



14 a 18 de Novembro de 2014  
**ConFAEB**  
Ponta Grossa - PR  
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES  
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL



DEPARTAMENTO DE ARTES  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)

Tema: Arte/Educação Contemporânea;  
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**

Eixo Temático: **Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas**

## **A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE**

**Ângela Maria de Andrade Palhano (Unidavi, SC, Brasil)**

**Giovana Bianca Darolt Hillesheim (Unidavi, SC, Brasil)**

### **RESUMO:**

Este artigo se origina das reflexões sobre a relação teoria e prática na formação docente, tendo por objetivo ampliar essa discussão no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). São apresentados dados gerais sobre o Parfor, sua inserção na Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi) e relatada experiência de pesquisa desenvolvida pelos licenciandos de Artes Visuais na disciplina Prática Como Componente Curricular (PCCC). Tendo em vista que a proposta pedagógica do curso privilegia a vivência de práticas de observação e reflexão sobre a realidade escolar visando contribuir na formação de professores com perfil acadêmico de base científica, a pesquisa desenvolvida na disciplina PCCC, ocorrida entre 2012 e 2014, discutiu como as distintas imagens se inserem no espaço escolar, como os professores de arte interagem com tais imagens e quem são estes professores, em termos de formação e cotidiano profissional. Por fim, o artigo considera as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação de professores, ao mesmo tempo em que retrata o amadurecimento da articulação entre teoria e prática na Licenciatura em Artes Visuais da Unidavi no âmbito do Parfor.

**Palavras-chave:** *Formação de Professores de Artes Visuais; Parfor; Prática Como Componente Curricular; Articulação entre Teoria e Prática.*

## **THE ARTICULATION BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN THE EDUCATION OF ART TEACHERS**

### **ABSTRACT:**

This article originates from reflections on the relationship between theory and practice in teacher education, with the objective of expanding the discussion under the National Plan for Teacher Training Basic Education (PARFOR). General Information about PARFOR are presented, its insertion into the University for the Development of Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI) and reported experience of research conducted by undergraduates in the discipline of Visual Arts Practice As Curricular Component (PCCC). Considering that the pedagogical approach of the course focuses on the experience of practical observation

and reflection on the school reality to contribute in teacher education with academic profile of scientific basis, the research developed in the discipline PCCC occurred between 2012 and 2014, discussed how the different images fall at school, as art teachers interact with such images and who are these teachers, in terms of training and daily work. Finally, the article considers the contributions of the Historical-Critical Pedagogy in teacher education, while portraying the maturing of the relationship between theory and practice in the Visual Arts Course of Unidavi, PARFOR program.

**Key words:** *Education of Teachers of Visual Arts; PARFOR; Practice As Curricular Component; Articulation between Theory and Practice.*

## 1 Introdução

Muitas têm sido as pesquisas que, nas últimas duas décadas, se debruçaram sobre a formação de professores no Brasil: Pimenta (1994; 2002; 2007), Brzezinski (1998), Libâneo (2005), André e Dalmazo (2011), Gatti e Barreto (2009; 2011), Saviani (2004), entre outros. Dentre as características necessárias para que uma formação de professores possa ser considerada satisfatória, tais pesquisas trazem reflexões sobre a relação existente entre teoria e prática. Assim, é possível afirmar que a literatura atual sobre a formação docente prioriza um lugar onde o debate, a pesquisa e as reflexões, possam ser contemplados, pois são tidas como elementos fundamentais para uma formação de professores comprometidos no âmbito da profissão. Saviani nos aponta que pesquisa e ensino são indissociáveis na formação dos professores, “pois dessa forma será possível conduzir a educação rumo à maturidade epistemológica compatível com sua inegável importância social” (2004, p. 93). Com efeito, o acesso a essa formação exige esforços conjuntos dos envolvidos nesse processo, sejam das políticas públicas para a formação de professores, das Instituições de Ensino Superior, dos gestores, dos professores que atuam nos cursos de formação, seja dos licenciandos.

