

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Thais Bedin

**A ARTE E SEU ENSINO NO BRASIL: CENÁRIOS,
TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DO
GT 24 DA ANPED**

Passo Fundo

2015

Thais Bedin

**A ARTE E SEU ENSINO NO BRASIL: CENÁRIOS,
TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DO
GT 24 DA ANPED**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Flávia Eloisa Caimi.

Passo Fundo

2015

Dedico este trabalho aos meus pais, que ensinaram-me a perseguir meu ideal com dedicação e coragem.

Minhas referências.

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda a pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar.

Trecho de *Caminhos do Coração*, de Gonzaguinha.

A realização desta dissertação conclui uma importante etapa da minha vida. Uma experiência enriquecedora, em que nos modificamos a cada tentativa de buscar respostas às nossas inquietações de pesquisador. E àqueles que compartilharam dessa caminhada chegou a hora de agradecer.

Aos meus pais, Maria e Alceu (*in memoriam*), meus maiores referenciais, as pessoas que me ensinaram o sentido do amor, dos valores, da educação e que, por muitas vezes, abdicaram dos seus sonhos para eu pudesse realizar os meus, com vocês partilho e dedico a alegria desse momento.

Ao meu namorado, Rodrigo, por ser tão importante na minha vida, devido ao seu companheirismo constante, sua paciência, sua compreensão, sua alegria e o amor, no qual me apoiei para que este trabalho pudesse ser concretizado.

À minha tia, Prof^ª. Dr^ª. Rosângela, meu grande exemplo e inspiração como docente e pesquisadora.

Aos meus irmãos Angela, Thiago e Alceu e aos meus colegas e amigos Geruza, Pablo, Jussi, os quais sempre me incentivaram e me “socorreram” nos momentos em que a jornada parecia não ter fim, e as forças esvaiam das minhas mãos.

Às colegas e amigas do mestrado, Ariane, Ethiele, Ivete e Renata, pelos momentos que dividimos juntas, os estudos, as dúvidas, os artigos, as angústias, as risadas, as bobagens... Obrigada por compartilharem os sonhos e por terem tornado mais leve o meu trabalho.

Às professoras que compõem a banca – Prof^ª. Dr^ª. Luciana Gruppelli Loponte e Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Ahlert, pelos apontamentos, sugestões de bibliografias de suporte para a finalização deste trabalho, e pela disponibilidade com que contribuiram para o enriquecimento deste estudo. Todos esses elementos foram fundamentais para o meu crescimento como pesquisadora e profissional.

E, por fim, um agradecimento muito especial à minha orientadora - Prof^ª. Dr^ª. Flávia Eloisa Caimi – com ela aprendi muito mais que processos educativos e linguagens, aprendi a

cultivar a generosidade e a humildade. Ela concentra a multiplicidade de seu ser em tudo que faz: amiga-mãe-orientadora. É sob a sua tutela que guio os meus passos, muito obrigada!

Obrigada a todos aqueles que por um lapso não mencionei, mas que colaboraram para esta pesquisa: com vocês, queridos, divido a alegria desta experiência.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa focaliza as tendências de produção científica sobre a Arte e seu Ensino no Brasil, tomando como fonte o Grupo de Trabalho 24 da ANPED (GT24), intitulado Educação e Arte, observando-se o recorte temporal de 2009 a 2012. No processo investigativo, analisa-se a trajetória do Ensino de Arte e a produção acadêmico-científica no referido grupo de trabalho e realiza-se o diagnóstico das temáticas sobre a Arte e seu ensino, salientando as propostas para o período. O trabalho contempla a preocupação de que se aumente o número de pesquisas voltadas a estas áreas, nos mais diversos níveis da educação formal, bem como a necessidade de se construir um levantamento sobre o que se tem produzido acerca desta temática no cenário nacional, possibilitando que se aproveitem os resultados apresentados em favor da formação docente. Em seu percurso metodológico, este estudo pauta-se pelos aportes da pesquisa bibliográfica e documental, tomando um *corpus* de 59 artigos publicados no GT 24 da Anped no período em questão, interpelando-os com diversas indagações, tais como: quem está produzindo nessa área do conhecimento (gênero, formação, instituições)? Quais as temáticas e abordagens dominantes e emergentes? Quais são as lacunas e fragilidades desse campo investigativo? Quais os avanços visualizados nessa produção? O texto apresentado aborda os caminhos da Arte e de seu ensino, identificando cenários, tendências e perspectivas dessa produção, aproximando-se de estudos denominados “estado do conhecimento”. Todas as considerações possibilitaram a construção de um panorama que aponta como lacunas a falta de problematizações referentes ao currículo e ao papel do professor de Arte. Do mesmo modo, identifica a fragilidade de trabalhos destinados especificamente ao tratamento das ferramentas de Arte, da avaliação, da aprendizagem da Arte e suas concepções. Igualmente, como avanços, destaca a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas para o ensino de Arte, a ampliação das discussões na temática de Arte urbana e da Arte na infância e, ainda, a marcante delimitação de um espaço a discussões voltadas para os assuntos de corpo e imagem.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Arte. Educação. Ensino. GT 24 da ANPED.

ABSTRACT

This research focuses on the scientific production trends on the Art and its Education in Brazil, using as source the Working Group 24 of ANPED (GT24), entitled Education and Art, observing the time snip from 2009 to 2012. In the investigative process, it is been analyzed the Art Education trajectory and the academic and scientific production in this working group and it is realized the diagnosis of the themes of the Art and its teaching, noting the proposals for the period. The work includes the concern of the increase of number of research focused on these areas, in various levels of formal education, as well as the need of building a survey of what has been produced on this issue on the national stage, allowing the enjoyment of the presented results in favor of teacher education. In its methodological approach, this study is guided by the contributions of documentary and bibliographical research, taking a *corpus* of 59 articles published in the GT 24 of Anped on the period in question, apostrophizing them with several questions, such as: who is producing in this area of Knowledge (gender, formation, institutions)? What are the gaps and weaknesses of this investigative field? What are the advances displayed in this production? The text presented approaches the art ways and of its teaching, identifying scenarios, trends and prospects of this production, approaching studies called "knowledge state". All considerations made possible the construction of a panorama that points as gaps the lack of questioning for the curriculum and the role of the Art teacher. In the same way that it identifies the fragility of works for specifically the treatment of Art tools, of evaluation, of art and their views learning. Also, as improvements, it stands the appropriation of Information and Communication Technologies as tools for the teaching of Art, the expansion of the discussions on the theme of Urban Art and of Art in childhood and, also, the marked boundary from one space to discussions focused on the issues and body image.

Keywords: Knowledge State. Art. Education. Teaching. The GT 24 of ANPED.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Arte Cênicas
ANPAP: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPED: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
C: Categoria
CEFET-RS: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul
EAD: Educação à Distância
FAEB: Federação de Arte-Educadores do Brasil
GE: Grupo de Estudos
GO: Goiás
GT: Grupo de Trabalho
IES: Instituições de Ensino Superior
IFSul: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
IPA: Centro Universitário Metodista Porto Alegre
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC: Minicursos
MG: Minas Gerais
MT: Mato Grosso
ONGs: Organizações Não-Governamentais
P: Pesquisador (a)
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PE: Pernambuco
PPGEdu: Programa de Pós-Graduação em Educação
PR: Paraná
PUCMG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCSP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ: Rio de Janeiro
RN: Rio Grande do Norte
RS: Rio Grande do Sul
RR: Roraima
SC: Santa Catarina
SE: Sergipe

SP: São Paulo

TE: Trabalhos Encomendados

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

UCG: Universidade Católica de Goiás

UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFG: Universidade Federal de Goiás

ULBRA: Universidade Luterana do Brasil

UFPEl: Universidade Federal de Pelotas

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRR: Universidade Federal de Roraima

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UM: Universidade do Minho

UNEMAT: Universidade Estadual do Mato Grosso

UNEUBE: Universidade de Uberaba

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNIGRANRIO: Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIT: Universidade Tiradentes

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Textos das reuniões de acordo com as categorias.....	42
Gráfico 2 - Total de textos apresentados por reunião.....	46
Gráfico 3 - Distribuição dos pesquisadores por áreas de formação inicial	47
Gráfico 4 - Distribuição dos pesquisadores por áreas de pós-graduação em nível de mestrado.....	48
Gráfico 5 - Distribuição dos pesquisadores por áreas de pós-graduação em nível de doutorado	49
Gráfico 6 - Número total de pesquisadores por gênero	50
Gráfico 7 - IES representados nos textos da C1	53
Gráfico 8 - IES representados nos textos da C2	55
Gráfico 9 - IES representados nos textos da C3	57
Gráfico 10 - IES representados nos textos da C4	58
Gráfico 11 - IES representados nos textos da C5	60
Gráfico 12 - Quantidade de textos por subtemas da categoria <i>Formação do professor de Arte (C1)</i>	69
Gráfico 13 - Quantidade de textos por subtemas da categoria A Arte e seu ensino: caminhos e propostas (C2)	69
Gráfico 14 - Quantidade de textos por subtemas da categoria <i>Arte como porta-voz social (C3)</i>	70
Gráfico 15 - Quantidade de textos por subtemas da categoria <i>Arte como linguagem (C4)</i>	71
Gráfico 16 - Quantidade de textos por subtemas da categoria <i>Arte: laços filosóficos e literários (C5)</i>	71

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Categorias de análise a partir dos dados do GT24 da ANPED (2009-2012)	23
Tabela 1 - Pesquisadores distribuídos nas reuniões analisadas	45
Figura 1 - Mapa da distribuição geográfica do número de pesquisadores na federação .	51
Tabela 2 - Origem profissional dos pesquisadores	52
Quadro 2 - Autores recorrentes nas categorias temáticas, por área de atuação	64

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1.1 Delineamentos metodológicos: a construção do processo investigativo	19
2 AS CONCEPÇÕES DA ARTE E DE SEU ENSINO E SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	25
2.1 Uma tentativa de elucidar alguns conceitos referentes à Arte e seu ensino no Brasil.....	25
2.2 As inquietações provocadas pela Arte e seu ensino	32
3 PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GT EDUCAÇÃO E ARTE DA ANPED (2009-2012)	40
3.1 Panorama quantitativo do <i>corpus</i> documental	41
3.2 Desdobramento quantitativo das categorias temáticas	52
4 ANÁLISE QUALITATIVA DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS: CENÁRIO, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS	68
4.1 Características gerais	72
4.2 Considerações acerca dos minicursos e trabalhos encomendados pela ANPED - GT 24, Educação e Arte - 2009 a 2012.....	89
4.3 Lacunas e fragilidades.....	93
4.4 Avanços.....	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	109
REFERÊNCIAS DO <i>CORPUS</i> ANALISADO.....	115
APÊNDICE A - Lista dos pesquisadores.....	124

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar em Arte como componente indispensável à formação do ser é um grande desafio. Acolher a ideia de que o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento humano é acreditar nas inúmeras capacidades que jovens e crianças possuem em ampliar o seu potencial cognitivo e, assim, apreender o mundo de modos diferenciados ainda que se saiba que a Arte é muito mais abrangente do que os conceitos destacados. A compreensão destas ideias pode auxiliar para que suas práticas pedagógicas tenham coerência, permitindo ao educando o acesso a uma maior variedade de culturas, podendo entrar em contato com outras referências, sem que um determinado conhecimento seja imposto sobre outrem.

Este entendimento, de internalização da Arte enquanto vivência diária do educador, precisa ser buscado cotidianamente no pensar e repensar das práticas pedagógicas nos contextos da educação básica. É fundamental, para que isso ocorra, que os educadores se disponham a ser, antes de tudo, investigadores constantes dos alunos, dos conteúdos, de ferramentas e estratégias que permitam e facilitem o aprendizado. A Arte e seu ensino necessitam estar, portanto, em consonância com a contemporaneidade e, para tanto, se faz necessário uma leitura dos principais aspectos que vêm norteando as práticas atuais, buscando o aprimoramento do modo como os educadores propiciam o contato dos estudantes com a Arte nos processos formais de ensino-aprendizagem.

Esta relevância, no entanto, não parece ser revelada quando se pensa na realidade da Arte e de seu ensino na educação brasileira, e na atuação de professores de Arte neste contexto. A história da inserção da Arte e a instituição do Ensino da Arte no Brasil evidenciam preocupação com a busca de um espaço para a Arte, ao passo que denotam certo descuido com a valorização de seu ensino no âmbito escolar. Aponta Duarte Júnior (1996, p.77) que “na escola oficial a arte sempre entrou pela porta dos fundos e, ainda assim, de maneira disfarçada. Teve ela de se disfarçar tanto que se tornou descaracterizada e deixou de ser arte”. A educação brasileira tem passado por uma crise estrutural, a qual tem demonstrado a necessidade de se repensar currículos e avaliação; aumentar investimentos; melhor capacitar os docentes; diminuir os índices de evasão escolar; atrair o jovem para a escola, dentre outras preocupações. A inquietação com a situação da educação no Brasil manifesta-se, ainda, na necessidade de pesquisas sobre uma formação qualificada de professores, aumentando significativamente as contribuições científicas nessa área. Neste contexto, tomando-se apenas a Arte e seu ensino, na concepção de Freitas (2007, p.39),

as perspectivas para a efetivação de uma política nacional de formação de professores e de qualificação do trabalho docente em arte se mostram contraditórias. De um lado são promissoras, pois exigem posturas, concepções, ações transformadoras e engajamento, de outro, são desanimadoras porque sem o respaldo de programas estruturais e orçamentários e de revisão das políticas educacionais, tornam-se pontuais e aligeiradas que, como um “tiro pela culatra”, produzem o rebaixamento das condições de formação e a manutenção da baixa remuneração destes profissionais, a chamada proletarização da atuação docente, mercantilização da profissão.

Medidas no sentido de reverter essa ótica que poderia levar, a longo prazo, à falência completa do ensino, em todos os seus níveis, já vêm sendo tomadas gradativamente, ainda que, conforme tenha indicado Freitas (2007), de forma controversa. Outro fato que pode ser constatado é a precariedade de materiais de suporte que balizem as ações pedagógicas dos docentes da área, ou mesmo na pouca possibilidade de literaturas de apoio, ou livros pedagógicos que deem suporte à disciplina de Arte no âmbito escolar.

Esse fato pode, de certa forma, revelar o pouco valor que tem sido dado à Arte há pelo menos duas décadas, época em que a mesma ainda era denominada como Educação Artística. Conforme Duarte Júnior (1996, p.79),

A arte continua a ser encarada, no interior da própria escola, como um mero lazer, uma distração entre as atividades “úteis” das demais disciplinas. O próprio professor de arte é visto como “pau pra toda obra”, como um “quebra galhos”. Frequentemente é obrigado a ceder suas próprias aulas para “aulas de reposição” de outras disciplinas, quando não lhe é delegada a incumbência de “decorar” a escola e os “carros-alegóricos” para as festinhas cívicas. Neste sentido, faz-se totalmente inócua a disciplina “educação artística”, já que toda a estrutura física, burocrática e ideológica da escola está organizada na direção da imposição e do cerceamento da criatividade.

Contudo, atualmente, alguns estudiosos apontam para um novo olhar sobre o modo como a Arte se liga à educação, visando mais do que o mero acesso à Arte clássica, e identificando a relação da educação com a Arte contemporânea, na própria produção de cultura. Outro fator a ser considerado é a disponibilidade de acesso a locais que propiciem o debate sobre a Arte e seu ensino fora da esfera acadêmica, sobretudo quando o foco de análise recai sobre o Brasil, ou mais especificamente, o interior do país. Sabe-se que, tradicionalmente, os grandes centros são privilegiados no que diz respeito a oferta de bens culturais e espaços artísticos, até mesmo pela herança histórica de séculos de existência. Isso poderia, em tese, convergir para que os moradores destas cidades, pelo maior contato com a Arte, fossem instigados a tê-la como pauta de discussão, o que viria a se consolidar com a criação de espaços específicos para tanto. Conforme Fantin (2013, p.45), pode ser destacado:

Baseados em uma visão crítica e compreensiva dos caminhos da arte contemporânea, com suas trajetórias e transformações, podemos entender como hoje ela abrange as artes tradicionais conhecidas (pintura, escultura, arquitetura, poesia, música, teatro e dança) e também as atividades não consagradas pelas belas-arts, como as expressões visuais e musicais nas manifestações políticas, nos aspectos da vida cotidiana e também nas mídias. A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e, passa a ser, também, um modo de praticar a cultura. Ela abrange as atividades ou os aspectos de atividades de uma cultura em que o sensível e o imaginário são trabalhados, objetivando alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou uma classe social, visando a uma práxis transformadora.

