que a escola contemporânea precisa readquirir a natureza estética da pedagogia, as perspectivas pedagógicas que hoje englobam diversas tendências na ação do professor, aspecto não observado somente nessa pesquisa, mas presente em toda a minha caminhada profissional.

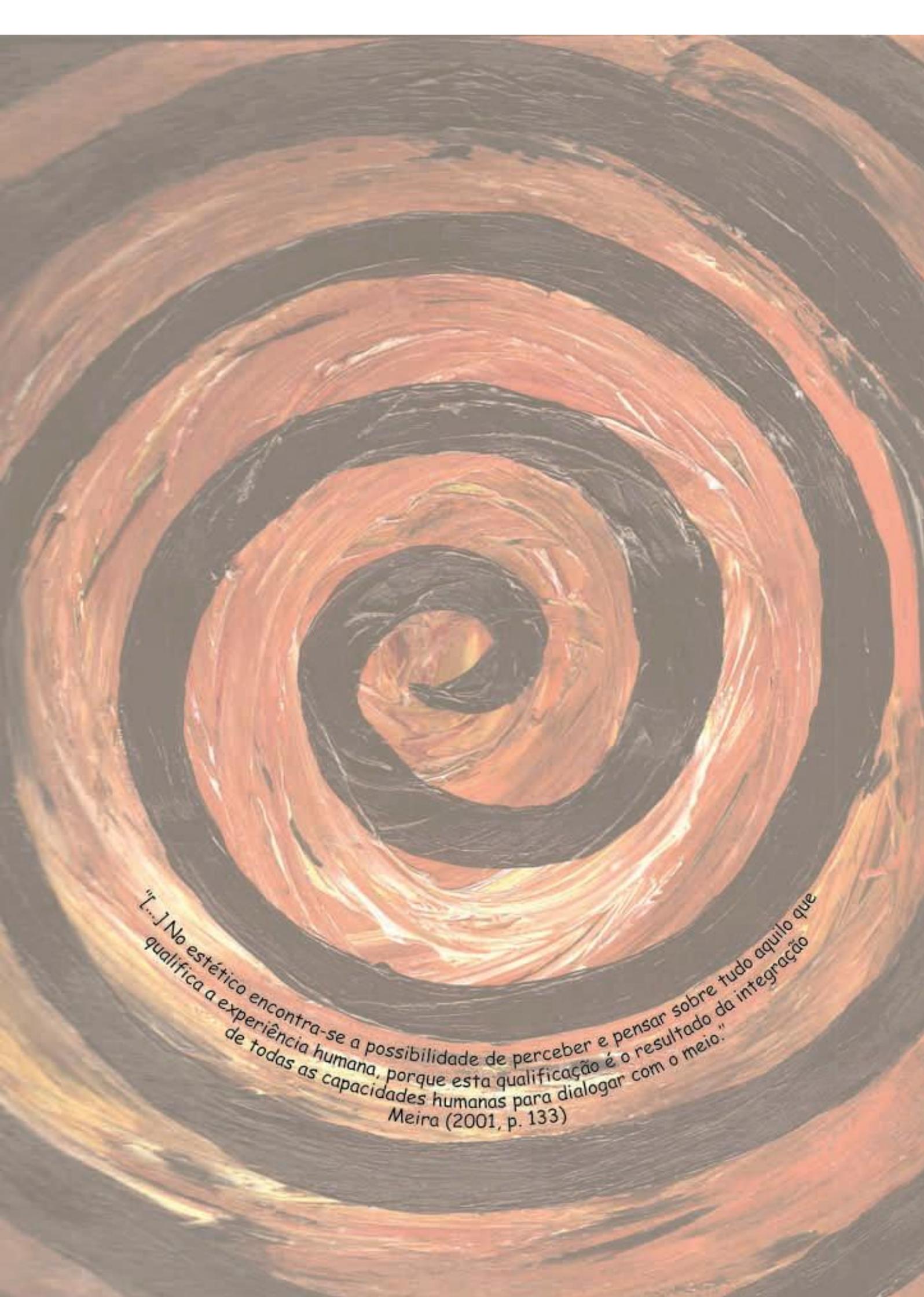
Nessa perspectiva, o processo histórico do ensino de arte desvelado deve ser refletido para que todos possam perceber sensivelmente a ação docente artística nesse momento em que vivemos. Momentos que revela a democratização do

²¹Atualmente Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD.

conhecimento em arte, “[...] isto é, com a necessidade de assumirmos o compromisso de ampliar o acesso da maioria da população aos domínios estéticos e artísticos.” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 58).

Portanto, as cores, metáforas da construção de uma trajetória, são pinceladas e se entrecruzam em minha vida escolar. Referem-se ao tempo de formação na educação básica e o tempo vivido na academia, momentos que vivo atualmente como pós-graduanda. Assim, “o tempo vivido encerra em sua espessura um passado e um futuro. O fenômeno do movimento não faz senão manifestar de uma maneira mais sensível a implicação espacial e temporal.” (MERLEAU-PONTY, 2006 a, p. 371).

Dessa forma, ao cruzá-los em uma composição colorida, posso afirmar que resulta em uma contextura que me encanta, me fascina e me faz viver todos esses momentos numa intensidade esteticamente sensível. Ação em formação. Interdisciplinaridade e pesquisa. Percursos e processos a serem desvelados a seguir, com a possibilidade de mistura de cores e formas.

The image features a large, abstract painting of a spiral. The spiral is composed of thick, textured brushstrokes in various shades of brown, orange, and black, creating a sense of depth and movement. The spiral starts from a small, bright yellow-orange center and winds outwards, becoming darker and more complex as it progresses. The overall effect is one of a vortex or a tunnel leading into the distance.

*"[...] No estético encontra-se a possibilidade de perceber e pensar sobre tudo aquilo que qualifica a experiência humana, porque esta qualificação é o resultado da integração de todas as capacidades humanas para dialogar com o meio."
Meira (2001, p. 133)*

CAPÍTULO II

A ARTE EM HISTÓRIA: UM PROCESSO... A SEGUNDA COR

Do sentir e representar como símbolo a cor que desenha a ação docente em Arte, importante risco nessa trajetória, consideramos como uma questão que deva ser pensada é como a arte na educação e instituições escolares, está com sua importância minimizada. Assim, mais uma cor é juntada às anteriores e mais um risco é traçado nesta parte da tela. Nosso conhecimento provém da sensação.

Desse modo, dialogamos com parceiros teóricos que tratam do tema, apresentado por meio de resultados de pesquisas e estudos realizados, alguns temas importantes na análise das questões referentes à pesquisa aqui revelada. Com base nesses tópicos discorreremos sobre a ação na formação do professor de Arte pela via da sensibilidade, da estética e da percepção, por considerá-las fatores imprescindíveis em uma ação docente artística contemporânea. Ajuizamos, então, em que o perfil histórico do profissional em arte é revelado como experiência estética na docência artística. A formação e educação estética.

Assim, no desenvolvimento desse tema, buscamos ulterior ao desejo de provocar debates acerca desse fazer docente, estudos referentes à produção científico acadêmica em textos recentes de periódicos, publicações, teses e dissertações, principalmente sobre o ensino de arte na contemporaneidade e a formação estética e artística. Nesse contexto, com o objetivo de investigar a ação docente do professor de Arte mediante sua formação, permeado pelos momentos vivenciados em arte na educação e o desejo por este tema já latente, é que realizamos o estado da arte ou do conhecimento, considerando o período de 2000 a 2010 por percebermos pela vivência profissional, movimentos de valorização do ensino de arte como área de conhecimento nesse período. Os estudos selecionados e analisados proporcionaram condições de identificarmos em que contexto histórico e teórico insere-se a nossa pesquisa.

Esse levantamento foi realizado com vistas a uma atualização de dados sobre o tema da pesquisa ora apresentada e o que observamos foi uma crescente produção e divulgação científica sobre o mesmo. Situação observada em produções acadêmicas de pós-graduação e nas oriundas de periódicos, revelando que há

relevante crescimento também no que se refere aos aspectos metodológicos e pedagógicos, além da quantidade e qualidade teórica.

Ao analisarmos as produções existentes sobre o tema pesquisado o fizemos a partir dos limites e perspectivas da ação do professor de Arte observada e analisada por meio da formação inicial e no processo de ação docente, bem como dos currículos dos cursos de licenciatura em Arte, da relação com as demais áreas do conhecimento e do espaço importante que ocupa na educação, área em que mais encontramos produção científica sobre o tema.

Tal análise nos possibilitou identificar os temas pesquisados, bem como perceber aqueles que necessitam ser ainda explorados, indicando a necessidade de futuras pesquisas. Permitiu-nos, também, um aprofundamento e uma reflexão sobre o mesmo no período pesquisado em decorrência do aumento das publicações editoriais de pesquisas e encontros ocorridos com maior intensidade na área. Falamos principalmente dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, cujo grupo de trabalho, GT de Educação e Arte, se faz presente nos encontros nacionais desde o ano de 2007, sendo que nos dois primeiros anos como Grupo de Estudo e nos dois últimos anos como Grupo de Trabalho.

A reflexão aqui apresentada foi realizada por meio dos resumos das produções, pautadas na evidência da importância do ensino de Arte e conseqüentemente na ação e formação do professor, considerando os aspectos culturais, estéticos, éticos, políticos e pedagógicos que abarcam a estética como percepção formativa. Optamos, então, em escolher alguns itens que tivesse relação com o objeto de estudo, como áreas de conhecimento, palavras-chave, título, objetivos, problema da pesquisa, sujeitos, parceiros teóricos e considerações do autor, para nortear esse estudo.

Em relação às palavras-chave selecionadas, num primeiro momento utilizamos palavras como formação docente, estética, formação, educação, docência artística, ensino de arte e professor de Arte. Constatamos que a amplitude dessas palavras envolvia um volume bastante significativo em número de produções científicas que não apresentavam relação direta com o objeto pesquisado. Fato que ocasionou a opção por palavras que apresentassem menor amplitude como: formação e educação estética, ensino de arte, docência artística, professor de Arte e percepção estética.

Assim, a organização desse estado da arte versa sobre a ação do professor de Arte e constituiu-se de teses e dissertações cadastradas no banco de dados da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, portal CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD, como também nos Programas de Pós-Graduação de Universidades, públicas e privadas, nacionais. A primeira pesquisa sobre a produção acadêmica resultou em um total de cento e setenta e quatro produções e de certa forma não representava a especificidade do tema pesquisado. Dessa forma, analisamos onze teses, destas, duas tem relação com áreas afins e nove com o tema pesquisado e das sessenta e cinco dissertações, seis apresentam relação com áreas afins e cinquenta e nove com o objeto dessa pesquisa. Assim, analisamos um total de setenta e seis produções científicas sobre o tema.

Em relação aos artigos publicados em periódicos, fizemos o levantamento de vinte e seis. Isso, em decorrência do número menor de produção em relação às teses e dissertações, sendo que todos se encontram imbricados na temática pesquisada. Destes, selecionamos os que tinham proximidade com o assunto pesquisado e assim, optamos por analisar treze artigos que se encontram referendados em uma planilha (Apêndice B). A distribuição, em quantidade, dessas teses e dissertações encontram-se distribuídas da seguinte forma, no portal da CAPES são cinco dissertações e duas teses; da BDTD, quarenta e quatro dissertações e sete teses e nos programas de Pós-Graduação, dezesseis dissertações e quatro teses.

Ao observarmos anualmente as teses e dissertações pesquisadas percebemos que há um aumento significativo das produções que tratam da formação do professor de Arte, bem como de instituições, cujos Programas de Pós-Graduação, atendem a demanda dessa temática na produção científica nas ciências humanas, principalmente a *strictu sensu*, em sua maioria, pública, sendo que o ano de 2005 foi o que mais apresentou produção.

Sobre os artigos, encontram-se publicados em periódicos, impressos e eletrônicos, como Revista Digital Art &, Revista Brasileira de Educação (ANPEd), revista Educação e Sociedade (Cedes/Unicamp), revista HISTEDBR, revista Reflexão e Ação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, todas ligadas a editoras universitárias. Considerando o mesmo período, observamos que grande parte deles trata da formação inicial dos professores de Arte. Como também da formação em Pedagogia, vivenciada por professores formadores do ensino superior, inclusive nos aspectos relacionados a realização do estágio supervisionado, enfatizando a disciplina Arte e Educação presente no currículo desses cursos. Outros tratam da relação professor-aluno na esteticidade da sala de aula, enquanto espaço físico e vivido.

Evidenciamos, nesse estudo, propostas de pesquisas em arte na educação, enfatizando as diferentes possibilidades relacionais do ensino de arte com outros campos de pesquisa ou áreas de conhecimento, revelando a ação interdisciplinar tão característica da área no espaço educativo. Outros temas tratados referem-se à tecnologia como proposta urgente de formação de professores de Arte, às influências de Dewey no ensino da Arte no Brasil, por meio das Escolinhas de Artes, bem como da beleza, numa inter-relação com a Educação.

Notamos que a pesquisa em arte na educação, em relação às áreas de conhecimento em que está inserida a produção analisada, evidencia a variedade de áreas: Psicologia, Psicologia da Educação, Engenharia da Produção, Educação nas Ciências, Educação, Arte e Cultura, Comunicação e Semiótica, assim como a predominância da área de educação sobre a específica, arte. Pois, a mesma encontra espaço de interlocução nas diversas áreas do conhecimento, configurando-se como importante elo entre as mesmas no que se refere à formação de professores de Arte, numa proposta de Interdisciplinaridade. (FAZENDA, 2003).

Sobre a análise dos títulos presentes nas produções científicas analisadas, optamos em fazê-la por grupos, considerando quatro enfoques, pela diversidade de atuação da área de arte, mesmo evidenciando as questões relacionadas ao ensino da mesma: Formação inicial do Professor de Artes Visuais. A estética como percepção formativa do professor de Arte. O ensino de Arte e a formação de professor e Formação docente artística como experiência vivida.

Constatamos o que já havíamos preconizado anteriormente, o enfoque relacionado ao ensino da arte e formação do professor foi o que mais se evidenciou, demonstrando a necessidade de pesquisas nesta área, relacionada, então, às questões que envolvem a estética como percepção formativa, justificando-se, assim a intenção de pesquisa inicial: a formação na ação e o fazer do professor de Arte.

Considerando os enfoques relacionados ao título, apresentamos a análise realizada por meio das palavras-chave, retomando as utilizadas na organização desse estado do conhecimento e suas variáveis, mesmo observando que, nem sempre trazem o teor da pesquisa, apesar de tentarem expressar o seu foco. Assim, utilizamos expressões que melhor se aproximassem das palavras-chaves iniciais. Em suas variáveis, podemos observar expressões como arte-educação, não mais utilizada com frequência para referendar o ensino de arte contemporâneo, o que será discutido no entremear do texto; formação docente; histórias de vida; interdisciplinaridade e currículo, expressão esta que deverá se fazer presente nas futuras produções

científicas, já que se configura como o eixo norteador da formação do professor de Arte nos aspectos relacionados à formação cultural, estética e pedagógica.

O processo evidenciou a pesquisa sobre a temática apresentada, já que a estética se faz presente em todos os momentos da docência artística e nos apresenta a significativa produção científica da expressão por meio de temas geradores como: “Formação de professores/formação docente/professor de Arte/ corporeidade docente” e “Ensino de arte/ arte-educação/educação visual/ ensino”, bem como na expressão “Arte”, pois evidencia o aumento, quantitativo e consequentemente, qualitativo, das pesquisas na área de arte, no espaço de ação educacional.

E, diante da amplitude dos temas gerados na análise das palavras-chaves, foi possível perceber a necessidade de evidenciar as questões levantadas na leitura dos resumos das teses e dissertações. Assim, observamos que grande parte questionava a formação inicial do professor de Arte, numa tentativa de compreender como se ensina e como se aprende arte. Também, como se organiza a ação docente desse professor, em qual espaço, físico e temporal e quais recursos utilizam em sua metodologia para que possibilite uma aprendizagem significativa de ambos: alunos e professores.

Em relação ao referencial teórico, constatamos que a maioria dos resumos dos trabalhos analisados não o apresenta e em alguns casos, omitem de forma consistente termos que poderiam evidenciar o ideário teórico do trabalho. Assim, optamos por apresentar, de forma descritiva, os eixos teóricos encontrados de forma explícita, podendo não representar a realidade pesquisada na elaboração desse trabalho. Observamos uma maior incidência das linhas teóricas por meio dos parceiros teóricos como Merleau-Ponty, Paul Ricouer, Gastón Bachelard, nos aspectos que tratam da pesquisa em Fenomenologia; Vigotsky, numa abordagem histórico-cultural; Ivani Fazenda, estudos da Interdisciplinaridade no ensino de arte; Michel Foucault, estudos feministas ligados as artes e a educação; Piaget, epistemologia genética, no aspecto referente à criatividade em sala de aula; Ana Mae Barbosa, em referência a proposta triangular para o ensino de arte e Maurice Tardif e Fernando Hernandez na perspectiva de que práticas significativas são construídas no fazer cotidiano docente.

Nos resumos que apresentam a abordagem teórica foi possível observar explicitamente as seguintes perspectivas: dialética, materialismo dialético, fenomenologia e histórico-cultural. As maiorias das pesquisas analisadas são de cunho qualitativo e apresentam o estudo de caso como proposta metodológica,

seguido por narrativas autobiográficas e história de vida, história oral temática, pesquisa-ação, estudo exploratório e pesquisa historiográfica.

Os sujeitos analisados nestas produções se apresentam, em sua maioria, como professores da educação básica, com algumas variações em que são sujeitos de pesquisa juntamente com a turma que atuam na docência. Em outros casos, em um pequeno número de produções, se configuram como o próprio pesquisador acadêmicos dos cursos de Artes Visuais e Pedagogia,. Os locais da pesquisa nestes trabalhos se situam no espaço escolar, todas, sem exceção.

Evidenciando estes aspectos abordados na análise, apresentamos então os dizeres nas produções que destacamos, sendo que algumas tem relação direta com o tema deste estudo, a ação na formação do professor de Arte mediada pela leitura fenomenológica em Merleau-Ponty com destaque para a estética como percepção formativa. Finalizando esse estado da arte, o destaque sobre em quais aspectos esta pesquisa ora realizada se diferencia das demais analisadas e apresentadas.

Deste modo, iniciamos a análise pelas teses, seguida das dissertações, completando com os artigos. As escolhas das produções foram feitas mediante o entendimento de proximidade com a pesquisa realizada sobre o fazer do professor de Arte revelado pelo seu dizer mediado por imagens ilustrativas e considerando a experiência vivenciada como professora e formadora de professores, isto é, o retorno ao vivido.

Dentre as teses, destacamos duas por não haver possibilidade de análise nesse estudo de todas as que foram destacadas. A primeira tese “A dimensão estética na formação do educador – a elaboração de um ideário coletivo” desenvolvida por Edite Colares de Oliveira em 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, UFC. Nela, a pesquisa realizada foi desenvolvida com professores egressos dos cursos de Pedagogia da UFC, bem como da Universidade Estadual do Ceará, UECE, locais em que a pesquisadora atua como professora formadora de professores da licenciatura em Pedagogia, no primeiro caso e, em programas especiais de formação de professores, no segundo caso.

A partir de constatações referentes à dimensão estética na formação de educadores, como a ausência de conhecimentos específicos na área, destacando o fato de serem formados em diferentes áreas, mas atuarem com o ensino de Arte, enfatizando assim a falta de cursos de licenciatura na região para tal formação. Considerando a importância dessa categoria na formação de professores, independente da área em que atuem, organizou a pesquisa considerando a

possibilidade de estimular a preocupação dos professores com os processos criativos que envolvem as crianças e adolescentes em fase de escolarização, objetivo geral do estudo, oportunizando refletir sobre a temática acreditando ser indispensável na formação desse professor. Para ela “a educação estética é indispensável à formação do educador, para que ele possa vivenciar e também propiciar um aporte de experiências significativas ao educando, adentrando o universo da cultura e da arte”. (OLIVEIRA, 2008, p. 10).

Trata-se de uma pesquisa-ação, realizada por meio de ações pragmáticas por considerar o interesse do grupo em ampliar experiências com arte, situação que levou a pesquisadora considerar a arte como eixo central. Percebemos, nesse sentido, a preocupação da mesma em desconstruir o que normalmente acontece nos currículos dos cursos de Pedagogia, neste caso com a arte na educação, que marginalizada é tratada como recurso para as demais áreas. Constatações oriundas de experiência própria e que também se fazem presentes na pesquisa apresentada por nós.

Como instrumentos metodológicos a autora trabalhou com a criação de uma Associação Profissional ligada ao ensino de artes, a manutenção de um grupo de estudo “Arte, cultura e educação”, a realização de seminários e oficinas, a instalação de uma DVDTeca de artes visuais e a criação de salas de estudos e de áudio-visual ligadas à pesquisas. Como o referencial teórico não fica claro em seu resumo e na leitura parcial da tese, percebemos no entremear do texto uma abordagem multicultural e estética docente por meio dos estudos estéticos e artísticos de Richter (2003). Em sua finalização, a autora destaca o consenso entre os autores que sustentaram sua pesquisa sobre a imperatividade da formatividade da arte no desenvolvimento humano e acredita, no caso do espaço em que atua e onde desenvolveu a pesquisa, na reformulação curricular e nas diretrizes atuais de formação docente para que possam permitir uma política cultural mais consistente para a formação do educador.

O tema assemelha-se ao da pesquisa por nós realizada nas questões referentes à dimensão estética da formação docente, das constatações para propor a pesquisa, em parte do referencial teórico, mas deste difere nos aspectos do foco de pesquisa em que os sujeitos do estudo analisado são professores que atuam em arte, mas não tem formação para tal ação e os sujeitos da pesquisa realizada e da qual trata este estudo, todos formados em Artes Visuais, alguns deles com outra licenciatura. Em relação à metodologia utilizada, os resultados esperados diferem no sentido de que apresentamos propostas em espaços e níveis diferentes e com características

também diversas, considerando os níveis de pós-graduação em relação ao aprofundamento presente em uma tese.

Na segunda tese analisada, Loponte (2005) em “Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas” apresenta temas como gênero, arte e educação, como proposta de uma “docência artista”, contrapondo “a uma docência pasteurizada, ou a modelos feitos para vestir, marcada por rótulos de manuais didáticos, endereçados a supostas ‘professoras criativas’” (LOPONTE, 2005, p. 4). Essas questões são marcadas pelos questionamentos: a docência pode ser uma obra de arte? O que a docência deve e pode aprender com os/as artistas?

Loponte (2005) apresenta a temática por meio de uma escrita com conversações entre palavras e imagens o que nos solicita um olhar cuidadoso ao entreolharmos as palavras escritas. Os sujeitos/parceiros participantes da pesquisa são doze professores de Arte do ensino fundamental e médio, participantes de um grupo de formação continuada docente do qual a pesquisadora é coordenadora, daí as relações de amizade, já que o período de desenvolvimento desta pesquisa foi de cinco anos, de 1999 a 2004, com encontros realizados na Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC e permeadas por diálogos, fazeres e dizeres, reveladas pela escrita de si, como observamos nos escritos. Loponte revela em sua análise o efeito visível na formação docente das professoras por meio dos encontros do grupo, o que é evidenciado na análise dos dados.

As escritas de si e as relações de amizade constituem elementos fundamentais para a docência artista, de acordo com a autora. Estas questões encontram-se imbricadas na referência teórica em Foucault sobre estética da existência, ética, escrita de si e relações de amizade, entrelaçada pelo olhar atento em Nietzsche. A análise é permeada pelas questões de gênero vinculadas a arte e a docência em arte e principalmente a emergência de uma docência artista nas três formas de aproximação com o material empírico: gênero, arte e educação. Loponte (2005, p. 95) articula que a tese coloca em discussão “a possibilidade de uma formação docente que vá bem mais além da busca insana por ‘competências’ ou pela figura cristalizada da ‘professora competente’ ou até mesmo da ‘professora pesquisadora’.”

Assim, os diálogos realizados na pesquisa revelam constatações. Dentre estas, um dos mais graves problemas considerado pela autora está relacionados à docência em arte, a atuação leiga de muitos docentes na área, com o qual concordamos plenamente por apresentarmos constatações semelhantes em nossa

pesquisa. Bem como a forma em que o ensino de arte ainda se apresenta no cenário educacional brasileiro, “com contornos fluidos e flexíveis ainda flutua ao ‘sabor das tendências e os interesses’.” (LOPONTE, 2005, p. 21). Sobre estas questões destaca duas pesquisas sobre a temática e, uma delas no Mato Grosso do Sul, espaço físico em que atuamos, momento em que nos aproximamos geograficamente da análise realizada na presente tese.

Notamos semelhanças bem delineadas entre essa tese e a pesquisa que apresentamos, diferindo na abordagem teórica e na perspectiva da estética como percepção formativa, pois o estudo realizado por nós buscou dialogar nesse quesito com Merleau-Ponty, abalizado em uma leitura fenomenológica na situação de análise, a presente tese define como condutor da mesma, Foucault. Uma semelhança constatada por nós, as diferentes possibilidades de diálogo em uma pesquisa de arte e educação: o dizer de si, por meio de imagens e de escritas, com professores de Arte que costumeiramente se expressam por meio de imagens. Escritas que são apresentadas pela autora como difíceis e reveladas tão sensivelmente por ela.

Mas as dificuldades em expressarem - se por meio de imagens também se mostrou difícil considerando a formação dos professores tratada em nossa pesquisa, uma formação dicotomizada em que, alguns currículos privilegiam o ser docente e, outros o ser artista, não havendo na maioria deles um equilíbrio entre ambos Esta é uma das deficiências da arte no espaço educativo, a ambiguidade na formação e a dicotomia apresentada nos currículos de cursos de licenciatura em Arte, conforme nos apontou Pimentel (1999).

Seguindo nesse processo de análise, apresentamos a seguir o dizer de duas dissertações por possuírem características similares com o tema pesquisado nesse trabalho. A primeira foi desenvolvida no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação por Maria Luiza Passos Soares, denominada “Educação estética - investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras” e apresenta como principal objetivo investigar as possibilidades de mudança qualitativa no processo de formação profissional e pessoal de um grupo de onze professoras, mediada pelas experiências estéticas vivenciadas.

Essa pesquisa desenvolveu-se no ano de 2006 em um processo de formação docente pautada na estética, com a participação das professoras em um grupo de pesquisa. Fundamentada na perspectiva teórica histórico-cultural da Psicologia por meio do ideário de Vigotsky, considerou para o processo vivenciado a temática: cultura, arte e imaginação. Temas próximos das categorias abertas encontradas no

momento de análise fenomenológica realizada neste estudo e que possibilita visualizar os discursos, as angústias, as vivências, os saberes, bastante semelhantes na ação e formação dos professores de Arte.

Com o intuito de analisar os aspectos acima observados, a pesquisadora lançou mão de algumas situações experienciais, a saber: a participação das professoras em um ateliê de artes visuais; a visitação em uma exposição; a participação em seminários teóricos e Sarau de encerramento. Para que pudesse atingir os objetivos desenhados, utilizou como fontes de pesquisa gravações em vídeo dos encontros realizados, os memoriais nos quais as professoras registraram suas ideias e impressões e o questionário final. Nos indicativos de algumas situações desveladas nesse material é que procedeu a análise. Assim, declara que foi por meio desse material que pôde verificar

[...] indícios em nível de afetividade, cognição e imaginação nas falas e gestos das professoras que pudessem indicar mudanças, rupturas e permanências em aspectos pessoais e profissionais e apontar momentos do processo de formação que contribuíram ou dificultaram as mudanças de comportamento no sentido da educação estética. (SOARES, 2008, p. 6)

Ao destacar os resultados obtidos na pesquisa e tecer considerações sobre a mesma, a pesquisadora afirma que a vivência dos ateliês possibilitou às professoras descobrirem-se parte de um entorno cultural. Pela fala das professoras percebeu que a educação estética deixou marcas em níveis de sensibilidade, imaginação e cognição. Que esse processo de formação de professores estruturado em ateliês possibilitou a ampliação de conhecimentos e a adoção de novas práticas nas vidas pessoais e profissionais dessas professoras.

Soares (2008) acredita fazer parte do processo de formação docente uma educação que privilegie o sensível, crença próxima do que evidenciamos em nosso estudo. Assim, comungamos com a pesquisadora quando afirma acreditar que o grande valor de um processo de formação docente está no privilegiar a educação do sensível, pois inserir essa formação na própria vida é a tarefa mais importante da educação estética.

Ao desvelar a análise realizada, a autora ratifica a importância da experiência estética na formação docente, tanto na vida pessoal como profissional, pois concordamos de que não é possível separar o profissional do eu. Também entendemos que ao refletir e analisar a educação estética como fator primordial na

formação de professores, independente da área de atuação, o fazemos por acreditar que é por meio dela que nos constituímos como humanos e, por conseguinte, como professores. Enfim, não esperamos com isso solucionar os problemas da educação, mas tão somente suscitar reflexões sobre a possibilidade de constituição do humano. Do professor.

No trabalho analisado observamos que, pautada na pesquisa que desenvolvemos, encontramos situações muito próximas nos aspectos de ação metodológica, temática, diferenciando apenas nos aspectos em que o fazer como ação é norteador da análise desse trabalho, enquanto que na pesquisa que apresentamos, é o dizer desse fazer que é analisado pela linguagem permeada pelas imagens elaboradas para se dizer professor de Arte.

Dentro desse contexto, observamos nesse estado da arte em mais uma análise de produção acadêmica, quão importante se faz uma formação docente que privilegie a dimensão estética da educação. Aspecto que considerávamos específico da arte e seu ensino e que por meio do estudo realizado vislumbramos uma ação docente pautada na experiência estética como uma formação que permita ao professor, perceber-se esteticamente.

A segunda dissertação analisada, de autoria de Sonia Carbonell Alvares, “Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos: as transformações no olhar do adulto” (2006), selecionada para a análise por tratar-se de uma ação que considera como sujeito o aluno, sendo que, a realizada por nós, considera o professor de Arte. Importante contraponto para análise e reflexão do fazer artístico docente.

Dessa forma, nela não vislumbramos uma educação estética do professor, mas do aluno, o adulto, o da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, EJA. O interesse justifica-se principalmente pelo fato de ambas utilizarem a abordagem fenomenológica mediante uma leitura em Merleau-Ponty, por meio de sua fenomenologia da percepção. Vale ressaltar que essa pesquisa encontra-se registrada também em livro e consta nesse trabalho como referência teórica.

Representa, assim, um estudo com vistas a analisar as transformações no olhar do aluno adulto em sua passagem pela escola, tendo como foco nesse processo o papel importante da educação estética para alunos adultos. A referida pesquisa desenvolveu-se no Curso Supletivo de uma escola particular na cidade de São Paulo, nos anos de 2004 e 2005, em que os sujeitos da pesquisa são alunos da própria pesquisadora e que frequentaram a fase inicial do ensino médio neste período.

A autora apresenta como objetivo da pesquisa, examinar os efeitos que a educação do olhar, forma pela qual trata a educação estética, provoca na visão de um aluno adulto e de que forma contribui para o seu letramento. Nesse aspecto, esse estudo que ora analisamos coaduna com a ideia de que a educação estética não é tema específico da arte, mas tema primordial em todas as áreas do conhecimento humano, como é o caso da possibilidade de estímulo no processo de letramento de alunos adultos. Daí sua importância em se fazer presente neste estudo.

Álvares (2006) deixa claro de qual olhar estético fala, é aquele sensível a todas as áreas do conhecimento humano. Dentre os procedimentos adotados para buscar as respostas aos questionamentos pensados no momento de pesquisa, observamos a análise de um Projeto Pedagógico, considerado estético por representar o uso de uma escrita coletiva. Demonstrando, assim, como esse trabalho coletivo, centrado nas relações entre as disciplinas, contribui para reunir conhecimentos escolares que permitam desenvolver e promover a formação de indivíduos letrados.

Assim, buscar o caminho da educação estética como proposta de desenvolvimento de uma formação que possibilite o desenvolvimento do olhar, no sentido de contribuir no processo de letramento de alunos adultos, é a proposta do trabalho analisado.

Finalmente apresentamos a análise dos artigos selecionados nos periódicos que tratam das temáticas referentes à educação, arte e estética. Estes textos apresentam importantes discussões sobre o assunto de que trata a pesquisa desenvolvida e aqui apresentada, como é o caso do artigo que apresenta significativa discussão sobre o fazer do professor de Arte. “Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética” (2006), é de autoria de João Antonio Telles e publicado na revista Educação e Pesquisa e trata da *Pesquisa Educacional com Base nas Artes* (PEBA).