Nesta perspectiva, é reconhecível um relativo esforço nas Políticas Públicas no que tange à formação de professores, especificamente mencionando o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que subjaz um dos pontos de interesse deste artigo. Todavia, a de se considerar que, embora se reconheça o empenho apresentado pelas reformas educacionais no Brasil, as formas de financiamento da educação e os modos da política educacional que incidem diretamente na formação dos professores, estendendo-se conseqüentemente à sociedade, ainda não lograram o êxito necessário para alavancar mudanças mais profundas na educação nacional. É preciso ter em mente, conforme Saviani (2004), dos condicionamentos e dos fatores determinantes que movem as políticas educacionais no século XXI, pois diferentemente da crença da consciência ingênua, percebe-se que as políticas públicas se constituem em instrumentos regulatórios, acentuando, minimizando ou naturalizando questões no cotidiano.

Apesar das relevantes considerações acerca dos interesses multilaterais inseridos nas políticas educacionais em nosso país, outras questões nos motivaram ao desenvolvimento desta discussão. Cientes do atual panorama educacional, apresentamos neste artigo uma via de contramão em que ousamos ampliar e dividir experiências que consideramos significativas para repensar a relação entre teoria e prática e, conseqüentemente, refletir sobre a pesquisa nos cursos de formação inicial dos professores. Dessa maneira, dividimos experiências e reflexões tendo por referência as pesquisas e discussões realizadas mediante a disciplina de Prática Como Componente

Curricular ministrada no Curso de Graduação em Artes Visuais – Licenciatura. O referido curso é ofertado por meio do Parfor na Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi), situada em Rio do Sul - SC.

Meksenas (2011) nos auxilia a pensar sobre as possibilidades da pesquisa enquanto princípio formador. O autor salienta que para desenvolver um senso reflexivo, capaz de questionar e verificar situações cotidianas no contexto educacional, depende em grande medida, da qualidade dos encaminhamentos na formação inicial dos professores. O acesso à pesquisa tende a desmitificar concepções ligadas ao senso comum, visando contribuir para atitudes investigativas frente às realidades escolares e sociais. Nessa direção, compreende-se a pesquisa como eixo fundamental para estabelecer a relação entre teoria e prática, pois na medida em que se questiona e se investiga a realidade, desnaturalizam-se concepções, promovendo aberturas para o diálogo, para o pensamento crítico, para a compreensão das realidades e para a sua transformação.

Ao tratar sobre as políticas públicas, nos referimos especialmente sobre o Parfor, pois é com o olhar de gestora e professora desse programa, que aqui nos fazemos representar. A criação do Programa Emergencial de Licenciatura para Professores da Educação Básica da Rede Pública de Ensino integra um esforço nacional pela melhoria da qualidade de ensino e da valorização do magistério. Diante disso, o Parfor é um programa que, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, destina-se aos professores que, embora não possuam formação, encontram-se atuando nas escolas públicas estaduais e municipais:

O Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. (CAPES, 2014)

Alguns fatores foram determinantes para a expansão do Parfor que, mediante a gratuidade nos cursos de graduação, favorece o aperfeiçoamento profissional dos professores em atuação sem habilitação e para 2ª. Licenciatura. Dentre estes fatores destaca-se a parceria entre o Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituições de Ensino Superior (IES). O esforço conjunto dessa parceria fomenta, além de outras modalidades de formação, a oferta de cursos gratuitos, acesso dos professores à capacitação profissional, melhoria na qualidade do ensino, incentivo à pesquisa e formação continuada, formação inicial ou 2ª. Licenciatura com professores titulados, aumentando assim a exigência epistemológica e profissional compatível com a docência.