Fantín (2013, p.47) ainda acrescenta que se acreditarmos na importância do significado da “atividade criadora, e se soubermos o valor de liberação que a imaginação pode ter, devemos pensar num lugar de destaque para o trabalho com tal dimensão no processo educativo”. Com este alerta para o novo enfoque dado à Arte e seu ensino na atualidade, motiva-se e justifica-se a realização deste estudo, que se pauta pela preocupação de que se dê visibilidade e que se aumente o número de pesquisas voltadas a esta temática específica, nos mais diversos níveis de ensino. Ainda, pela ciência da necessidade de que se pense o que se tem produzido sobre esta no cenário nacional, possibilitando que se aproveitem os resultados apresentados em melhoria e capacitação docente.

Para dar corpo a esta investigação, elenca-se aqui um conjunto de questões norteadoras¹, sobre as quais nos debruçaremos na análise do *corpus* documental selecionado: quem está produzindo nessa área do conhecimento (gênero, formação, instituições)? Quais as temáticas e abordagens dominantes e emergentes? Quais são as lacunas e fragilidades desse campo investigativo? Quais os avanços visualizados nessa produção?

Na busca por responder a estas questões, estabelece-se o seguinte problema: quais são os apontamentos mais expressivos para a pesquisa em Arte e seu ensino no Brasil, analisados os anais do Grupo de Trabalho (GT) 24 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) - Educação e Arte², num recorte temporal de 2009 a 2012? Com esse questionamento faz-se indispensável uma contextualização da própria configuração das associações que congregam pesquisadores de Arte no Brasil, hoje, e quais alternativas apontam para a busca de um lugar para a Arte na educação brasileira.

¹ Deve-se observar que tais questionamentos são dirigidos especificamente aos trabalhos apresentados no GT 24 da Anped, no recorte temporal 2009-2012, conforme indicado no título deste trabalho. Ressalva que também deve ser considerada ao nos referirmos aos objetivos específicos da dissertação, sobre os quais se discorrerá a seguir.

² Ainda que o título do GT sob análise seja “Educação e Arte”, optou-se por utilizar a terminologia “Arte e seu ensino” para orientação das discussões acerca dos textos apreciados, pelo entendimento de que embora o contato da Arte com a educação seja potencializado, via de regra, nos espaços escolares, percebe-se a manifestação da Arte e seu ensino em múltiplos espaços além das paredes de uma sala de aula. Assim, a Arte e seu ensino permeiam todas as categorias elaboradas para sustentar esta pesquisa.

Parte-se considerando que estas instituições são as principais responsáveis pelos tantos avanços conquistados para a Arte e seu ensino. Vasconcellos (2012, p.3), em estudos do GT 24, aponta:

As lutas e forças no campo do ensino de arte advêm de grupos e instituições das mais variadas, entre elas a ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação), ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas) e FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil). Esta última, criada em 1987, fortaleceu as discussões realizadas pelas associações regionais de arte-educadores em meio à crise deflagrada pela LDB de 1971 que instituiu a formação aligeirada e polivalente do professor de arte.

Contudo, antes de se dar prosseguimento aos dados levantados cabe contextualizar a terminologia utilizada para destacar as Associações, Federações e GTs mencionados neste estudo, delimitando o papel de cada uma destas na constituição da presente pesquisa. A **ANPAP**, fundada em 1987, é uma das grandes aliadas na ascensão de pesquisas sobre Arte no Brasil. A mesma congrega pesquisadores, centros e instituições de pesquisa com o intuito de originar, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das Artes Plásticas. Seus encontros, anualmente organizados, têm sido marcos do desenvolvimento da pesquisa em Arte no país, promovendo intercâmbios entre universidades e outras instituições, entre artistas e a comunidade científica. A organização, ainda, vem discutindo e divulgando as pesquisas levadas a efeito em todo o Brasil, e trabalha para fortalecer a comunidade de pesquisadores em Arte. Suas publicações constituem importantes balizadores do pensamento em Arte na atualidade. Neste sentido, servirão como suporte às análises propostas neste estudo.

Não menos importante na constituição desta pesquisa é a FAEB, entidade criada também no ano de 1987, tendo como uma das suas conquistas mais importantes a garantia da obrigatoriedade da Arte-Educação no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96. O referido dispositivo traz que “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” (BRASIL, 1996, s/p). Em decorrência da Lei visualiza-se a presença da Arte em suas diferentes linguagens (artes visuais, teatro, dança e música) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais enfatizam:

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica³ (BRASIL, 1997, p.31).

Ocupa lugar de destaque na organização desta produção científica, ainda, a ANPED, que recentemente criou um GT de Educação e Arte nomeado de GT-24. Para que se constituam os GTs é preciso que, antes, num período de pelo menos dois anos, tenham funcionado como Grupo de Estudo (GE). Com o empenho de profissionais interessados em pesquisas específicas sobre Educação e Arte que se reuniram para discutir a possível criação deste espaço, por meio de uma comissão constituída pelo Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano (MG); pela Prof^a. Dr^a. Luciana Gruppelli Loponte (RS); pela Prof. Dr^a. Maria Isabel Leite (SC); e pela Prof^a. Dr^a. Sueli Ferreira (SP). Em outubro de 2006, foi aprovada a criação do GE Educação e Arte da ANPED, durante a Assembleia final da 29^a Reunião Anual, ocasião em que foi eleito um Conselho Diretor do GE Educação e Arte, composto por dez pesquisadores-doutores de universidades Estaduais, Federais e Comunitárias. Para a criação do GT partiu-se do entendimento de que sendo a ANPED uma entidade participativa nos meios políticos e acadêmicos, comprometida com o coletivo e com a produção científica sobre educação, deveria abrigar de forma séria e consistente, este tipo de debate, já que a Arte possui um campo teórico próprio. Sua existência no GE/GT marca o reconhecimento do status de área de conhecimento à Arte, assim como sua criação como GE, e consequente transformação em GT, incrementa as pesquisas, incentiva intercâmbios, aumenta o enlace de associados, amplia os debates e qualifica a interlocução com os demais GTs da ANPED.

Após a coleta de 588 assinaturas, apresentadas juntamente com o documento que justificava a criação do GE e a relevância da Arte para o campo educacional, a proposta foi aceita. No ano seguinte o GE Educação e Arte iniciou suas atividades na 30^a Reunião Anual da ANPED, que aconteceu de 07 a 10 de outubro de 2007. Em 2009 na 32^a Reunião Anual da ANPED o grupo consolidou-se como um espaço permanente de debate, aprimoramento e divulgação de pesquisas na área de Educação e Arte, tornando-se o GT 24. A formação deste

³ Para melhor elucidar a referência sugere-se a leitura da nota de rodapé de n^o. 8, dos PCNs, assim descrita: “As ideias de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística são indicações da ‘Proposta Triangular para o Ensino de Arte’, criada por Ana Mae Barbosa e difundida no país por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto de Arte na Escola da Fundação Iochpe” (BRASIL, 1997, p.25).

GT muito tem colaborado para as discussões acerca do que se pensa e como se pensa Arte no Brasil, além de contribuir para as mudanças efetivas nas práticas pedagógicas de Arte na escola, fortalecendo o compromisso da ANPED com o campo de educação nas suas dimensões estéticas e artísticas, fomentando a legitimidade que se busca enquanto pesquisadores da área.

Segundo Loponte (2012b), a criação desse grupo na ANPED nacional impulsionou a abertura de espaços para a discussão sobre Educação e Arte também nas ANPEDs regionais, tais como ANPED Sul e Centro-Oeste. A principal finalidade da ANPED é “a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil” (ANPED, 2014, s/p). Na visão sustentada pelo pensamento de Loponte (2008, s/p):

a criação do Grupo de Estudos Educação e Arte incrementa as pesquisas, incentiva intercâmbios, aumenta o alcance de associados, amplia debates, qualifica a interlocução com os demais GTs, constituindo a legitimidade que se busca enquanto pesquisadores da área, tendo o reconhecimento do status de área de conhecimento, com suas especificidades, sem deixar de lado a crítica, a análise e a exigência da melhor qualidade anpediana.

Como já frisado anteriormente, apesar destas iniciativas e da atuação destas organizações, identificar as tendências da pesquisa em Arte na educação brasileira, e seus resultados e direcionamentos, pode contribuir significativamente para os rumos da prática dos educadores nas escolas de hoje. Conforme inicialmente descrito neste capítulo, a Arte e seu ensino passam por um processo de transformação na sociedade atual por apresentarem aspectos lacunares. Deste modo, justifica-se a realização deste estudo que, a par de seu objetivo e questionamentos, busca aproximar respostas para repensar a ação dos educadores em Arte, e, assim, qualificar o ensino desta e alcançar a importância que merece na educação de crianças e jovens na sociedade contemporânea.

Enfim, e em face à problemática e a justificativa estabelecida, motivada pela experiência empírica como professora de Arte, a qual me leva a perceber a necessidade de pesquisa desta dimensão, bem como a condição lacunar de espaços de formação continuada para professores diante deste contexto, definiu-se como **objetivo geral** desta pesquisa: analisar os caminhos recentes da Arte e de seu ensino no Brasil, a partir do GT 24 da ANPED, identificando cenários, tendências e perspectivas desta produção. Em função deste, determinou-se como objetivos específicos:

- a) elencar as principais concepções da Arte e de seu ensino no cenário nacional;

b) verificar os caminhos que as pesquisas estão propondo na área da Arte e de seu ensino como linguagem de formação educacional e de cidadania;

c) reconhecer as contribuições da pesquisa e seus avanços na constituição de propostas na área focalizada;

d) apontar as principais restrições e fragilidades sobre o campo em que se move a pesquisa.

Na direção da problemática e dos objetivos expostos, apresenta-se o delineamento metodológico deste estudo que permitiu um processo investigativo no caminho de identificar as perspectivas para a pesquisa sobre a Arte e seu ensino no Brasil, analisando-se, dentre outras fontes, os anais do GT 24 - Educação e Arte, da ANPED, num recorte temporal de 2009 a 2012.

1.1 Delineamentos metodológicos: a construção do processo investigativo

De acordo com o problema de pesquisa e os objetivos propostos para este estudo, parte-se por apresentar o delineamento metodológico que pautou a construção do processo investigativo. Neste sentido, o presente trabalho configura-se como sendo descritivo-analítico, de caráter quali-quantitativo, executado pelo método da pesquisa bibliográfica.

Ao se pensar sob o ponto de vista dos objetivos, este estudo é descritivo-analítico, uma vez que busca avaliar as posições que os pesquisadores do GT 24 adotam ao analisar as lacunas, tendências, perspectivas, que dizem respeito ao tema da Arte e de seu ensino no Brasil.

No que se refere ao problema de pesquisa, a presente investigação se dá na perspectiva quali-quantitativa, na medida em que busca inventariar os principais apontamentos feitos pelos pesquisadores com relação à Arte e seu ensino e entendê-los como elementos importantes do debate contemporâneo nessa área do conhecimento. A combinação de mais de um método de pesquisa se deu no intuito de conferir maior consistência à construção dos conhecimentos. A abordagem quantitativa ocorreu na medida em que foi numerada a incidência de vezes em que determinado assunto foi abordado pelos pesquisadores do GT 24; o número de pesquisadores por gênero; o número de instituições de ensino superior, de instituições públicas ou privadas preocupadas com a temática, dentre outros aspectos. A investigação mostrou sua face qualitativa quando os referidos dados passaram a ser descritos e posteriormente analisados à luz do problema proposto. Pádua (2005, p. 36) assinala que com o “desenvolvimento das investigações nas ciências humanas, as chamadas pesquisas

qualitativas procuraram consolidar procedimentos que pudessem superar os limites das análises meramente quantitativas”. Complementa-se:

Embora, historicamente, à medida que foram se legitimando e consolidando os procedimentos qualitativos nas ciências humanas tenha se estabelecido um certo preconceito com relação às análises quantitativas, não se pode excluí-las do horizonte do pesquisador, como se em todas as atividades de investigação tivéssemos que optar – ou pesquisa qualitativa ou pesquisa quantitativa (PÁDUA, 2005, p. 36).

O pensamento de Pádua (2005) reforça a importância do delineamento metodológico, no sentido de dar suporte científico, com fidedignidade ao material escolhido para base de análise da presente investigação. Com tal delineamento metodológico, este estudo se dá no sentido de subsidiar a compreensão acerca do estado do conhecimento sobre a Arte e seu ensino no Brasil, buscando-se explicitar quais caminhos estão sendo apontados pelo GT 24 (Educação e Arte), da ANPED. Ferreira (2002) define o estado do conhecimento como um estudo de caráter bibliográfico, trazendo o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Essa tipologia de pesquisa tenciona responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados e em que condições têm sido produzidos estudos em âmbitos diversos: dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros, artigos em periódicos, comunicações em anais de eventos, dentre outros. Pesquisas dessa natureza também são reconhecidas por fazerem uso de uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles.

Na mesma direção, no entendimento de Romanowski e Ens (2006), os estados da arte (tomados nessa pesquisa como estado do conhecimento) são importantes ferramentas na construção das teorias do conhecimento. Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área de conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a importância do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções.

A partir deste entendimento, o trabalho principiou por buscar e analisar material bibliográfico diverso, no intuito de localizar os pesquisadores do campo da Arte e de seu ensino. Uma vez que, como refere Leite (2013, p.35),

analisar criticamente os processos de apropriação e produção em arte e as condições oferecidas por diferentes espaços para a sua concretização vem contribuir na reformulação dos processos de formação de professores e nos projetos de ação na área artístico-cultural das escolas e demais instâncias culturais, bem como subsidiar elementos para as políticas públicas de acesso à cultura.

Depois de identificados os pesquisadores, partiu-se por localizar e selecionar os artigos. Na sequência deu-se a leitura dos mesmos - o que configurou a etapa de coleta de dados. Por fim, estes foram analisados por meio do método de **análise de conteúdo**. Para Bardin (1977, p. 9), esta abordagem representa

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência⁴.

Bardin (1977, p.45) ainda destaca que adotando-se este método, deve haver a busca em conhecer aquilo que estaria implícito nas palavras/ideias sobre as quais dedicamos tal exame. Logo, abordar o conjunto de textos apresentados no GT 24 da ANPED, de modo a categorizá-los, analisando-os criticamente, implica em construir um pensamento acurado acerca das tendências identificadas pelo pesquisador.

A análise de conteúdo possibilitou, então, que do levantamento de dados realizado se inferissem algumas hipóteses acerca do estado de conhecimento em Arte nos anos analisados. Como sinaliza Loponte (2012a, p.8), “olhar para trás pode nos indicar muitas vezes um rumo a seguir”. Em suma, foram empregados neste estudo, como fontes de informação:

- a) textos de pesquisadores da Arte e de seu ensino no Brasil;
- b) textos da história da educação no Brasil;
- c) textos acerca do estado do conhecimento em Arte e as principais concepções de Arte na educação;
- d) anais da ANPED, do GT 24 (Arte e Educação), das 32^a, 33^a, 34^a e 35^a reuniões anuais (2009, 2010, 2011 e 2012, respectivamente).

Na exploração teórica dos textos dos pesquisadores da Arte e de seu ensino, da história da educação e do estado de conhecimento em Arte, destacaram-se as contribuições dos seguintes autores:

⁴ Inferência (do lat. *Inferre*: concluir, tirar uma conclusão) diz respeito ao processo lógico de derivar uma proposição da outra, ou de se obter uma conclusão a partir de determinadas premissas, de acordo com certas regras operatórias (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 147).

- a) Adorno (1970);
- b) Barbosa (1989; 1998; 2005; 2009; 2012);
- c) Barbosa e Coutinho (2011);
- d) Duarte Júnior (1996; 2012);
- e) Fantin (2013);
- f) Ferraz e Fusari (1993; 2010);
- g) Ferreira (2002);
- h) Leite (2013);
- i) Loponte (2008, 2010, 2012a, 2012b);
- j) Machado (2010);
- k) Pádua (2005);
- l) Romanowski e Ens (2006);
- m) Silva e Araújo (2007).

À luz do pensamento destes pesquisadores, passou-se a estudar os artigos apresentados no GT 24 da ANPED, que no sentido de delimitar o universo da pesquisa e em função do recorte temporal definido, exigiram a consideração das produções das 32^a, 33^a, 34^a e 35^a reuniões anuais. A partir destas foram elaborados quadros demonstrativos categorizando os assuntos abordados. Tal escolha teve o propósito de esquadrihar uma visão mais ampla e contemporânea do que se tem pesquisado sobre a Arte e seu ensino no Brasil, já que esta Associação conta com pesquisadores de várias áreas do conhecimento e se analisou produções bastante recentes (2009-2012).