Uma modalidade de pesquisa do campo da Semiótica e ligada às fotografias e as artes teatrais. Nela, o autor discute as especificidades e o papel desse tipo de pesquisa no desenvolvimento profissional docente e apresenta em seu contexto as duas principais vertentes dessa modalidade de pesquisa: a de produção de significados, em que “[...] o educador de professores e os participantes da pesquisa compartilham e constroem significados ao entrarem em contato com um objeto de arte previamente pronto e confeccionado por um artista profissional” e a representacional, “[...] pela qual os professores e educadores participantes constroem, individualmente ou de forma compartilhada, um determinado objeto de arte que

reflita e expresse suas representações do mundo da docência”. (TELLES, 2006, p.509). Neste caso, a construção de um objeto artístico pelo professor, como desencadeador de reflexão e expressão de situações da docência artística se assemelha à metodologia utilizada em nossa pesquisa em que os professores de Arte elaboraram artisticamente para dizerem de si e de seu fazer docente.

Telles (2006) evidencia a importância social e revitalizadora dessa modalidade de pesquisa, PEBA, ao afirmar que a mesma propicia relações alternativas dos participantes com o conhecimento e a prática pedagógica. Além de proporcionar reflexões nas quais alunos e professores tem oportunidade em desvelar a experiência estética. Vislumbramos, neste artigo, a relação professor e aluno no processo de produção e reflexão artística que possibilita o desenvolvimento coletivo da experiência estética. Como em nossa pesquisa, o fazer docente artístico do professor de Arte é mediado pela relação professor e aluno, já que esse fazer é inerente a esta relação.

Em outro artigo, “Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação” (2008), publicado no ano de 2007 na revista Reflexão e Ação, em formato eletrônico, as autoras Amorim e Castanho questionam, em seu contexto, o porquê da beleza em um texto que se propõe a falar em educação. Nesse sentido, evidenciam a necessidade do entrelaço entre ambas, questionando se há realmente esse entrelaço. As autoras destacam, dessa forma, a união beleza e educação, temas tratados no texto, justificada pela observância da insensibilização do homem contemporâneo.

As autoras apresentam para reflexão a possibilidade da beleza da alma e da educação, refletindo que “se é sobre o mundo que se agirá, a educação – formadora humana – é um dos *lócus* desta ação e a aula – o *habitat* do professor – um momento em que a beleza pode ser experienciada.” (AMORIM; CASTANHO, 2007). Para as autoras, a educação deveria ser o lugar possível para o elogio à beleza e as experiências encarnadas pelos sujeitos. A relação com a pesquisa que desenvolvemos se deve a formas belas-boas²² da ação docente artística mediada pela formação e educação estética do professor de Arte, propondo um entrelaço entre a estética e a educação.

Diante da importância da presença de um grupo de trabalho específico para a arte e ensino de Arte nas reuniões da ANPED, destacamos o texto de Maria Luiza Passos Soares (2007), apresentado na 30^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu/2007, referente ao Grupo Especial 01, Educação e Arte. No texto “Estética

²² Perissé (2009)

e formação de professores: construindo significados e sentidos”, a autora analisa a questão da formação estética por meio de uma proposta de ação docente realizada em ateliês de arte e baseada em experiências estéticas de um grupo de doze professoras. A temática do artigo apresenta semelhanças com o tema desse estudo, no sentido de refletir sobre a estética como fator de formação de professores, bem como as mudanças que, porventura, ocorrem na ação docente por meio dessa formação estética.

Pesquisa realizada entre 2004 e 2006 com encontros realizados com as professoras, momentos em que a autora evidencia a ação artística realizada por meio de diferentes linguagens, com o intuito de desenvolver a capacidade de apreciação e sensibilização dessas professoras. Investigando, dessa forma, “como a educação estética se forma no ser humano e se estas poderiam proporcionar mudanças em aspectos pessoais e profissionais das professoras” (PASSOS, 2007).

A intenção revelada foi identificar indícios de transformações no discurso e no comportamento das professoras que evidenciassem os efeitos das experiências vivenciadas no sentido da educação estética. Acredita a pesquisadora que “as experiências vivenciadas nos ateliês produziram nas professoras um movimento no sentido de provocar mudanças na postura pessoal e também profissional”.

Dentre os artigos analisados, este último, mais próximo da temática desenvolvida no estudo apresentado, diferencia-se deste nas questões relacionadas à abordagem teórica, metodologia e intenção de pesquisa (objetivos), como também, na problemática que envolve a ação de pesquisa de Passos (2007). A saber, a metodologia utilizada pela autora foi levar propostas às professoras com uma intencionalidade já determinada pelo objetivo da pesquisa. A que realizamos destaca a análise e a reflexão realizada sobre o fazer do professor de Arte por meio de seu discurso, efetivado mediante a observação e elaboração imagética. O olhar fenomenológico permeou a análise desse fazer mediado pela estética como percepção formativa, aspecto/categoria não identificado em nenhum dos dados obtidos nesse estado da arte, justificando e atestando a importância do assunto pesquisado e apresentado.

O estudo evidenciou um crescente aumento de trabalhos defendidos e publicados a partir do ano de 2000, sendo que os dados encontrados nessa análise documental propiciaram o entendimento de questões importantes que ampliaram o conhecimento acerca da formação do professor de Arte. Nesse sentido, possibilitou compreender a condição atual das pesquisas referente ao tema e, assim, observarmos

que a estética como percepção formativa ainda é pouco explorada como categoria de pesquisa e que as reflexões que dela surgiram no desenvolvimento da pesquisa, se configurou como fruto dessa análise.

2.1 O perfil histórico do profissional em arte

Em toda trajetória formativa, a educação do e pelo sensível deve estar presente, tanto no desenvolvimento docente do futuro professor de Arte, o estudante, como do professor em ação e dos professores formadores. Para Fusari e Ferraz (1993, p. 49),

[...] ser professor é atuar através de uma pedagogia mais realista e progressista que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade permitindo assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E, para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico.

Saberes, estes, destacados no intento em refletir sobre formação estética mediante uma leitura fenomenológica em Merleau-Ponty. Nesses saberes, o olhar é desvelado no retorno ao vivido em toda trajetória de ir-e-vir. Processo que cientifica a educação do humano por meio do sensível.

Logo, o professor de Arte precisa saber do alcance de sua ação docente profissional. É importante propiciar aos sujeitos aprendizes a constituição de uma cultura estética e artística que expresse com clareza sua existência na sociedade. Assim, deve se sentir responsável por uma educação que possibilite melhorar a sensibilidade, os saberes práticos e teóricos em arte. Considerando os aspectos estéticos do Ser professor e de acordo com Loponte (2010, p. 24), uma possível estética do si docente, configurando-se como,

[...] um diferir-se permanentemente do que se é, um modo “artista” de constituir-se, fugindo de modelos identitários para a docência, feitos de competências e habilidades predeterminadas. Pensar em uma ‘docência artista’ não é, no entanto, pensar em um ponto de chegada e a ético-estética que a constitui pouco tem a ver com a arte das ‘obras-primas’ e sua insuspeitada originalidade cristalina. Assemelha-se mais àquela arte que se assume como esboço, como rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito de trabalho do artista sobre si mesmo. Uma arte que se aproxima mais do que chamamos hoje de arte contemporânea, avessa a rotulações, legendas definidoras, sentidos fechados, rompendo com fronteiras de materiais, técnicas e temáticas.

Então, essa “docência artista”, conforme assevera a autora, sendo um rascunho contínuo na busca de estilo como o faz o artista em seu trabalho, complementa e corrobora com o que pensamos ao organizar e realizar esse estudo e desenvolver a pesquisa sobre o fazer do professor de arte como o esboço de uma estética docente. Reflexões acerca do tema permitem acreditar no fato de ser possível a docência aprender com a arte e os artistas. Os contemporâneos, pela inquietude estética e relação desestabilizadora que suas produções artísticas podem provocar se “[...] pensadas como metáforas para a criação e para a vida como obra de arte.” (LOPONTE, 2010, p. 25)

Para Iavelberg (2003, p. 51), um projeto de formação de professores, deve ter de maneira articulada e inter-relacionada, ações como o saber, o “saber fazer” e o “saber ser”. Estar no contexto para poder sentir e viver a ação por meio da percepção estética formativa.

2.2 A experiência estética da docência artística

Fazer Arte. Pensar arte. Ensinar arte. Mais um risco, uma cor, uma estética. Para dizermos sobre ser professor que faz arte no processo, dialogamos com Loponte (2010, p. 26) considerando que “[...] podemos pensar em sermos artistas da nossa própria existência, nossa vida como obra de arte e nossos modos de ser docente, contaminados por uma perspectiva estética”.

Alerta a autora que não podemos, de forma alguma, pensar que tudo que é feito por nós pode ser considerado arte, que qualquer pessoa pode ser docente e artista e que a arte é a salvação da escola e de seus professores. O que é importante salientar é a possibilidade de “[...] pensarmos a arte e a experiência estética na formação docente como uma forma de sacudir nossas idéias mais comuns a respeito, ambicionando uma formação arejada e provocada por inquietações estéticas, independente da área de conhecimento.” (LOPONTE, 2010, p. 26).

A palavra estética nos remete a idéia do sensível, a ela atribui-se o conhecimento sensorial, a experiência, a sensibilidade. Assim, a experiência estética deve ser vivenciada em todos os momentos da docência artística, conforme nos revela Fusari e Ferraz (1993, p. 52), ao destacarem que:

[...] a experiência estética pode ser a mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma das suas principais fontes de aplicação [...]. Ela pode dar-se inclusive frente aos fenômenos naturais e

ao meio ambiente desde que tenham sido mobilizados valores sensíveis, que por seu lado são fundamentados em valores estéticos.

Nessa perspectiva, a experiência estética torna-se fundamental na ação docente artística se pensarmos que o tempo todo experienciamos emoções e percepções estéticas em nosso cotidiano. E ao atuarmos pedagogicamente por meio de uma educação estética, possibilitamos o desenvolvimento de emoções, sensações e percepções estéticas, tão necessárias em nossa vivência diária, pois a arte

[...] é uma função essencial do homem, indispensável ao indivíduo e às sociedades e que lhes impôs como uma necessidade [...]. A arte e o homem são indissociáveis. Não há arte sem homem, mas talvez não haja homem sem arte. [...] É o meio de um perpétuo intercâmbio com aquilo que nos rodeia, uma espécie de respiração da alma bastante parecida com a física, de que o nosso corpo não pode prescindir. O ser isolado, ou a civilização que não tem acesso a arte estão ameaçadas por uma imperceptível asfixia espiritual, por uma perturbação moral. (HUYGHE, 1986, p. 11)

Assim, ao analisarmos o fazer do professor de Arte por meio de sua formação e percepção estética, não o fazemos com o intuito de colocar a arte na educação, mas olhar a educação pela arte. Pelo fato de a arte se fazer presente em todos os momentos históricos e ser produto de uma cultura, “[...] nela se expressam os sentimentos de um povo com relação as questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e sua época”. (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 18). Em todo momento histórico pensar essa formação estética, como também repensar a educação, mediante o olhar artístico. Sobre educação estética alertamos que

[...] não é ensinar estética no sentido de formulação sistemática de classificações e de teorias que produzem definições de arte e análises acerca da beleza e da natureza. Este não é o principal propósito da educação estética. O que chamamos de educação estética [...] é principalmente a formação do apreciador de arte [...]. (BARBOSA, 1998, p. 41)

Para a autora, como professores de Arte, devemos estar preparados para os questionamentos estéticos levantados por nossos alunos durante seus processos de conhecimento e entendimento em arte, daí a importância de nossa formação estética. Para ela, a estética apresenta um enorme potencial esclarecedor e estimulador do questionamento reflexivo, aspecto importante em todas as áreas.

Considerando que a perspectiva estética é importante na experiência escolar, faz-se necessário, primeiramente, desvelar os caminhos que a mesma percorreu em

sua trajetória histórica para uma compreensão da intenção em trazê-la para esse estudo. Nos dias atuais, para pensar educação, necessário se faz falar em pensamento estético, especialmente porque saber hoje é “[...] ter acesso a formas de interação e conhecimento que demandam visibilidade complexa, sendo extremamente complexa a realidade em que vivemos e convivemos”. (MEIRA, 2003a, p. 121).

Dessa forma, o tempo e espaço observados referem-se à teoria estética desde Platão até Merleau-Ponty, principal referência teórica desse estudo, mais precisamente no que se refere à percepção. Como conhecimento necessário para a formação básica do profissional da educação em Arte, a estética é primordial na docência artística, já que

eticamente cabe ao docente investigar os princípios e os valores que (em tese) devem orientar as ações humanas, descobrindo formas de suscitar essa reflexão entre os alunos. Esteticamente, cabe ao docente despertar em si e nos demais a reflexão sobre a arte, relacionando-a com tantos outros temas – a história, a mitologia, a política, a censura, a psicanálise, a cultura, a tecnologia, etc. (Est) eticamente, cabe ao docente inventar formas belas-boas de pensar e agir, formas atraentes e inesquecíveis de atuar em sala de aula. (PERISSÉ, 2009, p. 83).

Nesse sentido, o autor considera a arte de ensinar uma arte do encontro, pois destaca que não basta estar em uma sala de aula para pertencermos a um grupo que andamento se uniu em busca do conhecimento. Encontro significa ‘entrelaçamento’, intercâmbio de possibilidades, não bastando, pensando na arte, juntar cores para compor uma pintura. (PERISSÉ, 2009). O encontro exige uma relação reversível, isto é, que tenha os dois lados, muitas vezes com padrões ou cores. Faz-se necessário, então, uma trama em que as relações sejam tecidas por meio de novos significados, para que possamos tentar entendê-la.

Deste modo, enfatizamos por meio dos momentos vividos na docência em arte, que a estética não é categoria específica da arte, mas permeia outra dimensão, a do cotidiano, já que uma de suas definições a designa como o conhecimento pelos sentidos. Possibilidade presente nas diferentes áreas do conhecimento humano e não somente privilégio da arte.

Assim, apresentamos uma construção conceitual, histórica e filosófica, do termo arte, numa relação com o termo estética, enfatizando-a como percepção formativa do professor de Arte. Na proposta de intertextualidade, ao dialogar com o processo conceitual, filosófico e temporal da teoria estética, apresentamos algumas reflexões sobre a dimensão estética do conhecimento acerca da professoralidade

artística, considerando-a na perspectiva de uma formação estética. Por considerarmos ser por meio dela que discorreremos sobre o tema formação estética, permeado pela trajetória espiralada e colorida e pela interlocução teórica, lembrando que o ensino da Arte só se configura como ação docente no espaço educativo, com ativa participação no currículo, a partir da LDB 9394/96.

É importante ressaltar que as discussões e propostas referentes ao ensino de Arte são recentes. Só nos últimos vinte anos que essas ações proporcionaram o desenvolvimento de referenciais teórico-metodológicos que respaldam a consistência teórica da área e extrapola as discussões restritas à arte envolvendo outras áreas de conhecimento. Observação obtida por meio da produção teórica analisada referente a esse conhecimento humano pouco valorizado, no contexto educacional nacional e internacional. A análise dessa produção encontra-se principalmente em teses, dissertações, publicações e na empiria, já as leituras relacionadas às questões teóricas referente à estética foram realizadas por meio dos clássicos referentes aos períodos apresentados, bem como dos conceitos dos termos utilizados

Sendo assim, ao tratarmos da importância da arte no espaço educativo, tratamos também de sua importância na vida do homem, o que observamos ao dialogar com Merleau-Ponty (2004a, p. 56) quando afirma que “[...] uma filosofia da percepção que queira reaprender a ver o mundo restituirá à pintura e às artes em geral seu lugar verdadeiro, sua verdadeira dignidade e nos predisporá a aceitá-las em sua pureza”. Assim, a concepção de arte aqui enfatizada está baseada numa reflexão epistemológica em que arte é tratada como conhecimento a ser arquitetado a partir de experiências estéticas vivenciadas pelas pessoas e, também, como linguagem a ser experimentada, sentida, pensada e refletida.

Dessa forma, a arte considerada como patrimônio cultural da humanidade possui como linguagem uma simbologia própria que, ao ser decodificada e entendida, proporciona a compreensão do modo de vida, as tradições e crenças de um povo. De acordo com Duarte Junior (1994, p, 14),

A arte é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico. Nela se expressam os sentimentos de um povo com relação às questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e sua época. Através da arte temos acesso a essa dimensão da vida cultural não explicitamente formulada nas demais construções “racionais” [...].

Conceituar arte, então, é uma tarefa complexa na medida em que em cada época e lugar foi vivenciada de forma diferente. Todas as culturas humanas, nas

diferentes épocas, apresentaram manifestações artísticas expressadas pelo humano e desde a Pré-história, em que o homem desenhava e pintava nas cavernas, o ser humano se expressa por meio de imagens artísticas, imagens que demonstram sentimentos como percepção e imaginação. Ressaltando que nem sempre a arte ou as manifestações denominadas artísticas eram em outros períodos a arte no sentido que pensamos hoje. A arte, pensando nas artes visuais, como campo relativamente autônomo e a figura do artista surgem no período renascentista na Europa. Antes, as manifestações artísticas estavam relacionadas a um sentido mágico, religioso, divino, como é o caso das representações encontradas nas cavernas.

Assim, ao conceituar arte é importante considerarmos a época, a cultura e o local em que ela foi criada, já que é resultado dessas mesmas categorias a influírem sobre o homem, o artista criador. Ela expressa o que ele sente e como percebe o mundo que o rodeia.

Alguns artistas e autores desenharam suas concepções em arte. destacamos algumas que consideramos importantes em relação à temática pesquisada para realizarmos algumas considerações mais adiante. Assim, Edward Munch a definiu como “[...] o oposto da natureza. Uma obra de arte só pode provir do interior do homem. A arte é a forma da imagem formada dos nervos, do coração, do cérebro e do olho do homem.”²³ Kandinsky (1996, p. 126) a define como “[...] uma força cuja finalidade deve desenvolver e apurar a alma humana. É a única linguagem que fala à alma e a única que ela pode entender.” Para o artista/autor, a arte se torna mais viva nos momentos em que a alma humana vive mais densamente, porque ambas se compenetraram e se completam mutuamente.

É importante salientar nesse momento que embora a palavra “arte” se associe de maneira geral as artes visuais e ou plásticas, especificamente a pintura, na verdade abarca também a música, o teatro e a literatura. Faz-se necessário dizer que nem toda arte deva ser considerada como expressão de beleza, assim como nem tudo que é considerado belo pode ser arte. A arte sempre se fez (faz) presente na história da humanidade, sendo um dos fatores que nos diferenciam dos demais seres vivos.

Da mesma forma que as manifestações artísticas nos possibilitam uma busca interior por meio da sensibilidade e percepção de busca, a produção artística pode propiciar subsídios em estudos de um determinado período da história humana, como também de um determinado tipo de cultura, considerando o fato de desvendar valores do meio em que é produzida.

²³ Em: CHIPP, 1999, p. 111-112.

Assim, para este estudo, a estética que dentre seus vários significados pode ser compreendida como uma dimensão do cotidiano, é considerada pelo que a designa como o conhecimento pelos sentidos, não somente específico das artes, mas também sobre a experiência vivida. Essa significação possibilita um entendimento mais abarcante do termo por relacionar a estética também à experiência vivida e não somente à arte. Para Álvares (2006, p. 143),

A estética enquanto fenômeno perceptivo e interativo faz a passagem entre homem e conhecimento, orienta o sentido das formulações práticas e teóricas sob o critério da sensibilidade, é mediadora entre o imaginário individual e o imaginário social.

Sobre a relação arte e estética, Vásquez (1999) afirma que, sendo a arte um objeto de estudo essencial a estética, não é exclusivo. Alentando o autor que além de se ocupar com objetos artísticos a estética se ocupa, também, de formas variadas de objetos elaborados pelo homem. Para o autor,

[...] a relação estética, como forma específica da apropriação humana do mundo, não se dá apenas na arte e na recepção de seus produtos, mas também na contemplação da natureza, assim como no comportamento humano com objetos produzidos com uma finalidade prático-utilitária. (VÁZQUEZ, 1999, p. 42)

Em decorrência disso, consideramos as questões relacionadas ao pensamento de Merleau-Ponty no que se refere ao fazer docente artístico. Considerando, para isso, a formação estética numa proposta de organizar como são vistas as questões artísticas na função pedagógica e na função teórico-prática que permite ao professor de Arte manifestar e articular conhecimento artístico ao conhecimento científico. Como também trabalhar o visível e o invisível, articular razão e emoção numa proposta de aprendizagem em que um ensino de arte, em suas relações com as diversas áreas do conhecimento, se pautem numa formação cultural, histórica, social, científica e significativa, tornando-se assim, expressivo para o professor de Arte.

Impregnado de arte, tudo é falado sensivelmente, nos fazendo seres únicos e insubstituíveis com uma maneira própria de expressão por meio de sons, cores, texturas, gestos, palavras, traços. Dessa forma é preciso aprender a ver, ver desde o mais simples detalhe de uma casa a uma obra de arte, ver um filme, ouvir uma música. Nesse sentido, estamos saboreando arte em todas as experiências artísticas

vivenciadas, daí a importância de conhecer, construir, vivenciar e fruir arte no espaço educativo, como afirma Martins (1998, p. 162):

Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo. Desvelar/ampliar, como termos interligados, são ações que se auto-impulsionam, como pólos instigadores para poetizar, fruir, conceituar e conhecer a arte elaborando sempre novas relações com o já sabido.

Em função disso, a arte, enquanto linguagem a ser conhecida, experimentada e fruída, e como expressão a ser refletida e exteriorizada, possibilita experimentar, refletir, expressar e construir. O ensino de Arte deve ser considerado uma parte importante do currículo por se tratar de um importante trabalho educativo que “[...] procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante a formação de artistas”. (KNOENER, 2006, p. 50-51).

Além dessa desvalorização do ensino da arte no espaço educativo como uma questão cultural, observa-se também, a questão referente à formação inicial do professor que, sem consistência teórica e pedagógica, ocasiona na ação docente uma dicotomia entre o sentido e o vivido, entre o conhecimento experiencial e o formal e conceitual. Assim, residindo nessas dificuldades, todo o problema dessa relação entre formação inicial e a ação docente.

O enfoque intercultural do ensino da Arte, aliado aos desafios contemporâneos, interfere na qualidade da formação estética e pedagógica, bem como na ação docente do educador em Arte. Outro aspecto enfatizado refere-se à formação inicial desse professor, mais precisamente sobre as licenciaturas em que há supremacia dos conteúdos da área de formação específica sobre os conteúdos pedagógicos, sendo que deveria haver um equilíbrio como já dissemos, anteriormente. Em relação a essa supremacia, Pimentel (1999, p. 21) assevera que

[...] é importante uma reflexão sobre o assunto, na medida em que, apesar dos avanços que vêm sendo conquistados, este é um dos pontos em que a discussão é essencial e não se esgota: cada tempo produz sua arte e o currículo de ensino de arte deve ser mudado a cada tempo.

Logo, os cursos de formação de professores de Arte, por meio da reelaboração dos seus currículos - ressaltando que de pouco serviria uma excelente proposta educacional se ela não tivesse alguma ressonância na sala de aula - devem acompanhar as questões contemporâneas que permeiam o ensino da arte. Essa concepção equivocada de valorização do produto em detrimento do processo, presente em grandes correntes do pensamento educacional tradicional como uma proposta de que a educação seria uma preparação para a idade adulta foi contraposta por Dewey (1959, p. 60) ao afirmar que:

Se o ambiente, na escola ou fora dela, fornecer as condições que ponham adequadamente em ação as aptidões do imaturo, é certo beneficiar-se com isso o futuro, que é o produto do presente. O erro não está propriamente em cuidar-se da preparação para as futuras necessidades e sim em tornar essa preparação a mola real do esforço presente.

Confirma o autor, a necessidade de tornar a experiência estética, no caso da arte e conseqüentemente da formação do professor, rica e significativa. O que se configura como uma preparação para uma vida em constante evolução, sem a necessidade de preocupação em preparar a criança para o porvir, no caso o mundo adulto. Portanto, devemos cuidar ao abalizarmos o campo estético ao artístico, já que ao assim procedermos, estaremos excluindo as outras áreas que estabelecem relações humanas, artísticas, cognitivas, sociais com o mesmo, considerando o período histórico em que tais ideias foram pensadas pelo autor e sobre as quais refletimos ao tratar do objeto de pesquisa .

Estético e artístico são campos autônomos, sendo que a percepção se configura como elemento de permanência em ambos. Então, pensarmos em uma educação estética é encarar o desafio em “[...] fazer com que os sujeitos que a vivenciaram possam extrapolar das disciplinas artísticas e incorporá-las a suas próprias vidas. O sentido do estético se dá no artístico e no extra-artístico quando se possibilita uma experiência criadora e sensível”. (SOARES, 2010, p. 8). O estético pode direcionar a uma percepção abnegativa e o artístico abarca os múltiplos valores desvendados na obra de arte, inclusive o valor estético. Notamos que o sensível sempre permanece como elemento de estudo da estética.

O estético, na atualidade, aparece como importante perspectiva de análise na pesquisa em arte, pois desde que surgiu como reflexão específica sobre arte e beleza, já causou conflitos porque “[...] trouxe consigo a questão básica da corporalidade e

das interações entre o homem e o mundo, das relações entre mundos materiais e imateriais [...]”. (MEIRA, 2003a, p. 121).

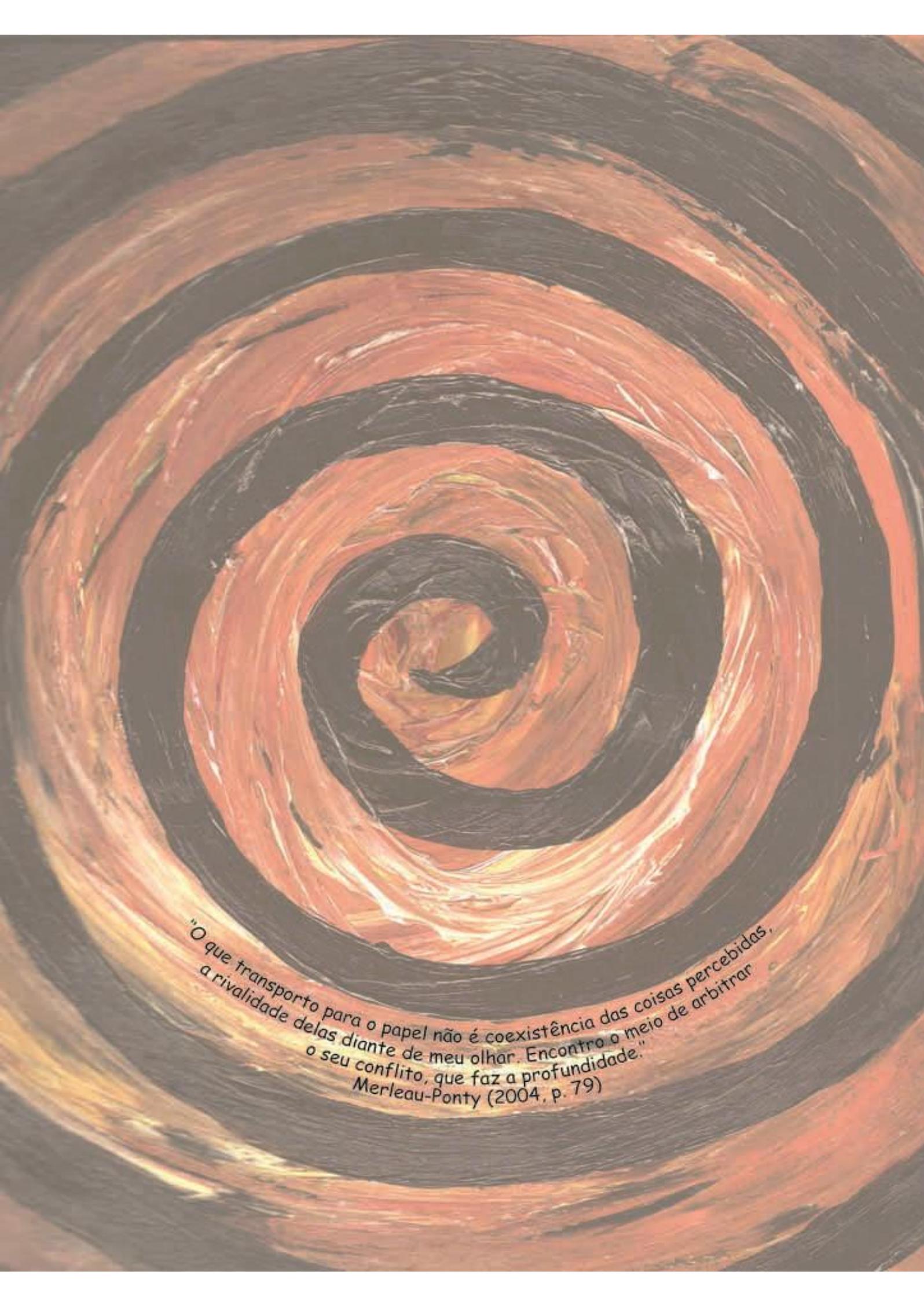
Dessa forma, ao pensarmos na importância da arte no espaço educativo o fizemos por entender a sua importância fora dele. Então, seu ensino deve estar presente em todos os níveis da educação básica, especificamente no ensino fundamental e médio, já que na educação infantil ainda não temos presente, em alguns casos e de forma significativa, o professor de Arte. Aspectos, estes, observados nos diálogos recentes com parceiros artísticos e teóricos. Ao falar da importância da arte no espaço educativo, Barbosa, (2002, p.18) deixa bem claro o potencial desta via de conhecimento ao afirmar que é possível, por meio da arte, desenvolver a percepção e a imaginação, como também, “[...] apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”. Assim, a Arte é importante na escola, pois

[...] muitas vezes um real e significativo processo de ensino/aprendizagem em artes pode se fundar na experiência sensível, sem esta experiência não é o bastante para sustentá-lo. Como também, só o conhecimento formal e conceitual dos princípios da arte, sem a experiência sensível não seriam o bastante. Fundamental é que a arte nos toque para que ela se faça presente de forma viva e atuante no nosso ser. (ARAÚJO, 2007, p. 13).

Assim, a arte vinculada a uma ética pessoal e a uma moral social pode proporcionar prazer moral e intelectual. Um prazer intelectual “[...] que nasce da gratificação inteligente da consciência sobre o vivido.” (MEIRA, 2003b, p. 127). Como experiência humana se apresenta como parte essencial para que possamos expressar nossas experiências, sentimentos, sensações. Observamos que o ensino de Arte tem passado, nos últimos tempos, por importantes transformações. Sendo necessário, ao nos referirmos à arte no espaço educativo, retomar algumas questões que envolvem as atuais orientações relacionadas a mesma. Primeiro destacar que as artes visuais, de acordo com Hernandez (2000, p. 41), não “[...] compreendem, no que diz respeito ao seu ensino e aprendizagem na educação escolar, toda a arte”, pois o atual currículo da educação básica no Brasil inclui outras disciplinas como a música, o teatro e a dança, como já abalizamos e sentimos necessidade em ressaltar antes de encaminharmos para a apresentação da pesquisa realizada.

Logo, a proposta atual da disciplina Arte extrapola a simples elaboração prática e plástica. Hoje, a arte no espaço educativo, busca ampliar todo um repertório

de leitura estética e experiência artística e cultural em diferentes linguagens e estilos, considerando as esferas regional, nacional e internacional. Nessa perspectiva, a cor se expande e sentimos a necessidade de misturá-la e aplicá-la mediante percurso metafórico dialogando, a seguir, com Merleau-Ponty por meio de sua vivência como filósofo, professor e pensador e de sua teoria acerca da Fenomenologia da Percepção.

The image features a large, abstract painting of a spiral. The spiral is composed of thick, textured brushstrokes in various shades of orange, black, and brown, creating a sense of depth and movement. The colors transition from dark brown and black at the center to lighter, more vibrant orange and yellow towards the outer edges. The overall effect is one of a vortex or a tunnel leading into the distance.