De acordo com os dados divulgados no *site da CAPES*<sup>1</sup>, “até 2012, o Parfor implantou 1920 turmas. Há 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do Parfor, localizadas em 397 municípios do País”. (CAPES, 2014). A CAPES informa ainda que o maior número de professores participantes

---

<sup>1</sup> CAPES. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 18/07/2014.

concentra-se nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Em Santa Catarina, apesar do número de matrículas no Parfor substancialmente menor, destaca-se que os cursos são oferecidos em IES de várias categorias administrativas. Nesse sentido, a Unidavi, na condição de instituição comunitária de ensino superior, oferece cursos do Parfor, apresentando algumas turmas com a formação já concluída e outras em andamento, como é o caso do Curso de Graduação em Artes Visuais – Licenciatura.

## **2 O Curso de Artes Visuais em sua dimensão curricular**

A Licenciatura em Artes Visuais da Unidavi foi criada mediante o Parecer CAEN nº. 08/2007, de 26 de abril de 2007. (PPC, 2014, p.8). Porém, efetivamente, teve seu início oferecido pelo Parfor no segundo semestre do ano de 2012. Desde o início do curso a instituição vem refletindo acerca das questões relacionadas ao ensino, especialmente das Artes Visuais, bem como, sobre o currículo para a formação de professores dessa área. Tal perspectiva se insere em um cenário mais amplo da educação de nível superior, conforme lembra Rosanne Dias:

Constantemente, nas literaturas e pesquisas, nos deparamos com reflexões sobre o currículo que se tornam alvo de muitos debates no meio acadêmico. Juntamente com as instituições de ensino, esse instrumento tem sido muitas vezes responsabilizado pelos sucessos e fracassos na educação. Importante mote para justificar a reforma curricular da formação de professores, a ideia da profissionalização se fundamenta no compromisso de um “novo” currículo comprometido com novos processos de aprendizagem e de formação para o trabalho. Tais perspectivas visam a produzir mudanças nos resultados educacionais, ou a “eficácia do sistema educacional”, aspecto centralmente focalizado nos textos governamentais ou de organismos internacionais. (DIAS, 2012, p.10)

Neste cenário de disputas políticas e discursos de diferentes vozes, o currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais oferecido pelo Parfor na UNIDAVI, no que tange à matriz curricular, procura contemplar os saberes teóricos e práticos articulados aos aspectos técnicos do curso. Dentre as preocupações, destaca-se o tempo/espço para o debate e a investigação, entendendo estes como movimentos fundamentais da pesquisa e da interação entre a teoria e a prática nas licenciaturas. Essa articulação se realiza além de outras formas, pela disciplina de Prática Como Componente Curricular (PCCC). Essa disciplina é contemplada em quatro fases da graduação, iniciada na primeira fase, sendo subsequentes às demais fases. Assim, “PCCC supõe vivências práticas no curso e acontecem na primeira metade dele, totalizando uma carga de 405 horas/relógio que equivalem a 486 horas/aula”. (PPC, 2014, p.55). Mediante sua organização, nas disciplinas de PCCC I, II, III e IV:

Será dada ênfase, de um lado, nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional; de outro, na participação e vivência de atividades práticas referentes ao desenvolvimento da atividade docente, bem como na produção de subsídios didáticos e pedagógicos voltados ao ensino das Artes Visuais nas diferentes subáreas do conhecimento constitutivas das disciplinas de Prática como

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as atividades das disciplinas de PCCC, pelo seu caráter investigatório, se realizam, em sua maioria, no ambiente escolar. Ao passo que, em sala de aula, os licenciandos são orientados e refletem sobre as condições para a prática das pesquisas encaminhadas. A disciplina de PCCC caracteriza-se por uma abordagem dinâmica no que diz respeito a sua ementa, com o objetivo de funcionar como eixo articulador do currículo nas quatro fases iniciais do curso. Nesse sentido, realizar-se a partir de olhares plurais e interdisciplinares, fazendo confluir saberes e práticas dos diferentes sujeitos e campos de conhecimento. A interação entre a teoria e a prática surge contextualizada, pois se desenvolve em acordo com as observações, registros, experiências e discussões, advindas do ambiente escolar e das realidades sociais, ou seja, das pesquisas.