Assim, foram analisados 59 textos e, posteriormente, feita a divisão destes em categorias, construídas com o objetivo de melhor sistematizar a leitura do trabalho, bem como favorecer a busca pelos resultados esperados. O Quadro 1 permite a identificação de tais categorias.

Quadro 1 - Categorias de análise a partir dos dados do GT24 da ANPED (2009-2012)

Categoria	Temática da Categoria
C1 ⁵	Formação do professor de Arte
C2	Ensino de Arte: caminhos e propostas
C3	A Arte como porta-voz social
C4	A Arte como linguagem
C5	Arte: laços literários e filosóficos

Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Esta organização dos textos do GT 24 foi realizada com a finalidade de estabelecer critérios para aproximar os assuntos abordados por esses pesquisadores em categorias. Na visão de Pádua (2005, p. 84), “trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de conceitos capazes de abranger todos esses aspectos”.

Seguindo-se o delineamento metodológico, de acordo com o procedimento técnico, a presente pesquisa, característica dos estudos que se ocupam do estado do conhecimento, configura-se como bibliográfica e documental. Isso, pois se valeu, fundamentalmente, da leitura de artigos e livros sobre a temática - conforme já citado, com a finalidade de elucidar o estado do conhecimento sobre a Arte e seu ensino a partir da produção acadêmica referida. De acordo com Gil (2002, p.44),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Configura-se como documental, pois, utiliza-se também de dados que ainda não receberam qualquer tipo de análise. Nesse sentido, tomaram-se os 59 artigos publicados nos anais dos GT 24 como documentos a serem perscrutados, indagados. De acordo com o pensamento de Lüdke e André (1986, p.38), o tipo de pesquisa de caráter documental se constitui em “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Para Gil (2002, p.48-51), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa

⁵ Cada letra C representa o conceito *categoria*; os números que figuram após a letra, caracterizam a numeração da categoria em questão. Optou-se a ordem crescente de 1 a 5, observando-se que na temática 1 existe uma maior quantidade de textos mencionados no recorte temporal analisado, e que a quantidade de textos destas categorias vai se reduzindo a medida em que o número da mesma vai crescendo.

bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa. Assim, torna-se oportuno enfatizar que, ainda que os artigos produzidos no âmbito do GT 24 da ANPED possam ser definidos no campo bibliográfico, eles são tomados nessa pesquisa como fontes a serem interpeladas a partir de questões específicas, constituindo-se um *corpus* documental temporalmente delimitado.

Com este delineamento, apresenta-se este trabalho, estruturado neste capítulo inicial que contextualiza o assunto; seguido pelo capítulo 2, onde se busca inicialmente construir um panorama elucidativo, buscando com que se possa melhor compreender as diferentes concepções da Arte e de seu ensino, e num segundo momento, levantar algumas inquietações provocadas pelo Ensino de Arte. No terceiro capítulo é apresentada uma síntese advinda da análise dos dados levantados nas leituras dos anais do GT 24 da ANPED, utilizando-se, para tanto, de gráficos para revelar dados quantitativos de acordo com cada categoria de análise. Após, o capítulo 4 trata das questões qualitativas do *corpus* documental, contando com quatro seções: características gerais; análise dos TEs e Minicursos apresentados ao GT; lacunas e fragilidades; e avanços. Ainda são expostas na sequência, as considerações finais, onde são esclarecidas as limitações da pesquisa e indicações para novos trabalhos, seguidos das referências que deram sustentação teórica aos dados apresentados

2 AS CONCEPÇÕES DA ARTE E SEU ENSINO E SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A contextualização da Arte e de seu ensino, nas suas mais diversas concepções, assim como a argumentação acerca da sua relevância no contexto escolar é o principal propósito deste capítulo, que ainda pretende oferecer aporte para aprofundar as ideias discutidas na pesquisa sobre a Arte e seu ensino no período de análise proposto por este trabalho. Assim, inicia-se a abordagem pela explanação de algumas teorias referentes a este tema no Brasil, trazendo com o auxílio do histórico levantado, bem como dos PCNs, o pensamento de alguns autores marcantes da Arte na educação brasileira, um panorama geral das principais teorias que figuram no tema da Arte e de seu ensino no Brasil. Após a revisitação desses percursos teóricos se buscou levantar algumas das grandes dúvidas que permeiam este tipo de ensino, procurando através de tal análise, identificar o fio condutor do caminho que pode ser percorrido para melhor significar a necessidade da Arte à condição humana.

2.1 Uma tentativa de elucidar alguns conceitos referentes à Arte e seu ensino no Brasil

A Arte e seu ensino tem se caracterizado como um campo amplo do conhecimento. Toda essa amplitude favorece a emergência de uma gama diversificada de concepções sobre este enfoque. Tal abordagem tem aberto espaços para que durante sua trajetória, no Brasil, possa ser observado o uso frequente de diferentes terminologias para descrevê-la. Estas nomenclaturas, de acordo com Martins (2012, p. 55) “desvelam escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas”. Entretanto, pondera

Mas nada é tão cirurgicamente delimitado e as terminologias acabam abarcando uma complexidade de conceitos que se (inter)relacionam. No momento em que uma nova lei posiciona uma outra direção, essas questões pedem ressignificação e novos questionamentos. A reflexão sobre atitudes e valores propostos na nova lei e as suas ressonâncias nas escolas ou nas instituições culturais implica em rever nossas próprias atitudes como educadores e quanto aos saberes que sabemos que sabemos e que ainda temos de saber (MARTINS, 2012, p.55).

Ferraz e Fusari (2010) discorrem sobre as nomenclaturas e as definições pelas quais já passaram a Arte e seu ensino no Brasil, tais como: **Educação Através da Arte**, que encontrou nas ideias do filósofo inglês Herbert Read suas referências, motivado pela tese de que o alicerce da educação deve ser a Arte; **Educação Artística** e a implantação da Lei de

Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, nº. 5.692/71; e, no final da década de 1970, o movimento **Arte-Educação**.

Inicia-se pela proposta de Educação através da Arte⁶, onde parte-se das ideias de seu idealizador, Herbert Read, o qual compreende a Arte como um fenômeno orgânico e mensurável que envolve o pensamento, a lógica, a memória, o intelecto e a sensibilidade; aspectos estes que constituem o elo entre a Arte e a educação. Read, em suas obras *Educação e Arte* (1967) e *Educação pela Arte* (1977), defende a existência de três atividades que devem ter espaço na Educação através da Arte, assim denominadas por ele:

a) autoexpressão: entendida como a necessidade inata do indivíduo de comunicar a outros indivíduos seu posicionamento, convicções, crenças, emoções;

b) observação: compreendida como o desejo de gravar na memória suas impressões sensoriais qualificando, assim, sua leitura do mundo;

c) apreciação: resposta do indivíduo ao se deparar com o modo de expressão e aos valores do mundo de outras pessoas.

Pode-se entender do posicionamento de Read, a pretensão de que os alunos entendessem os padrões científicos de pensamento, para que pudessem desfrutar dos benefícios da modernidade, mas que tal entendimento fosse fundamentado em uma concepção de Arte baseada na expressão e na liberdade imaginativa e criadora. Ainda, tratando da Educação através da Arte, Facci (2006, s/p) colabora para o esclarecimento do conceito com a seguinte afirmação:

A educação através da arte almeja quebrar a redoma do racionalismo através da valorização da expressão e sentimentos como edificadores de um conhecimento mais amplo e mais humano, uma vez que a capacidade expressiva do artista se dá justamente em sua sensibilidade para captar os meandros dos sentimentos da comunidade humana e exprimi-los em formas simbólicas. Assim, a proposta é desenvolver um processo que envolve a criação de um sentido para a vida e que emerge desde os nossos sentimentos peculiares, e não somente de mão-de-obra produtiva. Criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo, desenvolvimento de uma consciência estética, de uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo a nossa situação existencial.

Nessa mesma perspectiva, Ferraz e Fusari (2010, p. 17) apontam que

⁶ **Educação através da Arte** é a terminologia criada por Herbert Read, na Inglaterra, em 1951, ligada ao Movimento internacional com o mesmo nome (FRANGE, 2012, p. 49).

a base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador. A educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

Essas concepções da Educação através da Arte traduziam as ideias pedagógicas do Movimento Escolinhas de Arte, pelo qual, segundo Silva (2007, p. 8), “buscou-se valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora”. As atividades eram trabalhadas de forma “livre”, partindo do pressuposto de que o conhecimento acontecia espontaneamente, sem a necessidade de maiores interferências por parte do educador.

A educação, tal como era proposta, passa a ser considerada insuficiente no preparo de profissionais para atender às demandas do mundo tecnológico em expansão, possibilitando, então, o surgimento da pedagogia tecnicista e, concomitante com a sua introdução nas escolas brasileiras, a concepção do Ensino de Arte como atividade, sendo legitimada pela Lei nº. 5.692/71 e instituída com o nome de Educação Artística. Veja-se:

incluída no currículo escolar pela lei n. 5.692/71, incorpora atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Compondo um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 17-18).

Nesse contexto, houve uma preocupação com a expressividade pessoal, mas para atingir o aprendizado acelerou-se a supervalorização das técnicas. Nessa direção, Ferraz e Fusari (2010, p. 19) complementam que, quanto à Educação Artística "nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas”.

De acordo com os PCNs para Arte (BRASIL, 1997), a Lei nº. 5.692/71 considerava a Educação Artística (apesar da obrigatoriedade da mesma) como uma área muito generosa e sem delimitação fixa. Sendo a Educação Artística vista como uma área e não como uma disciplina curricular, não havia delimitação do que deveria ser desenvolvido por ela. Deste modo, existia pouca preocupação em se aprofundar o conhecimento em Arte, sua história e linguagens artísticas, o que permitiu que qualquer atividade fosse abordada, pela falta de

diretrizes específicas da área na educação escolar. Cabe fazer uso do destaque de Barbosa e Coutinho (2011, p.28):

Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. O Ministério da Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação dessa nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada secretaria estadual de educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de educação artística do Estado. Entretanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias apresentam um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos que dificulta o fluxo de entendimento introjetado na ação.

Segundo afirmam Silva e Araújo (2007, p. 10), a prática da Lei 5.692/71 para a Educação Artística caracterizou-se como uma ação não planejada, pois as atividades que eram desenvolvidas serviam apenas para cumprir com as formalidades e ocupar os horários, sendo muitas vezes ministradas por professores de outras áreas de conhecimento, sem a compreensão do significado e da importância da Arte nos processos escolares. Tal direcionamento é assim explicitado por Ferraz e Fusari (2010, p.18):

inicialmente esse movimento organizou-se fora da educação escolar e a partir de premissas metodológicas fundamentadas nas ideias da Escola Nova e da Educação através da arte. Esse modo de conceber o ensino de arte propõe uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno.

Com a promulgação da LDBEN, nº. 9394/96 houve o incremento da preocupação com a educação escolar em Arte e a cultura de um modo geral. Esse avanço passa a configurar o Ensino de Arte dentro de conteúdos específicos, valorizando as características culturais de cada região, discutindo e propondo um redimensionamento do trabalho docente.

Em *Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?* há uma contribuição na reflexão linguística: “Arte-Educação” surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen é até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre a Arte e a educação. As associações, os núcleos de arte-educadores e a FAEB, assumem essa nomenclatura, que é ainda comumente usada, mas também questionada por muitos professores, que a julgam inadequada. Por isso, defendem *a Arte e seu ensino* – nomenclatura utilizada para este trabalho. De acordo com Frange (2012, p.48-49), alguns linguistas usam Arte/Educação escrito com barra no sentido de contiguidade; por outro lado,

outros defendem a separação de Arte e Educação por hífen, sugerindo que a barra daria a ideia de separação dos termos e não interrelação.

Valendo-se deste pensamento, a Arte poderia melhor ocupar seu espaço dentro do âmbito escolar, uma vez que necessitaria intensificar os processos de aprendizagem do educando em um todo (social, cultural), vendo no interculturalismo um aliado em potencial, pois “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizada pela Arte-Educação Pós-moderna. Não mais somente os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social etc.” (BARBOSA, 2012, p.20). Essa interação entre os códigos culturais e suas relações e o confronto com outras culturas possibilita não só a educação em Arte e o respeito à diversidade, mas a própria reconstrução social, na medida em que reconhece outros sujeitos e agentes socioculturais.

Outra opção formativa de tendência pós-moderna está relacionada à aprendizagem dos conhecimentos artísticos entre o fazer (produção artística), o ler (interpretação cultural) e o contextualizar Arte (perceber e significar o mundo, as perspectivas histórica, social e estética da obra), a chamada Abordagem Triangular no ensino das artes e nas artes visuais (BARBOSA; CUNHA, 2010). Mesmo que trafegue entre os mais diversos pontos de vista, este tipo de abordagem proposta tem caráter emancipatório, até porque se funda na Teoria Crítica, a qual, segundo Paulo Freire, tem sentido contrário à ideologia dominante. Para Azevedo (2010, p. 89),

a Abordagem Triangular se localiza no contexto dos trânsitos entre a concepção crítica e pós-crítica de Arte/Educação: em primeiro lugar, ela é contraideológica e busca a libertação, e, em segundo lugar, é inter/multicultural, ou seja, toma o multiculturalismo (crítico) para além da celebração, da folclorização, compreendendo que o diálogo entre diferentes culturas é carregado de conflitos, sendo evidente, portanto, mais uma vez a influência do pensamento freireano em sua criação/sistematização.

Pode-se dizer também que a Abordagem Triangular serve como base para a busca de significações e maneiras de ensinar e aprender Arte, para que cada educador artista possa formular suas próprias perguntas, seu planejamento, sua metodologia de ensino, que poderá, dessa forma traduzir-se em conteúdos e procedimentos para o ensino e aprendizagem em Arte. Machado (2010, p. 65-71) destaca diversas questões acerca desta metodologia, bem como identifica quais habilidades estariam envolvidas nesses exercícios do fazer artístico, de ler e contextualizar Arte. Essas habilidades, segundo a autora, seriam as de **conceber**,

perceber e concretizar, pois **conceber** está no plano imaginativo num primeiro momento, através das idealizações mentais como a imagem e desenhos mentais, está nos sonhos, nas hipóteses, nas perguntas do que pode vir a ser, dirigindo-se ao que ainda não existe, mas poderá existir, seja como ideia ou realização concreta. **Perceber**, por sua vez, é observar e observar é estabelecer relações críticas, formais ou afetivas entre aquilo que se apresenta fora e dentro do sujeito que observa. Relações significativas entre os diversos contextos que se apresentam. **Concretizar**, a seu tempo, é a materialização, a concretização de uma obra de arte. Um modo particular e único de viver a experiência estética. É o produto da compreensão, da intimidade, da interpretação, uma reflexão pessoal sobre a obra.

Ana Mae Barbosa (1998, p.33) enfatiza que “em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação”. Não foram poucos os problemas de interpretação, ressignificação e apropriação pessoal da referida abordagem por parte dos professores. Machado (2010, p.73) complementa:

A Abordagem Triangular é, assim, um ponto de partida, e principalmente uma espécie de bússola e não uma bula, o que faz toda a diferença. Uma bússola é extremamente útil nas mãos de alguém que sabe que está a caminho, que se sabe um viajante e que se dispõe a enfrentar obstáculos e descobertas a cada instante, porque uma determinada intenção anima cada passo e cada parada. Nas mãos de alguém que não está preparado para viajar, uma bússola é inútil.

Atualmente, o uso da criatividade no ensino de Arte vem passando por mudanças, e elas se justificam pela necessidade acelerada de inovações no mundo contemporâneo, onde o consumo esboça os personagens do mundo capitalista. Tal afirmação nos suscita pelo menos um questionamento: poderia se estar educando ou ensinando Arte com o intuito de alimentar o mercado consumidor? Pimentel (2012, p. 130) aborda com propriedade a temática das tecnologias contemporâneas, reforçando o que foi expresso anteriormente:

A imagem ganha, a cada avanço tecnológico, mais e mais possibilidades de apropriação e ressignificação. Da mesma forma, entretanto, aumentam as possibilidades de uso dos recursos tecnológicos sem que haja algum conhecimento artístico. A preocupação com a aprendizagem de conhecimentos em Arte, portanto, deve estar presente todo o tempo, quer quando se trabalha com meios tradicionais quanto quando se trabalha com recursos tecnológicos contemporâneos.