"O que transporto para o papel não é coexistência das coisas percebidas, a rivalidade delas diante de meu olhar. Encontro o meio de arbitrar o seu conflito, que faz a profundidade."
Merleau-Ponty (2004, p. 79)

CAPÍTULO III

A ESTÉTICA COMO PERCEPÇÃO FORMATIVA, UMA LEITURA EM MERLEAU-PONTY. A TERCEIRA COR

Neste capítulo dialogamos com a teoria fenomenológica de Merleau-Ponty por meio da terceira cor em mais uma pincelada na tela, apresentando por meio dela, a história de vida acadêmica e literária do mesmo, representada pela Fenomenologia da Percepção. Para que compreendamos suas reflexões acerca da estética, da fenomenologia e da percepção apresentamos algumas especificidades de sua formação e atuação profissional, em uma narrativa abreviada, no sentido de situar em que contexto a formação estética do professor de Arte, por meio de sua ação docente, pode ser situada, considerando-a nos aspectos que vão além da estética considerada como campo da arte, mas cuja significação perpassa pela experiência vivida, pela realidade cotidiana.

E, ao relacionarmos a Estética à Fenomenologia, mais precisamente, ao pensarmos a estética fenomenológica por meio de uma educação estética consideramos o fato de Merleau-Ponty não apresentar, em sua filosofia, uma obra referente à estética, mas conceitos filosóficos desde sempre praticados pela arte, principalmente sobre o conceito de expressão, próprio do exercício artístico. Nesse contexto, observamos a importância dos processos perceptivos por meio da fenomenologia da percepção, pois seu projeto estético existe por meio de um projeto fenomenológico.

Sendo assim, apresentamos algumas situações de vida em formação, produção literária, concepções e ideário que fundamentam nosso percurso na pesquisa realizada. Considerado um dos mais importantes filósofos franceses do século XX, Maurice Merleau-Ponty nasceu no ano de 1908 na França e faleceu, precocemente, em Paris no dia 03 de maio de 1961. Formou-se em Filosofia na Escola Normal Superior no ano de 1930 e em sua juventude participou de um grupo de jovens que, de certa forma, modificou a tradição filosófica francesa da época. Sua proposta era de uma filosofia que propusesse um conhecimento filosófico que falasse do mundo em “carne e osso”, Filosofia da Existência.

Como professor lecionou no Liceu de Beauvais, no Liceu de Chartres, no Liceu Carnot e na Escola Normal Superior. Atuou ativamente como

professor nas áreas de Psicologia e Pedagogia e, em 1942 publica seu mestrado, “A estrutura do comportamento”. Doutorou-se no ano de 1945, com “Fenomenologia da Percepção”, título de sua obra mais conhecida e que consiste em importante referencial teórico desse estudo. Em seguida, é nomeado diretor de cursos e conferências da Universidade de Lyon, da qual também se tornou professor titular em 1948. Nessa época funda a revista “Os tempos modernos” juntamente com Jean-Paul Sartre, sendo seu colaborador assíduo.

Como o mais autêntico e fiel discípulo da filosofia husserliana, não mantém com ele uma filiação cega e dogmática. (CARMO, 2004). Ao percorrer os caminhos da fenomenologia de Husserl, Merleau-Ponty o faz a partir de seus últimos textos ainda não publicados no Brasil, o que de certa forma dificulta o acesso ao pensamento do último Husserl do qual trata o filósofo. Assim, ao falarmos de fenomenologia, no Brasil, é comum a ligação imediata com o primeiro Husserl. Merleau-Ponty destaca que a consciência não é consciência sozinha, então, a fenomenologia coloca entre parênteses as informações científicas, caminhando na direção contrária a da ciência.

A releitura da fenomenologia de Husserl é realizada pelo filósofo no prefácio da Fenomenologia da Percepção. Nesta releitura critica o idealismo transcendental que priva o mundo de sua opacidade, transpondo a essência idealista para a existência baseada em fatos da fenomenologia, o que podemos observar em sua definição primeira de fenomenologia como “[...] o estudo das essências as quais problematizam e definem novas essências. Uma filosofia onde se compreende o homem e o mundo a partir da sua facticidade” (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 5). Além de transcender uma perspectiva dualista que divide o homem em interior e exterior, ao afirmar que não há homem interior.

Pensador político preocupado com os problemas de seu tempo, filósofo que sofreu influência das fenomenologias de Husserl e Heidegger, Merleau-Ponty tenta esclarecer “[...] a relação originária do homem com o mundo, e evidenciar as camadas de sentido pré-intelectuais e pré-discursivas a partir das quais e contra as quais se torna possível o discurso das ciências.” (JAPIASSU e MARCONDES, 2006, p. 185). Para Merleau-Ponty a filosofia não deve esquecer o trabalho dos pintores, pois os mesmos têm muito a lhe oferecer e é sob esse olhar que ressaltaremos sua obra: o trabalho dos pintores.

Merleau-Ponty, “que começou seus estudos buscando esclarecimentos sobre a estrutura do *comportamento*, via simultaneamente desenvolver-se uma

fenomenologia da *percepção* baseada nas novas descobertas da psicologia”. (CARMO, 2004, p. 30). Assim, sua obra está centrada na percepção, considerando-a a porta de entrada e de saída para o mundo exterior.

O pensamento merleau-pontiano procura superar o dualismo entre sentir e entender desenvolvido no pensamento ocidental, defendendo o intercâmbio entre ambos. Sobre o conhecimento esclarece que se faz necessário um mergulho no sensível, em uma relação que une o sujeito que conhece ao objeto que é conhecido e que todo conhecimento presente em nossa consciência passou primeiro pelas portas da percepção.

Com Merleau-Ponty vemos uma especial atenção na forma de conceber os sentidos. Preconizou uma filosofia como um mergulho no sensível. Deposita a percepção como forma originária e primeira do conhecimento. Afirma que a consciência, por estar situada corporeamente, não contempla à distância as coisas e o mundo, está neles encarnada. Sobre o sentir, como processo de comunicação vital com o mundo que o torna presente, Merleau-Ponty (2006a, p. 84) afirma ser ao sentir que, objeto percebido e sujeito que percebe, “devem sua espessura”, pois é o sentir “o tecido intencional que o esforço de conhecimento procurará decompor”.

Os sentidos são diferentes entre si e também diferem da intelecção, os reconhecemos porque o fazemos pelo corpo, sujeito da percepção. Então, não estamos diante das coisas do mundo como meros espectadores, mas entre as coisas, interagindo com elas. A ciência e a filosofia em geral têm como missão eliminar o mistério das coisas de que a arte, do contrário, se alimenta. Para o filósofo, o sensível

[...] não é feito de coisas. É feito também de tudo que nelas se desenha, mesmo no vazio dos intervalos, tudo que nelas deixa vestígio, tudo que nelas figura, mesmo a título de desvio e como uma certa ausência: ‘o que pode ser apreendido pela experiência no sentido originário do termo, o ser que pode dar-se em presença originária [...]’.(MERLEAU-PONTY, 1989, p.200).

Então, a sensação como a mais simples das percepções não pode, assim como nenhuma outra percepção, separar-se de um fundo, esse fundo seria o mundo. Para nós, a tela que está sendo pintada por meio da trajetória espiralada, pois, sendo o mundo aquilo que vivo e não aquilo que penso, logo, o mundo fenomenológico não pode ser a elucidação de um ser anterior, mas o alicerce do ser, pois “[...] a filosofia não é o reflexo de uma verdade prévia, mas assim como a arte, é a realização de uma verdade”. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 19). Verdade que evidencia a

possibilidade de sermos nesse mundo, de estarmos nesse mundo vivenciando a docência artística pelo corpo, pela percepção.

Como filósofo do sentido, tem papel de destaque no pensamento filosófico francês após Segunda Guerra, sendo considerado um dos filósofos que ardeou novas e fecundas perspectivas à pesquisa fenomenológica. Para ele, “[...] a fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou como estilo; ela existe em um movimento antes de ter chegado a uma inteira consciência filosófica.” (2006a, p. 2). Enfatizando uma seriedade filosófica afirma que a fenomenologia está a caminho, este, percorrido de maneira sensível e perceptiva por meio do fazer do professor de Arte.

A fenomenologia, valendo-se da teoria de Merleau-Ponty, toma um novo rumo, conforme observamos na Fenomenologia da Percepção, “descrição direta de nossa experiência tal como ela é”. Diante disso, podemos afirmar que a Fenomenologia deve tratar da relação com o mundo que nos constitui e por nós é constituída, encontrando um solo em que um “ser-no-mundo” se realiza, então ser no mundo é saber interpretar esse mundo, percebendo-se nele. A Fenomenologia, para Merleau-Ponty (2006a) é o estudo das essências.

Em sua definição de fenomenologia, presente no prefácio de seu livro *Fenomenologia da Percepção* é que percebemos a sua importância:

[...] a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p.1).

A característica primordial de nossa relação com o mundo é a percepção corporal, de acordo com o autor, percepção carnal. Então, a intencionalidade em Merleau-Ponty é uma relação dialética em que surge o sentido, revelado pela percepção, por meio de nossa relação com o mundo e com os outros, como a vivência e parcerias realizadas nessa pesquisa com os professores de Arte, sujeitos colaboradores, corroborando com a relação destacada, acima, pelo filósofo. Assim, a intencionalidade operante identifica-se com toda atividade do sujeito que deixou de ser propriedade de uma consciência isolada e constituinte; é a própria abertura ao mundo de um sujeito carnal, corporal. (MARTINS E DICHTCHEKENIAN, 1984).

Para ele, a percepção sugere a significação do percebido. Perceber pressupõe o que se pretende explicar por seu intermédio. Nesse sentido, o mundo humano é um "intermundo", pois neste mundo não existe somente homens e coisas. Pois,

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela e a expressão segunda. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 03).

Na fenomenologia da percepção Merleau-Ponty defende a idéia de que homem é mundo e o mundo é homem, o homem é parte do mundo e vice-versa. Para ele, é por meio da interrogação, da dúvida e das abstrações filosóficas que reaprendemos a ver o mundo. Afirma ser a percepção o fundo sobre o qual todos os atos se liberam, ao mesmo tempo em que a percepção é anteriormente suposta por estes. Ela é campo de revelação do mundo, campo de experiência onde se fundem sujeito e objeto, não se configurando como um ato psíquico. Para Merleau-Ponty (2006 a) todo saber se instala nos horizontes fendidos pela percepção.

O projeto estético de Merleau-Ponty existe por meio de um projeto fenomenológico, já que não apresenta em sua filosofia uma obra de estética, mas conceitos filosóficos desde sempre praticados pela arte, principalmente sobre o conceito de expressão, próprio do exercício artístico. Para ele, a arte possui um estatuto ontológico privilegiado ao dar acesso a uma percepção primordial do mundo. Durante o período de sua produção filosófica, sempre reforçou a idéia de proximidade entre a tarefa dos artistas e o resultado de suas preocupações filosóficas. Para ele a arte é advento, um vir a ser, como promessa infinita de acontecimentos, as obras dos artistas. Assim, o “[...] primeiro desenho nas paredes das cavernas fundava uma tradição porque recolhia uma outra: a da percepção”.(CHAUI, 2000, p. 402).

Em relação à proximidade acima mencionada, Merleau-Ponty (2003, p. 253) afirmava que sob seu ponto de vista, uma filosofia comparada a uma obra de arte “[...] pode suscitar mais pensamentos que os que nele estão contidos”, demonstrando a sua ideia de que a obra sempre tem algo a dizer, que não encerra a ideia na imagem. Existem muitas indagações acerca de sua preferência pela pintura e não pelas outras linguagens artísticas, ao que ele responde:

Ora, a arte, e notadamente a pintura, nutrem-se nesse lençol de sentido bruto do qual o ativismo nada quer saber. Elas são mesmo as únicas a fazê-lo com toda a inocência. O pintor é o único que tem o direito de olhar para todas as coisas sem nenhum dever de apreciação. (MERLEAU-PONTY *apud* CARMO, 2004, p.55)

Ao enfatizar o poder expressivo da pintura, cenário/tela da pesquisa apresentada e da qual é o referencial teórico principal, afirma que, por suas características próprias, como sua expressão muda, a pintura está mais próxima dos pintores por não apresentar, como no caso das palavras, relações cotidianas entre os homens, mas que por meio da organização e rearranjo de cores e linhas, as coisas, objetos e pessoas presentes na obra, deixam de ser observados atentamente pelo fato de serem paisagens familiares e por se fazerem presentes em nosso cotidiano.

Para ele o ato de pintar revela uma das manifestações do silêncio originário anterior a toda elaboração reflexiva e a história das obras de arte e das obras de pensamento não é uma história empírica de acontecimentos, nem uma história racional-espiritual de desenvolvimento ou progresso linear: é uma história de adventos. Nesta perspectiva, o ensino de arte, por meio da formação estética do professor, pode ser considerado também como advento, já que necessita dessas manifestações para se consolidar como tal.

O artista, para o filósofo, busca o mundo no momento originário da criação, em estado nascente, mas, ao mesmo tempo, “[...] busca o mundo em sua perenidade e permanência”(CHAUÍ, 2000, 403). Em *A dúvida de Cézanne*, Merleau-Ponty, ao afirmar que é isso que procura o referido pintor, comenta:

Vivemos em meio aos objetos construídos pelos homens, entre utensílios, casas, ruas, cidades e na maior parte do tempo só os vemos através das ações humanas de que podem ser os pontos de aplicação... A pintura de Cézanne suspende estes hábitos e revela o fundo de Natureza inumana sobre a qual se instala o homem... A paisagem aparece sem vento, a água do lago sem movimento, os objetos transidos hesitando como na origem da Terra. Um mundo sem familiaridade... Só um humano, contudo, é justamente capaz desta visão que vai até as raízes, aquém da humanidade constituída... O artista é aquele que fixa e torna acessível aos demais humanos o espetáculo de que participam sem perceber.²⁴

Ao procurar reviver o mundo percebido que os sedimentos do conhecimento e da vida social nos escondem, Merleau-Ponty (2004a, p.55-56) afirma que na maioria das vezes recorreremos à pintura porque a mesma nos situa diante do mundo vivido. Mundo, este, metaforicamente pensado como a tela, materializada como tal,

²⁴ Id. p. 403.

em que apresentamos como a escrita de uma estética docente. Continuando com esse pensamento, afiança o autor que em artistas como:

[...] Cézanne, Juan Gris, Braque e Picasso encontramos objetos de diversas maneiras - limões, bandolins, cachos de uva, maços de cigarro – que não se insinuam ao olhar como objeto bem conhecidos, mas, ao contrário, detêm o olhar, colocam-se questões, comunicam-lhe estranhamente sua substância secreta, o próprio modo de sua materialidade e, por assim dizer, ‘sangram’ diante de nós. Assim, a pintura nos reconduzia à visão das próprias coisas.

Dessa forma, percebemos que nesse mundo é impossível separar as coisas da sua maneira de aparecer. O mesmo podemos afirmar, quando falamos da arte no espaço educativo, é que deve ser respeitada como área de conhecimento que como nas demais áreas, o seu fazer também envolve aspectos cognitivos, devendo ser considerada como importante conhecimento na formação de professores e alunos.

Assim, seguir a escola da percepção significa para Merleau-Ponty (2004a) compreender a obra de arte porque ela é escrava de todos os signos, de todos os detalhes que se manifestam, já que a mesma é vista ou ouvida e nenhuma análise posterior, por mais preciosa que possa ser, conseguirá substituir a experiência perceptiva e direta que se tem ao ver e ouvir uma obra de arte. De acordo com o filósofo, a percepção é construída por estados de consciência, por isso perceber não é simplesmente experimentar variadas impressões que trariam consigo recordações capazes de completá-las, na verdade é ver brotar de numerosos dados, um sentido imanente sem o qual nenhum apelo às recordações seria possível. Para Merleau-Ponty (2006a, p. 68),

Na percepção efetiva e tomada no estado nascente, antes de toda fala, o signo sensível e sua significação não são separáveis nem mesmo idealmente. Um objeto é um organismo de cores, odores, de sons, de aparências táteis que se simbolizam e se modificam uns aos outros e concordam uns com os outros segundo uma lógica real que a ciência tem por função explicitar, e da qual ela está muito longe de ter acabado a análise.

Assim, ao relacionarmos a formação do professor de Arte no que se refere às questões mencionadas, este tem sua formação, tanto a artística, estética como a didática, sem que uma exclua a outra. Merleau-Ponty (2006a, p. 378) destaca que toda percepção supõe um passado do sujeito que percebe, “e a função abstrata de percepção, enquanto encontro de objetos, implica um ato mais secreto pelo qual elaboramos nosso ambiente.” Neste contexto, relacionamos o vivido contado pela

metáfora cor em um caminho espiralado, a pintura, em que ao mesmo tempo em que nos educamos, formamos artisticamente e esteticamente.

Para Merleau-Ponty (2004a, p. 58-9), a pintura não seria “[...] uma imitação do mundo, mas um mundo em si mesmo”, afirmando que não há nenhuma referência a coisa natural na experiência de um quadro, pois para ele, ao trabalhar sobre os objetos reais o objetivo do artista, muitas vezes, jamais será evocar o próprio objeto, mas criar sobre a tela “um espetáculo que se basta a si mesmo”. Diante do exposto Merleau-Ponty (2004a, p. 60) afirma que frente a um quadro:

Não se trata [...] de multiplicar as referências ao tema, à circunstância histórica, se é que existe alguma, que esta na origem do quadro, trata-se, como na percepção das próprias coisas, de contemplar e perceber o quadro segundo indicações silenciosas de todas as partes que me são fornecidas pelos traços da pintura na tela [...].

O que podemos, a partir desta idéia, é perceber que as referências relacionadas ao tema da obra de arte compõem-se, sem discurso e sem raciocínio, em uma organização rigorosa, observando que nada é arbitrário, assim, “fica impossível imaginar que a arte remeta a outra coisa que não a si mesma”. (MERLEAU-PONTY, 2004a, p. 62). Na relação com o ensino de Arte, considerando a sua organização estética e pedagógica de forma rigorosa, observamos que a mesma se faz importante por si mesma, sem ser considerada apêndice de outras disciplinas e ou áreas, como ainda percebemos nas andanças coloridas em vários espaços e sistemas educativos.

Ao falar sobre o mundo percebido, Merleau-Ponty (2004a, p. 65) afirma que o mesmo não se configura somente como “conjunto de coisas naturais”, mas que também é composto pelos quadros, pelas músicas, pelos livros, o que os alemães chamam de um “mundo cultural” e que, ao imergirmos no “mundo percebido”, descobrimos na contemplação das obras de arte, da palavra e da cultura, sua autonomia e riqueza originais. Dessa forma, podemos dizer que a arte na educação formal possui também sua autonomia e riqueza originais, com proposta específica para área e com profissionais comprometidos com as questões atuais que envolvem a docência artística: a formação estética do professor.

Reafirmando a importância na formação estética do ser, e conseqüentemente do professor de Arte, tema desse estudo, Merleau-Ponty (2004a, p. 65) finaliza sua fala sobre a arte e o mundo percebido dizendo que “[...] se conseguimos provar que uma obra de arte é percebida, uma filosofia da percepção encontra-se imediatamente liberada dos mal-entendidos que poderíamos opor a ela como objeções”.

De tal modo, a formação estética do professor abarca o desenvolvimento de diversas habilidades e uma delas está relacionado ao olhar, a fruição do olhar, e dessa forma, recorreremos ao pensamento de Merleau-Ponty para refletirmos sobre o tema. Para ele, a filosofia do olhar, para ampliar o sentido de visibilidade, parte da visão em seu sentido literal por meio do contato com o mundo sensível, assim, não se trata mais do “pensamento de ver”, mas de ver e ser visto. Merleau-Ponty (2006a, p. 105) destaca que:

Ver é entrar em um universo de seres que se mostram, e eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. Em outros termos: olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele. Mas, na medida em que também as vejo, elas permanecem moradas abertas ao meu olhar e situado virtualmente nelas, percebo sob diferentes ângulos o objeto central de minha visão atual. Assim, cada objeto é o espelho de todos os outros.

Assim, em sua concepção olho é o corpo, como a pintura nesse texto refere-se à escrita, a cor ao vivido e a espiral, o caminho trilhado, o retorno ao vivido, na medida em que o corpo é o próprio ponto de vista sobre o mundo. O filósofo concebe o olho como uma potência de alcançar as coisas e não uma tela onde elas se projetam. Para o autor, a relação que existe entre o olho consiste no poder do olho sobre o objeto e não o objeto como sendo uma projeção geométrica do objeto no olho. Nessa perspectiva, determina, que “[...] o visível é o que se apreende *com* os olhos, o sensível é o que se apreende *pelos* sentidos.”, assim, o sensível não pode mais ser definido como o efeito imediato de um estímulo exterior. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 28-9).

Ao retomarmos, nessa parte, as questões relacionadas ao olhar fenomenológico, destacamos que “[...] a visão é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do ser”. (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 109). Logo, o corpo não é visto conforme um “invólucro exterior”, pois “[...] o mundo esta em torno de mim e não diante de mim”²⁵. Merleau-Ponty acredita no pensar do pintor sobre o objeto a ser retratado, em que afirma que “o pintor pinta com o corpo”, porque o pintor transporta para a tela, com o corpo, o mundo que o cerca. (CARMO, 2004).

Em relação a Cézanne, Merleau-Ponty afirma que o pintor pensa com a pintura e sobre Matisse que a pensa como quem fez um experimento, filmando-o em

²⁵ Op.cit. p. 100.

sua ação artística em câmara lenta. Diante disso, Carmo (2004, p. 59) expõe a ideia de Merleau-Ponty sobre essa questão:

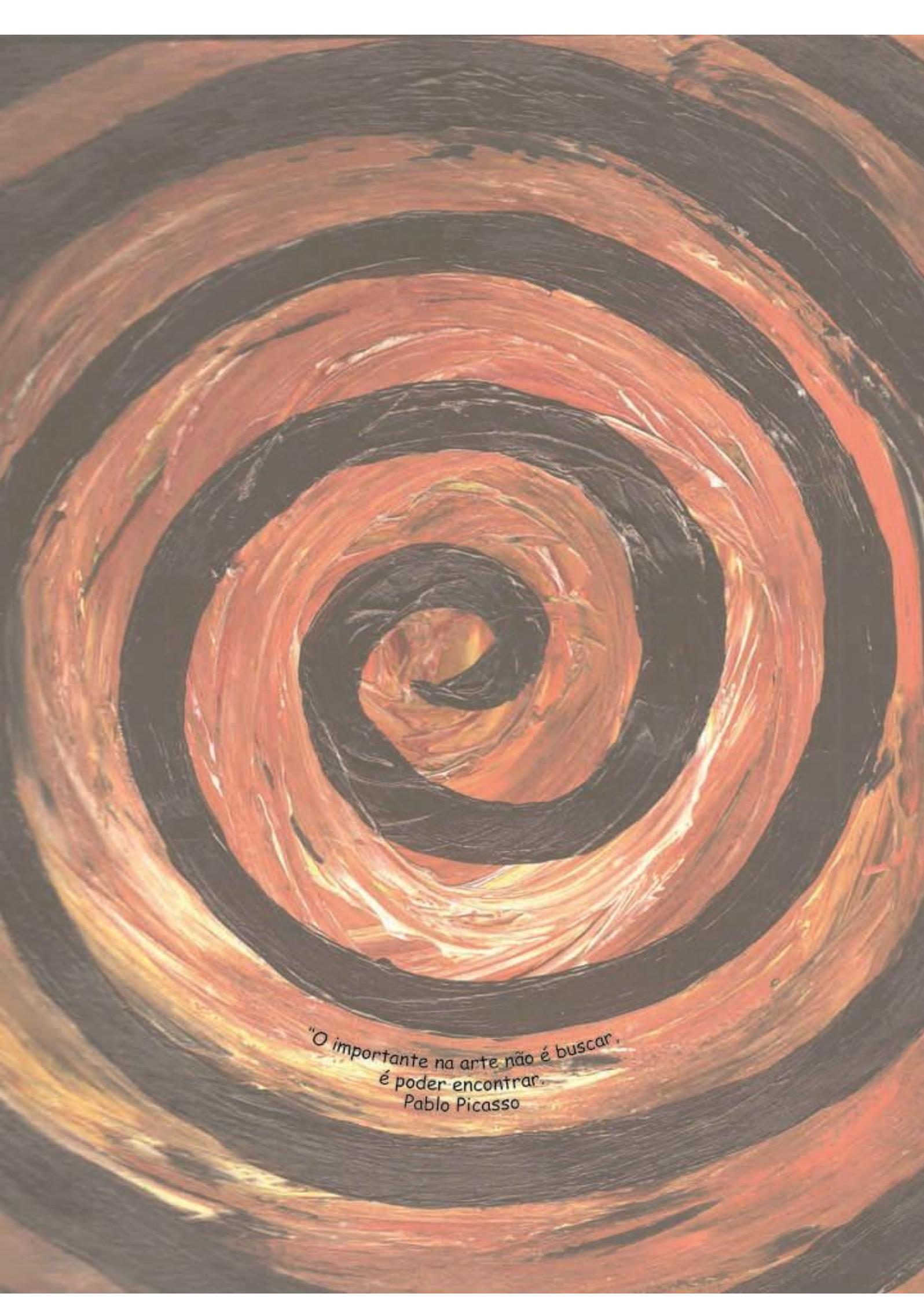
O mesmo pincel que a olho nu saltava de ato a ato, parecia meditar, num tempo dilatado e solene, numa iminência de princípio do mundo, tentar dez movimentos possíveis, dançar em frente a tela, roçá-la várias vezes e lançar-se enfim, como relâmpago, sobre o único traço necessário.

Dessa forma, a visão para Merleau-Ponty se faz no meio das coisas já que o mundo não se apresenta de forma inerte e para poder pintar Cézanne “se faz montanha” e Klee afirma que numa floresta “eram as árvores que olhavam para mim”²⁶, apresentando assim uma inversão de funções. De acordo, ainda, com Merleau-Ponty²⁷ a submersão do pintor no mundo que o cerca, resulta em “[...] ação e paixão tão pouco discerníveis, que já não se sabe mais quem vê, quem é visto, quem pinta e quem é pintado”. Assim, o pintor para Merleau-Ponty é “[...] um homem em serviço, que toda manhã detecta na configuração das coisas o mesmo apelo a que jamais terá exclusivamente respondido. A seu olhar a obra não está nunca terminada, mas sempre em curso”. (CARMO, 2004, p. 65)

Como as sensações são compreendidas em movimento, a cor, de acordo com o filósofo, se expressa antes de ser vista, e o faz pela atitude do corpo. Para o professor de Arte o entendimento do processo, percurso e produto, é como o pintor frente a sua obra: momentos sempre em curso, em construção. Este texto é a própria percepção em curso, o que destacamos a seguir na metodologia de pesquisa.

²⁶ CARMO (2004, p. 65).

²⁷ *op.cit.*, p.65.



"O importante na arte não é buscar,
é poder encontrar."
Pablo Picasso

CAPITULO IV

A FENOMENOLOGIA NOS CAMINHOS PROCESSUAIS DO PROFESSOR DE ARTE. A QUARTA COR

A cor pincelada neste espaço da tela refere-se ao caminho metodológico realizado por meio de seus atores, percursos, imagens, dizeres. Processo evidenciado mediante o olhar da fenomenologia que, entendida como método, de acordo com Husserl (1990) é a ciência da essência do conhecimento ou a doutrina universal das essências. Método que consiste na descrição do fenômeno, tal como ele se apresenta, como algo que aparece e que se opõe à visão de sujeito e objeto isolados, mas sim correlacionados, considerando que a consciência é sempre intencional.

Intenção revelada ao investigarmos o fazer do professor de Arte no contexto educacional de sua formação estética por meio da Fenomenologia, pois como método de investigação, afiança Bicudo (1999, p. 12-3) que a mesma:

[...] fundamenta procedimentos rigorosos de pesquisa, mostrando de que maneira tomar educação como fenômeno e chegar aos seus invariantes ou características essenciais para que as interpretações possam ser construídas, esclarecendo o investigado e abrindo possibilidades de intervenção no campo da política educacional e da prática pedagógica [...]. A fenomenologia se mostra apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundano das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas.

Assim, a fenomenologia como corrente filosófica fundada por Husserl, surge ligada à Matemática. Husserl, destacado por Moura (1989, p. 47), afirma ser o motivo do início da fenomenologia “o problema radical de uma clarificação dos conceitos fundamentais lógicos e matemáticos, e com isso o de uma fundamentação efetivamente radical da lógica e da matemática’. Nesse sentido, o nascimento da Fenomenologia advém do desejo de Husserl em proporcionar uma consistência científica à Filosofia, em decorrência da crise na Filosofia e nas Ciências humanas evidenciadas a partir de 1900, descrita da seguinte forma por Merleau-Ponty (1973, p. 15):

Tanto as ciências do homem (Psicologia, Sociologia, História) quanto a Filosofia, encontravam-se numa situação de crise. À medida que se desenvolviam as pesquisas psicológicas, sociológicas, históricas, tendiam a nos apresentar todo pensamento, toda a opinião e, em particular, toda Filosofia, como o resultado da ação combinada das condições psicológicas, sociais, históricas exteriores.

Desse modo, Husserl desejando abordar o seu ideal de fundamentação rigorosa da Filosofia, sugerindo uma reflexão sobre o conhecimento, busca desvendar que a Filosofia e as Ciências são possíveis. Após vários estudos e caminhos percorridos, o filósofo propõe um método de estudo descritivo, baseado na intencionalidade da consciência, por se voltar atentivamente para o objeto, por se configurar como um olhar atento do sujeito para o mesmo.

Para Husserl, aquilo que aparece e se manifesta à consciência é denominado fenômeno, advindo daí a designação da Fenomenologia como estudo do fenômeno. Nesse sentido, a Fenomenologia é, conforme Bicudo (1999, p. 14), “um estudo que reúne os diferentes modos de aparecer do fenômeno ou o discurso que expõe a inteligibilidade em que o sentido do fenômeno é articulado”. Nesse contexto, a fenomenologia é para Joel Martins (1992, p. 50),

[...] um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos.

Do mesmo modo, a descrição solicita uma reflexão sobre o vivido, o realizado. Solicita um movimento de distanciamento para possibilitar o olhar na experiência vivida, no intuito de perceber como e por que vimos o que vimos. Assim, no método fenomenológico o “ir-às-coisas-mesmas” e a “reflexão”, temas imprescindíveis na pesquisa fenomenológica, são imperativos para uma descrição rigorosa da realidade percebida e para compreender a essência do fenômeno.

Diante do exposto, tratemos agora dos principais temas da fenomenologia, o “retorno as coisas mesmas”, a redução fenomenológica e a intencionalidade, que foram abordados por Merleau-Ponty para revelar esse mundo vivido antes de ser significado. O mundo vivido é tratado pelo filósofo como o solo do nosso encontro com o outro, em que se revelam nossa história, nossas obras e nossas decisões. Assevera Merleau-Ponty (2006a) que o “retorno as coisas mesmas”, é um voltar-se para este mundo anterior ao conhecimento, a reflexão, ao mundo vivido, é no ir-às coisas-mesmas, não partindo de uma posição científica, que eu descubro o fenômeno.

O mundo fenomenológico é, não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências e na intersecção de minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de uma sobre as outras, ele é pois inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que fazem sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. Pela primeira vez, a meditação do filósofo é bastante consciente para não realizar no mundo e antes dela seus próprios resultados. O filósofo tenta pensar o mundo, o outro e ele-mesmo, e conceber suas relações. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 17).

Em relação a intencionalidade em Merleau-Ponty, Martins e Dichtchekenian (1984) afirmam ser uma relação dialética em que surge o sentido, que será revelado pela percepção, por meio de nossa relação com o mundo e com os outros. Dessa forma, a minha percepção não se limita a soma de dados visuais, táteis e sonoros, já que percebo mediante meu ser total, apreendo uma maneira única de existir, que fala simultaneamente a todos os meus sentidos.

A intencionalidade operante identifica-se com toda atividade do sujeito que deixou de ser propriedade de uma consciência isolada e constituinte; é a própria abertura ao mundo de um sujeito carnal, corporal. Na verdade, a característica primordial de nossa relação com o mundo não é a percepção predicativa, mas a percepção carnal, corporal. Deve-se, portanto, desde que se resolveu identificar como se deve, consciência e intencionalidade, resolver-se também a rejeitar a identificação da consciência com a transparência, deve-se resolver a conceder, de imediato e irredutivelmente, o ser consciente como um ente real, isto é, como uma consciência radicalmente encarnada. (MARTINS; DICHTCHEKENIAN, 1984, p. 56)

Assim, a intencionalidade, na fenomenologia, é a consciência que faz o indivíduo interagir no mundo, com autonomia de pensamento. É também a fresta para se adentrar à essência do fenômeno, destituindo-o de sua atitude natural e a atitude dela decorrente não é mais a natural, porém a fenomenológica [...] porque é o ato de estar atento ao percebido. (BICUDO, 2000, p. 72).