### **3 A proposta pedagógica da disciplina PCCC na Licenciatura em Artes Visuais da Unidavi**

Em atenção à característica investigatória inerente à disciplina Prática Como Componente Curricular (PCCC), visando auxiliar na construção de um professor pesquisador e amalgamando as temáticas desenvolvidas nas demais disciplinas durante o semestre, a disciplina procurou fomentar e instrumentalizar não somente a pesquisa didática, mas também a pesquisa ligada ao objeto direto da área de estudos dos acadêmicos, neste caso, as artes visuais. Distribuída em quatro fases/semestres a proposta investigatória da disciplina teve início em 2012 e desenvolveu-se a partir de reflexões acerca do termo *imagem*, uma vez que se entende que as imagens acompanharão o futuro professor de artes visuais durante o percurso formativo e, posteriormente, no exercício de sua docência. Em tal reflexão, procuramos ter em mente o 'lembrete' de Elkins: "a maior parte das imagens não é arte" (2011, p.8). Assim, surgiu em PCCC I a inevitável pergunta: caberia ao professor de artes visuais abarcar em suas aulas as imagens não-arte?

O assunto acende polêmicas e suscita discussões acaloradas no espaço teórico/acadêmico. Fato é que a Historiografia da Arte jamais estudou as imagens informativas, gráficos, cartas, mapas, configurações geométricas, anotações, planos, documentos oficiais, cédulas, contratos, selos, carimbos. Elkins nomeia este grupo de '*imagens não-arte*' e alega que estas envolvem questões centrais da história da arte, tais como períodos, estilos, significados, história das ideias, conceitos de crítica e mudanças na sociedade. Filiado aos Estudos Culturais, Douglas Crimp, teórico da história da arte que partilha muitas das concepções de Elkins, alega que "talvez seja necessário renunciar ao impulso de conhecer, dominar e ajustar a arte do presente a uma boa genealogia da vanguarda. Talvez seja o caso de encontrar-se um novo modelo de análise. (CRIMP, 1998-99, p. 80)".

Crimp constrói sua argumentação a favor da inclusão das imagens não-arte no currículo, criticando o que ele chama de 'ataques aos estudos culturais', muitas vezes acusados de representar uma ideia frouxa de cultura em busca de falso populismo. Todavia, conforme já mencionamos, a questão suscita polêmica, sendo muitos os teóricos da arte a alertarem para a especificidade do discurso artístico em detrimento de outros discursos, tais como apontou Umberto Eco já em meados do século XX em sua obra *A Definição da Arte*.

Ao licenciando em artes visuais no Brasil a indicação para estudo das imagens não-arte tem chegado mais sistematicamente às universidades a partir da última década através da proposta intitulada Cultura Visual. Nas palavras de Crimp, “a cultura visual é o objeto de estudo nos estudos visuais, uma área mais estreita dos estudos culturais”. (1998-99, p.80). O crescente número de publicações referentes ao programa de estudos da cultura visual evidencia a necessidade de discutir e refletir com o licenciando em artes visuais sobre as imagens *não-arte* que compõem o contexto escolar. Trazer esta discussão para a disciplina de PCCC I (2º Semestre de 2012) não significou, porém, um posicionamento favorável, nem tão pouco contrário à inclusão das imagens não-arte no currículo escolar, mas a oportunidade de auxiliar o futuro professor de artes visuais a construir uma postura investigativa a fim de prepará-lo para os enfrentamentos teóricos da área.

A partir deste conjunto de ideias, propusemos aos licenciandos de Artes Visuais que visitassem escolas de educação básica e registrassem suas impressões sobre as mesmas a fim de alimentar as discussões durante as aulas. Como orientação para tais observações instituímos o instrumento de observação proposto por Pimenta (2004), cujos tópicos dizem respeito ao contexto local onde a escola está situada, suas origens, a organização dos tempos de chegada e partida dos alunos e funcionários, a observação da escola em movimento, a organização da aprendizagem, vida e trabalho dos professores. Nos relatórios de observação construídos pelos licenciandos, observamos frequente menção às imagens não-arte presentes nas escolas acompanhadas de breve descrição de suas respectivas funcionalidades. A seguir alguns trechos dos relatórios de observação:

A escola está sempre aberta para a comunidade, pois tem um espaço reservado para a comunidade divulgar os eventos que irão acontecer na região (cartazes). (S. R.).