Com tantos produtos e inovações que buscam atender às necessidades de consumo, frutos deste modelo de produção, manifestados no imediatismo e mutação pelos quais a

sociedade atravessa, são revelados também na Arte, em ideias como recriação e flexibilidade. Ou, conforme Barbosa (2012, p.19) destaca:

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

A importância da Arte na escola pode também ser evidenciada pela necessidade de uma alfabetização visual, sendo esta centrada na significação dos diferentes contextos em que essa mesma escola se apresenta. Seja através de obras de arte, *out-doors*, revistas, jornais, internet, peças teatrais, e até mesmo das próprias novelas ou seriados televisivos que, por meio dos elementos que compõem a cena, nos dão a dimensão da condição social, cultural e educacional do ser humano envolvido neste processo. Estar “preparado” para a leitura dos mais diversos códigos visuais presentes no cotidiano pressupõe, de certo modo, o contato que tivemos e teremos (nós, o público) com o mundo da Arte. Na mesma vertente está o posicionamento de Barbosa (2012, p. 20):

A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da Arte na escola nos ajuda a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem. Por outro lado, na escola, a leitura da obra de Arte prepara o grande público para a recepção da Arte e nesse sentido Arte-Educação é também mediação entre a Arte e o Público.

Neste sentido, há uma indicação para que se busque, por meio da Arte e de seu ensino, o uso do maior número de recursos possíveis, visando ampliar a visão de mundo das pessoas em contato com o universo artístico. Direção que se confirma no posicionamento de Ferraz e Fusari (2010, p.19):

A Arte-educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância de sua ação profissional e política na sociedade.

Sobre esta gama variada de metodologias, Pimentel (2012, p.130) assevera:

Ao se optar por usar um ou mais recursos tecnológicos, essa escolha deve justificar-se pela melhor adequação da expressão artística possibilitada para esse ou esses meios. O ideal é que a aluna tenha experiências com atividades e materiais diversos - câmera fotográfica (tradicional ou digital)/ vídeo/ scanner/ computador/ ateliê/ fotocópia - para que, conhecendo-os, possa pensar a Arte de forma mais abrangente.

A proposta de alfabetizar visualmente visa cumprir os pré-requisitos para sobreviver na atualidade, uma vez que o número de mensagens artísticas implícitas no cotidiano da sociedade vem crescendo a olhos vistos. Assim, pode melhor instrumentalizar um elevado número de profissões que se relacionam direta ou indiretamente com a Arte, tais como designers, cenógrafos, produtores, diagramadores, enfim, pessoas que diariamente trabalham, vendem e informam pela imagem. Segundo Barbosa (2012, p.22), é importante ter

o conhecimento crítico de como os conceitos formais, visuais, sociais e históricos aparecem na Arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos ilumina a prática da Arte, mesmo quando essa prática é meramente comercial.

O mundo é permeado por códigos que a cada momento necessitam de análises, reflexões e traduções daquilo que sejam ou signifiquem. Analise Dutra Pillar em seu artigo para a obra *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, faz o seguinte lembrete, acerca das leituras expressas nas mais diversas obras:

[...] a marca maior das Artes Plásticas é querer dizer o “indizível”, ou seja, não é um discurso verbal, é um diálogo entre formas, cores e espaços. Desse modo, quando fazemos uma leitura, estamos explicitando verbalmente relações de outra natureza, da natureza do sensível. Assim, compreender uma imagem implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes. Enfim, apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da Arte erudita, popular, internacional ou local; sejam produções dos alunos; o meio ambiente natural ou construído; imagens da televisão; embalagens; informações visuais diversas presentes no cotidiano (PILLAR, 2012, p. 88).

As concepções de Arte no contexto escolar, descritas anteriormente, evidenciam o lugar que a mesma vem tomando e como têm se articulado na produção acadêmica. As ideias expostas neste capítulo recebem tratamento analítico nos desdobramentos do estudo dos textos do período escolhido para análise durante o presente trabalho.

2.2 As inquietações provocadas pela Arte e seu ensino

Por que educar através da Arte? Qual a sua importância na vida cotidiana? Por que ensinar Arte? Remetemo-nos à escola, mais precisamente ao período em que fomos alunos, do que lembramos das aulas de Arte? Para alguns, a representação poderia ser a de um momento mágico de alguns minutos, uma aula semanal, seria prazer, diversão, descontração,

relacionamento, manifestação de emoções, momento de relaxar, viajar, fantasiar, brincar, imaginar, criar? Por que nas aulas de Arte tudo pareceria mais fácil? Seria porque este grupo vê na aula de Arte a permissão para construir a partir do que conhecem? Das suas emoções? Ou é por proporcionar um dos únicos momentos dentro do ambiente escolar onde as emoções e sentimentos podem de fato fluir.

Para outros, a lembrança da aula de Arte poderia significar o retorno ao suplício de minutos intermináveis de busca pela perfeição. Perfeição para quem? Seria o professor de Arte um juiz responsável por sentenciar o trabalho do aluno a um patamar de esteticamente aceitável ou não? Como traçar e definir os limites da apreciação estética no ensino da Arte? Ora, como defende Adorno (1970, p. 17), se

cada obra de arte é um instante; cada obra conseguida é um equilíbrio, uma pausa momentânea do processo, tal como ele se manifesta ao olhar atento. Se as obras de arte são respostas à sua própria pergunta, com maior razão elas próprias se tornam questões.

Diante disso, como definir se o produto artístico do estudante é ou não é uma obra de arte? Seria essa a função da Arte e de seu ensino, uma vez que se sabe, a priori, que a teoria do belo pressupõe conceitos inconciliáveis por mera apreciação? Qual o papel que a Arte e seu ensino podem desempenhar na vida de cada um?

Afinal que significado o ensino da Arte tem? Duarte Júnior (1996, p.14) aproxima uma resposta

Uma educação que tenha arte como uma das suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós. A criação de um sentido para as nossas vidas.

Mas qual é a importância na existência de uma educação para o sensível? Voltemos ao parágrafo inicial, àquele que nos remete à sala de aula, às aulas de Arte, nas quais é permitida a expressão. Então, cabe perguntar o que é expresso? A realidade, os conhecimentos, as angústias do ser humano, as descobertas, as fantasias, a visão de mundo, de sociedade, de grupos, etnias, os pré-conceitos estabelecidos pela sociedade, as dúvidas que nascem destes tantos vieses... quantas inquietações.

Sob esta ótica, a Arte seria a ferramenta capaz de permitir ao ser humano demonstrar sua identidade, suas crenças, suas vontades e esperanças sobre o mundo a sua volta, as pessoas com as quais se relaciona, as escolhas que faz, expressando os seus sentimentos.

Desse modo, se tornaria possível conhecer muito do contexto social, cultural até emocional do aluno em simples práticas educativas em sala de aula.

Não obstante, há que se ter o cuidado de não confinar a Arte como simples exteriorização do artista, ela também é em essência, conforme é evidenciado no pensamento de Adorno (1970, p.15):

As obras de arte são cópias do vivente empírico, na medida em que a este fornecem o que lhes é recusado no exterior e assim libertam daquilo para que as orienta a experiência externa coisificante. Enquanto que a linha de demarcação entre a arte e a empiria não deve ser ofuscada de nenhum modo, nem sequer pela heroicização do artista, as obras de arte possuem no entanto uma vida *sui generis*, que não se reduz simplesmente ao seu destino exterior. As obras importantes fazem surgir constantemente novos estratos, envelhecem, resfriam, morrem. Afirmer que enquanto artefactos na arte concerne menos ao seu ser-produzido do que à sua própria natureza, indiferentemente da maneira como ela se faz. As obras são vivas enquanto falam de uma maneira que é recusada aos objectos naturais e aos sujeitos que as produzem. Falam em virtude da comunicação nelas de todo o particular. Entram assim em contraste com a dispersão do simples ente.

O contato com Arte, seja pela fruição, seja pelo seu ensino, seria, deste modo, fundamental, do ponto de vista de ampliação da capacidade do ser humano em dialogar com os entes que permeiam tudo que os cerca. Toda essa grande variedade de interpretações, funções e contrastes, fazem com que a Arte e seu ensino tornem-se tão importantes, para não dizer essenciais.

Tal tarefa amplia sua dimensão quando se passa a pensar a multiplicidade da Arte e de seu ensino; havendo dissonâncias nas práticas pedagógicas de muitos ditos artistas-educadores que transformam suas aulas em verdadeiras sessões de Arte-terapia, ou ainda, aqueles que buscam do estudante tão somente sua educação estética. Embora muitos vejam a Arte como apenas fruição estética, há que se lembrar que a Arte é mais, ela é cognição. Bouro (1996, p.31) adverte para o problema de se entender a obra de Arte somente como objeto de contemplação:

A obra de arte parece ser um objeto especialmente facilitador do resgate do homem como ser global, não só porque aglutina múltiplas formas do saber, mas principalmente porque uma obra de arte não é apenas objeto de apreciação estética; é fruto de uma experiência de vida desvelada pelo processo de criação do artista e pelo sistema de signo da obra. Partilhamos da sua criação quando no momento da leitura somos interpretantes, criando signos-pensamentos, habitando a obra, recriando-a.

Do mesmo modo, não seria possível se alcançar o entendimento da Arte e seu ensino, sem que houvesse recorrência aos desdobramentos ocorridos desde o contato do ser humano

com a Arte propriamente dita, até as consequências advindas do ensino proporcionado por meio deste contato. Para compreendermos a Arte e seu ensino, e a sua importância no contexto educacional, é preciso que compreendamos o caminho da aprendizagem. Os seres humanos se diferenciam dos animais, dentre outros aspectos, por possuir uma consciência reflexiva, simbólica, ou seja, como afirma Duarte Júnior (1996, p.19), somos capazes de pensarmos em nós próprios, tornando-nos objeto do próprio pensamento. O homem traz em si o poder de transformação do ambiente que o cerca, não meramente com o instinto de sobreviver (como o animal não humano), mas com a ideia de imprimir no mundo a sua marca, reconstruindo-o a seu padrão, um mundo que também é simbólico. Na visão de Duarte Júnior (1996, p.19),

A palavra é o primeiro elemento transformador do mundo de que se vale o ser humano. Por ela o mundo é ordenado num todo significativo. Com a palavra o homem organiza o real, atribuindo-lhe significados. Toda a massa de sensações e percepções é filtrada pela linguagem humana e recebe uma significação.

As coisas que compõem o mundo ao entorno da humanidade, os objetos, a vida, devem fazer sentido, ter um significado. Esse significado é dado pelas palavras, pela linguagem. Mas para que faça sentido é necessário conhecer, saber do que se está falando. Tomamos como exemplo para tratar dessa significação a obra “*Campo de trigo com corvos*”, do artista pós-impressionista Vincent Van Gogh. Eu só compreendo a dimensão artística e expressiva da obra e sua relevância no contexto da história da Arte, por já possuir um conhecimento prévio de quem foi Van Gogh, quais as características da sua obra e do período da arte referida. De acordo com Duarte Júnior (1996, p.21-22),

tudo em nosso mundo possui um valor e um nome. Os significados advêm fundamentalmente dos símbolos, das palavras, dos nomes. [...] Estamos constantemente buscando significações para as nossas experiências. Estamos constantemente nomeando-as, comparando-as, tentando explicá-las. E isto através dos símbolos, da palavra. [...] Nossas experiências vividas são sempre seguidas de simbolizações, que permitem explicitá-las (a nós mesmos). Gendlin, um psicólogo norte-americano, afirma que toda significação tem dois componentes: as experiências e os símbolos. Isto é: tudo que experienciamos, procuramos nomear, explicitar simbolicamente; e nós o compreendemos por referência a nossas experiências anteriores.

Isso quer dizer que o homem procura nomear e comparar as experiências vivenciadas em diferentes situações, para que possa apreender seu significado. Duarte Júnior (1996, p. 27)

complementa afirmando que “o mundo humano tem na linguagem o seu instrumento básico de ordenação e significação”. E, ainda, que:

a linguagem procura sempre captar os nossos sentimentos, significando-os e classificando-os em conceitos [...], porém, não os descreve. Não os mostra em seu desenvolvimento, em seu desenrolar. Chegamos, finalmente, na porta de entrada para o mundo da arte (DUARTE JÚNIOR, 1996, p.43).

Deste modo, nota-se que a Arte nos impulsiona à capacidade criativa de expressar emoções. Duarte Júnior (1996) discorre sobre o tema, argumentando que a Arte é sempre a criação de uma forma. Toda Arte se dá através de formas, sejam elas dinâmicas (as formas se desenvolvem no tempo - dança, por exemplo), ou estáticas (as quais não variam temporalmente - pode-se citar o desenho). A Arte, como forma de expressão dos sentimentos humanos, deixa de lado os conceitos e prioriza a emoção, mesmo em sua grande diversidade, a expressão está completa sem a necessidade de críticos que traduzam o que se expressa pelo corpo. Nas artes cênicas, por exemplo, quando o palhaço ri ou chora, há uma imediata compreensão da mensagem que se pretendeu passar, sem a necessidade de uma explicação resumida inicial. Em um espetáculo de dança contemporânea os corpos dos bailarinos traduzem, conforme o ritmo e a melodia musical, o sentimento que a peça busca transmitir. Notas marcadas, iluminação reduzida, utilização de instrumentos musicais de timbre sonoro baixo, criam o ambiente em que os atores com roupas escuras esvoaçantes podem estar representando, possivelmente, a angústia do ser humano. Pela expressão facial do artista, a emoção é que dita o tom da apresentação e os aplausos da plateia; imediatamente o expectador é tomado pelo sentimento que o rosto e todo o corpo da bailarina está reproduzindo. A Arte, novamente cumpre a sua função criativa de inquietar aqueles que a ela acessam, provocando nestes uma infinidade de sensações diante da obra vista.

Se a Arte for comparada com a escrita, com as palavras, ambas necessitariam de símbolos para se justificar, pois enquanto as palavras indicam algo concreto, com um conceito definido, quando se passa a compreender a palavra, se percebe que o seu significado primário é uma visão de fora do objeto dado. Assim, a interpretação da palavra varia de acordo com a referência pessoal do leitor (suas vivências, sua cultura, sua escolaridade, dentre outros) e com objetivo final que define seu significado. No caso da Arte, como afirma João Francisco Duarte Júnior (1996, p.44), esta concretizaria os sentimentos numa forma, de maneira que se possa percebê-los. Nessa perspectiva, pode-se entender que a Arte não conduz ao significado,

como as palavras, ela é inteira, se completa, na Arte não existem sinônimos, é única em suas formas e são estas que lhe dão sentido.

A linguagem por si só constitui um complexo incomparável de formas de expressão e interpretação, conforme manifesta Langer (1966, p.29),

el lenguaje constituye el más asombroso y perfeccionado artificio simbólico que haya desarrollado la humanidad. Mediante el lenguaje podemos concebir esas cosas intangibles e incorpóreas que denominamos nuestras ideas y los elementos igualmente poco ostensibles de nuestro perceptual que llamamos *hechos*. En virtud del lenguaje podemos pensar, recordar, imaginar y finalmente concebir un universo de hechos. Podemos describir cosas y representar sus relaciones, expresar reglas de sus interacciones, especular y predecir y proseguir un dilatado proceso de simbolización conocido con el nombre de razonamiento. Y, por sobre todo, podemos comunicarnos produciendo una cenida agrupación de palabras audibles o visibles, dentro de un molde conocido por todos y que se entiende fácilmente para reflejar nuestros variadísimos conceptos y perceptos y sus interconexiones.

Duarte Junior (1996, p.46) considera que “a arte simboliza apenas e tão somente os sentimentos que existem nela própria, engastados em suas formas. Ela não nos remete a significados conceituais, mas a sentidos do mundo dos sentimentos”. Nessa perspectiva, seria possível afirmar que a Arte não pode ser entendida como uma linguagem conceitual, de transmissão de significados e sim uma linguagem artística, pois procura alterar sua própria maneira de significar. “A arte em todas as suas manifestações é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar frente a formas que concretizem aspectos do sentir humano” (DUARTE JÚNIOR, 1996, p.48). Ana Mae Barbosa (2012, p.18) compartilha do mesmo pensamento afirmando que “a Arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica”.

A través da Arte o ser humano é levado a conhecer melhor seus sentimentos, emoções, que se estimulados, despertam as mais variadas sensações. A melhor forma de expressar esses símbolos significativos ao homem é manifestar em formas artísticas, quais sejam, o desenho, a pintura, a escultura, a melodia de uma música, ou a letra, uma poesia, enfim, a própria Arte. “Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio “eu” é a tarefa básica que toda escola deveria propor” (DUARTE JÚNIOR, 1996, p. 66).