Logo, a redução fenomenológica, que se configura como o momento pelo qual o pesquisador, por meio de sua trajetória, seu percurso, seleciona os dados considerados essenciais do discurso e revelados na descrição fenomenológica separando-os dos que considera como não essenciais. Assim, as asserções devem ser significativas para o pesquisador que lhes atribuirá significados ao colocar-se no lugar dos sujeitos para refletir sobre suas vivências descritas.

4.1 A pesquisa: sujeitos, metodologia, pares teóricos

O método fenomenológico caracteriza-se pela ênfase na vivência do sujeito. Como caminho metodológico, percorremos três momentos: a descrição, a redução e a compreensão. Possui uma abordagem que utiliza procedimentos que levam a uma compreensão do fenômeno, por meio de relatos descritivos. Buscamos, então, uma atitude fenomenológica para compreender a complexidade da formação estética perceptiva do professor de Arte, mediante um afastamento das pré-concepções e desvelando dos sujeitos, a sua formação na ação e ação na formação: cor delineada, apresentada, vivenciada, olhada. Logo, a presente pesquisa foi realizada por meio de abordagem fenomenológica em que os sujeitos pesquisados, no total de nove, são professores de Arte, que atuam em salas da educação básica e ensino superior, bem como em outros ambientes de aprendizagem artística, demonstrando atitude na parceria da ação.

Assim sendo, a metodologia utilizada envolveu, primeiramente, estudos acerca do tema para uma compreensão dos conceitos essenciais na realização da pesquisa. Essa contou, em sua trajetória, com uma base teórica considerando estudos de Barbosa (1998, 2002, 2008), numa proposta de uma arte educação contemporânea e intercultural; Martins (1992), considerando a pesquisa na abordagem fenomenológica desvelado no olhar de Merleau-Ponty (1997, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b); Nóvoa (1995), Meira (2003) e Iavelberg (2003a, 2003b), relacionado à formação e prática docente de professores, o ser professor, em especial de Arte; Perissé (2009), sobre a formação estética e Fazenda (1993, 2003), Rojas (1998) e Japiassu (1976), na proposta da ação docente interdisciplinar.

Em seguida, foram utilizados os seguintes procedimentos: seleção bibliográfica, estudos e revisão da literatura, recolha e análise dos depoimentos, observação da ação para descrição interdisciplinar do processo da formação do professor e organização das categorias abertas reveladas, interfaceando o referencial teórico adotado com a ilustração das mesmas em metáfora por meio de obras artísticas. Na interlocução teórica o olhar fenomenológico se desvela pela fundamentação da percepção estética em Merleau-Ponty.

Como o principal objetivo do pensar fenomenológico é perceber o fenômeno na sua origem por meio da subjetividade, é “ir-às-coisas-mesmas”, esse pensar exige do pesquisador, em sua ação metodológica, rigidez no estudo e conhecimento do tema a ser investigado. Ao optarmos por investigar a ação em

formação do professor de Arte, situado em um determinado contexto, buscamos compreender o fenômeno e para isso o colocamos em suspensão, momento em que nos despimos de quaisquer referenciais teóricos. De acordo com Merleau-Ponty (2006a, p.1), colocar as afirmações da atitude natural em suspenso, para compreendê-las, “[...] consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico”. A esse momento chamamos de *epoché*, conceito-chave na Fenomenologia husserliana. Como parte da redução fenomenológica, é o “colocar em suspensão” ou “colocar entre parênteses” o conhecimento prévio do investigador.

Na medida em que a fenomenologia visa a descrever os fenômenos presentes na consciência e não os fatos físicos ou biológicos, ela é levada a por esses fatos 'entre parênteses'. A *epoché* designa justamente essa colocação entre parênteses, essa suspensão do juízo (sinônimo de redução fenomenológica). [...] Esse mundo natural é um existente, uma realidade: eis a tese geral da atitude natural, diz Husserl. A *epoché* consiste em alterá-la radicalmente, quer dizer, em suspender o juízo sobre o mundo natural. (JAPIASSU; MARCONDES, 2006; p.88).

Nesse processo, e após pensar seriamente sobre o que dele se deseja, temos como segundo momento buscar sua essência, o que encontramos manifestado nos discursos dos sujeitos, do desejo de comunicar suas percepções mediante seu dizer, por meio da descrição, a fala do sujeito, primeira aproximação pesquisador e pesquisado. Dessa forma, deixa aparente como percebe o fenômeno, sendo analisado no momento da transcrição e, nessa trajetória, o percurso se dá por meio da busca “às coisas mesmas”. Momento da redução fenomenológica, do desvelamento do mundo real, em que a noção de consciência fechada sobre si é superada.

Como a mediação se dá pela linguagem e permite a compreensão e interpretação de um discurso que não é o nosso próprio, a análise pela fenomenologia abrange o histórico de vida e o social, de maneira atemporal e contextualizante. O desvelar pelo pesquisador, do que estava escondido nas aparências. O que influencia diretamente na descrição dos fenômenos. Essa busca descritiva, não explicativa e não baseada em fatos, é característica essencial na pesquisa fenomenológica pois “[...] é através dela que se chega à essência do fenômeno” (BICUDO, 1994, p.24).

Então, a redução fenomenológica se configura como sendo o momento em que o visto é descrito e as partes essenciais da descrição, consideradas importantes ao fenômeno são selecionadas. Fazemos uso das reduções, tanto na análise ideográfica quanto na nomotética, por meio das quais chegamos às categorias abertas.

Isso é feito com o auxílio da técnica “variação imaginativa”. Através da comparação no contexto onde o fenômeno está situado, e de eliminações do que julga ser supérfluo, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes segundo o que se vê como essencial, característico, básico. (BICUDO, 1994 p.20-21).

Desse modo, é importante salientar que na pesquisa fenomenológica, de acordo com Bicudo (2000, p. 81), trabalhamos com a totalidade das descrições pelo fato de todo o texto da descrição ser considerado importante, já que “[...] é a partir dele que observamos o solo perceptual em que ocorreu a experiência perceptiva”. Para que o fenômeno descrito possa apresentar sentido, são necessárias inúmeras leituras e releituras (no sentido de ler novamente), quantas vezes o pesquisador julgar necessário, sempre à luz da questão formulada. (MERLEAU-PONTY, 2006a).

Após o fenômeno situado e recolhidas as descrições, iniciam-se os momentos das análises: ideográfica e nomotética. O tratamento dos sujeitos, na análise ideográfica acompanha, no momento inicial, o depoimento primeiro, que nesta pesquisa foi narrado mediante um olhar imagético. A seguir, destacamos as unidades de significado, asserções, considerando que se referem aos invariantes detectados, após descrição exaustiva do fenômeno, que nos permitiram, mediante a reflexão e compreensão dos mesmos, sermos conduzidos à essência do fenômeno investigado. Essas unidades de significado são as unidades do texto que fazem sentido para o pesquisador, mediante a questão formulada, neste caso, “Como é seu fazer em arte?” Em tal processo, não levamos em consideração um trabalho com categorias listadas por meio “[...] de um quadro teórico elaborado *a priori* ou a partir de instrumentos de pesquisa externos a essa investigação específica. (BICUDO, 2000, p. 82-3).

Ainda na análise ideográfica, nesse momento em que chegamos às asserções, uma reflexão sobre o que foi dito mediado pela questão formulada é necessária, o que foi realizado por meio de uma reflexão transcendental, assim, temos o discurso articulado. A análise ideográfica é assim denominada por tentar tornar visível a ideologia no discurso do sujeito. Assim é que, na presente pesquisa, o depoimento colhido se deu na realização de oficinas que possibilitaram a leitura de imagem (obra artística) e a reflexão da ação docente estética, ilustrada pelo texto imagético.

Na sequência, realizamos a aplicabilidade da matriz nomotética, indicando os invariantes, mediante a redução e a variação imaginativa, momento em que chegamos às categorias abertas, reveladas por meio das imagens, que possibilitaram

a construção hermenêutica do estudo em foco, considerando a poética da docência artística, o registro escrito e visual em observações da ação docente, o que será revelado na trajetória espiralada do presente texto, ao apresentarmos as análises realizadas. Tanto na instância ideográfica quanto na nomotética fazemos uso dessas reduções, por meio das quais chegamos às categorias abertas.

A partir dessa perspectiva, é que a presente pesquisa desenvolveu-se sistematicamente em um período de onze meses, com outros momentos considerando o primeiro encontro e a finalização das interlocuções com as produções verbais e não verbais. Os encontros aconteceram em diferentes formas, pessoalmente, com visitas ao local de ação e por meio de um diálogo pensante e ainda de maneira virtual, quando necessário para esclarecimentos e troca de ideias. A pesquisa foi estruturada na seguinte pergunta: “Como é o seu fazer em Arte?”. Essa ação realizada foi mediada pela leitura de uma imagem, como já dito acima, e selecionada pelo professor, de maneira livre estimulando, assim, o revelar docente em arte. A pergunta didática: “Na observação da imagem escolhida, revele o seu fazer em artes visuais” permeou todo o processo de recolha dos depoimentos dos sujeitos escolhidos.

Os sujeitos e parceiros da pesquisa foram convidados a participarem da mesma por meio de comunicação oral e escrita, após levantamentos sobre quais professores, atuando na área de Arte no município de Dourados, eram formados em Artes Visuais, licenciatura, conforme já abalizado na introdução deste estudo, independente do sistema, público ou privado, como também do nível de atuação em que se encontravam e, tampouco, o período de experiência como professor. A principal condição para participar da pesquisa era ser professor de Arte, formado e atuante.

Esse processo se realizou por meio de lista das escolas públicas do município de Dourados, cedida pela Central de Matrículas, como também pelo contato direto com os mesmos. Deste processo, que envolveu trinta e seis professores inicialmente e que neste momento já contava com professores de outros municípios, parceiros em outras trajetórias vivenciadas na educação, companheiros de encontros e diálogos artísticos. Dessa mesma forma, professores, colegas de ensino superior também foram convidados e, assim, vinte professores se mostraram interessados e permaneceram ativamente no processo, que envolveu encontros e atividades de elaboração artística e escrita. No processo final foram selecionados, para se fazerem presentes nessa pesquisa por meio de seus discursos, nove professores, considerando a relação efetiva com a pergunta realizada.

As atividades de pesquisa iniciaram-se já nos primeiros acesos dos professores, com encontros pelos diferentes meios já mencionados. No meio do processo sentimos a necessidade de viabilizar a apresentação dos professores e sujeitos, então, propusemos uma apresentação pessoal por meio de uma produção artística livre, considerando a análise realizada.

Diante do exposto, solicitamos que produzissem um texto artístico para que pudéssemos conhecê-los de maneira formal e pela produção realizada. Foram produzidas colagens, pinturas com diferentes técnicas e linguagens, também mandalas, desenhos, infogravuras e interferências tecnológicas em fotografias. Essas elaborações artísticas encontram-se como identificação introdutória nas análises ideográficas de cada sujeito, juntamente com a imagem escolhida para dizer de o seu fazer docente formando uma trama colorida em forma de tarja, isto é, do primeiro momento dentro de um contexto de depoimento, em que apresentam a sua elaboração artística como definidora do seu próprio processo de ação em Arte como professor. Essas elaborações artísticas estão organizadas em apresentações produzidas em meio digital, anexado no estudo, e permeando toda a análise realizada mediante as categorias abertas encontradas.

Dos sujeitos que participam dessa fase da pesquisa, no caso, nove conforme já informado anteriormente, todos são formados em Arte, conforme condição prévia de participação na pesquisa, ressaltando que todos são formados em Artes Visuais, por ser a licenciatura mais antiga presente no estado e atuando, em sua maioria, na educação básica e, três professores atuam no ensino superior, desses, dois em Instituição Privada, um em Instituição Pública. As cidades de atuação dos referidos professores são: Campo Grande, Dourados, Rio Brillhante e Fátima do Sul (conforme quadro 1), contemplando os sistemas educacionais públicos, municipal e estadual, como também o privado.

Quadro 1: Distribuição geográfica por cidade dos sujeitos participantes.

Cidades	Professores
Dourados	04 professores
Campo Grande	02 professores
Fátima do Sul	02 professores
Rio Brillhante	01 professor
TOTAL	09 professores

Fonte: (Benito, 2010).

A seguir, apresentamos os professores de maneira sucinta e específica para que possamos vê-los na fala revelada mediante discurso inicial. Assim, o sujeito A é formado em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Atualmente exerce a função de professor de ensino superior na mesma instituição no curso de Artes Visuais, licenciatura e bacharelado, no regime de dedicação exclusiva, em Campo Grande. Mestre em História, sempre foi professor e suas experiências na educação básica envolvem várias situações de atuação em vinte e três anos, destacando a função de técnica pedagógica em arte na Secretaria Estadual de Educação, SED/MS, e quinze anos no ensino superior atuando em várias universidades privadas do estado e em Pós-Graduação em Arte. O sujeito B é licenciado em Educação Artística, denominação do curso no ano de sua formação, 2001, pelo Centro Universitário da Grande Dourados, UNIGRAN. Atua efetivamente na educação básica pública, desde a sua formação em sala de aula na cidade de Dourados, desenvolvendo projetos em forma de oficinas de arte.

Sobre o sujeito C, o mesmo atua como professor de Arte desde o ano de 2004. Seu espaço de ação é a educação formal básica, pública, atuando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, EJA, em Dourados. Formado no ano de 2003 em Educação Artística pela UNIGRAN é também formado em Matemática, porém, sem atuação docente na área.

Em relação ao sujeito D, este atua como professor de Arte da educação básica e do ensino superior, curso de Pedagogia e como professor formador no PROINFANTIL, programa do governo federal que refere-se a um curso em nível médio à distância, na modalidade Normal, destinado aos profissionais sem a formação específica para o magistério e que atuam em sala de aula da educação infantil, creches e pré-escolas das redes públicas, municipais e estaduais, como também na rede privada, sem fins lucrativos - comunitárias, filantrópicas ou confessionais - conveniadas ou não.²⁸ Assim, o sujeito D é arte-educador e artista, trabalha na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE, desde 1993. Especificamente com arte nesta mesma instituição em Fátima do Sul, somente a partir do ano de 2004. É pós-graduado em Ensino de Arte, *latu sensu*, e graduado em Educação Artística desde 2003, pela UNIGRAN.

²⁸ Sobre este curso, de maneira detalhada e informativa, ver em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=548&id=12321&option=com_content&view=article>>. Acesso dia 11/out./2010.

O sujeito E, professor de Arte formado em Educação Artística com ênfase em Computação Gráfica em 2001 pela UNIGRAN e em Tecnologias e Produção em Multimídia em 2009. É pós-graduado, *lato sensu*, em Ensino das Artes Visuais desde o ano de 2008 e, atualmente, trabalha como professor de Arte do nível médio em escola estadual e, como coordenador da sala de tecnologias educacionais, em escola municipal, ambos na cidade de Dourados.

O sujeito F, professora formada em Artes Visuais pela UFMS, licenciatura com habilitação em Artes Plásticas, desde o ano de 2009. Atua como educadora em arte na educação básica nos níveis da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Campo Grande, tendo já atuado como arte-educadora nos anos de 2007 e 2008.

O sujeito G, formado em Artes Visuais, licenciatura, pela UNIGRAN desde o ano de 2007, é pós-graduado em Arte e Educação desde 2009, *lato sensu*, e atualmente cursa Pedagogia. Atua como professor de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas indígenas de Dourados. Já, o sujeito H é formado em Artes Visuais desde o ano de 2008 pela UNIGRAN e pós-graduado em Ensino de Arte desde 2009. Atua na educação básica em escolas públicas, municipal e estadual, do município de Rio Brilhante, iniciando a docência no ano de 2010.

Artista e educador em Arte, o sujeito I, formado desde 2001 pela UNIGRAN e atuando como professor desde o ano de 2005, iniciando a docência pelo ensino superior e atuando no momento no nível médio em escola da educação básica, privada, na cidade de Fátima do Sul.

Apresentados nossos parceiros/sujeitos de pesquisa, passamos ao processo denominado análise ideográfica, movimento que apresenta as estruturas individuais para, em seguida, agregar em estruturas gerais, outra marca, outra cor, percurso da pesquisa posteriormente apresentada.

4.1.1 Análise Ideográfica

Neste momento, o pesquisador procura pelas unidades de significado. Essa busca é realizada após inúmeras leituras de cada uma das descrições, o que possibilita uma primeira aproximação do pesquisador em relação ao fenômeno. Essas unidades de significados são consideradas recortes destacados nas descrições e considerados importantes pelo pesquisador, mediante sua interrogação sobre o fenômeno: “Como é seu fazer em arte?”.

As unidades de significado são organizadas em uma unidade síntese e agrupadas por temas ou categorias abertas. Com esse movimento vai da análise ideográfica, que apresenta as estruturas individuais, em direção à momotética, que unifica as estruturas mais gerais. (BICUDO, 2000, p. 87).

Dessa forma a marca simbólica da espiral com infinitas nuance de cores, se revela nos depoimentos agora apresentados por meio da análise ideográfica, orientada pela questão norteadora de todo processo de pesquisa: “Como é seu fazer como professor de Artes Visuais?” Nesta perspectiva, expressam o que pensam sobre sua ação, como professor de Artes Visuais, considerando o fenômeno estudado. Lembrando que os mesmos tiveram liberdade em sua fala falada. A fala, maneira pela qual o sujeito faz uso de seu corpo-próprio e de seu mundo de emoção. Sobre essa *fala*, respaldada em estudos sobre linguagem de Merleau-Ponty, Bicudo (2000, p. 41) apregoa que,

[...] a fala é uma operação interior pela qual o sentido do mundo percebido pelo sujeito começa a romper o silêncio e a buscar formas de expressão. [...] viabiliza a constituição de um saber intersubjetivo e, portanto, histórico, social e objetivo [...]. Portanto, por ser encarnada no corpo-próprio e no mundo, quando sempre se está com o outro.

Quem fala, fala de algum lugar. De onde? Esse *onde* é entendido por Merleau-Ponty (2006a, p. 6) como sendo *o mundo*, “[...] o mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição, ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas.”. Percepções reveladas nos discursos (fala) dos professores/sujeitos dessa pesquisa, apresentados, a seguir, por meio da análise ideográfica.

Análise ideográfica do sujeito A



Figura 1: Imagens do sujeito A

Discurso do sujeito A (DA)

Primeiramente acho importante dizer que a escolha sobre a obra é difícil, muitos são os artistas que impressionam e estariam facilmente relacionados à teoria e prática escolar, cada um deles provocaria uma reflexão importante.

Mas como é uma escolha, realizei esta Gauguin e sua obra *De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?* Talvez pela reflexão que produz a partir do título e relacionando a própria vida. O ofício do magistério produz uma grande teia e nos prende envoltos por leituras, pesquisas, planos, correções de provas, pensamentos e palavras, alegrias e realizações, tristezas e decepções, que mistura-se a própria vida.

Por muitas vezes é difícil fazer o outro entender que é preciso todo este trabalho também fora do tempo escolar. Difícil é também fazer o sistema entender que o tempo escolar deveria ser maior e melhor remunerado pela qualidade do serviço e temos que prestar, como os plantões dos médicos, também o fazemos muitas e muitas vezes, o reconhecimento parece ser apenas nosso. Há vida lá fora! Também queremos gritar!

De onde viemos?

Venho de uma família onde o estímulo a arte vivenciando a música através do meu pai que era cantor e tocava violão em cassinos, assim aprendi piano, pintava em telas, brincávamos com jogos cantarolando e fazendo de conta recortávamos construíamos e apreciávamos nossas criações. Assim tínhamos muita arte fora das escolas, onde pouco se fazia, apenas construções aplicadas a peças artesanais nas marcenarias. Porém algo marcou muito em minhas aulas de laboratório onde desenhava muito bem com um belo colorido, os mofos dos pães e os bichinhos que víamos nos microscópios rendiam formas e texturas surpreendentes.

Acredito que o que aprendemos e vivemos no nosso cotidiano, com os amigos, colegas, família e comunidade ensina muito, desperta para nossa escolha profissional. Na escola os conhecimentos se inter-relacionam provocando reflexões que ultrapassam limites da matéria. A física, a química e a matemática pode ensinar

muito sobre arte, sobre as combinações de materiais, do espaço e a cor. Aprendizagens que foram ampliadas na UFMS, quando fiz o curso de Educação Artística, finalizado em 1985.

Uma das disciplinas que mais contribuiu para ampliar meus conhecimentos sempre foi à história, na universidade foi a História aplicada a Arte e no Mestrado em História, estudei sobre a Historiografia Brasileira e regional, fundamentais para ampliar o universo rico em reflexões para entender que não existe arte sem conhecer a sua função e isso implica em saber os contextos históricos em que foi produzida, fala de homens e mundo do seu tempo.

Acredito que um dos caminhos na escola são os projetos coletivos, onde quebramos com as barreiras do tempo e do espaço disciplinar. Tais experiências foram vividas plenamente e prazerosamente nas oficinas propostas para o Ensino Médio na Escola Estadual Padre João Greiner, onde com a mudança do Governo do Estado voltei para dar aulas na escola, após dez anos como técnica pedagógica da SED.

Nesta escola foi oportunizado reconhecer o espaço escolar com suas transformações e novas nuances, confesso que me senti a princípio “um peixe fora d’água”. Duas novas formas metodológicas de aulas me encantaram o uso das novas tecnologias nas aulas, a qual reconhece seu poder sedutor e praticidade, além do mundo que se abre para pesquisas com a internet, não sou mais a mesma sem elas.

Mesmo assim parece incrível dizer que a escola está mais bem preparada fisicamente para ter acesso a elas do que alguns cursos dos ensinos públicos superiores. Isso causa pânico e indignação pelo sucateamento do ensino público superior com relação ao espaço físico!

Bem, voltando a escola, o uso das novas tecnologias (computador, internet, vídeo, fotografia digital) aplicado as oficinas de arte, possibilitaram experiências renovadoras. Em uma delas desenvolvemos o conhecimento de Artes e Ecologia, projeto intitulado MACROFOTOGRAFIA: Tudo que olho eu vejo?

Neste projeto em forma de oficina pesquisamos sobre as formas da natureza que a olho nu não visualizamos com detalhes, quase não prestamos atenção no mundo minúsculo que compõe formas cores e texturas, bem interessantes e estão ao nosso redor nas folhas e flores, raízes, na natureza ao redor do pátio da escola. Desta forma utilizando uma câmera digital registramos esses mundos com o auxílio da Macrofotografia, trabalhando logo após alguns conceitos da Ecologia e da Arte, produzindo imagens digitais na sala de informática.

O conhecimento em arte é fundamental o produzir através das práticas, do exercício das linguagens mais tradicionais: desenho, pintura, colagem, escultura, bem como as mídias contemporâneas como as infogravuras, fotografia digital, para acessar o mundo das imagens artísticas culturais produzidas ao longo da História da Arte, lendo e produzindo idéias, desejos, criando demandas, informações textuais e visuais. Aprendendo a ler e produzir através da arte intervindo nas relações sociais interculturais no mundo em que habitamos.

O que somos? Para onde vamos?

Posso dizer que a família, a escola, a universidade, a experiência profissional nas escolas públicas e instituições superiores que lecionei (UNIGRAN, IESF, MAGSUL, SENAC) sempre tive como preocupação o prazer pessoal nas aulas que ministrava, a meta era sempre sair satisfeita porque o aluno também tinha correspondido com interesse e afinco na aprendizagem. Isso nem sempre foi possível o que provocava momentos intensos de reflexão, é impossível “deixar para lá”.

Algo de especial, para cada aula uma motivação, um estímulo através de um recurso didático, um conhecimento com cara de descoberta, uma imagem que provoque uma reflexão estética, um DVD que promova uma intensa experiência, uma história, uma poesia que toque a alma, o uso de uma tecnologia que produza arte, um texto interessante sobre história da arte.

Saber que o professor apenas é o mediador de uma aprendizagem, deve levar o aluno as experiências motivadoras, selecionar o material, propiciar os estudos em grupos para o debate, a pesquisa pessoal, a construção do conhecimento, a criação.

Cada aula planejada tem que ser motivadora para transformar pensamentos em ação. Se por exemplo, estudamos sobre a questão de gênero nas aulas deverá provocar uma atitude positiva de compreender o mundo de forma a desmistificar velhos preconceitos e buscar uma atitude interculturalista.

A cultura é o viés rico que escolhi para ampliar, estudar e fazer compreender as relações entre as pessoas no mundo. Arte e os estudos culturais são metas de motivação pessoal e profissional para pesquisas e teses que ainda viram no futuro.

O que demanda muitas leituras que já fazem parte da vida profissional, grandes teóricos sociólogos e antropólogos estão nesta lista de leituras obrigatórias para compreensão da relação entre arte e cultura, como processo dinâmico e

intercambiante das produções simbólicas, como Nestor Canclini, Stuart Hall, Hommi Bhaba, Edward Said, Câmara Cascudo e nossa pesquisadora regional/MS Marlei Sigrist, além de tantos outros estudiosos.

Na pesquisa e no ensino de arte outros autores vieram a contribuir para referendar a prática educativa e artística, dentre eles, Ana Mae Barbosa, Miriam Celeste Martins, Irene Tourinho, Edity Derdiky, Silvio Zamboni, Demerval Saviani, Paulo Freire, Rubem Alves e tantos outros brasileiros que fazem parte de nossas bibliotecas.

Bem como os estrangeiros que marcaram época na arte e educação, leituras obrigatórias, mas prazerosas como John Dewey, Herbert Read, Rudolf Arnheim, Luigi Pareyson, Walter Benjamin, Ernest Fischer, M. Archer, Umberto Eco, Fernando Hernandez, Chartie, e outros.

Aprendi que tanto em arte como educação, ambas são áreas muito complexas e tão dinâmicas quanto a cultura, então mudam metodologias e conhecimentos novos são produzidos e reformulados, por muitas vezes retornam com novas roupagens, impondo uma constante necessidade do professor reavaliar seus conceitos, ampliando a visão e a ação.

Descobri com muito labor que o registro da ação, a pesquisa e a reflexão e publicação sobre o pensar e o fazer educativo é o caminho para compreensão e reconhecimento profissional. Assim a participação em congressos, estudos em pós graduações, grupos de estudo, estimulam o crescimento intelectual.

No Mestrado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados/ UFGD, todas as leituras e pesquisa intitulada *Representações Franciscanas: o padroeiro reformador na paróquia São Francisco de Assis (1950-1980)* possibilitaram ampliar meu conhecimento nas áreas da religiosidade, historiografia, identidades e cultura.

Nunca é tempo de dizermos que já podemos nos acomodar, dizer que estamos próximos da aposentadoria, isso é decretar o fim quando ainda estamos iniciando a busca da compreensão do que somos e para onde vamos.

Trabalhar com a formação de professores nas faculdades de educação, no curso de Artes Visuais, trouxe a grata satisfação de formar muitos professores de arte e encontrá-los na vida profissional nas escolas das redes estaduais e municipais. Fazendo parte do corpo docente da UFMS, considero meu trabalho parte de minha vida, onde quero estar fazendo o que eu gosto de fazer aprender e ensinar sobre a profissão do educador em arte e do artista-pesquisador.

Quanto ao artista pesquisador posso dizer que foi uma descoberta profissional na Pós-Graduação, Artes Visuais, cultura e criação do SENAC, onde tivemos contato com profissionais de diversas áreas da moda, do desing, da arquitetura, da publicidade que desenvolveram projetos sob a minha orientação buscando nas artes visuais agregar qualidade estética a sua criação e pesquisa.

É assim que chegando aos 25 anos de profissão quero aprender muito mais, tenho fome e sede de compreender o mundo e como ele está sistematizado através da arte e da educação. Tenho planos de aprender e produzir arte prazerosamente.

Gauguin na sua obra *De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?*

Ensina-nos a importância da reflexão filosófica estética a partir de uma imagem e frase, pertinente aos caminhos que trilhamos para nossa profissionalização na educação e arte – muitas vezes encarada como fardo pelo peso das instituições burocráticas, tantas vezes realização profissional, outras em buscas incessantes de respostas que se diluem com o tempo, se reformulam, se transformam no processo vivo e intenso.

Gauguin na sua obra *De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?*

Aponta a busca de conhecer novas culturas, outros mundos, compreender que o outro está em nós, completando a parte que nos falta, ultrapassa as fronteiras dos preconceitos, dilui os obstáculos cotidianos, a violência e a ignorância. Que mundo é esse que na educação em arte como mediadores possibilitamos aos nossos alunos acessar códigos pré-estabelecidos ou novas descobertas, novas culturas tão próximas como a da América Latina, tão nossa e tão distante dos bancos escolares, dos museus de arte.

Compreender a arte do nosso tempo, nossos contemporâneos questionam o mundo em que vivemos, tão difícil de entender como ela própria. Dar visibilidade a arte das minorias que não tem acesso ao conhecimento sistematizado excluídas pelo poder. Saber que podem através da arte agregar qualidade estética as suas produções artísticas culturais.

Gauguin na sua obra *De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?*

Gera em nós a reflexão de que não sabemos ainda o sentido do tempo e pouco conhecemos sobre o mundo, pois o tempo se destina na nossa sociedade a medir um número para aposentadoria, uma idade que nos codifica como jovens ou idosos, que nos posiciona em mundos que já não contemplam quem somos, não respondem a nossos desejos e a energia que com que encaramos nosso fazer educativo. Quanto ao conhecimento, apesar de acessarmos facilmente uma

quantidade enorme de informações, pela especialização do saber e rapidez com que se processa e se transforma, sabemos menos do que os grandes mestres do Renascimento sabiam no seu tempo. Mais consciente é pensar que o tempo é volátil e a quarta dimensão ultrapassa limites vistos e palpáveis a olho nu, ainda não o compreendemos. O conhecimento e as verdades são estabelecidas pelos homens e pela ciência, para satisfazer as necessidades e interesses do seu tempo, então tornam-se sempre representações a serem desveladas pelo estudo e pesquisas reflexivas. Não precisamos saber para onde vamos, mas precisamos saber quem somos e, nos orgulharmos disso.

Unidades de Significado

1. Acredito nos projetos pedagógicos na escola como um dos caminhos para quebrar com as barreiras do tempo e do espaço disciplinar.
2. Duas novas formas metodológicas de aulas me encantaram: o uso das novas tecnologias nas aulas e, em arte é fundamental o produzir através das práticas, do exercício das linguagens mais tradicionais: desenho, pintura, colagem, escultura, bem como as mídias contemporâneas como as infogravuras, fotografia digital, para acessar o mundo das imagens artísticas culturais.
3. Aprendendo a ler e produzir através da arte intervindo nas relações sociais interculturais no mundo que habitamos.
4. Para cada aula uma motivação, um estímulo, um recurso didático, um conhecimento com cara de descoberta, uma imagem que provoque uma reflexão estética, que promova uma intensa experiência, uma historia, uma poesia que toque a alma, o uso da tecnologia que produza arte.
5. O professor pela aprendizagem deve levar o aluno a experiências motivadoras, selecionar o material, propiciar os estudos em grupos para o debate, a pesquisa pessoal, a construção do conhecimento, a criação
6. Cada aula planejada tem que ser motivadora para transformar pensamentos em ação.
7. Provocar uma atitude positiva de compreender o mundo de forma a desmistificar velhos preconceitos e buscar uma atitude interculturalista.
8. A cultura é o viés rico que escolhi para ampliar, estudar e fazer compreender as relações entre as pessoas no mundo.
9. Trabalhar com a formação de professores trouxe a grata satisfação de formar muitos professores de arte e encontrá-los na vida profissional.

10. Considero meu trabalho parte de minha vida, gosto de fazer, aprender e ensinar sobre a profissão do educador em arte e do artista-pesquisador.
11. Buscando nas artes visuais agregar qualidade estética a sua criação e pesquisa.
12. Possibilitamos aos nossos alunos acessar códigos pré-estabelecidos ou novas descobertas, novas culturas tão próximas como, tão nossa e tão distante dos bancos escolares e dos museus de arte.
13. Compreender a arte do nosso tempo, nossos contemporâneos questionam o mundo em que vivemos, tão difícil de entender como ela própria.
14. Dar visibilidade a arte das minorias que não tem acesso ao conhecimento sistematizado excluídas pelo poder.