Há a disposição dos funcionários panfletos comerciais na sala dos professores. [...] Os professores têm o hábito de decorar as portas com painéis confeccionados por eles e/ou com atividades das crianças de acordo com as datas comemorativas. (A. M).

Atualmente podemos observar uma escola em boas condições, com boas pinceladas de tinta nas paredes, tinta verde, branca e vermelha representando o estado de Santa Catarina. [...] Nas paredes mais trabalhos dos alunos, mas agora as imagens são outras, textos com caneta preta, frases sobre as drogas, alcoolismo, recortes de revistas... (K. A).

(A escola) tem como referência um banner com o nome da escola e duas placas de identificação de construção e reforma encravadas no prédio da escola. (N. S.).

Não existe nenhuma decoração nas paredes do hall de entrada. (L. G.)

Paralela à profusão de imagens não-arte trazidas pelos licenciandos surgiu a possibilidade de discutir com o grupo o conceito de imagem, tendo em vista a construção de um olhar investigativo. As imagens percebidas pelo grupo foram alvo de registro, apesar de na maioria das vezes nem sequer carregarem consigo créditos de autoria ou preocupação estética. Que imagens são estas? O que elas dizem? O que se percebe através delas? O que elas nos permitem ver? Didi-Huberman (1998) diz que só é viva a imagem que ao nos olhar, obriga-nos a olhá-la verdadeiramente. Contrariamente ao posicionamento de Didi-Huberman, é bastante conhecida no meio artístico a frase do minimalista Frank Stella: O que você vê é só o que você vê. Assim, estas primeiras impressões/imagens coletadas pelos licenciandos nas escolas de educação básica nos levaram à reflexão sobre as imagens materializadas em cartazes, outdoors, murais e atividades pedagógicas que circulam no espaço escolar, alimentando a discussão sobre o

lugar que estas imagens ocupam na escola e, principalmente, como elas influenciam na produção visual dos estudantes.

Munidos destas indagações, em PCCC II (1º Semestre de 2013), os doze licenciandos de Artes Visuais retornaram às escolas que se configuravam como campos de pesquisa a fim de observar os desenhos produzidos pelos estudantes. Muitos são os pensadores que investigaram os desenhos produzidos pelas crianças através de observações, registros e categorizações. Entre tantos teóricos, o grupo de licenciandos adentrou na pesquisa de Luquet (1969), filósofo e etnógrafo francês conhecido como o pioneiro no estudo do desenho infantil. Segundo Luquet, o repertório gráfico infantil está condicionado pelo meio onde a criança vive e a intenção de desenhar está diretamente ligada a objetos reais e à associação de ideias. Luquet distinguiu quatro estágios para o desenho infantil: Realismo Fortuito, Realismo Falhado, Realismo Intelectual e Realismo Visual<sup>2</sup>.

Apesar das críticas que se possa fazer ao universalismo da categorização proposta por Luquet, a possibilidade de lidar com os elementos básicos de uma teoria para posteriormente efetuar uma análise a partir da comparação destes elementos com os desenhos coletados, permitiu aos licenciandos lidar com os percalços entre o exercício da coleta e a análise de dados, ao mesmo tempo em que os aproximou da escola com olhar investigativo:

Minha participação na escola foi breve, não sendo possível observar o processo gradual de construção dos desenhos por parte dos alunos. Percebi que muitos dos desenhos da educação infantil que encontrei não foram concebidos pelas crianças; são trabalhos pedagógicos direcionados, tornando difícil a análise do desenvolvimento gráfico dos alunos. (N.M.F.F.S.,2013).