Enxergar na Arte a possibilidade de uma educação que, além de estimular a expressão, os sentimentos e as emoções, possa levar a caminhos como a reflexão, a criticidade, o pensar (fatores os quais, erroneamente acredita-se, que só disciplinas convencionais como o

português ou a matemática possam proporcionar) é quebrar paradigmas. É necessário que se convide a imaginação para atuar e a criatividade a se expressar.

Ao propor novas “realidades possíveis”, a arte permite que, além de se despertar para sentidos diferentes, se perceba o quão distante se encontra nossa sociedade de um estado mais equilibrado, lúdico e estético. [...] Através da arte somos ainda levados a conhecer aquilo que não temos oportunidade de experimentar em nossa vida cotidiana. E isto é básico para que se possa compreender as experiências vividas por outros homens (DUARTE JÚNIOR, 1996, p.68).

Esta característica de expressividade manifesta no contato com a Arte e com suas obras poderia, deste modo, colaborar sobremaneira para o exercício de criatividade de qualquer pessoa em contato com essas realidades, afinal, como postula Langer (1966, p.23-24):

Una obra de arte es una forma expresiva creada para nuestra percepción a través de los sentidos o la imaginación y lo que expresa es sentimiento humano. Aquí debe tomarse la palabra “sentimiento” en su acepción más amplia, representando todo lo que puede sentirse, desde la sensación física, el dolor y el alivio, la excitación y el reposo, hasta las más complejas emociones, tensiones intelectuales o bien los tonos de sentimiento constantes de una vida humana consciente. Al enunciar qué es una obra de arte acabo de emplear las palabras “forma”, “expresiva” y “creada”. Se trata de las palabras claves.

Pillar (2012, p.78) aponta que “o papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento”. Assim, a Arte passa a ser a grande inventora de todo o imaginário recheado das mais diversas linguagens artísticas, das quais o aluno se apropria. E, ainda, podemos inferir que é por meio da Arte que a cognição cria as asas a se lançar ao olhar curioso, não só no universo restrito às artes, mas a todos os conteúdos propostos pela escola. Nessa perspectiva Duarte Júnior (1996, p.74) assevera:

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brincar, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido – do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos.

A Arte e o seu ensino, assim, são poderosas ferramentas para que o ser humano possa construir os significados do mundo que se apresenta à sua volta, dando suporte a que se possa criar e apontar caminhos e perceber os códigos implícitos no mundo. Isso, sabendo-se que cada interpretação dependerá das individualidades do observador, o qual carrega em si uma

bagagem cultural única, permeada por diversas crenças pressupostas. Duarte Júnior (1996, p.75) conclui que o Ensino de Arte, no fundo, nada mais é do que o estímulo para que cada um exprima aquilo que sente e percebe. A partir dessa expressão pessoal própria é que se pode vir a aprender qualquer tipo de conhecimento construído por outros. Barbosa (2012, p. 19), na mesma direção, destaca a importância do papel da Arte para a identificação cultural dos indivíduos:

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender 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.

Por este profundo elo entre a capacidade criativa da Arte e a expressão criadora da educação é que, por meio delas, os saberes podem ser construídos significativamente, impulsionando aprendizagens qualificadas, em todas as esferas de conhecimento. Assim, se configuram as pesquisas acerca da temática da Arte e de seu ensino a serem abordadas no decorrer deste estudo, com variados enfoques, tirando a Arte de um lugar estrito de atuação, galgando espaços cada vez mais significativos nas mais diversas áreas. Para dar voz a esta premissa, se inicia com ênfase na análise das categorias determinadas dentro do compêndio de textos que compõem as reuniões do GT24 da ANPED no período de 2009 a 2012.

3 PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GT EDUCAÇÃO E ARTE DA ANPED (2009-2012): TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo se busca desenvolver análises acerca dos textos apresentados no GT 24 da ANPED, no período de 2009 a 2012, que compreende desde a 32^a até a 35^a Reunião Anual. Apreciados os estudos, apresenta-se aqui um levantamento de alguns apontamentos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa proposta, na medida em que identificam alguns pontos de extrema importância no que tange à busca pela caracterização das pesquisas em Arte no recorte proposto. Neste sentido, são elencados os autores da produção na área de conhecimento da Arte, descortinando, por meio destas análises, as principais temáticas abordadas no recorte temporal proposto do estudo, bem como os espaços pedagógicos em que estas temáticas figuram. Ainda, buscou-se desvendar o cenário em que as pesquisas foram elaboradas, assim como traçar o perfil acadêmico dos pesquisadores, do mesmo modo que levantar algumas hipóteses acerca do panorama apresentado⁷.

Para dar conta de tais propósitos foram elencados 59 textos, distribuídos nas reuniões, de acordo com a seguinte quantidade:

- a) 32^a Reunião (2009): 15 textos;
- b) 33^a Reunião (2010): 14 textos;
- c) 34^a Reunião (2011): 16 textos;
- d) 35^a Reunião (2012): 14 textos.

O presente capítulo é composto por duas seções que buscam melhor situar a leitura quanto ao aspecto sobre o qual esta pesquisa irá versar. De tal forma, as seções foram nomeadas de acordo com o enfoque dado a cada uma delas, ficando assim definidos: 3.1 *Panorama quantitativo do corpus documental*; 3.2 *Desdobramento quantitativo das categorias temáticas*.

⁷ Optou-se pela utilização para análise dos trabalhos apresentados nas comunicações do GT 24. Contudo, é pertinente salientar que nem todos os trabalhos recebidos foram publicados, do mesmo modo em que pôsteres foram inscritos. Em ambas as situações, os trabalhos não foram tomados como objeto de análise e categorização.

3.1 Panorama quantitativo do *corpus* documental

Após a *leitura flutuante*⁸ (BARDIN, 1977) do material, todos os artigos apresentados foram classificados em cinco categorias de análise, as quais reúnem as temáticas abordadas dentro do período de tempo estudado.

Para fins de melhor compreensão das categorias temáticas, retomam-se as mesmas, já apresentadas no capítulo introdutório (Quadro 1):

- a) C1: Formação do professor de Arte;
- b) C2: A Arte e seu ensino: caminhos e propostas;
- c) C3: A Arte como porta-voz social;
- d) C4: Arte como linguagem;
- e) C5: Arte: Laços literários e filosóficos.

O título escolhido para cada uma das cinco categorias nomeadas para este estudo foi determinado a partir do conjunto de temas e subtemas identificados nos textos analisados, buscando-se o agrupamento dos mesmos por afinidade de assuntos. Percebeu-se, neste sentido, que em muitos deles a recorrência do assunto se dava na esfera de discutir o modo como acontecia a formação do professor de Arte na contemporaneidade, os quais foram separados para análise na C1: *Formação do professor de Arte*. Em outros casos, a predominância era por tentar apresentar a apreciação de propostas diferenciadas para a Arte e seu ensino, configurando um grupo de textos que poderia estar apontando para novos rumos na consolidação da Arte como ferramenta à educação, sendo assim nominado de C2: *A Arte e seu ensino: caminhos e propostas*.

O título de C3: *A Arte como porta-voz social*, surge da percepção de que a abordagem assumida por um grande número de textos, trazia o elemento Arte como o grande responsável por “dar voz” a alguns grupos da sociedade, ou seja, a Arte utilizada por estas manifestações ou espaços artísticos funcionava como suporte para a manifestação da expressão real das angústias, e mesmo da história, da sociedade. Ainda na leitura do material do GT 24, foi verificado que um número representativo de textos apontava para o tratamento da Arte como responsável por congrega, em muitas de suas manifestações, importantes ferramentas de linguagem, sinalizando (conforme será verificado no decorrer deste estudo) a importância de

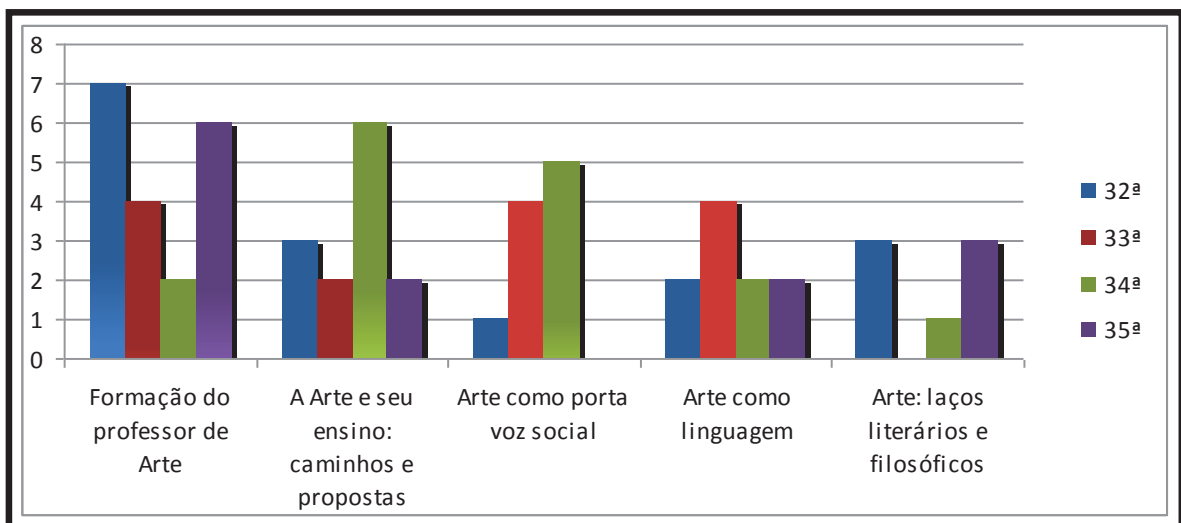
⁸ Para Bardin (1977), na utilização deste tipo de metodologia de análise de textos, primeiramente deve-se estabelecer contato com os documentos a analisar, a fim de tomar conhecimento do assunto, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (op. cit., p. 122). Sendo, exatamente esta fase denominada de leitura flutuante. “Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (op. cit., p.122).

um corpo que comunica. Assim, tomou-se a decisão de agrupar este conjunto de trabalhos em uma nova categoria, a qual foi nomeada de C4: *Arte como linguagem*. Observou-se também que parte dos textos apresentados no recorte temporal analisado, traziam à tona discussões acerca de áreas próximas à Arte, como, mais expressivamente, a Literatura e a Filosofia. Deste modo, buscou-se compilar esse grupo de trabalhos em uma nova categoria, C5, intitulada *Laços literários e filosóficos*, marcando a ligação entre a Arte e estas outras importantes áreas do conhecimento humano.

Ao justificar os critérios que orientaram a seleção das cinco categorias, deve-se ter em conta que as classificações sempre contêm algo de arbitrário. Isso porque elas são fruto de decisões pessoais da pesquisadora mediante um horizonte amplo de possibilidades que os artigos apresentam. Muitos dos temas que se manifestam nos textos analisados poderiam ser consubstanciados em mais de uma categoria, daí a necessidade de o pesquisador fazer escolhas e tomar decisões congruentes no conjunto do material. Nossos esforços convergiram para isso. Cabe destacar que, para além das cinco categorias temáticas, sistematizadas para este trabalho, todas as características gerais do conjunto de trabalhos, lacunas e fragilidades detectadas, bem como avanços na pesquisa sobre a Arte e seu ensino, dentro do material analisado, configuram um capítulo desta dissertação, o qual recebe o nome de *Tendências da pesquisa em Arte segundo o GT 24 da ANPED: características, lacunas e avanços*.

Partindo-se, assim, à elucidação das categorias identificadas nos textos analisados para cada uma das reuniões elencadas de 2009 a 2012, tem-se o Gráfico 1 que expressa os resultados de forma geral.

Gráfico 1- Textos das reuniões de acordo com as categorias



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Com base na análise do Gráfico 1, pode-se inferir que a categoria *Formação do professor de Arte*, apresenta-se como um dos temas destaque, denotando a preocupação dos pesquisadores com a formação inicial e continuada dos professores de Arte, e também com as políticas que as regem. Acerca desta abordagem foram avaliados 19 trabalhos, sendo que desse total, sete foram apresentados na 32ª Reunião, quatro na 33ª Reunião, dois na 34ª Reunião e seis na 35ª Reunião. A pertinência da abordagem fica evidente ao se identificar na 32ª reunião o grande número de trabalhos apresentados referindo-se à mesma problematização, o que poderia indicar que o ano de 2009 foi, dentre todos os anos analisados, aquele em que a maior preocupação do GT se deu no âmbito dos estudos sobre a formação do professor de Arte.

Na C2, nomeada *A Arte e seu ensino: caminhos e propostas* foram abordadas alternativas à significação da Arte no ambiente escolar, inclusive por meio do relato de boas práticas. Os artigos deste grupo apontam a Arte como uma importante ferramenta na formação educacional e social dos sujeitos através da expressão. Nela foram avaliados 13 textos, sendo que deste total, três foram apresentados na 32ª Reunião, dois na 33ª Reunião, seis na 34ª Reunião e dois na 35ª Reunião. Tal percepção indica aumento das pesquisas sobre o tema, sobretudo na penúltima reunião do recorte temporal em análise, ou seja, se dentre os anos de 2009 a 2012, inicialmente a tônica das discussões do GT foi a formação de professores, nos últimos anos a preocupação volta-se à busca de alternativas para o ensino de Arte.

A C3, denominada *A Arte como porta-voz social*, apresenta artigos que apontam a Arte como uma importante ferramenta de interlocução dos anseios humanos por expressão. Nesta categoria, a maioria dos textos indica preocupação em entender o lugar que a Arte ocupa nos mais variados espaços da sociedade, trazendo como principais objetos de investigação o grafite e a pichação⁹. Também se inclui aí o contato do homem com as próprias obras de Arte, como a Arquitetura (a qual traduz em suas formas, cores e tamanhos, o meio social das pessoas que convivem no espaço, no período em que estas obras foram projetadas), ou os museus (sobre os quais emerge o questionamento acerca do contato da sociedade com a Arte). Buscou-se, com essas análises, identificar as razões pelas quais o grafite ainda é marginalizado no meio das Artes, assim como as motivações dos artistas em proceder tal intervenção social. Tratando a Arte como porta voz social foram circunscritos dez

⁹ De acordo com Schultz (2010), pichação e grafite são manifestações da Arte Urbana. No entanto, o grafite se apresenta como uma expressão “autorizada e com cara de bem educada”, ao contrário da pichação que se mostra de modo irreverente, “sendo considerada uma ameaça ao patrimônio cultural”.

textos, sendo que desse total, um foi apresentado na 32ª Reunião, quatro foram apresentados na 33ª Reunião e cinco foram apresentados na 34ª Reunião, o que denota crescimento na abordagem. Outra observação pertinente a ser feita é a constatação de que não há nenhum trabalho relacionado à temática do grafite na 35ª Reunião, o que pode ter acontecido por duas hipóteses distintas: primeiro, porque se pode perceber pelos textos apresentados uma predominância na temática da educação, sobretudo nesta Reunião; e, segundo, porque o principal estudioso desta temática apresentou textos somente nas Reuniões de 2009, 2010 e 2011.

Intitulada *Arte como linguagem*, a C4 aborda uma das temáticas que se destaca no cenário dos pesquisadores da ANPED. Sobre este contexto foram avaliados 10 artigos, sendo que deste montante, dois foram apresentados na 32ª Reunião, quatro foram apresentados na 33ª Reunião, dois foram apresentados na 34ª Reunião e dois foram apresentados na 35ª Reunião. Este conjunto de trabalhos, com certa regularidade de frequência entre as reuniões do GT 24, sinalizou a inquietação permanente da Arte tomada como ferramenta de expressão do ser humano, sem constituir, entretanto, uma supremacia em nenhuma das reuniões especificamente (fato identificado em outras categorias).

Ao estudar os artigos que compõem a C5, *Arte: laços literários e filosóficos*, observou-se que um dos temas recorrentes na 32ª Reunião e que na 35ª novamente ganhou fôlego é a relação da Arte com a Filosofia e a Literatura. Acerca desta categoria foram avaliados sete textos, dos quais três foram apresentados na 32ª Reunião, um foi apresentado na 34ª Reunião, e três foram apresentados na 35ª Reunião, corroborando a constante preocupação com o tema. Ainda que não existam textos desta categoria catalogados na 33ª reunião, este apontamento não enfraquece o teor das discussões apresentadas nas demais reuniões analisadas, uma vez que o caráter filosófico dos textos elaborados para estudo, permeia a grande maioria das reuniões.