Discurso Articulado

O sujeito A acredita nos projetos coletivos na escola como ação pedagógica para quebrar barreiras do tempo e de espaços disciplinares. Afirma que duas novas formas metodológicas a encantaram no fazer docente: o uso das novas tecnologias nas aulas, um mundo que se abre para as pesquisas na internet e em arte, o conhecimento é fundamental nas produções tradicionais como: desenho, pintura, colagem, escultura, bem como nas mídias contemporâneas como infogravura e fotografia digital e também para acessar o mundo das imagens artísticas e culturais.

Procura proporcionar ao aluno o ler e produzir através da arte intervindo nas relações sociais interculturais no mundo que habitamos, provocava, assim, momentos intensos de reflexão. Para cada aula uma motivação, um estímulo, um recurso didático, um conhecimento com cara de descoberta, uma imagem que provoque uma reflexão estética, que promova uma intensa experiência, uma historia, uma poesia que toque a alma, o uso da tecnologia que produza arte. O professor, pela aprendizagem, deve levar o aluno a experiências motivadoras, selecionar o material, propiciar os estudos em grupos para o debate, a pesquisa pessoal, a construção do conhecimento, a criação, pois para ele, cada aula planejada tem que ser motivadora para transformar pensamentos em ação. Intenciona, dessa forma, provocar uma atitude positiva de compreender o mundo de forma a desmistificar velhos preconceitos e buscar uma atitude interculturalista.

Escolheu a cultura como rico viés para ampliar, estudar e proporcionar a compreensão das relações entre as pessoas e afirma que o registro da ação, a

pesquisa e a reflexão e publicação sobre o pensar e o é o caminho para o reconhecimento profissional. Para ele, trabalhar com a formação de professores é uma grata satisfação ao formar muitos professores e encontrá-los posteriormente, na vida profissional. Considera o trabalho docente como parte de sua vida, onde deseja fazer o que gosta que é aprender e ensinar sobre a profissão do educador em arte e do artista-pesquisador, buscando, assim, nas artes visuais agregar qualidade estética a sua criação e pesquisa. Afirma, ainda, que possibilita aos alunos acessar códigos pré-estabelecidos ou novas descobertas, novas culturas e compreender a arte do nosso tempo, já que nossos contemporâneos questionam o mundo em que vivemos, tão difícil de entender como ela própria, a arte. Assim, pretende dar visualidade a arte das minorias que não tem acesso ao conhecimento sistematizado excluídas pelo poder.

Análise ideográfica do sujeito B



Figura 2: Imagens do sujeito B.

Discurso do sujeito B (DB)

Tornei-me educadora na área de Artes pelo prazer e paixão pela arte em geral. Ser educadora em artes não é somente gostar de ensinar, é preciso amar o universo das artes para que esse amor seja traduzido em educação, visando proporcionar ao aluno todo o conhecimento alcançado na busca pela beleza artística.

Sempre fui uma observadora da natureza, procurando retirar detalhes artísticos da mesma através das cores e as formas existentes, buscando aplicar conhecimento técnico para desenvolver técnicas interessantes para meus alunos.

Também procuro pesquisar e observar novos artistas regionais, porém acabo sempre me relacionando com aqueles que buscam expressar a cor e a forma de uma linguagem revertendo sua obra ao mundo infantil.

Traços e formas como os de Tarsila do Amaral e Aldemir Martins fascinaram o meu cotidiano. Busco através das cores motivar e incentivar meus

alunos e estimular a criatividade que existe em cada um deles.

Encontro nas obras de Aldemir Martins a simplicidade do desenho e a expressividade da cor. O artista consegue mesclar e combinar as cores de uma forma bem sutil. É desta forma que procuro transportar para os alunos a importância da cor e suas formas por meio de atividades práticas, buscando sempre dar expressividade a cada desenho.

O trabalho em uma escola pública não é de fácil exercício, visto que requer muita criatividade e força de vontade, uma vez que tem-se falta de materiais didáticos, práticos e escassez de recursos tecnológicos para o desenvolvimento visual do aluno.

Como temos escassez de materiais, para o desenvolvimento de uma técnica improvisamos alguns materiais. Procuro sempre dizer aos alunos que a natureza nos fornece os recursos necessários para o desenvolvimento de determinadas técnicas, já que dizer ao mesmo que provemos de poucos recursos materiais fornecidos pela instituição seria desestimulante ao seu desenvolvimento.

Como educadora cabe a mim obter um diálogo permanente com o aluno e estimular a cada momento o universo artístico, fazendo um planejamento de acordo com seu cotidiano, proporcionando mais prazer em desenvolver um trabalho. Avaliar um aluno estimulado é gratificante.

A busca de recursos para a realização de uma obra faz com que o aluno procure se envolver a cada atividade diferente a ser desenvolvida, sendo essa busca importante para seu crescimento intelectual e social. Faz-se uma parceria aluno-professor quando uma proposta de trabalho é feita, sendo necessário o conjunto para desenvolvê-la. Dar liberdade de expressão é um lema que procuro desenvolver a cada processo que iniciamos.

Unidades de Significado

1. Tornei-me educadora na área de Artes pelo prazer e paixão pela arte em geral.
2. Ser educadora em artes não é somente gostar de ensinar, é preciso amar o universo das artes para que esse amor seja traduzido em educação.
3. Sempre fui uma observadora da natureza, para desenvolver técnicas interessantes para meus alunos.
4. Procuro pesquisar e observar novos artistas regionais.
5. Procuro transportar para os alunos a importância da cor e suas formas por

meio de atividades práticas.

6. Procuo sempre dizer aos alunos que a natureza nos fornece os recursos necessários para o desenvolvimento de determinadas técnicas.
7. Cabe a mim obter um diálogo permanente com o aluno e estimular a cada momento o universo artístico, fazendo um planejamento de acordo com seu cotidiano.
8. Faz-se uma parceria aluno-professor.
9. Dar liberdade de expressão é um lema que procuro desenvolver a cada processo que iniciamos.

Discurso articulado

O sujeito B afirma que se tornou educadora em arte pelo prazer e paixão pela arte, pois ser educadora em arte não é somente gostar de ensinar, é preciso amar o universo das artes para que esse amor seja traduzido em educação. Que sempre foi uma observadora da natureza para desenvolver técnicas interessantes, procurando pesquisar e observar novos artistas regionais. Procura transportar para os alunos a importância da cor e suas formas por meio de atividades práticas, como também, procura sempre dizer aos alunos que a natureza nos fornece os recursos necessários para o desenvolvimento de determinadas técnicas. Acredita que cabe a ela obter um diálogo permanente com o aluno e estimular a cada momento o universo artístico, fazendo um planejamento de acordo com seu cotidiano, pois assim, faz-se uma parceria aluno-professor. Para ela dar liberdade de expressão é um lema desenvolvido a cada processo que inicia.

Análise ideográfica do sujeito



Figura 3: Imagens do sujeito C.

Discurso do sujeito C (DC)

A obra a qual escolhi foi “Guernica” de Pablo Picasso, essa obra em si me chamou atenção não só por sua beleza estética, como o conteúdo inserido, num período histórico. A composição, a harmonia das cores, as formas distorcidas

reforçam a cena, evidenciando os momentos de terror promovidos por uma guerra civil. Cheio de simbolismo, levando os expectadores a refletir o momento.

Como professora de Artes, poderia trabalhar com a obra considerando a parte histórica, ou seja, contextualizando, enfatizando sua importância na época a qual foi criada, levando-os a refletir sobre a cena e o porquê de Picasso querer retratá-la. Enfim fazer com que percebam essa importância, e ver uma obra de arte como registro de uma determinada cultura. Trazendo para seu entorno, refletindo sua realidade.

Guernica nos remete tudo isso, não há como vê-la de forma separada, fazer sua leitura sem levar em conta a história, a época e a cultura a qual está inserida seria muito superficial.

Vejo inúmeras possibilidades numa mesma obra, uma delas seria trabalhar em conjunto com outras disciplinas como: História, Língua Portuguesa, podendo ir mais a fundo em sua interpretação, nessa direção os alunos poderão também fazer uma releitura da mesma, sem ficar preso a estereótipos.

Como professora de Artes procuro contextualizar uma obra de arte, assim como os seus elementos estruturais e formais. Trabalhando-a como um todo.

Leciono desde 2004 a disciplina de Artes de 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos), ainda cursando a faculdade de Artes Visuais na UNIGRAN (Centro Universitário da Grande Dourado), neste mesmo ano iniciei a faculdade, fora esta possuo outra graduação em Matemática, porém nunca atuei. Não via o magistério como algo para mim, por esse motivo nunca havia lecionado a disciplina de Matemática, já nesta época mantinha o gosto pelas artes, em especial a modalidade do Desenho, perdia horas desenhando nas palestras e Seminários de Matemática. Porém imatura sem saber qual caminho seguir, conclui a mesma na certeza que jamais faria outro curso de Licenciatura.

Porém, a Arte fez mudar esse quadro na minha vida, ingressei no curso de Artes Visuais e desde então venho atuando na área, há mais ou menos sete anos, destes três concursada pela Rede Municipal de Ensino.

Posso dizer que hoje não me vejo em um a outra profissão, gosto de sala de aula... Tenho alguns projetos aplicados nessa mesma escola, aproximadamente há três anos.

Antes mesmo de ser professora já fazia alguns trabalhos, como hobby é claro. Hoje venho estendendo esse gosto e colocando em prática, desenhando e pintando. A técnica de pintura lápis de cor e giz pastel me encanta me fascina

permitindo a mim inúmeros resultados cromáticos, a cor me envolveu. A cor e a forma compõem meu trabalho, resultando num mundo colorido, individual esse mundo criado por mim. Retrato e Autorretrato foram meus últimos trabalhos, escolhi o meu Autorretrato para falar de mim como professora.

Creio que nele coloquei não só meu apreço pelas Artes Plásticas, como meu conhecimento adquirido no decorrer do curso de Artes Visuais. Procuo passar não só os conhecimentos adquiridos no curso para meus alunos, como esse amor pelas Artes.

Meu Autorretrato é um exemplo evidente desse interesse. Fecho com outra forma de arte que aprecio também a poesia, escolhi esta frase de Cora Coralina. E como professora só tenho a somar.

Unidades de significado

1. Como professora de Artes, poderia trabalhar com a obra considerando a parte histórica, ou seja, contextualizando, enfatizando sua importância na época a qual foi criada.
2. Ver uma obra de arte como registro de uma determinada cultura.
3. Vejo inúmeras possibilidades numa mesma obra, uma delas seria trabalhar em conjunto com outras disciplinas.
4. Como professora de Artes procuro contextualizar uma obra de arte, assim como os seus elementos estruturais e formais. Trabalhando-a como um todo.
5. Posuo outra graduação em Matemática ingressei no curso de Artes Visuais e desde então venho atuando na área, há mais ou menos sete anos, destes três concursada pela Rede Municipal de Ensino.
6. Posso dizer que hoje não me vejo em uma outra profissão, gosto de sala de aula... Tenho alguns projetos aplicados
7. A técnica de pintura lápis de cor e giz pastel me encanta me fascina permitindo a mim inúmeros resultados cromáticos, a cor me envolveu.
8. A cor e a forma compõem meu trabalho, resultando num mundo colorido, individual esse mundo criado por mim.
9. outra forma de arte que aprecio também, a poesia.

Discurso articulado

O sujeito C relaciona sua ação docente à obra escolhida, numa proposta de contextualização histórica, considerando o período em que a mesma foi criada. Vê

inúmeras possibilidades em uma obra, trabalhar com outras disciplinas. Nessa ação didática procura contextualizar a obra utilizada por meio de seus elementos estruturais, trabalhando-a como um todo. Afirmo possuir formação em outra área e gosta de ser professor e não consegue ser ver em outra profissão, gosta da sala de aula e trabalha com alguns projetos na área. Para ela, a técnica de pintura lápis de cor e giz pastel a encanta e fascina, permitindo inúmeros resultados cromáticos. Que a cor e a forma compõem seu trabalho, resultando num mundo colorido, individual, criado por ela. Outra forma de arte que aprecia é a poesia.

Análise Ideográfica do sujeito D



Figura 4:Imagens do sujeito D.

Discurso do sujeito D (DD)

Estou atuando como arte-educadora em APAE, onde exerço a função de professora desde 1993 e em 2004 iniciei com aulas de artes na instituição. No mesmo ano realizei uma pesquisa com meus alunos nas turmas de ensino fundamental e educação profissional utilizando pigmentos naturais em composições artísticas, e o resultado foi tão interessante que virou meu trabalho de conclusão de minha especialização em artes. A mesma pesquisa realizei também em outra escola, de ensino regular com as quatro séries iniciais do fundamental, primeira fase, o resultado também foi positivo, mas não com o mesmo significado e interesse que houve com meus alunos especiais : simplesmente apaixonante. Fiz minha formação na UNIGRAN. Estou graduada desde 2003, e atuei no ensino regular da rede pública e privada, com faixa etária desde a educação infantil, educação especial, graduação - curso de pedagogia. Cada uma das experiências foi de uma importância significativa para minha prática pedagógica, pois percebi que o ensino da arte tem um valor imensurável e se faz necessário em todas as idades. E o trabalho em artes deve ser desenvolvido com muita dedicação, entusiasmo, paixão, estudo, envolvimento, encantamento, ludicidade, pois as barreiras que percorrem o caminho no dia a dia das artes são inúmeras, e necessário se faz o professor amar o sua função para despertar no aluno interesse e gosto pela arte.

No momento também estou atuando em um programa do governo federal, estadual e municipal chamado PROINFANTIL onde sou professora formadora com a disciplina de fundamentos da educação para professoras cursistas que trabalham em instituição de educação infantil e não tem formação a nível médio. Me envolvi completamente pois passei a compreender melhor o desenvolvimento da criança de uma forma geral e isso me fez entender melhor todas as fases de aprendizagem do conhecimento facilitando assim um trabalho interdisciplinar envolvendo outras áreas.

Essa interdisciplinaridade é relevante para o trabalho em artes, pois favorece a percepção da necessidade e importância da mesma em todas as áreas do conhecimento. E através dessas diferentes experiências vivenciadas em minha vida profissional posso afirmar que a cada dia aprendo algo diferente e sinto a necessidade de buscar mais e mais, pois o conhecimento é infinito e a arte proporciona um leque muito amplo de informações que enriquecem a vida do ser humano tornando-o mais sensível, perceptível, curioso, detalhista, criativo, elevando sua auto-estima, pois passa a ser um criador e desenvolve um olhar diferente para o mundo.

Escolhi esta minha obra, pois acredito que ela revela toda a minha paixão pelas diversas identidades que compõe nossa cultura. E que através dela posso expressar que essa mistura eclética de cores, materiais, temas e sentimentos está diretamente impregnado no meu dia-a-dia , no meu trabalho, nas pessoas com quem convivo , enfim no meu mundo imaginário e concreto. Busco inspiração em tudo o que vejo: homem, natureza, objetos de luxo, objetos de lixo, objetos comprados, achados e ganhados, materiais específicos de artes, materiais inusitados para a arte, transformando tudo isto em mandalas com composições inéditas e cores que embora terrosas aparentam uma leve transparência. Outro ponto fundamental em meu trabalho é a presença constante e quase abusiva de texturas e com isso posso desenvolver a minha prática com meus alunos que precisam tocar, sentir, perceber, e também produzir.e são esses estímulos sensoriais que os motivam em coletar materiais para a professora `` fazer arte ``como dizem ao chegarem com os objetos, demonstrando alegria e prazer por saberem que acabam participando , colaborando e interagindo com meu trabalho.

Do mesmo modo que desenvolvo minha produção procuro passar para os alunos, incentivando-os a serem pesquisadores e desenvolverem um olhar diferente para o que não é óbvio e belo diante do senso comum sobre arte.

Muitas vezes ao planejar minhas aulas de acordo com a proposta curricular fico apreensiva, pois pareço estar fugindo da realidade a qual convivo quando vou aplicar a aula. Então muitas vezes de acordo com a situação a qual me deparo sinto a necessidade de adaptar o planejamento, pois às vezes tenho que desenvolver diferentes atividades ao mesmo tempo adequando-as às necessidades individuais dos meus alunos.

É satisfatório poder desenvolver um trabalho onde a expressão dos sentimentos e o brilho do olhar de cada educando tenha um sentido real e pessoal para seu desenvolvimento e valorização de sua auto-estima através de um processo as vezes não muito criativo mais que expressa o que realmente eles estão necessitando expor em sua atividade artística.

Procuo desenvolver com meus alunos uma relação de amizade, me colocando muitas vezes no lugar de aluno para entende-los, incentivá-los e motivá-los o gosto e interesse pela arte. Acredito que quando cria-se vínculos ,mas impondo-se limites ,é possível atingir os objetivos da proposta de um trabalho, pois hoje em dia a desestrutura familiar e social tem efeitos drásticos no desenvolvimento da aprendizagem e o professor além de todas as dificuldades que encontra tem que lidar e procurar amenizar esse tipo de problema.

Há poucos dias recebi um presente o qual me causou espanto, insegurança, um certo desafio: um aluno adulto com deficiência visual, no momento levei-me ao desespero: o que iria trabalhar com ele? E qual foi para mim uma surpresa maravilhosa quando fui pesquisar o que trabalhar com deficientes visuais e descobri que o meu trabalho com objetos, relevos e texturas é ideal para se propor atividades de percepção sensorial que lhe servirão de referências táteis que possibilitam um contato com a arte, e é através dela que muitos conseguem transformar a determinação da busca com alegria, entusiasmo e positividade para quebrar paradigmas, superar barreiras e transformar o impossível que para ele até então era o que existia, fiquei muito feliz com a primeira experiência que fizemos que foi a leitura de um quadro produzido pelos colegas , intitulado: ‘o jardim das diferenças’ que é uma composição usando sucatas diversas e cada aluno compôs sua flor de acordo como imaginavam ser um jardim com uma variedade de flores, foi muito interessante a admiração do mesmo por ter contato com coisas tão estranhas para ele que nunca tinha pensado em artes antes, dizendo que a única arte que tinha feito era arte de criança, sendo que o mesmo toca violão, mas nunca foi valorizado e estimulado e questionado em relação ao que é arte? E mais uma vez aqui está a troca

enriquecendo a aprendizagem que nos leva ao conhecimento. São essas experiências que nos estimulam a buscar melhorar a cada dia mais a prática pedagógica, adequando-a a necessidade do momento.

Unidades de significado

1. O trabalho em artes deve ser desenvolvido com muita dedicação, entusiasmo, paixão, estudo, envolvimento, encantamento, ludicidade, pois as barreiras que percorrem o caminho no dia a dia das artes são inúmeras, e necessárias, se faz o professor amar a sua função para despertar no aluno interesse e gosto pela arte.
2. A interdisciplinaridade é relevante para o trabalho em artes, pois favorece a percepção da necessidade e importância da mesma em todas as áreas do conhecimento. Ela revela toda a minha paixão pelas diversas identidades que compõe nossa cultura.
3. Posso expressar essa mistura eclética de cores, materiais, temas e sentimentos diretamente impregnado no meu dia-a-dia.
4. Busco inspiração em tudo o que vejo: homem, natureza, objetos de luxo, objetos de lixo, objetos comprados, achados e ganhados, materiais específicos de artes, materiais inusitados para a arte.
5. Mandalas com composições inéditas e cores que aparentam uma leve transparência.
6. presença constante de texturas e com isso posso desenvolver a minha prática com meus alunos que precisam tocar, sentir, perceber, e também produzir, incentivando-os a serem pesquisadores e desenvolverem um olhar diferente.
7. Ao planejar minhas aulas de acordo com a proposta curricular fico apreensiva. Sinto a necessidade de adaptar o planejamento com deficientes visuais, descobri que o meu trabalho com objetos, relevos e texturas é ideal para se propor atividades de percepção sensorial.
8. São essas experiências que nos estimulam a buscar melhorar a cada dia mais a prática pedagógica.

Discurso articulado

Para o sujeito D, o trabalho em artes deve ser desenvolvido com muita dedicação, entusiasmo, paixão, estudo, envolvimento, encantamento, ludicidade, pois as barreiras que percorrem o caminho no dia a dia das artes são inúmeras, sendo necessário o professor amar sua função para despertar no aluno interesse e

gosto pela arte. Afirma que a interdisciplinaridade favorece a percepção em todas as áreas do conhecimento, acreditando que ela revela toda sua paixão pelas diversas identidades que compõe nossa cultura.

Assim, pode expressar essa mistura eclética de cores, materiais, temas e sentimentos impregnados em seu dia-a-dia, já que busca inspiração em tudo o que vê: homem, natureza, objetos de luxo, objetos de lixo, objetos comprados, achados e ganhados, materiais específicos de artes, materiais inusitados para a arte. No trabalho com Mandalas, cores e texturas proporciona o desenvolvimento de uma prática com os alunos que precisam tocar, sentir, perceber, e também produzir, incentivando-os a serem pesquisadores e desenvolverem um olhar diferente.

Dessa forma, ao planejar de acordo com a proposta curricular, sente necessidade de adaptar o planejamento com deficientes visuais, descobrindo que o trabalho com objetos, relevos e texturas é ideal em atividades de percepção sensorial. Afirma que essas experiências o estimulam a melhorar sua prática pedagógica.

Análise Ideográfica do sujeito E



Figura 5: Imagens do sujeito E.

Discurso do sujeito E (DE)

Professora de Artes formada em Educação Artística com ênfase em Computação Gráfica na UNIGRAN em 2001, em Tecnologias e Produção em Multimídia pela universidade ANHANGUERA em 2009 e Pós- graduada em Ensino das Artes Visuais, pela UNIDERP – ANHANGUERA em 2008.

Atualmente trabalho como professora de Artes no ensino médio, escola estadual e como coordenadora da sala de tecnologias educacionais em escola municipal. Tenho aptidão e gosto pelas áreas tecnológicas e de multimídias, principalmente na produção e edição de fotos e imagens, tendo experiência também como publicitária, com um ano de estudo na área.

Meus projetos e planos envolvem na maioria das vezes o uso das tecnologias e mídias para ensinar e informar os alunos. Trabalho com a produção

de um blog e uma página de relacionamento para expor fotos e informações sobre os trabalhos desenvolvidos ou que estão em desenvolvimento. Utilizo várias ferramentas para trabalhar o conteúdo e distribuir informações como o Googlepage creator, 4share, slideshare, picasa, googledocs, fotolog, blogspot, Orkut, entre outros.

Nos planejamentos também está inserida as várias mídias, como a TV, o data show, computador, filmes, documentários e curtas. Programas e softwares educativos que permite aos alunos aprender, compreender e discutir muitos assuntos, inclusive na área das artes visuais.

Apesar de lecionar com o auxílio das tecnologias, trabalho muito a prática com os alunos, usando algumas das diversas técnicas artísticas como pintura, escultura, desenho, sempre focando a produção e fruição do aluno, avaliando o desenvolvimento e o processo do fazer.

Alguns conteúdos com músicas, danças e teatro são inseridos nos projetos, como no ano de 2009, onde os alunos apresentaram um número de dança para divulgação do projeto, que trabalhou todas as áreas das artes como: dança e teatro, música e artes plásticas.

Os meus projetos de futuro são para estudos mais aprofundados na área que envolve tecnologia, artes e educação, para que todo o trabalho que já foi desenvolvido possa ser usado para estudos e análises, para o desenvolvimento de novas teses que ajudam a melhorar o ensino e a educação nacional.

A Obra escolhida é um **auto-retrato** meu, que foi produzido com o auxílio de um software, o Photoshop, baseado na arte pop e inspirado na Marilyn Monroe(em silk screen) de Andy Warhol.

As cores frias representam a tranqüilidade e a sensibilidade em aprender e ensinar as Artes Visuais, e principalmente a alegria e motivação observada através de um sorriso inspirador e um olhar focado no horizonte que significa o infinito, o intocável, o sensitivo.

Unidades de significado

1. Meus projetos e planos envolvem o uso das tecnologias e mídias, que permite aos alunos aprender, compreender e discutir muitos assuntos, inclusive na área das artes visuais.
2. Trabalho a prática, usando diversas técnicas artísticas como pintura, escultura, desenho, sempre focando a produção e fruição do aluno, avaliando

o desenvolvimento e o processo do fazer.

3. Alguns conteúdos com músicas, danças e teatro são inseridos nos projetos.

Discurso articulado

Nos projetos e planos desenvolvidos em arte, o sujeito E utiliza as tecnologias e as mídias, possibilitando aos alunos aprender, compreender e discutir assuntos em artes visuais. Afirma que também utiliza técnicas artísticas práticas como pintura, escultura, desenho por meio da produção e fruição. Outros conteúdos utilizados envolvem a música, a dança e o teatro.

Análise Ideográfica do sujeito F



Figura 6: Imagens do sujeito F.

Discurso do sujeito F (DF)

Minha elaboração artística é um pequeno objeto de cerâmica (10 cm X 27 cm) colorido com vidro nas cores: vermelho, azul, branco e cinza, com predominância do azul. O objeto tem diversos recortes sinuosos que o tornam especialmente dinâmico ao olhar.

Trabalho em uma escola municipal desde o início deste ano (2010), atuando com os anos iniciais (turmas de Ed. Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental). Trabalho apenas nesta escola, tendo carga de 20 horas semanais. Sou formada em Artes Visuais/habilitação em artes plásticas - licenciatura da turma do ano de 2009. Já trabalhei como arte/educadora por outros dois anos (2007 e 2008) em escola particular.

A obra escolhida me estimula a escrever sobre minha prática docente, pois é colorida, dinâmica, simples, como acredito que deve ser a prática docente. Minha prática pode ser considerada recente, pelo pouco tempo de formada, e em construção, como acredito que todas devam ser.

Trabalho com crianças bastante pequenas (a Ed. Infantil das escolas tem agora quatro anos), sendo necessária a utilização da linguagem lúdica com os alunos. Utilizo muitas brincadeiras e jogos de expressão, como jogo da estatua, do

espelho, assim como expressão gráfica bidimensional, com atividades de mudança de suporte – pintura em CD, embalagem de pizza (circular, por exemplo). Agora já para o segundo semestre de 2010 pretendo construir com as turmas de 3º ano um livro de TNT com atividades sobre artistas brasileiros. Trabalho de maneira bastante dinâmica com minhas turmas, com meus alunos, e tenho apoio da equipe pedagógica da minha escola para desenvolver estas atividades.

Meu planejamento é semanal. Meus assuntos de trabalho giram em torno da cor, forma, expressão, percepção, artistas nacionais e internacionais, assim como produções dos alunos. São trabalhadas as suas construções e feitas releituras destes trabalhos, assim como a análise dos mesmos. Trabalho também com objetos do entorno das crianças, objetos da própria sala, a forma do piso, a cor da janela, recentemente, para fazer uma paisagem saímos da sala para ver o ambiente que iríamos trabalhar – este trabalho foi feito com crianças de Ed. Infantil. Meu trabalho se preocupa em estimular e valorizar a produção infantil, assim como apoiar o seu desenvolvimento integral dos pequenos.

Canções e a ‘hora da novidade’ são aquisições recentes das minhas aulas de arte. Iniciamos as aulas com cantigas de roda, canções como ‘o sitio da vovó’ (trabalha a imaginação), ‘tenho uma casinha’ (grande pequeno), e muitas outras. A hora da novidade se fez necessária, pois os alunos sempre têm muito a contar, este momento estimula a expressão infantil, que é um dos objetivos do meu trabalho.

Meu trabalho como professora de artes é assim, simples, as crianças o colorem e o deixam dinâmico.

Unidades de significado

1. Minha prática docente, pois é colorida, dinâmica, simples, como acredito que deve ser a prática docente.
2. Trabalho com crianças bastante pequenas (a Ed. Infantil das escolas tem agora quatro anos), sendo necessária a utilização da linguagem lúdica com os alunos.
3. Utilizo muitas brincadeiras e jogos de expressão, como jogo da estátua, do espelho, assim como expressão gráfica bidimensional, com atividades de mudança de suporte.
4. Trabalho de maneira bastante dinâmica com minhas turmas, com meus alunos, e tenho apoio da equipe pedagógica da minha escola para desenvolver estas atividades.

5. Meus assuntos de trabalho giram em torno da cor, forma, expressão, percepção, artistas nacionais e internacionais, assim como produções dos alunos.
6. Trabalho também com objetos do entorno das crianças, objetos da própria sala, a forma do piso, a cor da janela,
7. Cantigas de roda, canções, na hora da novidade, pois os alunos sempre têm muito a contar, este momento estimula a expressão infantil, que é um dos objetivos do meu trabalho.
8. Como professora de artes, meu trabalho é simples, as crianças o colorem e o deixam dinâmico.

Discurso articulado

O sujeito F afirma ser sua prática docente colorida, dinâmica e simples como deve ser. Acredita que o trabalho com crianças pequenas deva ser realizado por meio de uma linguagem lúdica. Assim, utiliza-se de brincadeiras e jogos de expressão, bem como expressão gráfica bidimensional em variados suportes. Informa que trabalha de maneira bastante dinâmica, apoiada pela equipe pedagógica da escola e que os assuntos tratados em sua ação docente envolvem temas como cor, forma, expressão, percepção, artistas nacionais e internacionais, como também das produções dos alunos. Afirma que em sua ação, utiliza objetos do entorno das crianças, da própria sala como a forma do piso e a cor da janela e cantigas de roda e canções na hora da atividade, pois os alunos, pois os alunos sempre têm muito a contar e, este momento estimula a expressão infantil, que é um dos objetivos do seu trabalho. Como professora de artes, seu trabalho é simples, as crianças o colorem e o deixam dinâmico.

Análise Ideográfica do Sujeito G



Figura 7: Imagens do sujeito G.

Discursodo sujeito G (DG)

Escolhi esta obra “Guernica de Picasso” considerando meu trabalho se relacionar muito com ela, pois, costumo desfragmentar conteúdos e atividades

fazendo com que os alunos pensem, reflitam e dêem sua opinião, já que acho este ponto muito importante, já que a arte é isso, um pensar, opinar, refletir, criar e expor emoções e sentimentos...

Também se trata de uma obra, que mexe com os sentimentos das pessoas, (não por ela ser triste, já que, não é triste para alguns) retrata uma guerra e, muito dor, vivenciada naquela época feita por um artista consagrado como, Pablo Picasso, mas o que mais me chama atenção é, a forma do mesmo reproduzir a cena “desfragmentada” a qual faz com que o espectador leve minutos ou mais na frente dela, refletindo sobre os objetos e as pessoas retratadas, buscando e encontrando interpretações das mais diferentes maneiras possíveis.

É assim que interpreto minha ação docente desfragmentada, reflexiva e interpretativa, procuro utilizar técnicas variadas e explorar diferentes culturas e épocas, mas, sempre colaborando para que o aluno expresse seus sentimentos e opiniões do que esta vendo ou fazendo, criando habilidades, conhecendo técnicas, participando e produzindo sempre.

Unidades de Significado

1. A arte é um pensar, opinar, refletir, criar e expor emoções e sentimentos...
2. Procuro utilizar técnicas variadas e explorar diferentes culturas e épocas.
3. Colaborando para que o aluno expresse seus sentimentos e opiniões do que esta vendo ou fazendo.
4. Criando habilidades, conhecendo técnicas, participando e produzindo sempre.

Discurso Articulado

Para o sujeito G, a arte é um pensar, refletir, criar e expor sentimentos, e para isso, procura utilizar técnicas variadas e explorar diferentes culturas e épocas, colaborando, assim, para que o aluno expresse seus sentimentos e opiniões sobre o que esta vendo e fazendo, criando habilidades, conhecendo as técnicas, participando e produzindo sempre.

Análise Ideográfica do Sujeito H



Figura 8: Imagens do sujeito H.

Discurso do sujeito H (DH)

Escolhi a obra de Tarsila do Amaral “O pescador” por que vejo nas obras de Tarsila, cores do nosso Brasil, e isso me estimula muito, quando vejo as obras da mesma, gosto do que vejo, as cores sempre vivas, sempre ilustrando alguma coisa sobre o nosso Brasil e isso é muito importante para um artista não esquecer suas raízes, ela mesmo foi uma pessoa que estudou fora do país e mesmo assim não esqueceu do Brasil e suas belezas naturais como a fauna e flora, vejo nas obras da mesma vida, gosto de coisas que vejo e entendo, um dos fatores que fez eu admirar a artista, foi as suas paisagens com cores fortes, vibrantes que lembra o Brasil e também sem contar que gosto mais do figurativo do que abstrato, e também vejo no rosto da maioria dos meus alunos, a decepção quando mostro uma obra abstrata para eles, os mesmo não entende e me fazem perguntas como aquilo pode ser uma obra de arte, e quando mostro uma obra figurativa de Tarsila do Amaral ou outro artista percebo que eles ficam mais atento, por que eles entende o que estão vendo, só que eu procuro não passar para meus alunos a minha preferência por obras figurativas, não quero jamais desestimular algum aluno a não gostar de obras abstratas.