Percebi nas turmas em que fui fotografar que a professora faz várias indagações e incentivos no momento da construção do desenho (*O que você está querendo mostrar com isso? É assim mesmo? Você consegue melhorar o traço...*). (O.P, 2013)

A leitura dos desenhos registrados mediante fotos e estudos a partir de teóricos da área do desenvolvimento cognitivo, proporcionou novas maneiras e um novo olhar para compreender o significado do desenho da criança. Se a imagem traz uma importante contribuição no processo de desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo e está sempre presente na formação do ser humano, as produções didáticas devem contemplar estratégias para ler estas imagens. (F.O.G., 2013).

Diante da incidência nos relatos produzidos pelos licenciandos de muitas observações sobre as estratégias didáticas adotadas pelos professores diante dos desenhos dos estudantes, em PCCC III (2º Semestre de 2013) a volta às escolas foi canalizada para traçar o perfil dos professores de arte que lá atuavam. Desta feita, a partir do estudo de Gatti e Barreto encomendado pela Unesco (2009), construímos um roteiro

---

<sup>2</sup> De forma bastante sintética podemos dizer que o *Realismo Fortuito* está atrelado aos traços livres feitos pela criança sem um objetivo definido. O *Realismo Falhado* compreende a fase em que a criança chega ao desenho propriamente dito, porém sem dominar completamente a direção de seus movimentos. Ao contrário, no *Realismo Intelectual*, a criança procura representar graficamente todo o conhecimento que tem sobre um objeto gráfico. Ao longo de seu desenvolvimento o Realismo Intelectual vai cedendo espaço ao *Realismo Visual*, uma forma de representação menos pessoal e, na maioria dos casos, mais inexpressiva e adaptada aos padrões comumente encontrados.

de entrevista que possibilitasse descobrir em que aspectos o perfil dos professores brasileiros apontado no estudo da Unesco coincidia com o perfil dos professores de arte das escolas envolvidas na pesquisa. Assim, ao se reaproximar da escola, os licenciandos puderam comprovar muitos dos descritores mencionados por Gatti: a grande incidência de cursos na modalidade semipresencial na formação inicial dos professores, a feminização do magistério acentuada na área de arte pedagogia, a carga horária de trabalho considerada excessiva, a atuação docente em mais de uma escola visando ampliar o orçamento familiar, a ausência de formação continuada específica na área e a corresponsabilidade econômica em iguais condições ao cônjuge. A verificação destes aspectos da realidade dos professores permitiu aos licenciandos refletir sobre a atuação dos mesmos, ampliando o leque de questões que envolvem/comprometem a docência em arte.

#### **4 A Pedagogia Histórico-Crítica como condutora do trabalho desenvolvido em PCCC**

Apesar da formação de professores para a docência em arte ter as suas particularidades, em termos amplos assemelha-se aos demais componentes curriculares, ou seja: almeja-se que no decorrer da graduação em arte os licenciandos se apropriem criticamente dos conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, conhecimentos estes resultantes da caminhada docente que constitui a cultura do magistério ao longo dos anos, criando, ao mesmo tempo, novas maneiras de lidar com as peculiaridades do aluno de seu tempo e, conseqüentemente, atualizando esta cultura. Neste sentido, uma formação que separa dicotomicamente a prática da teoria só dificulta o processo, uma vez que a cultura se constitui da intersecção de ambas, uma não existe sem a outra, de tal forma que possamos afirmar que a prática é tomada como base sem perder de vista a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade. Mazzeu refere-se a este processo como *humanização do trabalho docente*:

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social. (MAZZEU, 2009, s/p)