Outro aspecto sobre o qual se debruça nessa análise quantitativa diz respeito à presença dos pesquisadores em cada reunião da ANPED analisada, com a respectiva quantidade de textos apresentados. Os dados podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 - Pesquisadores distribuídos nas reuniões analisadas

Reuniões	32 ^a	33 ^a	34 ^a	35 ^a
Pesquisadores	P2, P7, P8, P10, P13, P31, P32, P33, P37, P40, P41, P44, P57, P15, P20, P35, P43, P49	P3, P6, P9, P29, P42, P45, P48, P52, P53, P56, P11, P20, P35, P43, P49	P18, P19, P21, P22, P23, P26, P27, P30, P38, P50, P55, P59, P11, P12, P20, P25, P35, P39, P43	P1, P4, P5, P14, P16, P17, P24, P28, P34, P36, P46, P47, P51, P54, P58, P11, P12, P15, P25, P39
Total de pesquisadores que publicaram na reunião	18	15	19	20
Faz-se o destaque colorido para os pesquisadores que apresentaram textos em mais de uma reunião. Se forem somados, representarão o número de 13 pesquisadores, totalizando 59 pesquisadores que apresentaram 59 textos, conforme distribuição por reuniões, uma vez que somadas isoladamente as quantidades totais de pesquisadores por reunião teríamos 72 pesquisadores				

Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

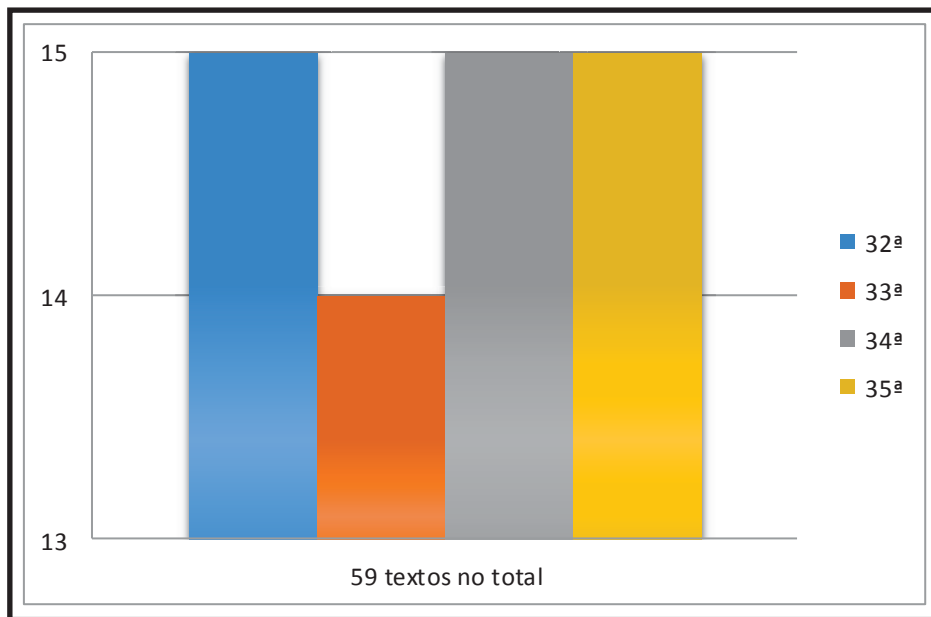
Na divisão dos textos por categorias, pode-se perceber claramente a grande preocupação com a Arte e seu ensino nas duas primeiras reuniões, reduzindo-se à metade nas duas reuniões que finalizam o período analisado, onde o tema do GT passa a ter discussões com nuances de outras áreas de pesquisa, como a análise da Arte em espaços não convencionais, a Arquitetura, a Filosofia ou a Literatura. Os pesquisadores que apresentaram trabalhos no recorte temporal analisado estão sendo identificados no presente estudo pela letra P (inicial da palavra PESQUISADOR), seguida da numeração individual que vai de um a 59, em consonância com o número total de autores. No conjunto de autores, apenas quatro (P12, P15, P39, P49) possuem publicação em duas das reuniões e outros quatro (P11, P20, P35 e P43) possuem publicações em três das quatro reuniões analisadas, o que evidencia relativa dispersão no grupo de pesquisadores desse campo investigativo¹⁰.

A Tabela 1 permite, ainda, perceber que um expressivo número de pesquisadores apresentou textos somente em reuniões específicas – 15 pesquisadores na 35^a Reunião; 12 pesquisadores na 34^a Reunião; 10 pesquisadores na 33^a Reunião; e, 13 pesquisadores na 32^a Reunião. Entretanto, para oito pesquisadores a temática abordada é apresentada em uma variação de duas a três reuniões, demonstrando a busca por um aprofundamento nas discussões acerca do problema levantado por tais pesquisadores. Ainda com relação à apresentação de textos pelos pesquisadores, conforme as reuniões deste tempo estabelecido para análise, se destaca a paridade quase absoluta quanto ao número de textos apresentados

¹⁰ Ao final da dissertação consta o Apêndice A, contendo a nominata completa dos pesquisadores cujos artigos integraram o *corpus* documental da pesquisa.

por reunião. Isto ocorre por determinação da própria ANPED, uma vez que cada GT pode apresentar no máximo 15 trabalhos, contando com o trabalho encomendado. Entretanto, pela qualidade dos trabalhos avaliados nem sempre se opta por ter o número máximo de apresentações. Esse aspecto está ilustrado no Gráfico 2, dando visibilidade a 33ª Reunião, com um trabalho apresentado a menos, com relação às outras reuniões do período.

Gráfico 2 - Total de textos apresentados por reunião



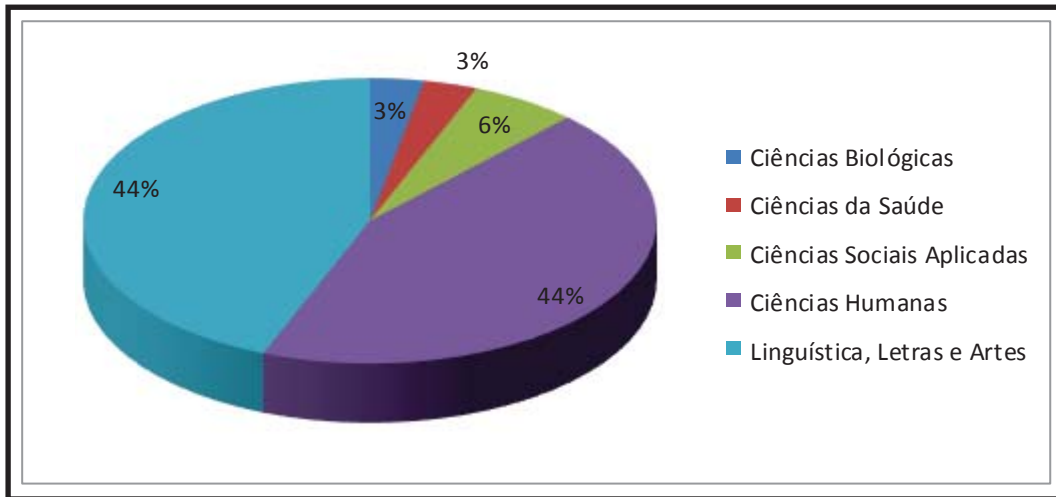
Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

O Gráfico 2 faz alusão à quantidade de textos apresentados no GT 24, entre os anos de 2009 a 2012, evidenciando que, excetuando-se a 33ª reunião, onde figuraram 14 trabalhos, em todas as demais reuniões (32ª, 34ª e 35ª) foram apresentados um total de 15 textos em cada uma dessas. Esta análise permite apresentar o patamar geral de 59 textos apresentados no recorte temporal de análise proposto pelo presente trabalho (excetuando-se os trabalhos encomendados e os minicursos).

Uma vez realizada a cartografia geral do *corpus* documental, o olhar se volta para aspectos mais específicos. A primeira referência a ser feita, a respeito de todas as categorias apresentadas, trata das seguintes questões: quem são os pesquisadores que estão produzindo nessa área de conhecimento? Predominam homens ou mulheres? De que estados vêm? Quais são suas instituições de origem? São instituições públicas ou privadas? Da educação básica ou da educação superior?

Ao buscar compreender quem são os pesquisadores, partiu-se por identificar as áreas de formação inicial. O Gráfico 3 demonstra o percentual de pesquisadores por área do conhecimento, no que se refere à graduação dos mesmos, denominada no presente trabalho como formação inicial.

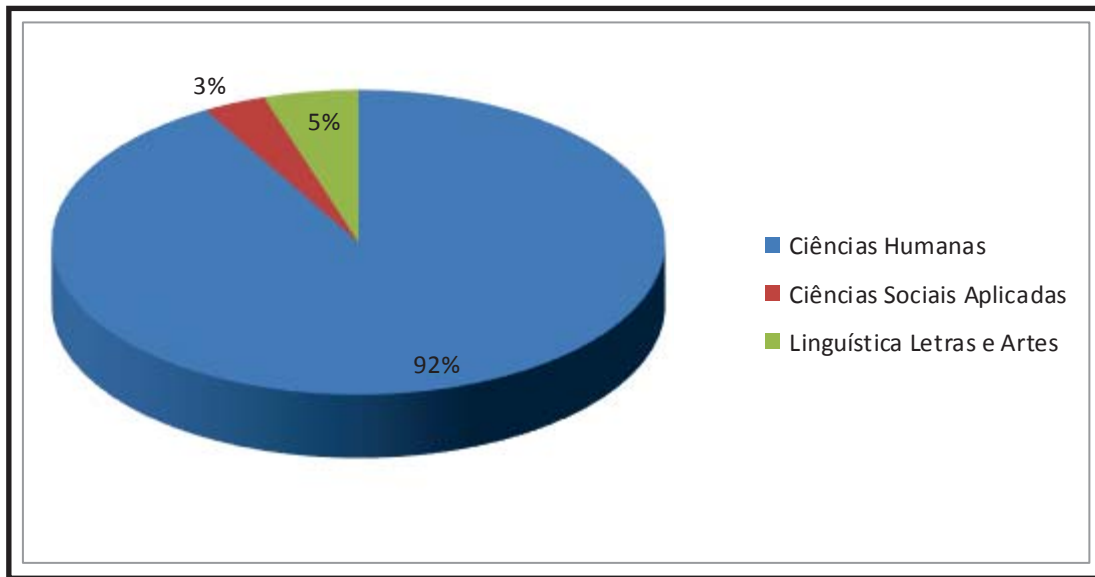
Gráfico 3 - Distribuição dos pesquisadores por áreas de formação inicial



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Conforme se vê no Gráfico 3, apesar da grande diversidade de contextos de formação inicial destes profissionais - Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Biológicas; e, Ciências da Saúde - os dados sugerem que houve uma ampliação das discussões acerca da Arte e de seu ensino, uma vez que profissionais graduados nas mais diversas áreas científicas apresentaram textos no GT em questão, entre a 32ª e a 35ª reunião. A multiplicidade de áreas, no entanto, converge num mesmo sentido no momento da pós-graduação. Todavia, a despeito da variedade de áreas, predomina as de Ciências Humanas e de Linguística, Letras e Artes, cada uma com percentuais de 44%. Quando as análises se referem à área de conhecimento escolhida para os estudos de pós-graduação destes pesquisadores, o que se pode observar no Gráfico 4, é a predominância da grande área das Ciências Humanas, sobretudo no nível de mestrado, condição evidenciada também pelas preocupações às quais se referem os assuntos abordados pelos pesquisadores.

Gráfico 4 - Distribuição dos pesquisadores por áreas de pós-graduação em nível de mestrado



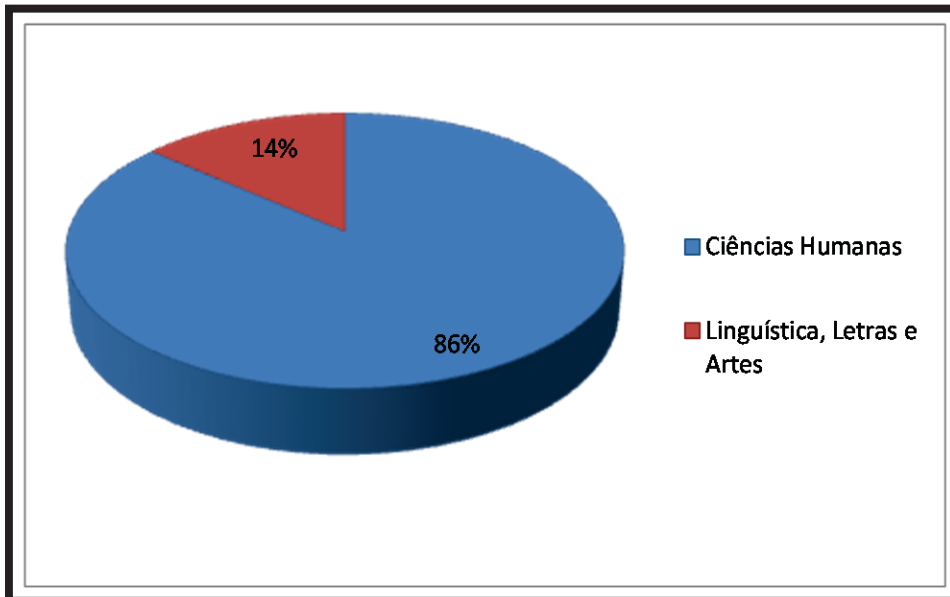
Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Ao avaliar os dados apresentados no Gráfico 4, pode-se, ainda, apreciar que se levando em consideração que a Literatura e a Filosofia formam juntas uma categoria de análise, poder-se-ia, a priori, esperar um maior número de pesquisadores especialistas na área de Linguística, Letras e Artes, com percentuais quase idênticos aos das Ciências Humanas, fato que não se confirma na titulação de mestrado dos pesquisadores. Pode-se depreender duas questões desse dado: os programas de pós-graduação em Arte tem poucas linhas de pesquisa disponíveis; ou, os professores envolvidos com essa temática e seus respectivos professores e estudantes privilegiam outras associações para divulgar seus trabalhos, como a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, por exemplo. Um olhar preliminar para a tipologia dos trabalhos apresentados em eventos protagonizados por outras Associações indica que esta segunda hipótese é mais potente, uma vez que os pesquisadores buscam o diálogo prioritariamente com os pares em eventos específicos de Arte. A área das Ciências Humanas ainda é, majoritariamente, aquela com maior recorrência nos materiais analisados. Esta elevação no percentual de pesquisadores se refere não somente às disciplinas tradicionais da área, como ao fato de que a Educação é uma das grandes áreas em que se dá a formação destes estudiosos.

Quando o objeto de análise passa a ser o nível de doutorado, as Ciências Humanas consolidam o posto de área em que a maioria dos profissionais, destacados por este trabalho, possuem tal titulação. A área de Linguística, Letras e Artes também aparece como opção

escolhida por um grupo destes estudiosos, ainda que em menor número, como se observa no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição dos pesquisadores por áreas de pós-graduação em nível de doutorado



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

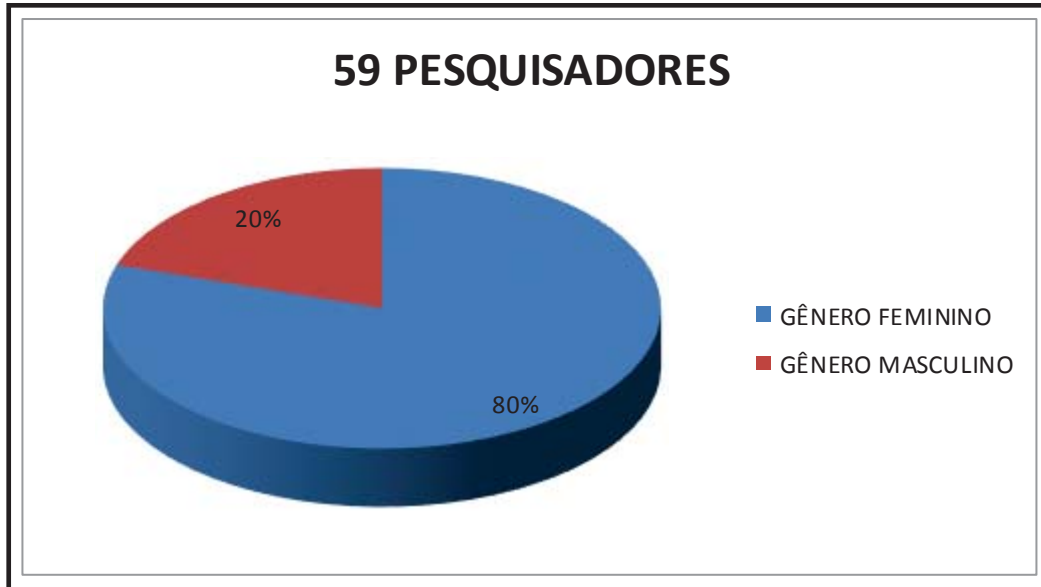
Ao seguir, ainda na direção de conhecer quem são os pesquisadores, alude-se que há quase unanimidade na atividade profissional exercida por estes, docentes, em sua maioria. Esta informação denota que o trabalho efetivo na educação tem impulsionado que os docentes não só exerçam atividades de ensino, mas possam também se dedicar a atividades de pesquisa.