Eu tenho combinados com meus alunos, gosto de tudo bem feito e não passo prova para eles, gosto mais dos trabalhos práticos, por que acho que eles saem de outras disciplinas onde tudo é prova, e nada visual, então escolho simplesmente trabalhar a criatividade dos mesmos. Quando vou trabalhar um artista, sempre começo sobre sua vida e depois escolho as obras e faço releituras com os mesmos utilizando lápis de cor, colagens, elementos da linguagem, visual como pontos, linhas, formar geométricas e orgânicas e também gosto de trabalhar com coisas que a natureza oferece como sementes, folhas e outros.

A minha relação com meus alunos é boa, busco sempre o novo, quando

trabalho uma releitura com eles, falo sempre que eles podem usar e abusar da criatividade, o que importa para mim é o resultado final do trabalho, esses dias passei uma pintura para eles e uma menina pintou o céu de amarelo e outra aluna veio contestar por que o céu da pintura dela, era amarelo, por que o céu tinha que ser azul e eu falei que não, cada um pode pintar da forma que vê o seu desenho, foi onde a mesma entendeu que dentro da arte tudo pode acontecer. Minhas experiências docentes são recentes, apenas peço capricho na pintura.

Unidades de significado

1. Gosto mais do figurativo do que abstrato, e também vejo no rosto da maioria dos meus alunos, a decepção quando mostro uma obra abstrata.
2. Gosto mais dos trabalhos práticos, escolho simplesmente trabalhar a criatividade.
3. Escolho as obras e faço releituras utilizando lápis de cor, colagens, elementos da linguagem visual como pontos, linhas, formas geométricas e orgânicas.
4. Gosto de trabalhar com coisas da natureza, sementes, folhas e outros.
5. O que importa para mim é o resultado final do trabalho.
6. Peço capricho na pintura.

Discurso articulado

O sujeito D prefere utilizar as obras figurativas às abstratas, pois observa no olhar da maioria de seus alunos decepção quando mostra uma obra abstrata. Assim, prefere os trabalhos práticos e escolhe trabalhar a criatividade. Escolhe obras para o trabalho com releituras utilizando lápis de cor, colagens, elementos da linguagem visual como pontos, linhas, formas geométricas e orgânicas, bem como da natureza como sementes e folhas. Assevera que importa pra ele o resultado final do trabalho e que pede capricho na pintura.

Análise Ideográfica do Sujeito I



Figura 9: Imagens do sujeito I.

Discurso do sujeito I (DI)

Desde muito cedo gostei de desenhar e pintar. Desenhava em pedaços de papel, pintava em papelões de caixa de mercado... Na escola desenhava nas capas dos meus cadernos pintava paisagens na parede da escola... Até conhecer telas e tintas a óleo, lápis 6B, canson. Com o tempo aprimorei meu desenho, conheci os materiais apropriados e desenhei vários quadros, fotos, paisagem, etc.

Ingressei na Faculdade de Artes em 1999 – UNIGRAN – onde conheci os verdadeiros caminhos da arte, movimentos, artistas e me identifiquei com alguns artistas e estilos. Em quatro anos de faculdade desenvolvi uma linguagem própria, me aprimorei e hoje me sinto quase realizado em meus trabalhos, pois acho que falta muito a descobrir.

Em 2005 entrei pela primeira vez em uma sala de aula para lecionar na antiga FIFASUL (Faculdades Integradas de Fátima do Sul). As dificuldades do começo foram grandes, mas com os conhecimentos adquiridos na universidade, consegui superá-los. Sempre tenho em minha mente que primeiro devemos ensinar o aluno a gostar do que faz, para só depois fazer.

Atualmente leciono na antiga FAFS, atual escola DELTA no ensino médio – do 1º ao 3º ano. Me identifico com essas turmas; consigo transmitir melhor o que aprendi. Não sei se meus métodos são os mais apropriados, mas minhas aulas são bem espontâneas, pouca teoria, bastante prática e muita conversa. Em sala de aula me considero aluno também: aprendo ensinando. Muitos deles me vêem como um artista plástico, outros como um professor maluco com idéias fora do normal. Assim acredito que me aproximo melhor de cada um, pois a arte nos permite sermos diferentes porem competentes.

Algumas vezes avalio meus alunos com provas escritas, porem a maioria das vezes são com trabalhos que dou no decorrer do bimestre: desenhos de objetos, pinturas em telas e atividades da apostila do positivo que usamos na escola e outras.

Hoje posso dizer que ser professor é muito gratificante, talvez seja porque eu tenho poucas aulas, porém as dificuldades que eu encontro não são poucas. Contudo é isso que nos torna melhores: superação.

Chamo meu quadro “SANTA CEIA”

É um dos meus favoritos, pois consegui colocar nesta tela fielmente a minha idéia da última ceia de Jesus Cristo.

Vários dias pensando e poucos dias pintando. É assim meu método de concepção.

Nesta obra coloquei cores mais vibrantes, fugindo um pouco das cores mais escuras. Podemos ver o rosto dos doze apóstolos caracterizando pessoas daquela época no meio de recortes e formas diversas, ora parecendo objetos, ora parecendo formas de outras pessoas dentro de figuras geométricas.

Podemos ver também ao centro uma mesa em perspectiva, com copos, panos, pães e um cálice. Ao fundo janelas que nos dão a idéia de interior. Os olhos dos apóstolos estão fixados para fora da tela olhando para o espectador da obra. E Cristo não está nela. Ele olha para a cena. Se quisermos todos nós podemos ter atitudes de Cristo e procurar imitá-lo. Então cada espectador que vê a tela se põe em Seu lugar. Estamos vendo o que provavelmente Cristo viu, e além disso vemos a face de Cristo no centro da tela olhando para você.

Unidades de significado

1. Devemos ensinar o aluno a gostar do que faz, para só depois fazer.
2. Minhas aulas são bem espontâneas, pouca teoria, bastante prática e muita conversa, provas escritas, com trabalhos que dou no decorrer do bimestre: desenhos de objetos, pinturas em telas e atividades da apostila do positivo que usamos na escola e outras.

Discurso articulado

O sujeito I declara que suas aulas são bem espontâneas com pouca teoria e muita prática, com desenhos de objetos, pinturas em telas e atividades da apostila usada na escola.

Destacadas as unidades de significados, presente na fala dos sujeitos, sempre norteado pela questão didática, apresentamos as asserções, Optamos em apresentá-las primeiro por sujeitos, evidenciando, a seguir, as asserções encontradas em maior incidência durante todo o processo de pesquisa.

Quadro 2: Aserções dos sujeitos

SUJEITOS	ASSERÇÕES DOS SUJEITOS
A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na escola os conhecimentos se interrelacionam provocando reflexões que ultrapassam os limites da matéria, do tempo e do espaço disciplinar. 2. Em arte é fundamental o produzir através das práticas por meio das linguagens mais tradicionais, bem como das mídias contemporâneas. 3. Buscar uma atitude interculturalista, a cultura é o viés rico para compreender as relações entre as pessoas no mundo. 4. Buscar agregar qualidade estética à criação e pesquisa 5. Dar visualidade a arte das minorias que não tem acesso ao conhecimento sistematizado.
B	<ol style="list-style-type: none"> 6. Pesquisar e observar novos artistas regionais, por meio das atividades práticas e demonstrar a importância da cor e suas formas. 7. A natureza nos fornece os recursos necessários para o desenvolvimento de determinadas técnicas, o que possibilita a liberdade de expressão.
C	<ol style="list-style-type: none"> 8. Vejo inúmeras possibilidades, como trabalhar com outras disciplinas. 9. Posuo outra graduação, gosto de ser professor, da sala de aula e trabalhar com alguns projetos na área. 10. A técnica de pintura, lápis de cor e giz pastel permite inúmeros resultados cromáticos. 11. A cor e a forma compõem meu trabalho, resultando num mundo colorido, individual, criado por mim.
D	<ol style="list-style-type: none"> 12. O ensino de artes deve ser desenvolvido com muita dedicação, entusiasmo, paixão, estudo, envolvimento, encantamento, ludicidade. 13. A interdisciplinaridade é relevante para o trabalho em artes, pois favorece a percepção da necessidade e importância da mesma em todas as áreas do conhecimento. 14. Busco inspiração em tudo o que vejo: homem, natureza, objetos de luxo, objetos de lixo, objetos comprados, achados e ganhados, materiais específicos de artes, materiais inusitados para a arte. 15. Com Mandalas com composições inéditas e cores, texturas que possibilita desenvolver a prática com alunos que precisam tocar, sentir, perceber, e também produzir.
E	<ol style="list-style-type: none"> 16. Meus projetos envolvem o uso das tecnologias e mídias. Alguns conteúdos com músicas, danças e teatro são inseridos nos projetos. 17. Trabalho a prática, usando diversas técnicas artísticas como pintura, escultura, desenho, sempre focando a produção e fruição do aluno, avaliando o desenvolvimento e o processo do fazer.
F	<ol style="list-style-type: none"> 18. Minha prática docente é colorida, dinâmica, simples. 19. Necessidade da utilização da linguagem lúdica com brincadeiras e jogos de expressão, pois trabalho com crianças bastante pequenas, 20. Meus assuntos de trabalho giram em torno da cor, forma, expressão, percepção por meio das produções dos alunos, objetos do entorno das crianças, objetos da própria sala, a forma

	do piso, a cor da janela.
G	21. A arte é um pensar, refletir, criar e expor sentimentos 22. Procuo utilizar técnicas variadas e explorar diferentes culturas e épocas.
H	23. Gosto mais do figurativo do que abstrato, considerando o gosto dos meus alunos. 24. Gosto do trabalho com uma variedade de materiais e linguagens e na linguagem visual, elementos como ponto, linhas, formas geométricas e orgânicas e sementes e folhas, da natureza. 25. Escolho trabalhar a criatividade por meio da liberdade de escolha das cores, mas o que me interessa é o produto final.
I	26. Minhas aulas são bem espontâneas com pouca teoria e muita prática, com desenhos de objetos, pinturas em telas e atividades da apostila usada na escola.

Fonte: (Benito, 2010).

4.1.2 Análise Nomotética

Pensamos nas cores que precisamos colocar na paleta, pois é chegada a segunda fase da pesquisa, a análise Nomotética. É nesse momento que passamos da verificação dos individuais, das unidades de significado e da formação das categorias abertas, para o campo geral. Para Martins e Bicudo (1989, p.106),

A ciência empírica despreza a análise ideográfica, dando preferência, indiscutivelmente, à análise nomotética. No caso da análise qualitativa, a abordagem nomotética, apenas, é praticamente impossível, pois os dados com que vai lidar provêm da análise ideográfica ou estrutura psicológica individual.

Assim, a análise Nomotética é feita mediante um contínuo processo de convergências e interpretações, sempre especificadas, formando novas categorias abertas, mais gerais, e ainda pautadas nas interpretações que o pesquisador faz para obtê-las. Novos grupos vão se formando. A necessidade de constantes reduções permeia todo o percurso, espiralado e colorido, da análise. Redução entendida como procedimento, pois na Fenomenologia, tudo deve ser intensamente investigado.

Para Bicudo e Espósito (1997, p. 22) as categorias abertas se configuram como “[...] grandes regiões de generalidades compreendidas e interpretadas no âmbito do estudado”. Abertas porque são dadas à compreensão e interpretação do fenômeno na região do inquérito, investigada. Estas categorias também são chamadas de convergências.

Logo, a análise dos depoimentos colhidos, objetiva avançar na compreensão dos processos constitutivos de uma educação estética e sobre a possibilidade da

mesma proporcionar nos professores de Arte, reflexões acerca da percepção na formação estética e ou a estética na percepção formativa.

Ao proceder a análise desses depoimentos, não tivemos a pretensão de asseverar que a formação aqui desvelada, a estética perceptiva, proporcione mudanças radicais na ação docente artística e no ensino de arte, mas sim que a mesma possibilite a constituição do humano em seus aspectos sensível e artístico.

Quadro 3: Convergência das Categorias Abertas retiradas dos discursos dos sujeitos.

Discursos/sujeitos	DA	DB	DC	DD	DE	DF	DG	DH	DI
Asserções									
1. A interdisciplinaridade no tempo e no espaço do trabalho em Arte.	X		X	X				X	
2. Em arte é fundamental o trabalho com atividades práticas e tecnológicas.	X	X			X	X	X	X	X
3. Em arte é relevante o trabalho com a natureza, qualidade estética e percepção	X	X	X	X	X			X	
4. Ensino de arte enfatizando a ludicidade.				X		X			
5. A cultura tem importância no trabalho em arte	X				X		X		

Fonte: (Benito, 2010).

Quadro 4: Matriz Nomotética.

Discurso →	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	B 6	B 7	C 8	C 9	C 10	C 11	D 12	D 13	D 14	D 15	E 16	E 17	F 18	F 19	F 20	G 21	G 22	H 23	H 24	H 25	I 26
Categorias abertas ↓																										
1.	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		
2.		X		X		X	X			X	X				X	X		X	X	X	X	X		X	X	X
3.	X			X		X	X			X	X	X	X	X	X		X			X	X			X	X	X
4.						X	X				X	X		X	X	X		X	X	X	X				X	
5.			X		X	X								X		X	X			X		X				

Fonte: (Benito, 2010).

Quadro 5: Categorias Abertas e discursos dos sujeitos.

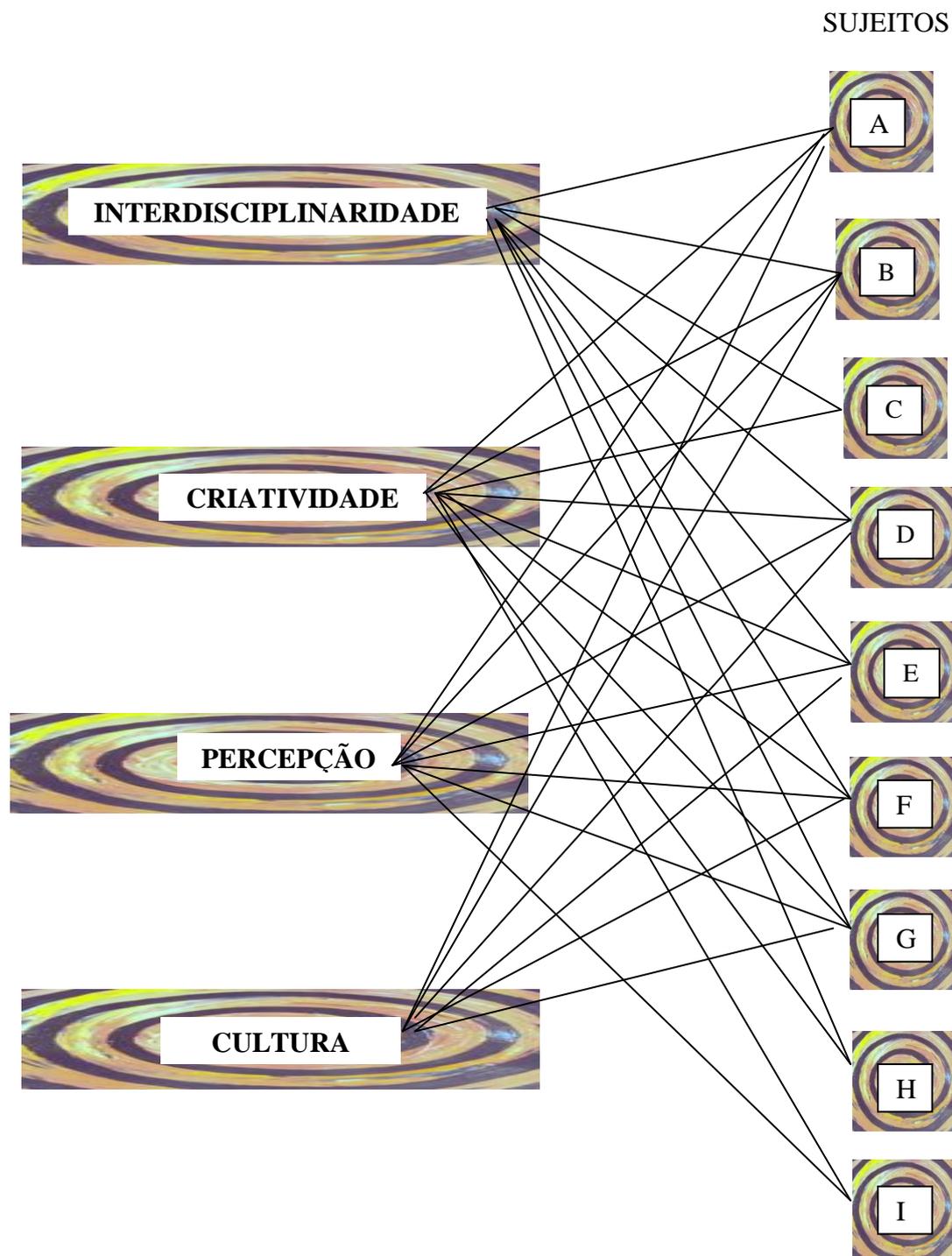
Discurso	DISCURSOS
Categorias abertas	
1. Interdisciplinaridade	A1, A2, A3, A4, A5, B6, B7, C8, C9, D12, D13, D14, D15, E16, E17, F19, F20, G22, H23, H24.
2. Criatividade	A2, A4, B6, B7, C10, C11, D15, E16, E17, F18, F19, F20, G21, G22, H23, H24, H25, I26.
3. Percepção	A1, A4, B6, B7, C10, C11, D12, D13, D14, D15, E17, F20, G21, H24, H25, I26.
4. Cultura	A3, A5, B6, D14, E16, E17, F20, G22

Fonte: (Benito, 2010).

Por fim, “[...] a análise nomotética se caracteriza pelo agrupamento das asserções articuladas, construindo uma rede de significados.” (BICUDO, 2000, p. 122.). Por meio das análises ideográfica, realizada mediante o discurso de nove sujeitos, efetuamos a análise nomotética, A atitude fenomenológica se apresenta delineada, colorindo a ação do professor de Arte por meio de uma trajetória espiralada em que a cor vai se mostrando em nuances, entremeadas pelo diálogo com os sujeitos e teóricos parceiros, mostrados a seguir por categorias abertas encontradas e respectivos discursos.

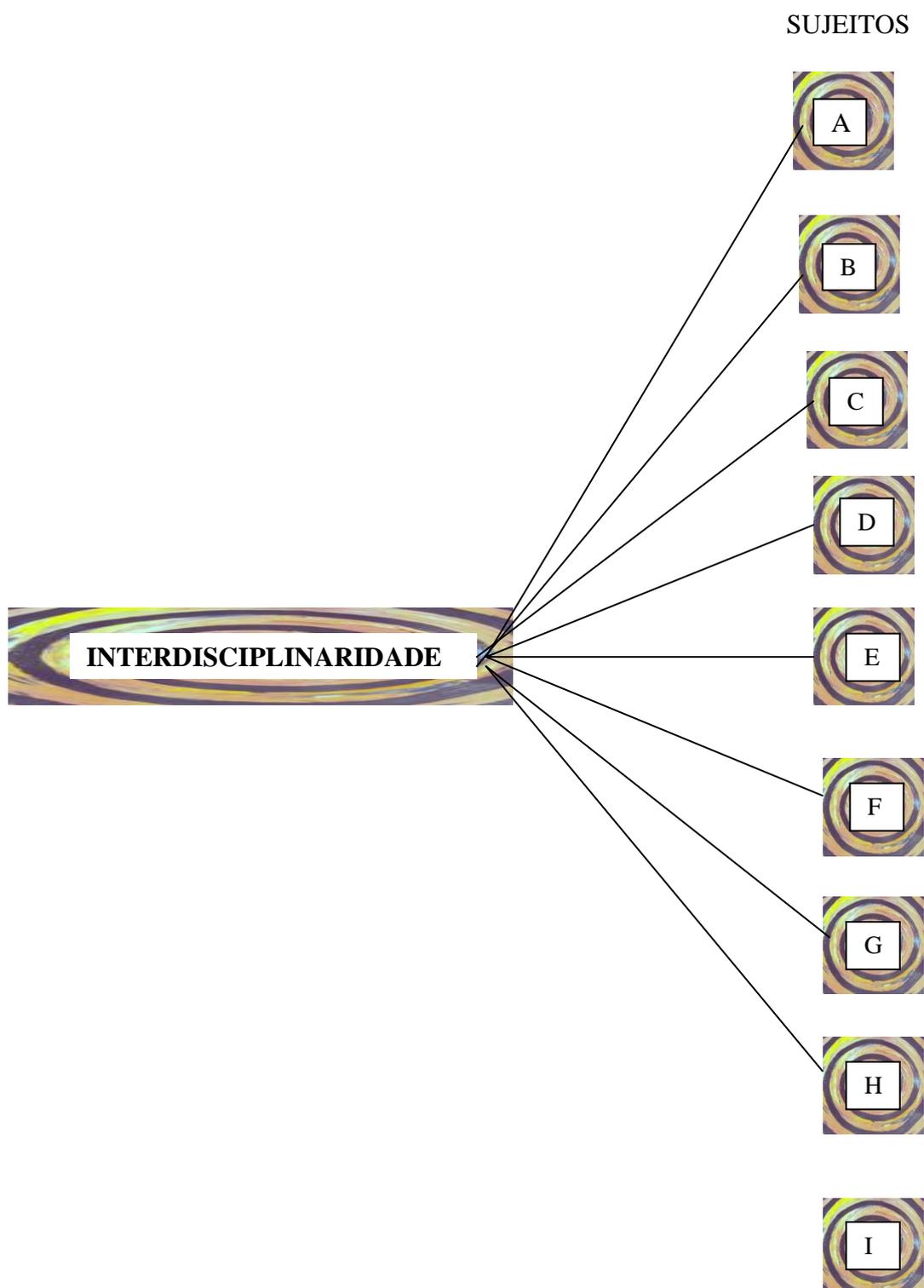
GRÁFICO DE CONVERGÊNCIAS–CATEGORIAS ABERTAS-COMPLETO

Convergências



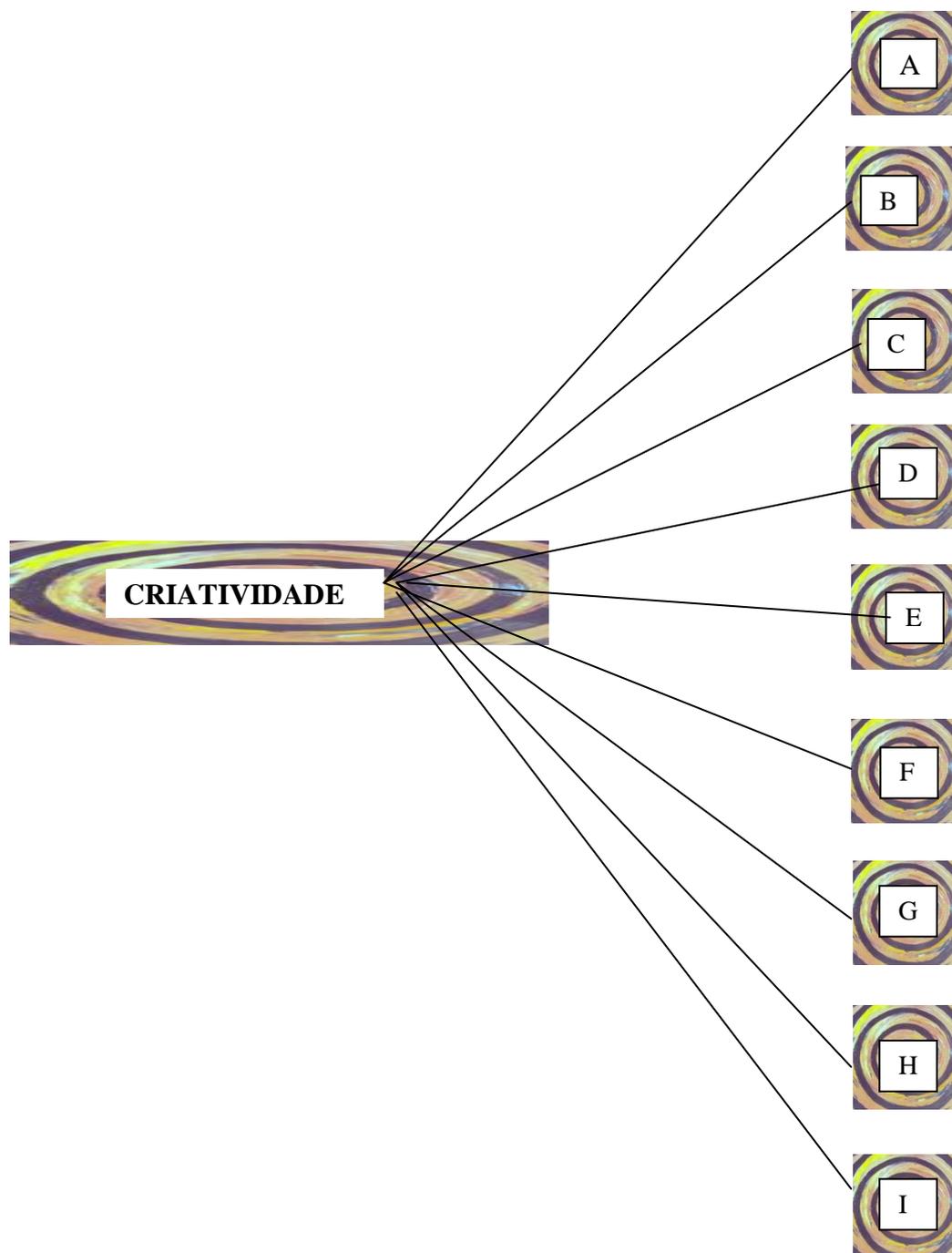
Fonte: (Benito, 2010).

GRÁFICO DE CONVERGÊNCIA-CATEGORIAS ABERTAS- 1
Convergências



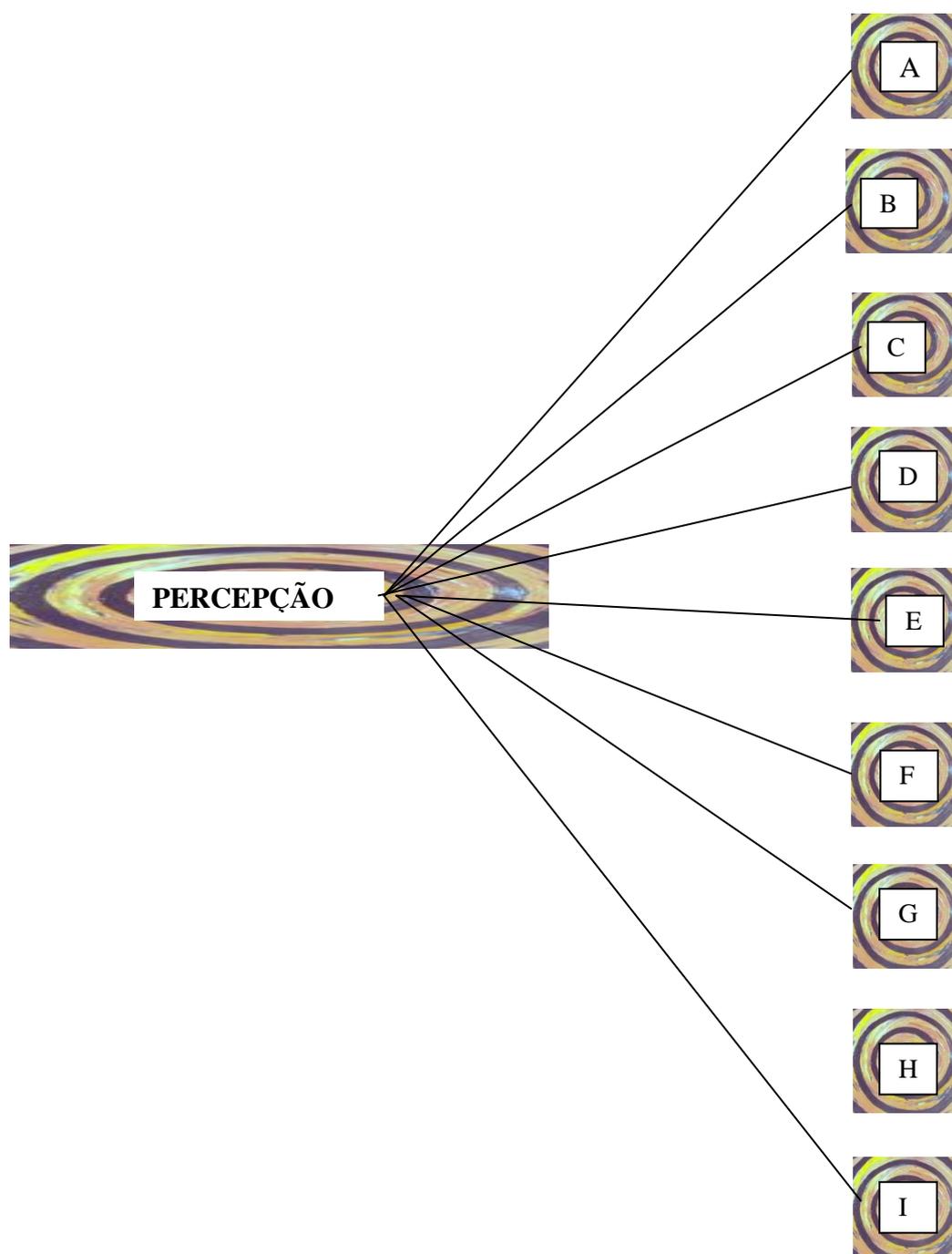
Fonte: (Benito, 2010).

GRÁFICO DE CONVERGÊNCIA-CATEGORIAS ABERTAS-2
Convergências



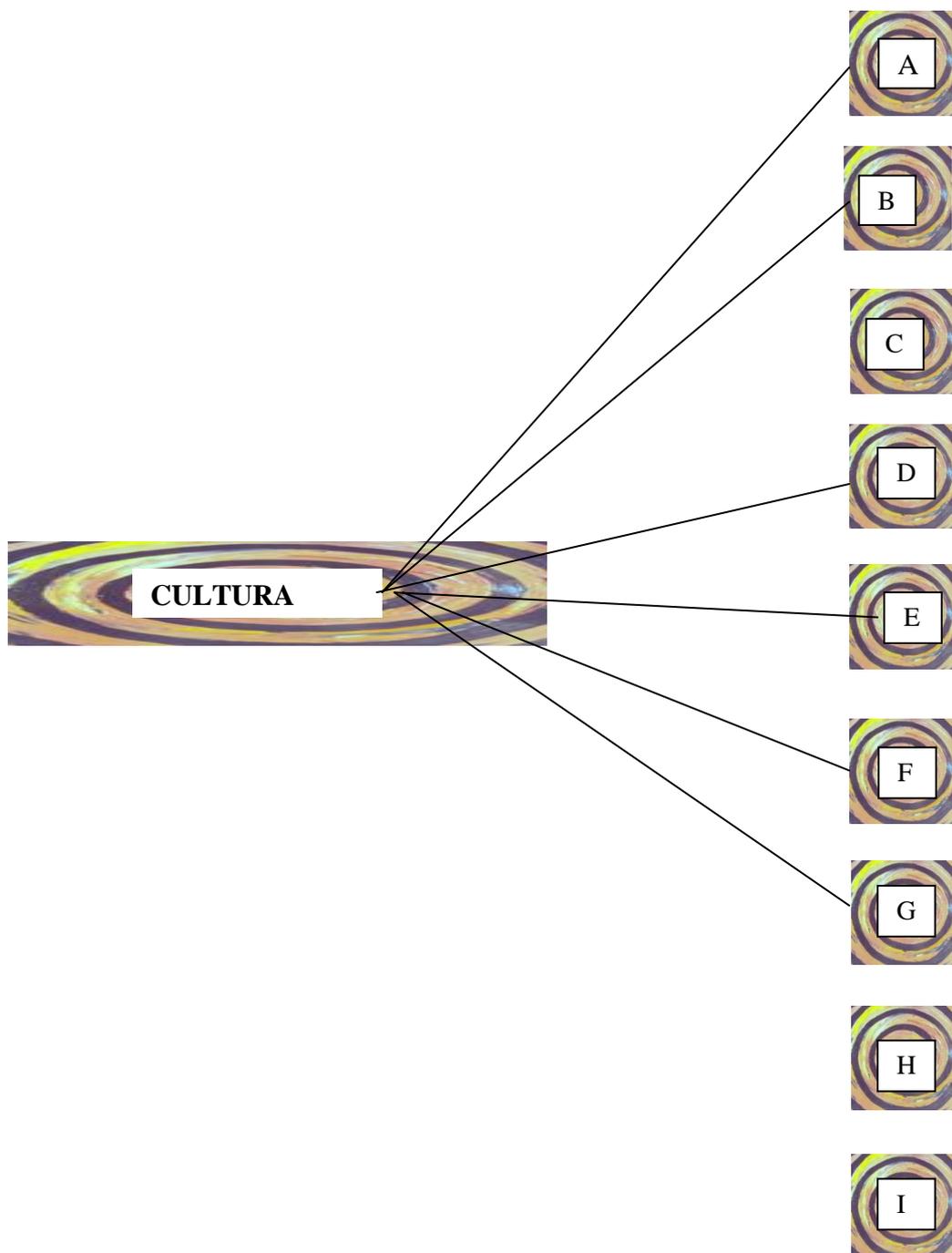
Fonte: (Benito, 2010).