A preocupação durante todas as fases da disciplina PCCC foi propiciar a inserção dos licenciandos no ambiente escolar através de duas vias: na perspectiva de futuro professor que lá se encontra para aprender sobre os meandros da prática e, ao mesmo tempo como pesquisador, que a partir de referencial teórico reflete acerca desta prática para aprimorá-la e colaborar na mudança estrutural da escola e, por consequência, da sociedade. Ao apostar nas possibilidades da escola como partícipe na transformação da sociedade a entendemos, em consonância com Mazzeu, como instância onde seja



possível a identificação e a exploração de limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições. (MAZZEU, 2009).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica idealizada por Saviani há mais de 30 anos configura-se como processo salutar na formação de professores, uma vez que auxilia na compreensão crítica do processo de profissionalização docente imbricando teoria e prática. Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido na disciplina PCCC da Licenciatura em Artes Visuais da Undavi considerou as cinco etapas articuladas propostas por Saviani e procurou pautar-se nelas. A saber: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

A *prática social* no processo de formação docente compreende as relações contraditórias entre o cotidiano e o não-cotidiano, uma vez que o dia-a-dia do professor vai cristalizando impressões e saberes que nem sempre parecem estar em consonância com seu conhecimento teórico. Neste sentido Mazzeu assegura que muitas vezes, a prática cotidiana do professor é movida pelo senso comum pedagógico, o qual é constituído de fragmentos de teorias, assimilados geralmente sob a forma de clichês. O senso comum acaba criando a ilusão de um domínio das "teorias" cujos elementos ele incorpora. Assim, a inserção dos licenciandos de Artes Visuais nas escolas, munidos da tarefa de observar e refletir teve o intuito de questionar estes clichês e problematizá-los visando romper com a dicotomia entre teoria e prática e adentrando na segunda etapa proposta por Saviani, a *problematização*. A problematização assume sempre um caráter filosófico, uma vez que une a identificação das necessidades impostas pela prática cotidiana ao mesmo tempo em que coloca novos temas, novas situações a serem superadas através da consulta aos conhecimentos historicamente acumulados requerendo escolhas e tomada de decisões.

Ao defrontarem as imagens não-arte observadas nas escolas com a discussão realizada em plano teórico, os licenciandos se depararam com o problema da definição do foco da área na qual se encontram em formação: ao mesmo tempo em que entendiam/entendem a imagem artística como objeto primeiro do ensino de arte na escola, percebiam/percebem a escassez dela no cotidiano escolar e reconhecem a invasão e influência das *imagens não-arte*. Em um primeiro momento irrompeu o senso-comum pedagógico que separa por funcionalidade as imagens de cunho didático/pedagógico daquelas com finalidades estéticas. Neste processo o debate mediado pelo conhecimento já sistematizado foi de fundamental importância, possibilitando ao grupo a elaboração de análises que dificilmente seriam realizadas por cada licenciando isoladamente. A esse processo de mediação entre o problema percebido e a busca de possibilidades de respostas no acervo teórico disponível, a Pedagogia Histórico-Crítica chamou de *instrumentalização*:

A superação de problemas exige que o professor se aproprie e crie instrumentos de trabalho (procedimentos, técnicas, materiais didáticos) e, ao mesmo tempo, desenvolva um discurso significativo, fundamentado teoricamente, que possibilite compreender esses problemas e reorientar a prática no sentido da superação deles. (MAZZEU, 2009, s/p).

Ocorre que ao lidar, testar os instrumentos buscando a resolução dos problemas, o professor em processo de formação vai aos poucos construindo uma nova forma de pensar e agir chamada *catarse*. A *catarse* na formação docente precisa estar em prol da irreversibilidade das mudanças ocasionadas pelas reflexões, por isso trata-se de uma etapa que demanda tempo e continuidade. Como se trata de um processo dinâmico, à medida que se “resolve” um problema, outros problemas se apresentam, movendo o futuro professor para a retomada da *prática social*. Deste modo, a cada ir e vir dos licenciandos de Artes Visuais das escolas, alguns problemas iam se resolvendo, enquanto outros surgiam.