Há que se observar, entretanto, que o grupo de trabalho da ANPED sob análise é denominado “Educação e Arte”. Logo, o fato da diversidade de áreas, de formação inicial e continuada dos pesquisadores que apresentaram textos nas reuniões destacadas, poderia estar refletindo a amplitude de temáticas que a grande área do GT possibilita. Ora, se a Arte é a própria expressão, ela não pode estar restrita a uma área específica. De modo análogo, seu ensino está presente em espaços extraescolares o que permite a afirmação de que, num primeiro olhar, a Arte e seu ensino estaria presente numa multiplicidade incontável de campos.

Quanto ao gênero dos pesquisadores, observou-se que as mulheres são as principais protagonistas da produção científica na área, uma vez que dos 59 textos apresentados pelos 59

pesquisadores¹¹, 45 destes são do gênero feminino e 14 do gênero masculino, conforme se ilustra no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Número total de pesquisadores por gênero



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

A constatação de que o gênero feminino representa o maior número de pesquisadores pode estar sinalizando a soberania das mulheres no que se refere a pesquisas na área da Educação, como extensão de comporem o grupo majoritário de profissionais no referido contexto.

Seguindo na identificação da cartografia geral das pesquisas e seus pesquisadores, aponta-se os estados brasileiros de onde partem. Com referência à localização geográfica das Instituições de Ensino Superior (IES), bem como dos pesquisadores envolvidos na apresentação dos textos analisados, percebe-se que o Rio Grande do Sul (RS) é o estado da federação em que há maior recorrência de autores/artigos, podendo ser elencados, ainda, Minas Gerais (MG), Rio de Janeiro (RJ), Roraima (RR), Rio Grande do Norte (RN), Mato Grosso (MT), São Paulo (SP), Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Goiás (GO). Esta distribuição pode ser identificada na observação do mapa constante da Figura 1, que traz dentro da cada unidade da federação em que há instituições ou pesquisadores envolvidos nas discussões do GT 24, no período de análise, o número de textos apresentados pelo estado em

¹¹ Deve-se observar que o número de textos é idêntico ao número de pesquisadores, ainda que deva se pontuar o fato de que dez dos 59 textos tem coautoria.

questão. Cabe a advertência de que além dos textos contabilizados no mapa, soma-se um artigo do exterior, de nacionalidade portuguesa, oriundo da Universidade do Minho (UM).

Figura 1 - Mapa da distribuição geográfica do número de pesquisadores na federação



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.¹²

A ausência de diversos estados no *corpus* documental pode ser explicada pelo fato de que é exatamente nos estados apontados que se encontram as grandes IES públicas que organizaram as pesquisas apresentadas ao GT 24 no recorte temporal analisado. Ainda deve-se destacar a evidência de uma maior produção científica das regiões Sul e Sudeste, locais com grande oferta de cursos de pós-graduação, destacando-se o Rio Grande do Sul, como um dos estados com o maior número de linhas de pesquisa. Neste sentido, buscou-se conhecer os pesquisadores em face às instituições que representam. A Tabela 2 indica um crescimento dos professores-pesquisadores oriundos de IES públicas.

¹² Soma-se a estes textos, um trabalho do exterior, oriundo da Universidade do Minho (UM), de Portugal.

Tabela 2 - Origem profissional dos pesquisadores

Pesquisadores docentes de IES Públicas	Pesquisadores docentes de IES Privada	Pesquisadores que não atuam como docentes
39	14	06 ¹³

Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Dos textos pesquisados, constata-se que a maioria dos autores provém de IES públicas, o que ocorre em consonância com a origem acadêmica dos mesmos, o que poderia indicar a priori uma preocupação acentuada em pesquisa na área das Artes por meio das IES públicas impulsionada, possivelmente, por condições de trabalho mais favoráveis do que se encontra em IES de natureza privada.

O RS é um dos estados da federação com o maior número de universidades públicas, do mesmo modo que, no panorama apresentado pela análise, aparece como o estado com o maior número de pesquisadores oriundos deste modelo de instituição. Sendo que, conforme destacado anteriormente, as IES são os principais espaços para as discussões sobre a Arte e seu ensino, não há nenhum tipo de dissonância quanto aos resultados apresentados. Pode-se supor que, aproveitando o espaço de trabalho, os docentes passam a produzir academicamente, com vistas até mesmo a responder a suas inquietações, a se qualificar enquanto professores (as) e, no cenário atual, a cumprir com as exigências institucionais de produtividade acadêmica.

A síntese dos dados catalogados nessa seção permite traçar um panorama geral hipotético do perfil de pesquisador analisado no recorte temporal em questão, como sendo o de um pesquisador do gênero feminino, oriundo de IES pública, atuante como docente também em instituição pública, morador de grandes centros urbanos do Brasil, formado desde a sua base dentro da grande área das Ciências Humanas, com especialização *stricto sensu* em Educação.

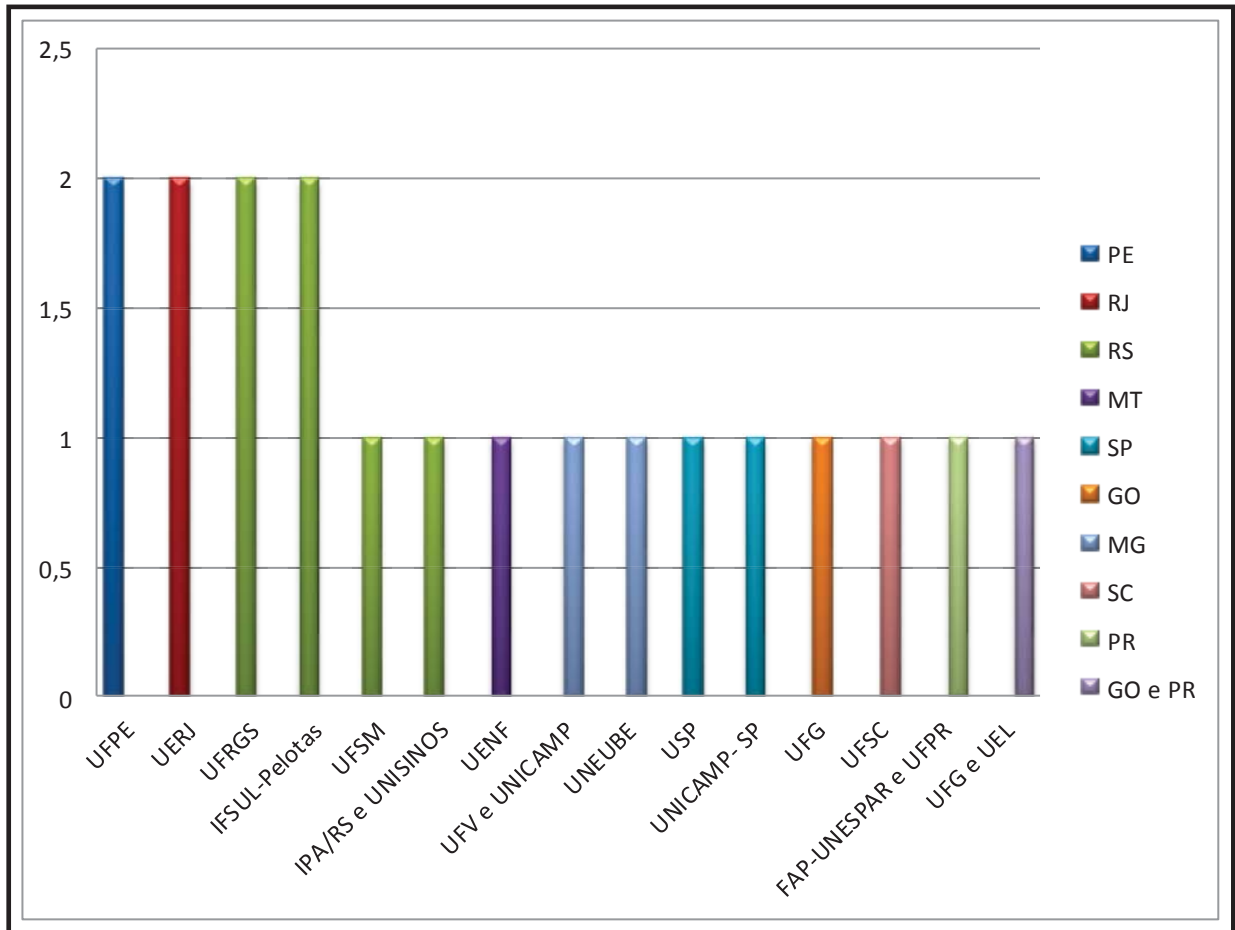
3.2 Desdobramento quantitativo das categorias temáticas

A seção que se abre irá tratar dos números relativos à análise das cinco categorias temáticas e suas particularidades no que tange ao número de pesquisadores por categoria e a origem acadêmica dos mesmos, após o cuidado com o tratamento de todos os textos

¹³ O fato desses pesquisadores não atuarem como docentes não desmerece em nada sua formação e contato com a Arte, uma vez que participam de programas de pesquisa e pós-graduação na área.

apresentados entre o período de análise (2009-2012). A C1, *Formação do professor de Arte*, é composta por um total de 19 textos, oriundos de uma grande diversidade de IES, onde pode ser observada a preocupação pela temática em questão, sobretudo nas universidades do sul do país, segundo o Gráfico 7.

Gráfico 7 - IES representados nos textos da C1



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Conforme pode ser destacado pelos dados apresentados, compõem esta categoria dois textos de Pernambuco (PE), dois textos do RJ, seis textos do RS (evidenciando a repetição da abordagem da *Formação do professor de Arte* neste estado). Ainda compõem esta categoria, um texto do MG, dois textos de MT, dois de SP, um textos de GO, um de SC, e um texto do PR. Outra observação a ser feita é a de que um texto representa tanto uma universidade do PR, quanto uma universidade de GO. Este cenário traduz que a maior ênfase nesta temática é dada por instituições públicas de ensino, tendo em vista que, dos 19 artigos analisados, quatro representam duas instituições de ensino (IPA/RS e UNISINOS; UFV e UNICAMP; FAP-UNESPAR e UFPR; UFG e UEL) totalizando 19 instituições. Dessas, 16 são IES públicas, e

apenas três de IES privadas: Centro Universitário Metodista Porto Alegre (IPA/RS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Universidade de Uberaba (UNEUBE).

O fato de a grande maioria dos textos ser oriunda de IES do RS indica a ampla preocupação dos pesquisadores deste estado da federação com a formação de professores, especialmente no que se refere aos professores de Arte. Observa-se, ainda, que em todas as IES de onde são oriundos os textos de C1, existem faculdades de Educação com a presença de cursos da área de Arte. Tais dados podem indicar que o RS é o estado que mais demonstrou preocupação com estudos na esfera da formação docente, seja a mesma inicial ou continuada, o que viria de certo modo a qualificar as próprias graduações que se dedicam a estas produções.

Os 24 pesquisadores¹⁴ que figuram nesta categoria são graduados em áreas diversas, assim expressas:

a) Área das Ciências Humanas: oito pesquisadores com graduação em Pedagogia - sendo que desses oito pesquisadores dois possuem outra graduação, um em Dança e o outro em Educação Artística- e um graduado em História, totalizando nove pesquisadores na área;

b) Área de Linguística, Letras e Artes: nove pesquisadores com graduação em Educação Artística, um pesquisador formado em Artes Plásticas, um pesquisador graduado em Música, um em Artes Cênicas e um em Artes Corporais, totalizando treze pesquisadores da área;

c) Área das Ciências Exatas e da Terra: um pesquisador graduado em Ciências, com habilitação em Matemática;

d) Área das Ciências Biológicas: um pesquisador Graduado em Educação Física.

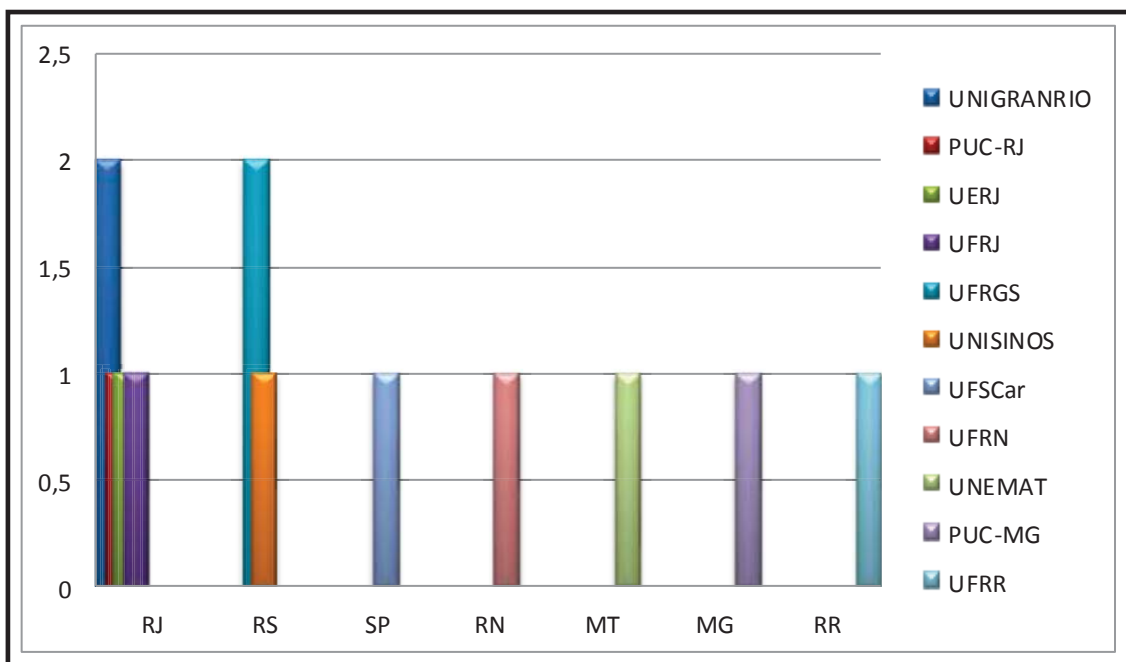
Percebe-se, ainda, que no quesito pós-graduação *stricto sensu* dos estudiosos em foco, a área de especialização em que a maioria titulóu-se é a área da Educação. Neste sentido, 18 pesquisadores são mestres em Educação, dois pesquisadores são mestres em Artes, um pesquisador é mestre em Educação Ambiental, um é mestre em Dança. Ainda, um pesquisador é mestre em Educação, Arte e Cultura e outro não possui mestrado. Três pesquisadores são doutorandos em Educação e dez pesquisadores possuem Doutorado em Educação. Ainda, é verificado que dois pesquisadores são doutores em Psicologia, dois pesquisadores têm Doutorado em Ciências da Educação e três pesquisadores possuem Doutorado em Arte. Um pesquisador possui Doutorado em Educação Ambiental e um pesquisador possui doutorado em Ensino e Aprendizagens das Artes. Dois pesquisadores não

¹⁴ Considera-se na análise 19 textos, no entanto, são 24 pesquisadores, porque cinco textos possuem co-autoria.

possuem doutorado. Em conformidade com os dados anteriormente apresentados, contabilizou-se um número de 23 dos pesquisadores atuando como docentes (dois da educação básica e 21 do ensino superior).

Ao iniciar a sistematização dos dados da segunda categoria, foram discriminados 13 textos que investigam o grupo de questionamentos das temáticas da C2: *A Arte e seu ensino: caminhos e propostas*, representando as instituições conforme distribuição indicada no Gráfico 8.

Gráfico 8 - IES representados nos textos da C2



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Nesta segunda categoria, analisando-se o Gráfico 8, percebe-se que figuram cinco textos do RJ – dois dos quais em coautoria da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com a Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), representando a maioria dos textos; seguidos pelo grupo de três textos (um dos quais em coautoria) do estado do RS, representado por quatro textos das seguintes universidades: UNISINOS e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ainda, há a presença na temática de um texto de SP, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), um texto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Para completar o quadro dos textos desta categoria destaca-se ainda um da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), um texto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG), e um da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Constata-se, desta forma, uma maior ênfase nesta temática dada por instituições

públicas de ensino, uma vez que, dos 13 artigos analisados, sete provêm de universidades públicas e apenas seis de universidades privadas.