GRÁFICO DE CONVERGÊNCIA-CATEGORIAS ABERTAS- 3
Convergências



Fonte: (Benito, 2010).

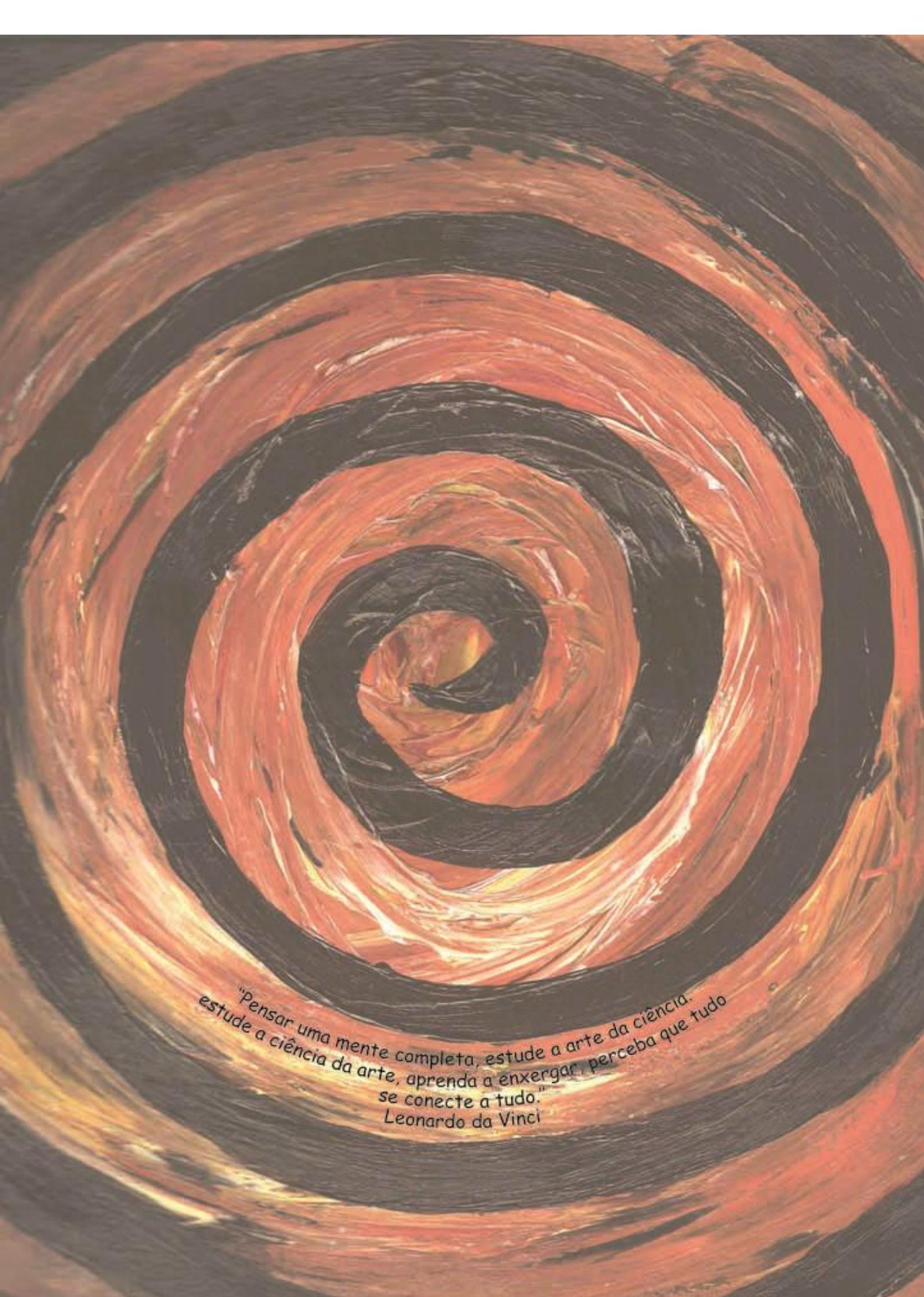
GRÁFICO DE CONVERGÊNCIA-CATEGORIAS ABERTAS- 4
Convergências



Fonte: (Benito, 2010).

Bicudo e Espósito (1997, p. 30) afirmam ser as convergências um aspecto comum que aparece nas descrições. Assim, precisamos de muito cuidado ao lê-las para que possamos proceder a uma análise cuidadosa a fim de identificar os significados nelas contido.

Pela percepção na fala dos sujeitos da pesquisa enfatizamos uma ação interdisciplinar revelada na atitude criativa, perceptiva e cultural do professor de Arte, mediada pela sua formação, artística e estética. Destacamos dessa análise, as categorias abertas que representa a mistura de cores, as pinceladas no acabamento da forma/marca revelada nas quatro cores e ou categorias abertas encontradas: ***Interdisciplinaridade, criatividade, percepção e cultura.***

The image features a large, abstract painting of a spiral. The spiral is composed of thick, textured brushstrokes in various shades of orange, red, and black, creating a sense of depth and movement. The colors transition from dark black at the center to bright orange and red towards the outer edges. At the bottom of the painting, there is a quote in Portuguese by Leonardo da Vinci.

"Pensar uma mente completa, estude a arte da ciência.
estude a ciência da arte, aprenda a enxergar, perceba que tudo
se conecta a tudo."
Leonardo da Vinci

CAPITULO V

A AÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: UMA HERMENÊUTICA DA PERCEPÇÃO FORMATIVA.

A QUINTA COR, CENÁRIO DE UMA COMPOSIÇÃO

Momento de pensar no processo de evidenciar e veracizar o percurso metafórico, por meio de cores, formas, marcas. Essa forma/marca já se apresenta colorida. A trajetória agora é no sentido inverso, para o interior em busca de cores que irão realçar a coloridade na e da composição que aparece, que se deixa transparecer. As cores se mostram desveladas nas categorias abertas encontradas, *interdisciplinaridade, criatividade, percepção e cultura*. Ação evidenciada após um percurso árduo, apinhado de marcas, formas, símbolos, linhas, sonhos, o visível e o invisível, o estético, o criativo, perceptivo, cultural, interdisciplinar...

Essência evidenciada pelo colorido no processo hermenêutico, aspecto metodológico norteador da ação realizada. Mediante a metáfora cor e revelada no percurso metafórico da espiral, essa ação possibilitou a compreensão do fenômeno, sua interpretação, outra compreensão e outra interpretação. Observamos, então, que a pesquisa fenomenológica é caracterizada por uma auto-interpretação, percepção, essa apresentada por Japiassu e Marcondes (2006, p. 215) como o “ato de perceber, ação de formar mentalmente representações sobre objetos externos a partir dos dados sensoriais. A sensação seria assim a matéria da percepção.[...]” Logo,

Ter percepção é vivido por nós, nós estamos vivendo a percepção. O ter percepção é vivido. Então nos damos conta do perceber. É o fato de que estamos vivendo uma sensação: estamos vivendo. É aquilo que nós estamos vivendo nesse momento através de uma sensação, é o registro da sensação, da qual temos consciência (ALES BELLO, 2004, p. 87)

A PERCEPÇÃO, como uma das categorias abertas encontradas, na teoria fenomenológica é considerada originária e parte principal do conhecimento humano. A percepção corporal é característica essencial de nossa relação com o mundo, é percepção carnal. Assim, a intencionalidade em Merleau-Ponty é uma relação dialética que mediada pela nossa relação com o mundo e com os outros, é revelado pela percepção que surge por meio do sentido. A intencionalidade é a própria

abertura ao mundo *de um sujeito carnal, corporal*. (MARTINS E DICHTCHEKENIAN, 1984).

Intenção que nos permitiu, enquanto pesquisadora e professora formadora de professores de Arte, a imersão no trabalho cotidiano dos professores participantes da pesquisa e no vivido como professora de Arte da educação básica e superior. Dessa forma, a atitude aqui revelada é interdisciplinar, outra categoria encontrada no discurso dos sujeitos, no momento em que voltamos ao que foi vivenciado para refletir e rever as ações realizadas pelos professores pesquisados, proporcionando, assim, uma análise mais consistente pautada na possibilidade de viver e rever o processo de ação docente artística por meio da ação dos mesmos.

Neste momento apresentamos a interpretação dos dados colhidos por meio do discurso dos professores e de sua ação artística envolvendo a leitura da imagem e a elaboração artística. Processo revelado mediante as experiências do ser professor-artista no ensinar e aprender arte, tendo em vista vivências diárias. Ser professor-artista no sentido de saber “[...] conjugar paixão (ideais arraigados na afetividade), pensamento (raciocínio, argumentação) e imaginação (metáforas, histórias), somando-lhes convicções éticas”. (PERISSÉ, 2009, p. 80).

Tal caminho estabeleceu elo entre a fenomenologia e a análise contemporânea da linguagem por meio da metáfora cor. Cor no percurso realizado por meio da marca simbólica, a espiral. Assim, compreender converte em um modo de ser e não de conhecer e a existência traz em si os recursos de sua compreensão e é desses recursos que a hermenêutica deve lançar mão.

Merleau-Ponty (2004a, p. 58), defendendo a idéia de que há muito mais do que o tema na significação de uma obra de arte, dizia, por meio das conversas de Cézanne, que “[...] o pintor capta um fragmento da natureza e torna-o absolutamente pintura”. Assim, na escolha do tema, ora apresentado, revelamos toda significação da ação docente artística por meio da cor desvelada na importância da pesquisa e na elaboração artística dos sujeitos, a pintura. O discurso imagético revela toda a sua carga simbólica no ser professor de Arte, tão importante quanto o discurso não imagético. Então, as categorias abertas reveladas por meio do percurso metodológico, foram analisadas mediante o sentido, que também se refere ao vivido, porque ao sentir, sentimos com a experiência, a vida vivida, percebida.

A percepção do ser professor de Arte norteou o processo de análise, no diálogo com os sujeitos e teóricos parceiros. Um diálogo pensante, pulsante, estético, imagético, colorido! Processo que se configura como interpretação, como o momento

do entendimento da fala do sujeito, de seu discurso. Enfim, o compreender o sentido de sua fala. A interpretação, por Ricoeur (1976, p. 85) “[...] é um caso particular de compreensão. [...] a compreensão aplicada às expressões escritas da vida.”

Assim, ao compreender o sentido na fala dos sujeitos, percebida no percurso de ir-e-vir de toda a pesquisa por meio das categorias abertas desveladas, evidenciamos a possibilidade da formação estética como trajeto pessoal, possibilitando nesse processo, a descoberta de outras cores, outras formas.

Nesse estudo realizado com nove professores de Arte e mediado por encontros, diálogos pensantes e a recolha dos depoimentos escritos e elaborados, observamos a presença do estético na ação, percebido pela leitura imagética realizada ao dizer de o seu fazer em artes visuais na sala de aula e sobre o ser professor de Arte. É importante salientar que a descrição fenomenológica, deverá caminhar na direção de análise de sentido, objetivando situar o fenômeno investigado a partir do contexto arte.

Esse percebido, não no sentido confuso de percepção como sensações puramente isoladas, mas como já destacado por Husserl, prenhe de sentido, superando os objetos empiricamente dados. Assim, esse perceber é entendido como a apreensão de uma qualidade. No entanto, ainda continuamos “[...] presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo. Se nós o fizéssemos, veríamos que a qualidade nunca é experimentada imediatamente e que toda consciência é consciência de algo”. (MERLEAU-PONTY, 2006a p. 26)

Assim, buscamos uma atitude fenomenológica para compreender a complexidade da formação estética perceptiva do professor de Arte, proporcionando um afastamento das pré-concepções e desvelando dos sujeitos, a sua formação na ação e ação na formação.

Nesta perspectiva, a CRIATIVIDADE, como uma categoria aberta revelada na análise e presente, implícita ou explicitamente, na fala dos nove sujeitos pesquisados, se faz presente também em outras falas, como nas falas de teóricos de diferentes áreas, caracterizando, dessa forma, a interdisciplinaridade na ação docente e na relação dos objetos entre si e no contexto vivido. A criatividade é entendida então como importante categoria no processo do Ser professor de Arte. Para Merleau-Ponty (2006a, p. 220), “[...] a imaginação visa sempre ao objeto percebido. Imaginar não é contemplar um quadro interior, mas referir-se ao objeto único. Imaginar é tender para o objeto real a fim de fazê-lo aparecer aqui”.

O tema criatividade, considerando a natureza dialética e interdisciplinar de seu conceito, tem sido tratado de diferentes formas em diferentes momentos e áreas. Sendo considerada importante na educação em arte, também aparece nas diferentes áreas do ensino sistematizado, daí sua característica interdisciplinar. Para Perissé (2009, p. 58),

Precisamos de criatividade autêntica para recriar a criatividade. Precisamos de uma didática criativa, em contraponto com uma didática não-didática. Um primeiro passo é repensar, reavaliar (e revalidar) o modo como ensinamos arte. O passo seguinte será pensar no próprio ato de ensinar como ato artístico.

Dessa forma, observamos nos discursos dos sujeitos, toda relação direta entre o fazer e saber arte por meio da criação, do criar imaginativo, relacionado à percepção, outra categoria aberta destacada, já que esse fazer estético é perceptivo e proporciona sentir a arte em toda sua plenitude educativa. O sujeito A afirma que em seu fazer artístico é importante “buscar agregar qualidade estética à criação e pesquisa.” Percebemos em sua fala, a valorização do ato de criar em arte, ato que envolve, além do fazer, o saber, conhecer arte.

Sobre criatividade, Ostrower (1998, p.224) sustenta que o potencial da criação se pronuncia, principalmente por meio da sensibilidade, já que todos os seres nascem com potencialidades sensíveis. Assim, nos convida a pensar sobre o que assevera Rojas (2007) ao afirmar que a capacidade de criar contém um forte componente afetivo. Para criar, é preciso dar-se de corpo e alma, pois o ato de criar permite uma relação educativa que pressupõe o conhecimento e o envolvimento afetivo, como também, cognitivo de todo o processo de criatividade que envolve o sujeito. Dessa forma se configura como um tema que, há bastante tempo vem suscitando e atraindo a atenção, não só na área da psicologia como também em outras áreas e, neste estudo, na arte. As causas desse interesse são destacadas por Mitjans Martínez (1997, p. 53) como sendo “as exigências da sociedade moderna, o crescente avanço da ciência e da técnica e o interesse pelo desenvolvimento das potencialidades humanas”.

A criatividade pode ser entendida como uma simultaneidade de ações de flexibilidade, de um descompromisso sequencial. Características importantes no ato de criar e que se faz presente na fala dos sujeitos pesquisados, destacando a possibilidade de “[...] desenvolvimento de determinadas técnicas, o que possibilita a liberdade de expressão.” (SUJEITO B)

Por ser um tema complexo e bastante importante, inclusive e principalmente na arte, no ensino de arte é que utilizaremos o mesmo considerando as falas dos sujeitos, do pesquisador, dos teóricos que fundamentam essa análise. Assim, buscamos em Mitjás Martínes (1997) o conceito que permeará essa análise. Então, esse conceito de criatividade:

Inclui tanto os processos que levam a produção de uma obra de arte, ou de uma obra científica, como as buscas de um estudante em sua preparação como profissional, e o processo do aluno que, bem orientado, ‘redescobre’ os problemas da ciência e da tecnologia. A criatividade, assim entendida, não é privativa só de pessoas que se desenvolvem em áreas de conhecimento ou atividade humanas muito específicas, que requerem até o incremento de capacidades especiais, algumas delas com um forte conteúdo hereditário, mas de muitos e amplos setores [...].(MITJÁS MARTÍNES, 1997, p. 55-6).

Assim, destacamos que por não ser específico de uma determinada área, no caso da arte, permeia todo o conhecimento humano, neste caso a relação educação e arte. A educação da criatividade, que não sendo inata, proporciona a possibilidade de desenvolvimento de habilidades criativas que, ao longo do processo de aprendizagem, se configurem como atos criativos no sentido amplo da palavra. Ainda enfatiza a autora que na criatividade se expressa a conexão do cognitivo e do afetivo. Como criar é, basicamente, formar, Ostrower (1998, p. 9), assevera que é

Poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, de relacionar, ordenar, configurar, significar.

Habilidades necessárias no trabalho educativo com arte presente em vários discursos, como o do sujeito D, ao afirmar que em seu fazer artístico docente “[...] busca inspiração em tudo que vê: homem, natureza, objetos de luxo, objetos de lixo, objetos comprados, achados e ganhados, [...]” revelando as possibilidades que podemos ter com os materiais específicos de arte, como também com abertura para o inusitado e desconhecido, para aquilo que, muitas vezes, nossos olhos não são capazes de ver, perceber. A pesquisa, no processo de elaboração artística é extremamente importante, epistemológica, criativa, sensível. Sobre essa criatividade, a artística, Merleau-Ponty (2004b, p. 4) apregoa que ao exercê-la “é preciso fundar um olhar em um pensamento.”

Diante do exposto, podemos perceber que a criação artística se funda em uma motivação clara, mas ao mesmo tempo, conflituosa, o que não quer dizer que esse ato humano é uma racionalidade ou uma irracionalidade. A criação artística, situada por Merleau-Ponty, apresenta em sua origem uma “[...] racionalidade alargada: não o que é razão, mas aquilo que é antes da razão”. (CHAUI, 2002, p. 23). Ou seja, aquele lugar onde reside o fundamento do ato criador. Ato criador presente na ação do sujeito H ao dizer que em sua ação docente possibilita ao aluno “[...] uma variedade de materiais e linguagens, sendo que nas visuais, elementos como ponto, linhas, formas, geométricas e orgânicas e, sementes e folhas [...]” já que escolheu “trabalhar a criatividade por meio da liberdade de escolha das cores [...]” pelo sujeito, pois a palavra criativa é o melhor recurso de que o professor dispõe, considerando que

[...] abre espaço para a verdade do encontro, indo em direção ao outro ao mesmo tempo que encoraja o outro a assumir seu papel no jogo do aprender-ensinar [...] porque tudo o que se inventa, esteticamente falando, é verdade. [...] A arte inventa a vida, e essa vida não é mentirosa tal como entendemos a mentira em seu significado cotidiano. (PERISSÉ, 2009, p. 87).

Assim, o percurso metodológico em arte é pensado pelos sujeitos por meio das cores, texturas, formas, marcas e se configura como um pensar, saber, como o é o percurso espiralado e colorido percorrido até este momento neste estudo, percurso vivido e revivido. O ensino de arte, então, é “[...] um pensar, refletir, criar e expor sentimentos” (SUJEITO G). Elementos essenciais da criação, perceptiva, sensível. Elementos presentes no ato de ser professor de Arte por meio da formação estética como percepção formativa. Retomemos, então, a PERCEPÇÃO como categoria do conhecimento sensível, que se fez presente na introdução desse capítulo por ser tema essencial nesta pesquisa e que é destacada pelos sujeitos ao dizerem de o seu fazer docente. A palavra percepção tem sua origem no latim, *perceptio* e significa, neste sentido, “ato de perceber, ação de formar mentalmente representações sobre objetos externos a partir dos dados sensoriais”. (JAPIASSU E MARCONDES, 2006, p. 215). Para os autores, o conhecimento é mais correto quando mais próximo da percepção.

A percepção, categoria sensível que fundamenta a capacidade do professor de sentir e entender sobre si mesmo, seus alunos e sua vida. Percepção, categoria que motiva o sentir e o envolver o professor. No contexto dessa pesquisa optamos em pensar a percepção conectada ao movimento espontâneo e sensível, ou seja, uma

necessidade básica no comportamento humano, do corpo e da mente, isto é, perceber por meio do corpo. Como fenômeno, se faz presente diariamente em nosso cotidiano, envolvendo todas as atividades humanas e, conseqüentemente, educacionais. Como a matéria da percepção é a sensação, é importante não confundi-la com simples e isoladas sensações, já que se apresenta plena de sentido, ultrapassando, dessa forma, os objetos empiricamente dados. Perceber vai além do “puro sentir”, não é estar preso ao mundo, mas de acordo com Merleau-Ponty (2006a, 26) ainda permanecemos “presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo. Se nós o fizéssemos, veríamos que a qualidade nunca é experimentada imediatamente e que toda consciência é consciência de algo”.

Assim, a percepção, como necessidade humana, deve ser pensada também como um caminho da aprendizagem artística. Facilita o processo de construção de conhecimento, além de um desenvolvimento pleno e integral dos indivíduos envolvidos no ensino-aprendizagem em arte. De toda forma, a percepção se faz presente e adiciona um elemento indispensável no relacionamento entre as pessoas, as pessoas e os objetos, as pessoas e a natureza, eu e o outro, o que percebe e é percebido e vice-versa, possibilitando, assim, que a criatividade aflore.

Ao envolver o corpo, corpo que tem sensações, emoções e se expressa, a percepção é nossa identidade, um dos instrumentos pelos quais conhecemos o mundo. Para Merleau-Ponty²⁹ é preciso saber escutá-lo, atender aos sinais do sentir porque o ser humano se distingue de outras espécies animais por criar um sistema de símbolos para dar significado às suas relações com os outros e com a natureza. A forma como o corpo é tratado e como o gesto é utilizado na comunicação e em outras atividades, expressa como as relações sociais são organizadas.

Assim é que, nessa pesquisa, defendemos a percepção como alicerce interdisciplinar dos sujeitos envolvidos, vivenciando idéias por meio da criatividade em um contexto cultural. O que observamos em algumas das falas, considerando que alguns sujeitos não enfatizaram sua ação de perceber de maneira explícita. As falas referem-se a qualidade estética no fazer artístico docente, quando afirmam produzir mediante as técnicas/práticas tradicionais, quando buscam uma atitude de perceber o espaço, matéria e tempo escolar, aliar a qualidade estética ao criar e pesquisar, quando afirmam que as atividades de pesquisa e fazer favorece a possibilidade de percepção, quando também as cores, formas e elementos naturais são expressados por meio da percepção.

²⁹ *apud* Santin (1987).

Destacamos o que afirma o sujeito A em relação à percepção, quando declara que o fazer em arte deve “buscar agregar qualidade estética à criação e pesquisa” permeado pela “[...] percepção da necessidade e importância [...] em todas as áreas”, (SUJEITO D), em uma proposta de diálogo estético e perceptivo entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando assim, um fazer docente artístico em que “a arte é um pensar, refletir, criar e expor sentimentos.” (SUJEITO G). Percebemos nessa fala, a valorização da ação de perceber-se professor de Arte pautado em um trabalho, que ao mesmo tempo artístico, é sensível, perceptivo, estético e envolve muito estudo, pesquisa, diálogos, fazeres.

Sobre esse pensar, outras falas: “com mandalas com composições inéditas e cores e texturas que possibilita desenvolver a prática com alunos que precisam tocar, sentir, perceber e também produzir” (SUJEITO D), “busco inspiração em tudo que vejo (percebo): homem, natureza, objetos de luxo, objetos de lixo, objetos comprados, achados e ganhados, materiais específicos de artes, materiais inusitados para a arte” (SUJEITO D), sendo que “meus assuntos de trabalho giram em torno da CRO, forma, expressão, percepção por meio das produções dos alunos, objetos do entorno das crianças, objetos da própria sala, a forma do piso, a cor da janela” (SUJEITO F).

Observamos, pautada na vivência como professora de Arte, formadora e em formação, a valorização do ensinar e aprender arte de maneira perceptiva, estética, ética, criativa, não deixando de lado o seu viés cognitivo, expressivo, artístico. Enfatizamos na fala acima, a possibilidade do uso de elementos percebidos na natureza no fazer dos sujeitos D e F, aliado às ações artísticas criativas, culturais e interdisciplinares, enfatizando as inúmeras possibilidades que o fazer artístico proporciona. Reforçando sua estrutura interdisciplinar, da qual falaremos mais a frente. Nesta perspectiva, entendemos que, mais do que o empobrecimento da vivência da arte no dia-a-dia escolar é o olhar simplista e redutor sobre o processo de criação, que não tem colaborado com o rompimento da fragmentação existente, sem viabilizar uma aprendizagem de sentidos e significados para os educados.

Em Merleau-Ponty, observamos a percepção por meio de sua Fenomenologia da Percepção, em que afirma ser por meio do corpo que tudo que sentimos se manifesta. Nas artes em geral e, mais especificamente, na pintura, Merleau-Ponty (2004b) examina a visão que mostra o mundo da percepção; uma forma de olhar revelado por nossos sentidos na experiência vivida mediante a corporeidade.

Então, nas ações apresentadas pelos sujeitos, vemos questões relacionadas a percepção no que se refere aos elementos do entorno, que não sendo artísticos em um primeiro olhar, poderão ser transformados em meios (artísticos) na utilização de variados suportes, inclusive o próprio corpo, o espaço de sala de aula com seus objetos, os pertences dos alunos em sala e em casa, dos professores, da natureza, enfim, as possibilidades diversas que encontramos em nosso meio físico e cultural, considerando que o espaço e tempo em arte são mínimos e descontextualizados, proporcionando ao professor perceber-se parte deste e assim, realizar uma ação perceptiva estética que possibilite o fazer, o pensar, o sentir arte. Sentimos necessidade de um aparte para desvelar outra situação: o não perceber-se parte deste contexto em seu momento de fazer docente artístico.

Diante do exposto, pensemos em um ensino de arte que percebemos em algumas falas, como a do sujeito I, ao narrar sobre o seu fazer “com pouca teoria e muita prática, com desenhos de objetos, pinturas em tela e atividades da apostila usada na escola”, pois “o que me interessa é o produto final” (SUJEITO H), desvelando uma ação docente artística que se pauta em materiais tradicionais que, por serem de alto custo não são adquiridos pela escola e também pelo aluno, resultando em um trabalho artisticamente empobrecido, estereotipado. Essa disponibilidade de materiais é verificada por meio de ação vivida, ação esta já assinalada neste estudo, e que na escola não é possível a aquisição destes materiais, em raríssimas exceções, considerando o alto custo, como também a desvalorização dos conhecimentos artísticos por parte de alunos, pais, professores, como importantes na formação estética, artística, cognitiva dos alunos. Falamos das escolas públicas e particulares, a primeira apresenta as duas situações e a particular com mais frequência a segunda situação.

Nesse sentido, não estamos afirmando que esses materiais e ou linguagens não devam ser utilizadas na ação docente, mas que não devem ser as únicas possibilidades como observamos nas falas dos sujeitos citados. Bem como o fato de que o processo de aprendizagem artística deva ser considerado como primordial no ensino de arte. Estas questões devem ser retomadas em outro trabalho, pesquisa em outro nível de discussão pela amplitude das mesmas. Neste momento, a intenção e o olhar estão pautados na pergunta efetivada: Como é seu fazer em arte?

A linguagem lúdica da arte é destacada por alguns sujeitos e representa uma ação em que percepção se encontra implícita, já que percebemos pelo corpo, como um todo, ação intimamente ligada a ludicidade na arte, tão presente na fala do sujeito

F, quando afirma, haver “necessidade da utilização da linguagem lúdica com brincadeiras e jogos de expressão”, em sua ação docente, pois a mesma envolve crianças pequenas no nível da educação infantil. Como também do sujeito D ao destacar que um “ensino de artes deve ser desenvolvido com muita dedicação, entusiasmo, paixão, estudo, envolvimento, encantamento, ludicidade”. Dessa forma, a elaborações artísticas que envolvem o fazer mediado pela cores, formas, natureza “resultando num mundo colorido, individual” de acordo com o sujeito C, destaca a percepção mediada pela sensibilidade estética do fazer docente.

Percebemos, pelas falas dos sujeitos, o cuidado estético, que também é lúdico, em organizar os espaços e tempos artísticos, vividos, físicos, considerando a criatividade e ludicidade, presentes e permeadas pela ação interdisciplinar. As relações entre as categorias abertas se revelam na paleta, suporte de uma ação docente artística pautada em uma formação estética perceptiva. Assim, sempre observaremos criatividade como ação interdisciplinar, a cultura vivenciada por meio da percepção, que como ação criativa é cultural e interdisciplinar que efetivada pela criatividade é cultural. Isso possibilita a interrelação das categorias destacadas nessa pesquisa, *interdisciplinaridade, percepção, criatividade e cultura* que, como uma paleta repleta de cores, disponibilizadas e disponíveis, podemos usá-las para colorir, ou seja, vivenciar todas ao mesmo tempo e em tempos diferentes. Esse tempo no sentido merleau-pontyano de vivido, vivenciado, percebido.

Dessa maneira, a percepção proporciona importantes processos de aprendizagem, favorecendo um trabalho interdisciplinar. Sobre a metáfora cor, pensada por meio de seu suporte provisório, a paleta, a transportamos, já pensando no acabamento final, para seu suporte definitivo neste estudo: a tela, representada pela quarta categoria aberta, a interdisciplinaridade. A tela, agora, como alicerce, arcabouço, empírico e epistemológico.

A tela de trabalho é o campo de depósito do homem, das suas vontades. É ela iluminada pelo observador, por ele alimentada e transportada para o mundo dos homens. É a tela, o parque de diversões da criação. E a tela uma permissão para libertar-se, uma condição para mostrar-se e movimentar-se. É o objeto imóvel mais flexível que conheço, a superfície sutil mais profunda, inundada pelo fluxo das cores. (FAZENDA, C., 1995, p. 36)

Sobre esse rearranjo das cores na tela, dos objetos no espaço, bi e tridimensional, das formas na composição, os sujeitos articulam o conhecimento artístico às práticas vivenciadas, em sua ação docente artística. Ao enfatizar o poder

expressivo da pintura, Merleau-Ponty (2006a) afirma que, por suas características próprias, como sua expressão muda, a pintura, por meio da organização e rearranjo de cores e linhas, as coisas, objetos e pessoas presentes na obra, deixam de ser observados atentamente pelo fato de serem paisagens familiares e por se fazerem presentes em nosso cotidiano. De acordo com a fenomenologia, nada sabemos sobre o objeto além dos dados sensoriais que recebemos perceptivamente. Assim,

O olho vê o mundo, e aquilo que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele próprio, e, sobre a paleta, a cor que o quadro espera, e vê, uma vez feito, o quadro que responde a todas essas faltas, e vê os quadros dos outros, as respostas outras a outras faltas. (MERLEAU-PONTY, 2004b p 25)

Ao procurar reviver o mundo percebido que os sedimentos do conhecimento e da vida social nos escondem, Merleau-Ponty (2004a, p.55-56) afirma que muitas vezes recorremos à pintura pelo fato da mesma nos situar diante do mundo vivido. A pintura, como linguagem expressiva, criativa, em seus aspectos relacionados a cores, formas, suportes, texturas, possibilitando o sentir, ver, perceber o que nos remete às próprias coisas pela visão. Logo, percebemos ser impossível separar as coisas da sua maneira de aparecer.

Merleau-Ponty (2004a) pondera que uma filosofia da percepção que queira reaprender a ver o mundo deve restituir a pintura e às artes em geral sua verdadeira dignidade, bem como o seu verdadeiro lugar. O lugar da arte no espaço educativo, que mesmo se fazendo presente no currículo da educação básica, conforme LDB 9394/96, ainda é possível, percebermos situações em que a arte se faz presente em apenas uma série de cada etapa dos níveis educacionais. Essa situação tem sido debatida em eventos específicos e, não específicos, de ensino de Arte, nas Instituições de Ensino Superior, organizações sindicais e podemos perceber que, em alguns casos, acontecem mudanças no sentido de dar a arte o mesmo tratamento dado às demais áreas, se é que podemos dizer que exista alguma valorização pedagógica e cognitiva na educação brasileira.