## 5 Considerações finais

No decorrer da pesquisa desenvolvida em PCCC, a problemática inicial sobre contemplar ou não as imagens não-arte como objeto de estudo do ensino de arte cedeu lugar ao problema da influência destas imagens na produção visual das crianças; a análise destas mesmas produções, por sua vez, implicou em conhecer as condições em que as mesmas se davam e como os professores encaminhavam os momentos destinados ao desenho, criando a necessidade de conhecer melhor os professores, suas rotinas profissionais e seus processos formativos. De modo que a pesquisa não chegou a um fim específico, tratou-se de uma proposta de formação cíclica no intuito de educar para a ação crítica que mescla continuamente teoria e prática.

Ao propormos aos licenciandos em Artes Visuais da Unidavi uma pesquisa de médio prazo (2º Semestre de 2012 ao 1º Semestre de 2014), articulando embates do cotidiano escolar com os conhecimentos historicamente acumulados na área do ensino de arte, tivemos como meta uma formação docente humanizada, na acepção materialista-histórica do termo; formação esta que buscou a todo momento sobrepor teoria e prática a fim de corroborar na docência crítica em arte. Pensamos, enfim, em uma licenciatura que possibilite ao licenciando a passagem da heteronomia à autonomia, pois acreditamos ser esta indispensável para a maturidade epistemológica tão necessária para garantir a qualidade do ensino de arte e, conseqüentemente, a valorização docente em arte.

A demanda que emerge para nós, educadores nos cursos de licenciatura, aponta para o desenvolvimento de experiências significativas, atrelando os conceitos teóricos às práticas pedagógicas. Isso não é fácil, mas também não é impossível. Acreditamos na relevância da pesquisa para o desenvolvimento de uma maturidade profissional, onde olhares e atenções se voltam para a regeneração dos conceitos, quebras de paradigmas e mútuas transformações. As experiências realizadas e que aqui foram compartilhadas, potencializam o debate acerca da articulação entre a teoria e a prática, debate este que é atual e pertinente no âmbito das políticas públicas para a formação docente,

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza e DALMAZO, Afonso. **Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores (o)**. Papirus Editora, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CRIMP, Douglas. **Estudos Culturais, Cultura Visual**. Trad. Betariz Sidou. Revista USP, São Paulo, n.40, p.78-85, dezembro/fevereiro 1998-99.

- DIAS, Rosane. **Política Curricular de Formação de Professores: um campo de disputas**. Revista e-curriculum- PUC. São Paulo, v.8, n.2, agosto de 2012.
- DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- ECO, Umberto. **A Definição da Arte**. Lisboa: Martins Fontes, 1986.
- ELKINS, James. **História da Arte e imagens que não são arte**. Trad. Daniela Kern. Revista Porto Alegre: Porto Alegre, v.18, n.30, maio, 2011.
- GATTI, Bernadete ; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco Representação no Brasil, 2009.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortes Editora, 2005. ]
- LUQUET, Georges-Henry. **O Desenho Infantil**. Porto: Ed. Minho, 1969.
- MAZZEU, Francisco José carvalho. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Caderno Cedes. Unesp-Araraquara, 2009.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido e CAMPOS, Edson Nascimento. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortes Editora, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro e CHARLOT, Bernard. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortes Editora, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortes Editora, 1994.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. Autores associados, 2008.
- UNIDAVI. **Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais**. Rio do Sul, SC: UNIDAVI, 2014.

### **Angela Maria de Andrade Palhano**

Mestre em Educação, atua como professora em cursos de graduação e ensino médio. Coordena o Curso de Graduação Licenciatura em Artes Visuais na UNIDAVI. É pesquisadora sobre currículo em Artes Visuais e formação estética docente. <http://lattes.cnpq.br/3831899079950049>

**Giovana Bianca Darolt Hillesheim**

Mestre e Doutoranda em Artes Visuais pela UDESC com pesquisa na área de formação docente. Atua como professora na Licenciatura em Artes Visuais da UNIDAVI. É membro do “Observatório da Formação dos Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” – CAPES/MINCyT e do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão – Udesc. <http://lattes.cnpq.br/7690907623919466>