Uma educação como caminho estimulador para uma consciência cultural em que nossos alunos possam reconhecer e apreciar a cultura local. Para esse diálogo é desvelada a categoria aberta CULTURA que, “em seu sentido geral, amplo, é designada tanto como formação do espírito humano quanto de toda a personalidade do homem: gosto, sensibilidade, inteligência.” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 63), mas optamos em dialogar com seu sentido filosófico por considerá-lo próximo

deste estudo, assim, a cultura “pode ser considerada como um feixe de representações, de símbolos, de imaginários, de atitudes e referências suscetível de irrigar, de modo bastante desigual, mas globalmente, o corpo social”.³⁰

Dessa forma, por meio das questões culturais presentes na arte e na ação do professor de arte, as falas dos sujeitos demonstram intenção em proporcionar diálogos culturais como na fala do sujeito E, que utiliza as linguagens de música, teatro, dança, aliada aos seus projetos tecnológicos. Como também, do sujeito A que afirma buscar em seu fazer docente “uma atitude interculturalista”, pois, “a cultura é o viés rico para compreender as relações entre as pessoas no mundo”. Os sujeitos B e D, com situações referentes à liberdade de expressão, atividades culturais, elaborações artísticas e de pesquisa com cores, formas, texturas, objetos, tradicionais e da natureza para “[...] demonstrar a importância da cor e suas formas” e “[...] desenvolvimento de técnicas, o que possibilita a liberdade de expressão.” (SUJEITO B). Bem como a ação docente artística por meio da “técnica de pintura, lápis de cor e giz pastel permite [...] resultados cromáticos”, “[...] a cor e a forma compõem os trabalhos” (SUJEITO C) e “[...] usando diversas técnicas artísticas como pintura, escultura, desenho, [...]” (SUJEITO E), enfim, “utilizar técnicas variadas e explorar diferentes culturas e épocas.” (SUJEITO G), não se atendo somente aos códigos culturais, europeu e norte-americano, situação que observamos na história da educação brasileira e que ainda vivenciamos no ensino de arte.

Os sujeitos, já imbuídos de uma perspectiva de ensino em que o entorno, material, cultural, estético, são pensados e, observado, demonstram em seu fazer docente possibilidades de pesquisa que envolve os saberes e fazeres interculturais. Percebemos que algumas culturas, como a indígena, considerada como cultura de segunda categoria, são apenas permitidas nas escolas mediante atividades de folclore, datas comemorativas, apresentações artísticas, desprovidas de qualquer sentido estético e cultural.

Diante do exposto, na fala da maioria dos sujeitos, percebemos uma formação perceptiva, criativa, cultural e interdisciplinar em que o professor, ao perceber-se vivo e pulsante, faz brotar o inesperado, percebendo que as vivências culturais podem resgatar a sensibilidade do fazer docente.

A formação docente pensada nessa perspectiva e tema dessa pesquisa é debatida por Ferraz e Siqueira (2001) no que se refere às dificuldades de algumas localidades com poucos meios culturais e ou desprovidas de aparatos tecnológicos e

³⁰ (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 63).

assim, sugerem algumas situações possíveis para as questões epistemológicas que envolvem a formação do professor de arte, como:

[...] a utilização de leituras. Os acervos de bibliotecas regionais e das universidades contam com publicações de textos e periódicos de arte e ensino. Tais publicações podem orientar o aprofundamento na área. E, quando houver falta de materiais, a troca de informações interleitores e interbibliotecas deve ser estimulada e solicitada. (FERRAZ; SIQUEIRA, 2001, p. 66).

Percebemos, então, nas falas dos sujeitos, essa preocupação com a formação em ação. Formação perceptiva e estética. Demonstrem, assim, atitude e ousadia no trabalho docente artístico, ocupando um espaço-vida escolar que valoriza a ação docente artística, a formação buscada (inicial) e o ensino de arte que conta, assim, com profissionais formados e atuantes. Um perceber-se em ação. Ampliando, assim, as possibilidades de acesso a formação e a percepção estética, compreendendo a arte como expressão humana, apreendendo-a a partir de seu entorno como sujeito também histórico, social e político. Espera-se do professor de arte a mudança de olhar, a ousadia, a articulação entre o seu fazer pedagógico reflexivo e sua vivência cotidiana na escola, além de relacionar teoria e prática, o que refletirá na formação humana do outro. Um fazer interdisciplinar. Para Perissé (2009, p.80):

O aprendizado do professor-artista é diário, condição *sine qua non* para que reivindique sem complexos o merecido respeito, a necessária valorização. O respeito que todo artista criativo granjeia decorre da criatividade. O aprendizado constante é exercício do pensamento, da paixão e da imaginação. De pensamento, elaborando, conceitos. Da paixão, cultivando ideais. E da imaginação, plasmando ideias e ideais, ou corre o sério risco de cair no abstrato e no distante, até mesmo no entediante.

INTERDISCIPLINARIDADE é categoria de ação, devendo ser entendida como “[...] uma atitude [...] sem ter a ilusão de que basta a simples colocação em contato dos cientistas de disciplinas diferentes para se criar a interdisciplinaridade.” (JAPIASSÚ, 2006, p. 27). Para o referido autor (1976), essa atitude, permeada pela curiosidade, possibilita relações individuais e coletivas como as que ocorreram na trajetória da pesquisa ora apresentada. As relações individuais, no momento de diálogo pensante com cada sujeito e, coletivas, nos momentos vivenciados em grupos. Esses momentos proporcionaram na ação docente artística dos professores-sujeitos, um diálogo pensante com os outros professores de diferentes áreas, já que

observamos questionamentos sobre as formas tradicionais de conhecimento e os modos de ensinar e aprender arte. Assim, a interdisciplinaridade

[...] se compõe de um prefixo – inter – e de um sufixo – dade- que, ao se justaporem ao substantivo – disciplina – nos levam à seguinte possibilidade interpretativa: inter, prefixo latino que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação [...] dade (ou idade) sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido de ação ou resultado de ação, qualidade, estado ou ainda, modo de ser. [...]. disciplina, núcleo do termo, significa a *epistemé*[...].(ASSUNÇÃO, 1991, p.. 23)

Como categoria aberta presente na fala de todos os sujeitos participantes da pesquisa, contemplando todas as asserções, enfatiza o caráter interdisciplinar da arte, considerando não só as questões disciplinares, mas as relações existentes homem-ambiente- objeto-cor-suporte-cultura-forma.

Assim, nas falas apresentadas destacamos as que enfatizam explicitamente a ação interdisciplinar vivenciada como professora de Arte. O sujeito A inicia sua fala destacando que o essencial em arte é o produzir de maneira interdisciplinar. Em todas as asserções, evidencia essa ação. O sujeito B, nos revela a importância interdisciplinar da natureza no processo artístico, seja com os materiais alternativos, que nos possibilite um fazer consciente, seja com cores em todas as suas nuances nas terras, plantas, alimentos, seja no suporte com inúmeras possibilidades. O sujeito C, destaca a possibilidade do trabalho em parceria na escola, e a variedade de materiais pesquisados na e para ação artística. O sujeito D a considera “[...] relevante no trabalho educativo em arte por favorecer a percepção da necessidade e importância da mesma em todas as áreas de conhecimento.” Essa categoria, na fala do sujeito E, revela-se no trabalho com projetos, bem como no do sujeito A, e na prática com diferentes linguagens e materiais.

Para o sujeito F, essencialmente lúdico, a atitude interdisciplinar é percebida e realizada por meio da exploração de assuntos “[...] que giram em torno da cor, forma, expressão, percepção [...] objetos do entorno das crianças, objetos da própria sala, a forma do piso, a cor da janela”. Nesse sentido, é preciso expressar a palavra por meio do diálogo com os autores que estudam a interdisciplinaridade, a fim de elucidar esse conceito e trazer uma postura com perspectiva interdisciplinar.

Vemos, então, que a interdisciplinaridade, de acordo com Rojas (1998, p. 29) “[...] não propõe a eliminação da disciplinaridade, mas a questiona e a re-lê em um contexto mais amplo. Desvela que o conhecimento não resulta de um simples

contemplar, nem apenas de um refletir; mas de um agir, de um analisar o que é criado... De uma atitude... Para Fazenda (2002, p. 7) a interdisciplinaridade:

[...] é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano. A metáfora que [...] auxilia sua efetivação é a do olhar.

O sentido da interdisciplinaridade, nesta pesquisa, traz a idéia de cores e formas que se entrelaçam e se encontram formando um colorido em imagem “[...] uma nova tela, nova cor, respeitando a moldura do velho.” (ROJAS, 1998, p. 26). As cores se unem para formar outras cores. Os pontos se unem para formar linhas, que se unem em uma forma espiralada. Os contornos da espiral em seu todo destacadas pelas cores trazem em sua essência o fenômeno da interdisciplinaridade, da criatividade e da ludicidade. A interdisciplinaridade busca a totalidade. No processo da interdisciplinaridade, cada linha da espiral é respeitada em sua especificidade. A interdisciplinaridade se faz em parceria, como as formas/marcas só se mostram coloridas na relação das cores em suas nuances. Japiassú (1976, p. 82) assevera que,

[...] é preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude de abertura no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar.

A arte, nesta perspectiva interdisciplinar, necessita de um rigor epistemológico. Isso implica uma mudança de atitude do professor que, por sua vez, refletirá na mudança de postura do aluno frente ao conhecimento. Tanto o professor quanto o aluno tendem a mudar para compreender que o conhecimento não existe, *a priori*, pronto e acabado - faz parte do compromisso de ambos participarem da elaboração do mesmo. Isso se dá mediado por uma atitude interdisciplinar que é atitude

[...] ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade, ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e de comprometimento com os projetos e com as pessoas nelas envolvidas; atitude, pois de comprometimento em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 2003, p. 75).

Em um ambiente artístico interdisciplinar, de acordo com a autora, a dúvida conduz à reflexão, e esta à ação. Só assim é possível iniciar a construção do conhecimento voltado para a inter-relação entre as disciplinas e os conteúdos dessas, o que levará à inter-relação e à conexão entre os conhecimentos de forma consciente.

Os conceitos a serem trabalhados em um ambiente artístico interdisciplinar necessitam ser apresentados de forma contextualizada para que adquiram um significado e tenham sentido. Sobre essa questão, as falas dos sujeitos contemplam o trabalho contextualizado ao dizerem na possibilidade de pesquisar arte regional, em apresentar uma atitude intercultural diante dos estudos e relações culturais.

A proeza está em conjugar informação e beleza, cálculo e imaginação, ciência e inspiração. [...] ousar outras tantas combinações interdisciplinares, visando à etapa da maturidade, que é transdisciplinar. Transdisciplinar, transcendência. [...] precisamos nos espelhar em professores-artistas para provar a nós mesmos que é factível. (PERISSÉ, 2009, p. 84).

Assim, por meio da ação interdisciplinar, pôde ser feita parceria com outras áreas do conhecimento como forma de desenvolver nos professores e alunos, a percepção na formação estética ou mesmo outro conhecimento. Considerando a interdisciplinaridade como importante na formação do professor de Arte, buscamos dialogar com Freire (2001, p.126) ao entendermos que:

Não somos apenas *natureza* nem tampouco somos apenas cultura, educação, cognoscitividade. Por isso, crescer, entre nós, é uma experiência atravessada pela biologia, pela psicologia, pela cultura, pela história, pela educação, pela política, pela estética, pela ética.

Nesse sentido, o termo ‘estética’, refere-se à sensibilidade, ao mundo do sensível, à capacidade de perceber, sendo que a sensibilidade envolve a questão das sensações, ou seja, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações (OSTROWER, 1998, p.12). Sendo assim, a educação estética ocupa um lugar privilegiado no ensino de arte em que o estético é considerado como o campo em que a experiência humana alcança um expressivo grau de realização, uma vez que tudo que vemos e percebemos é naturalmente sensível. Nosso ser percebe e sente, pois, não somos apenas razão discursiva e propositiva, mas, também, sensibilidade.

Que esta pesquisa se torne um caminho para o desenvolvimento de uma educação estética dos professores de Arte, possibilitando o desvelamento das sensações perceptivas que permita que seus alunos se constituam enquanto seres

sensíveis, imaginativos e criativos, porque “ensinar e aprender arte não são processos de mão única. Dependem da participação efetiva de professora e aluna. Ambas tem conhecimentos e experiências no assunto e experiência de vida, isto é, aprendizagem não institucional”. (PIMENTEL, 1999, p. 128). Nesse sentido, a participação do aluno, considerando os que vivenciam o fazer artístico nos espaços educativos, já que não é possível o fazer de um ou de outro, sem esse entrelaçar de aprendizagens artísticas e de vida.

Assim, o estudo ora apresentado pretende propiciar, por meio de sua divulgação, reflexões e debates acerca do fazer docente artístico permeado pela formação e ação estética. Então, foi pensando para ser analisado e refletido por professores de diferentes áreas, considerando que essa formação e ação estética é inerente ao ser professor e independe da área em que atua, por formadores de educadores e profissionais que tenham relação e interesse em arte na educação.

Enfim, entende-se o difícil exercício da formação estética do professor de Arte, ao estabelecer um diálogo entre os paradigmas, bem como as práticas metodológicas existentes, mas se reconhece a importância da clareza das concepções que movem o professor, de Arte. Aspecto que solicita nesse instante um diálogo referente à escolha das imagens pelos professores/sujeitos para dizerem de seu fazer docente artístico. Observamos e analisamos que as práticas metodológicas utilizadas pela maioria dos professores pesquisados envolvem ainda escolhas pautadas em propostas que tendem a tratar a arte como pertencente a um único período da história da arte, o moderno, e que é privilégio de artistas europeus, homens e próprias da cultura branca.

Assim, destacamos nessas escolhas, a não presença da arte contemporânea, mesmo tendo a maioria dos professores formação contemporânea em Arte. Alguns professores escolheram a própria produção para dizer de seu fazer e também para sua apresentação, o que poderíamos considerar, timidamente, como escolhas artísticas contemporâneas. Nesse sentido, o caminho percorrido e apresentado pela espiral colorida revela a mesma intenção demonstrada em momentos de atuação desta pesquisadora como professora, mas que fazem parte de outros períodos e tendências educacionais, que com a experiência estética se revelaram como práticas inconsistentes e sem sentido para quem ensina e aprende arte, neste caso, em espaços educativos. Lembrando que uma metodologia bem definida permite ver além do que está previsto, evidente e esperado em protocolos previamente definidos.

Nesse contexto, uma formação que privilegie as vivências estéticas e a reflexão sobre as diferentes manifestações artísticas, proporciona a possibilidade de ampliação do repertório artístico e pedagógico, já que “ninguém deveria se omitir na busca de sua própria formação estética [...]. Se cada qual deve criar seu sistema pessoal de convicções, o mesmo pode se afirmar acerca de uma estética pessoal” (PERISSÉ, 2009, p. 90). Considerando, para isso, tanto os conhecimentos sistematizados quanto a percepção sensorial, possibilitando o contato com as experiências estéticas e artísticas, ampliando, assim, a formação cultural e a capacidade de percepção e imaginação. Assim,

[...] o movimento de construção da realidade e do conhecimento é efetuado por uma trajetória que vai da percepção à intuição essencial, da percepção de si a percepção do outro, o que ocorre na dialética eu-outro, da experiência vivida à reflexão dessa mesma experiência. (BICUDO, 2003, p.37)

Movimento realizado por meio das infinitas possibilidades de cores, derivadas de luz e de pigmentos, os mais impensados, para que possamos continuar nas metáforas cromáticas. Dessa forma, as cores e imagens elaboradas pelos professores, as que introduzem o seu dizer sobre a ação artística e que aparecem esmaecidas e quase imperceptíveis, na última página dessa escrita colorida (figura 10) abrem possibilidades de novas cores, novos traços, novas formas, bem como de fazeres e dizeres artísticos. Assim, entre a inquietação da professora de arte e formadora, a possibilidade de um risco mais longo em direção a pesquisadora, cujo olhar se encontra, nesse momento, mais sofisticado. Importante processo no esboço de uma estética docente que ora é revelada com vistas a continuidade da trajetória docente, artística e estética aqui desveladas. Professora, formadora e pesquisadora, mais um traço que possibilita ser o professor que, pensando em Merleau-Ponty deve sentir paixão em sua ação docente artística e continuar se formando sempre, pois a obra nunca esta terminada, vamos nos fazendo no tempo vivido, numa relação com o outro, pelo outro e para o outro: o nosso aluno. Conclui-se, segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 71), que:

[...] para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e prática de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, e um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em Arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística.

Dessa forma, por sermos seres estéticos por natureza, é importante que valorizemos a educação estética, considerando-a essencial na formação humana. A educação do sensível é, principalmente e basicamente, a educação de nossos sentidos diante dos estímulos mais corriqueiros e simples que a realidade do mundo moderno nos oferece em fartura, quantidade que, evidentemente, não significa qualidade. Ao pincelarmos a fala dos sujeitos, professores de Arte, o fizemos como forma de destacar a importância da formação estética do mesmo, pensando nas relações sensíveis, sociais, emocionais, pessoais... Para Duarte Junior (2004, p.23),

[...] a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.

Nesta perspectiva, afirma o referido autor que nunca é demais insistir no fato de que a educação do sensível necessita primeiramente voltar-se para o seu cotidiano mais próximo, pelas ruas e praças da cidade em que vivemos e pelas quais circulamos, intencionando despertar nossa sensibilidade para com a vida mesma, movida no dia-a-dia. Por fim, que a mesma não se constitui de um desfile de obras de arte consagradas e de debates históricos e técnicos apresentados aos olhos e ouvidos dos educandos.

Nesse instante, as cores e suas nuances se encontram e se revelam em um porvir, tornando A COR “[...] ornamento coloração que situa o essencial da visão no puro ato de pensar. A visão, em suas análises, revela uma forma de ação que se atinge a si mesmo de forma ambígua”. (MERLEAU-PONTY, 2006c, p.503). Pois, “[...] qualidade, luz, cor, profundidade, que estão ali perante nós, só lá estão porque despertam um eco em nosso corpo, porque ele as acolhe”. (MERLEAU-PONTY, 1997, p.23). Acolhe na imagem que se configura como uma representação da experiência estética! (imagem 10).

A arte nos ensina que “[...] a vida é uma obra de arte em andamento, repleta de surpresas [...] queremos e não queremos terminar a obra de arte, queremos e não queremos o ponto final.” (PERISSÉ, 2009). E outras telas virão, outros encontros, outros fazeres, outras cores, outras formas, outros caminhos esboçados, traçados, trilhados...

The background of the page is an abstract composition of vertical stripes in various colors including green, blue, red, and yellow. Overlaid on these stripes are several stylized, dark red floral or leaf-like shapes arranged in a vertical line. The overall effect is a vibrant, textured, and artistic backdrop.

Ser professor de Arte

Arte...
o primeiro risco,
um rabisco!

Ser professor de arte:
enfim, isto!

Persisto.

A arte do Ser:
sensível,
visível,
perceptível,
possível!

Ser interior,
Ser exterior,
figura e fundo,
fundo e figura.

Ser cor!

Ser forma!

Ser artista!

Ser professor,
de Arte!

Cris Benito

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, A. **Fenomenologia e Ciências Humanas: psicologia, história e religião**. Bauru, São Paulo: EDUSP, 2004.

ALVARES, S. C. **Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e aprender**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões de nossa época; v. 10).

_____. **Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos: as transformações no olhar do adulto**. 2006, 178 f. Dissertação (Mestrado) . Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.

AMORIM, V.M. de; CASTANHO, M.E. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. **Reflexão e Ação**, vol. 15, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/229>>. Acesso dia 28/11/2009

ARAÚJO, A. R. F. **Encruzilhadas do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ARNHEIM, R. **Intuição e Intelecto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomas Learning, 2006. (Coleção Idéias em Ação/ coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

ASSUNÇÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, I. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

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

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

_____. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

BARROS, M. **Memórias Inventadas: A Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. 3 ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BICUDO, M.A.V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V., ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba, UNIMEP, 1994.

_____. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M.A.V., ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba, UNIMEP, 1994.

_____. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BICUDO, M.A.V.; CAPELLETTI, I. F. (Org.). **Fenomenologia uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho D'água, 1999.

BICUDO, M.A.V., ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia**. São Paulo: EDUC, 1997.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 2 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987

_____. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1996.

_____. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CARMO, P. S. do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2004

CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. **Experiência do Pensamento.** Ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos,** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 16^a ed. Rio de Janeiro: Jose Olímpio, 2001.

CHIPP, H. B. **Teorias da arte moderna.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, M.V. **Ciência e educação na década de 1950:** uma reflexão com a metáfora percurso. Rev. Bras. Educ. n.25. Rio de Janeiro: jan./abr. 2004.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Democracia e Educação.** São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação.** 3^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. **O Sentido dos Sentidos:** a educação (do) sensível. 3^a ed. Curitiba, PR: Criar Edições, 2004.

FAZENDA, I. C. **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas – SP: Papyrus, 1998.

_____. (Org.) **Dicionário em Construção:** Interdisciplinaridade. SP: Cortez, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo, SP: Cortez, 2005.

FAZENDA, C. **Cor de Cor.** São Paulo: editora GB, 1995.

FERRAZ, M. H. de T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte:** fundamentos e proposições. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, M. H. C. T.; SIQUEIRA, I. S. P. **Arte educação:** vivência, experimentação ou livro didático? São Paulo: Loyola, 2001.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. de T. **Arte na educação escolar,** 1993.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 11ª ed. SP: Olho d'Água, 2001.

HUSSERL, E. **A Idéia da Fenomenologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

HUYGHE, R. **Sentido e destino da arte I**. Lisboa: Edições 70, 1986.

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

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4.ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KANDINSKY, W. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KNOENER, S. H. **O Ensino das Artes na escola: a ótica dos professores de educação infantil**. 2006, 74 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de Joaçaba-SC, 2006.

LOPONTE, L.G. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. 2005. 208 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2005.

_____. Experiências estéticas e linguagens artísticas: inquietudes e experiências estéticas para a educação. In: **Boletim Salto para o Futuro**. Formação cultural de professores. Ano XX, boletim 07, junho 2010.

MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. F. S. B. (Org.). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, M. C. Inquietações. **Avaliação e planejamento**: a prática educativa em questão -Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

_____. (Org.). **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: Pillar, Analice Dutra (Org.) **A educação do olhar no ensino das Artes**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003a. p.119-140.

_____. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003b.

MERLEAU-PONTY, M. **Ciência do Homem e Fenomenologia**. São Paulo, Saraiva, 1973.

_____. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores)

_____. O olho e o espírito. In: **Textos escolhidos**. Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 86-111. (Col. Os Pensadores)

_____. O filósofo e sua sombra. In: CHAÚÍ, M. **Textos Selecionados**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

_____. **Maurice Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: 1949 – 1952: Filosofia e Linguagem. Trad. Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. **O olho e o espírito**. Trad. Luis Manuel Bernardo. São Paulo: Editora Passagens, 1997.

_____. **O visível e o invisível**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Conversas**, 1948, trad. Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **O Olho e o espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naif, 2004b.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **A estrutura do comportamento**. Tradução Márcia Valeria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Reginaldo de Pietro. São Paulo: Freitas Bastos, 2006c.

MITJÁNS MATÍNEZ. A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas, SP: 1997.

MOURA, C. A. R. **Crítica da Razão na Fenomenologia**. São Paulo: Edusp/Nova Stella, 1989.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto Alegre: Porto, 1992.

OLIVEIRA, E.C. **A dimensão estética na formação do educador**: a elaboração de um ideário coletivo. 2008, 200f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, 2008.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PEREIRA, M. V. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. 298 f. Tese (doutorado). Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Supervisão e Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

PERISSÉ. G. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Temas & Educação).

PIMENTEL, L.G. **Limites em expansão**: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

READ, H. **A Educação pela Arte**. Trad: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHTER, I.M. **Interculturalidade e Estética do cotidiano no ensino de artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. O discurso e o excesso de significação. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1976.

ROJAS, J. S. **interdisciplinaridade na ação didática**: momento de arte e magia de ser professor. Campo Grande, MS: UFMS, 1998.

_____. **Jogos, brinquedo e brincadeira**: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2007.

SANTIN, S. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Editora Unijuí, 1987.

SANTOS. M.L. dos. **Arte-Educação e Tecnologia no ensino Médio**

SOARES, M. L. P. **Estética e Formação de Professores: construindo significados e sentidos**. 30^a ANPED-GE: Educação e Arte n.01. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3224--Int.pdf>> Acesso dia 20/10/2008.

TELLES, J.A. **Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética**. **Educação e Pesquisa** (USP). São Paulo. V. 32, n. 3, p. 509-530, set./dez.2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Um convite à estética**. Trad.: Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

WICK, R. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OBRAS CONSULTADAS

ALMEIDA, C. M. C. **Ser artista, ser professor**: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ARANHA, C.S.G. **Exercícios do Olhar**: conhecimento e visualidade. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARBOSA, A.M.; COUTINHO, R.G. (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, A.M. **Arte-educação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIASOLI, C. L. A. A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

CHAUÍ, M. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COLI, J. **O que é arte?** 15 ed. 9ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CRITELLI, D. M. **Analítica do Sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007

FRANGE, L.B.P. **Noemia Varela e a arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.30, n.2, p. 35-47, jul./dez. 2005.

KLEE, P. **Diários**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LINHARES, A.M.B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre a arte e educação. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

LOPONTE, L.G. Gênero, educação e docência nas artes visuais. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.30, n.2, p.243-259, jul./dez. 2005.

MARTINS, M.C. **Mediação**: provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, outubro de 2005.

MEIRA, M. R.; PILLOTTO, S. S. D. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

PINO, A., Imaginário e Produção Imaginária: Reflexões em Educação. In: DAROS, S. Z.; MAHEIRE, K.; ZANELLA, A. V. (Org). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em) experiência.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

READ, H. **O sentido da Arte:** esboço da história da arte, principalmente da pintura e da escultura, e das bases dos julgamentos estéticos. 4ª ed. Trad. E. Jacy Monteiro. São Paulo: IBRASA, 1978.

ROSSI, M.H.W. A estética no ensino das artes visuais. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.30, n.2, p. 49-69, jul./dez. 2005.

TINOCO, E. F. V. (Org.). **Possibilidades e Encantamentos:** Trajetória de professores no Ensino de Arte. Uberlândia, MG: E.F.Tinoco, 2003.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte:** um paralelo entre arte e ciência. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SITES CONSULTADOS:

Teses e dissertações:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <www.capes.gov.br>

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <www.bdttd.ibict.br>

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Disponível em <www.ufms.br>

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>

Artigos: Periódicos

<www.revistarte.com.br>

<www.anped.org.br/rbe>

<www.cedes.unicamp.br/revista>

<www.histedbr.fae.unicamp.br/revista>

<<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>

APÊNDICE

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente das seguintes informações em relação à pesquisa intitulada “**Uma leitura em fenomenologia do fazer do professor de Arte: a estética como percepção formativa.**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Cristina Ruiz Benito.

A presente pesquisa, cujo objetivo é desvelar o fazer do professor de Artes Visuais, analisado por meio de sua formação estética e perceptiva e do olhar interdisciplinar em Merleau-Ponty, será realizada mediante depoimentos e elaborações artísticas cedidas e consentidas. A mesma justifica-se pela importância em valorizar o ensino de Artes Visuais, bem como o fazer do professor.

O encontro será agendado e realizado em local, data e horário indicados pelo(a) entrevistado(a). A análise dos resultados será efetuada pela pesquisadora com livre acessibilidade aos participantes por meio do contato com Maria Cristina Ruiz Benito pelos telefones (67) 3421-9268 e (67) 9935-2780.

Os resultados esperados são o registro e a divulgação de um estudo referente ao fazer do professor de Artes Visuais, analisados mediante a formação, estética e perceptiva, destes professores, formados na área e atuantes em espaços educativos, se configurando como primeiro estudo, neste contexto geográfico, referente a especificidade do tema. Havendo garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

Os sujeitos da pesquisa não serão, em hipótese alguma, prejudicados pela sua realização e poderão afastar-se dela quando assim o desejarem. Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa, sem identificação dos sujeitos participantes. Garantindo, assim, a confidencialidade das informações coletadas, das imagens e a preservação dos dados. Sendo direito dos sujeitos participantes e dever da pesquisadora, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

Dourados, MS, de de 2010

NOME DO ENTREVISTADO: _____

ASSINATURA _____

APÊNDICE B**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaro que li e entendi o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que participo voluntariamente da pesquisa intitulada “**Uma leitura em fenomenologia do fazer do professor de Arte: a estética como percepção formativa**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Cristina Ruiz Benito.

Estou ciente que serão empregadas informações e imagens cedidas voluntariamente por minha pessoa e também de que não haverá despesas pessoais para mim em nenhuma etapa da pesquisa, assim como não haverá compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à minha participação.

Nome completo do(a) entrevistado(a): _____

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Data ____/____/____

Local e telefone de contato do(a) entrevistado(a): _____

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Nome completo do(a) Pesquisador(a): MARIA CRISTINA RUIZ BENITO

Assinatura do(a) Pesquisador(a): _____

Telefones para contato:

Residencial (67) 3421-9268 / Celular (67) 9935-2780

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado/UFMS.

APÊNDICE C

PLANILHA DOS ARTIGOS ANALISADOS NO ESTADO DA ARTE

N	TITULO	AUTOR	REVISTA	ANO	PALAVRAS-CHAVE
01	Arte Contemporânea na Escola: Experiências com Professores em Formação Inicial	Marilda Oliveira de Oliveira e Vanessa Freitag	Revista digital Art & N. 08	Ano V Out./2007	Arte contemporânea.Escola.
02	Arte e educação: uma estratégia jesuítica para a catequização dos índios no Brasil colonial.	Roberta Bacellar Orazem	Revista digital Art & N. 05	Ano IV Abr./2006	Arte. Catequização Indígena. Jesuítas. Brasil Colonial.
03	Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.	ANA MAE BARBOSA	Revista digital Art & N. 00	Out./2003	
04	Identidade e Auto-Retrato: Um possível viés no Ensino de Arte durante o Estágio Curricular Supervisionado	Karine Gomes Perez	Revista digital Art & N. 08	Ano V Out../2007	Identidade. Autorretrato. Ensino da Arte. Estágio Curricular Supervisionado.
05	Cores, Cheiros e Sabores: As Memórias de Infância como Abordagem no Ensino da Arte Contemporânea na Formação Inicial do Pedagogo	Vanessa Freitag	Revista digital Art & N. 09	Ano VI Abr./2008	Memórias de Infância, Arte Contemporânea. Ensino de Arte. Formação Inicial de pedagogos.
06	Diálogos sobre Arte e Ensino: Relação entre Autor-Espectador e Professor-Aluno	Silfarlen Junior de Oliveira	Revista digital Art & N. 07	Ano V Abr./2007	Arte; Ensino. Co-Autoria. Ato Criador. Ato Pedagógico
07	Reflexões sobre a Formação Inicial de Professores em Artes Visuais	Jociele Lampert	Revista digital Art & N. 09	Ano VI Abr./2008	Educação. Artes Visuais. Prática Educativa.

08	Totalidade X Superficialidade: Um Grande Desafio para a Arte e a Educação	Márcio Luiz Bess	Revista digital Art & N. 09	Ano VI Abr./2008	Arte e Educação. Tecnologia. Gestão.
09	Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação.	Luciana Gruppelli Loponte	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO – ANPED vol.13, nº 37	Jan./Abr. 2008	Dimensão Estética e Docência. Infância. Arte Contemporânea e Educação.
10	Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética	João Antonio Telles	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 509-530.	Set./Dez. 2006	Educação de professores. Reflexão. Pesquisa com base nas. Experiência estética.
11	Educar pela arte: a proposta de uma aprendizagem Escolar.	Maria Cecília Marins de Oliveira E Giovana Teresinha Simão	Revista HISTEDBR On-line n.20, p. 106 - 119,	Dez. 2005	Arte-Educação. Escola. Aprendizagem. Ensino.
12	Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação	Verussi Melo de Amorim E Maria Eugênia Castanho	Disponível em: < http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/229/176 > Revista reflexão e ação – formato eletrônico - Vol. 15, No 1 UNISC – UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - RS	(2007)	Experiência (estética). Educação. Arte. Aula.
13	Estética e formação de professores: construindo Significados e sentidos	Maria Luiza Passos Soares	Disponível em : < http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3224--Int.pdf > Anais da 30ª Reunião da ANPED, Caxambu/2007 GE: Educação e Arte n.01	(2007)	