As graduações dos pesquisadores¹⁵ desta categoria são correspondentes às seguintes áreas:

a) Área das Ciências Humanas: seis pesquisadores com graduação no curso de Pedagogia, e um pesquisador com duas graduações, uma em Supervisão e a outra em Comunicação Social;

b) Área de Linguística, Letras e Artes: dois pesquisadores com graduação em Educação Artística, um graduado em Artes Plásticas três, dois pesquisadores graduados em Letras, um pesquisador graduado como regente de escola de música, um pesquisador com graduação em Música especificamente;

c) Área das Ciências Sociais Aplicadas: um pesquisador graduado em Administração;

d) Área das Ciências da Saúde: um pesquisador com formação em Educação Artística.

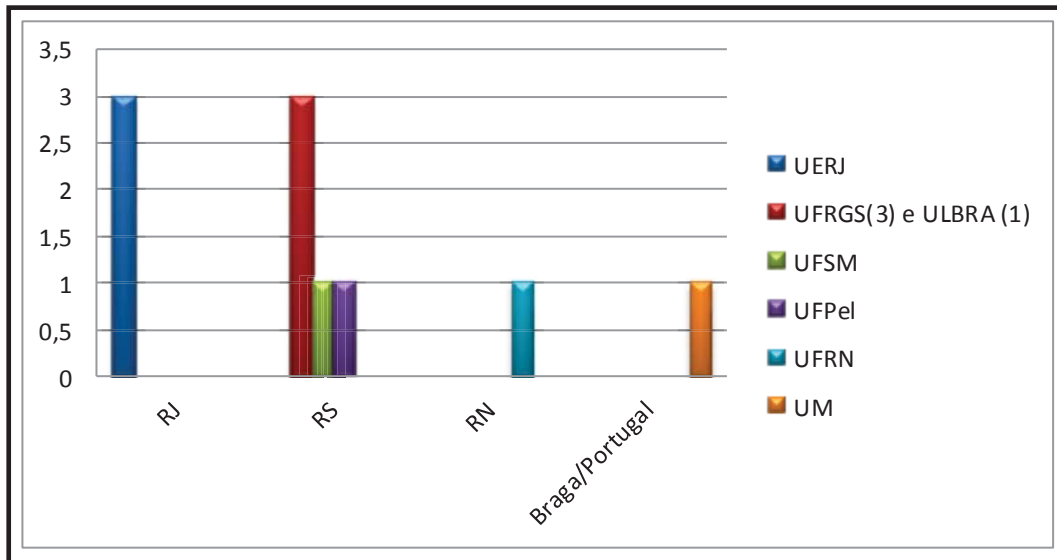
Na esfera da pós-graduação *stricto sensu* dos estudiosos, continua a Educação aparecendo como a área mais recursiva, tendo em vista que oito pesquisadores são mestres em Educação, um pesquisador é mestre em Música, um pesquisador é mestre em Educação Especial, dois pesquisadores são mestres em Ciências Sociais Aplicadas à Educação, destaca-se ainda um pesquisador mestre em Educação, Arte e História da Cultura, outro em Psicologia Social e, ainda, um pesquisador mestre em Educação Social e outro com mestrado em Letras e Ciências Humanas. Em nível de doutorado destacamos dois pesquisadores doutorandos em Educação, e 12 já doutores nessa mesma área. Um pesquisador possui doutorado em Psicologia e um pesquisador não possui doutorado. Quando se refere à atuação profissional dos pesquisadores, observa-se que 16 deles são docentes (dois da educação básica e 14 da educação superior).

Diferentemente do que se observou na análise de C1, em C2 o estado da federação em evidência é o Rio de Janeiro, demonstrando que as pesquisas do recorte temporal apontam a Arte e seu ensino, como a preocupação mais relevante para os pesquisadores cariocas, dentre aqueles que integram o grupo-sujeito desta investigação. A observação em destaque poderia sinalizar para o cuidado em analisar alternativas ao ensino tradicional de Arte, do mesmo modo que abrir novas perspectivas à forma como o contato com a Arte é proporcionado ao ser humano.

¹⁵ São 13 textos analisado e 16 pesquisadores envolvidos, pois três textos possuem co-autoria

Compõem a C3, *A Arte como porta-voz social*, um total de dez textos, distribuídos por IES, conforme demonstrado no Gráfico 9. Observa-se neste contexto uma universidade do exterior, e a ênfase, novamente, no sistema público de ensino.

Gráfico 9 - IES representados nos textos da C3



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Dos dez artigos analisados, nove provêm de universidades públicas e apenas um de universidade privada, no caso, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), reiterando a análise inicial acerca desta abordagem.

Em relação à origem geográfica dos textos, integram esta categoria três textos do RJ (todos da UERJ¹⁶). Há uma recorrência maior desta abordagem no estado do RS, representado por cinco textos, das seguintes universidades: UFRGS, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ULBRA¹⁷. Ainda, compõem esta categoria, um texto da UFRN e um de Portugal (UM). O dado levantado que chama maior atenção dentro da análise de C3 é a origem institucional da maioria dos pesquisadores da temática título desta categoria, os quais pertencem a instituições públicas. Isto poderia ser explicado pela constatação de que as IES públicas estão concentradas, geralmente, nos grandes centros urbanos, que por sua vez, são os locais onde há maior incidência de intervenções artísticas como o grafite e a pichação.

¹⁶ A presença de tais trabalhos, todos com ênfase em intervenções artísticas como pichação e grafite, possivelmente se deva a divulgação dos estudos orientados pelo professor Aldo Victório, estudioso do tema e docente da UERJ.

¹⁷ Esta informação vai ao encontro do panorama geral, em que o RS também se destaca em relação aos demais, com a presença de 21 trabalhos no total da amostra.

Os pesquisadores que figuram nesta categoria são graduados em áreas diversas, assim dispostas:

a) Área das Ciências Humanas: dois pesquisadores graduados em Filosofia e um pesquisador com graduação em Teologia;

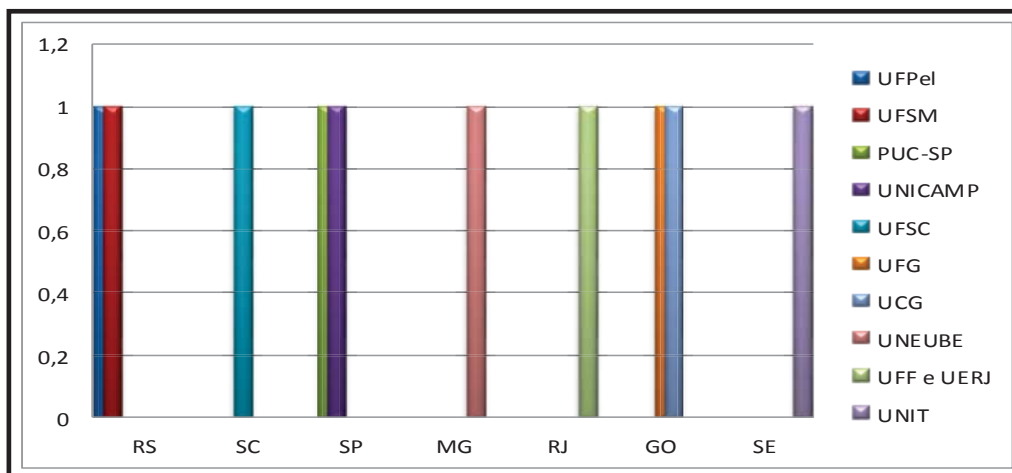
b) Área de Linguística, Letras e Artes: dois pesquisadores graduados em Educação Artística, um pesquisador com graduação em Educação Física e um pesquisador formado em Artes;

c) Área das Ciências Sociais Aplicadas: um pesquisador graduado em Relações Públicas. Nesta categoria o pesquisador aparece com três textos publicados, respectivamente na 32ª, 33ª e 34ª Reunião.

Percebe-se, ainda, que no quesito pós-graduação dos estudiosos em foco, a Educação é a área mais recursiva. Neste sentido, oito pesquisadores são mestres em Educação, um é doutorando em Educação e três possuem doutorado nessa área. Dois pesquisadores não possuem Doutorado. Ainda, é verificado que um pesquisador é doutor em Ciências Humanas e um pesquisador tem Doutorado em Estudos da Criança - Comunicação Visual e Expressão Plástica. A Educação também está presente na atividade profissional dos pesquisadores, sendo que dos oito pesquisadores sete são docentes (três da educação básica e quatro da educação superior) - um dos pesquisadores não atua como docente apenas desenvolve trabalhos de pesquisa.

Quando se passa a avaliar a C4, *Arte como linguagem*, pode-se observar que há uma diversidade geográfica ampla na amostragem de todos os textos das IES que compõem esta categoria, dispostos, de acordo com o Gráfico 10, da seguinte forma:

Gráfico 10 - IES representados nos textos da C4



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

De acordo com o Gráfico 10, nesta categoria o estado do RS está representado por textos das seguintes universidades: um da UFPel e o outro da UFSM; do estado de SC, aparece um texto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); existem dois textos de SP: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); um texto de MG (UNEUBE); dois textos de GO, um da Universidade Federal de Goiás (UFG) e o outro da Universidade Católica de Goiás (UCG). Ainda, aparecem, um texto do RJ (UERJ) e um do estado do Sergipe (SE), da Universidade Tiradentes (UNIT). Deste modo, percebe-se que este tema foi mais recorrente em IES públicas, tendo em vista que, dos dez artigos analisados, seis provêm de universidades públicas e quatro de universidades privadas.

Seguindo a análise, em relação à área de graduação dos pesquisadores¹⁸, obtêm-se os seguintes apontamentos:

a) Área das Ciências Humanas: dois pesquisadores com graduação em Filosofia, um pesquisador graduado em Ciências da Educação, quatro pesquisadores graduados em Pedagogia;

b) Área de Linguística, Letras e Artes: um pesquisador graduado em Artes, um pesquisador graduado em Música e em Pedagogia;

c) Área das Ciências Sociais Aplicadas: um pesquisador com graduação em Serviço Social;

d) Área das Ciências Biológicas: um pesquisador com graduação em Ciências Biológicas.

Percebe-se, ainda, que no domínio da pós-graduação *stricto sensu*, a Educação é a área que assume destaque, fortalecendo a ideia de que esta é também a área de formação/atuação, em geral, dos pesquisadores do GT 24. Neste sentido, dez dos pesquisadores possuem mestrado em Educação - um pesquisador é mestre em Educação Brasileira e Ciências e Valores Humanos. Ainda, quatro pesquisadores são doutorandos em Educação, seis possuem doutorado em Educação. Ainda, é verificado que um pesquisador é Doutor em Linguística. A Educação também é a área que mais aparece quando se refere à escolha profissional dos pesquisadores em foco, sendo que todos os pesquisadores são docentes no ensino superior.

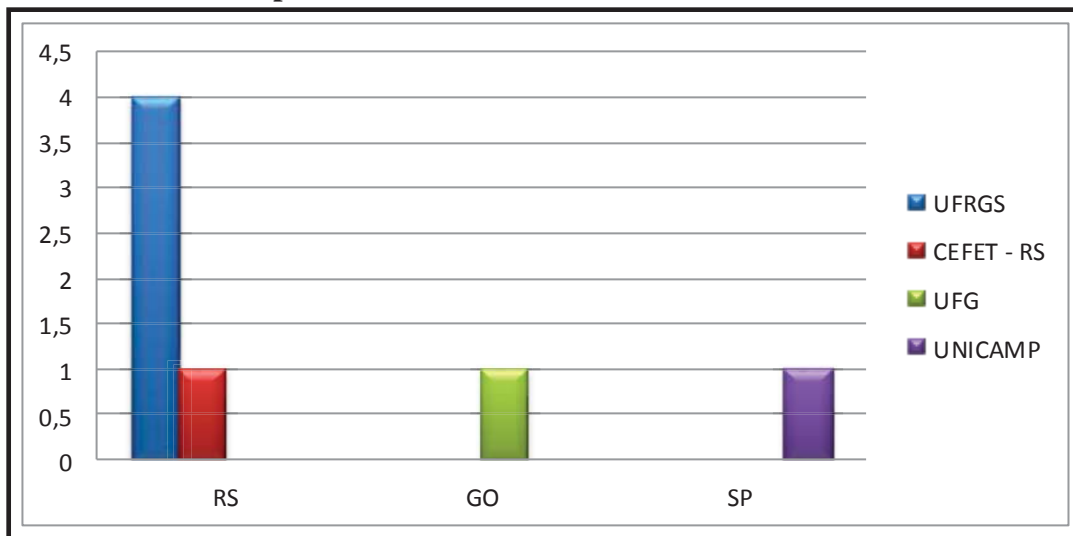
A C4 é a categoria, como pode ser observado, com a maior paridade de pesquisadores discutindo a temática em questão. Daí pode-se observar que a preocupação com a Arte como linguagem está presente nas discussões de pesquisadores em diversas regiões do país,

¹⁸ São 10 textos analisados e 11 pesquisadores envolvidos, pois um texto foi desenvolvido em coautoria.

configurando um amplo espaço de pesquisa, que permitiria construir uma caracterização geral do assunto sobre o período analisado.

A última categoria sistematizada se refere ao grupo de textos ligados não somente à Arte e à educação, mas a intrínseca vinculação destas com os campos de conhecimento da Literatura e da Filosofia. Deste modo, na C5, *Arte: laços filosóficos e literários*, destaca-se, de acordo com a incidência de textos apresentados no GT 24, as IES conforme o Gráfico 11.

Gráfico 11 - IES representados nos textos da C5



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Na análise do Gráfico 11 depreende-se que, geograficamente, se apresentam cinco textos do estado do RS, sendo quatro da UFRGS e um de Instituto Federal, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul (CEFET-RS)¹⁹; um texto da UFG; e, um texto da UNICAMP. Neste sentido, confirma-se a linha de pensamento que inclui esta temática no rol das investigações mais abordadas por parte dos pesquisadores de instituições públicas de ensino.

Outros aspectos a serem ponderados são quanto a maioria dos pesquisadores de C5 ser do estado do RS, e a informação de que, ainda que a categoria em questão verse sobre a ligação Arte - Literatura - Filosofia, os pesquisadores²⁰ identificados nesta temática não são especificamente formados somente nestes cursos de graduação, vindo a compor o cenário que segue quanto às áreas nas quais os mesmos se graduaram:

¹⁹ Esta nomenclatura adotada para a instituição na qual o pesquisador se graduou, à época denominada CEFET -RS, hoje é nominada como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

²⁰ São sete textos escritos por nove pesquisadores, considerando que dois foram escritos em coautoria.

a) Área das Ciências Humanas: dois graduados em Pedagogia e dois com graduação em Filosofia;

b) Área de Linguística, Letras e Artes: dois pesquisadores com graduação em Educação Artística, um pesquisador graduado em Letras, e um pesquisador com graduação em Artes Cênicas;

c) Área das Ciências da Saúde: um pesquisador graduado em Psicologia.

Percebe-se, ainda, que no quesito pós-graduação *stricto sensu*, dos estudiosos em foco, a área de formação mais recorrente é a Educação, uma vez que oito pesquisadores são mestres em Educação e um pesquisador é mestre em Psicologia Social. Ainda, foram identificadas três pesquisadores doutorandos em Educação e um doutorando em Linguística, dois pesquisadores possuem doutorado em Educação; um pesquisador é doutor em Psicologia, um pesquisador possui doutorado em Ciências da Educação e um em Ciências Humanas. Nesta categoria também pode ser observado que oito dos pesquisadores são docentes no Ensino Superior e uma pesquisadora é bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS.

Conforme destacado nos gráficos anteriores, de um modo geral, dentre as temáticas e abordagens dominantes, ou emergentes, houve a presença preponderante da temática **Arte**, em suas mais variadas formas e manifestações, como a Arte em espaços não convencionais e a formação dos professores de Arte. Ainda, pode ser percebido que áreas específicas, como a Filosofia e a Literatura, permeiam as pesquisas apresentadas no recorte temporal proposto, como importantes disciplinas presentes no GT 24 - Educação e Arte.

Todos os pontos destacados estão sendo abordados nos mais diferenciados campos empíricos. Entre eles podem ser destacados a preocupação dos docentes com a formação inicial e continuada na área de Arte e as políticas públicas que buscam a legitimação da Arte em espaços não convencionais. Tais aspectos serão ponderados no capítulo que segue.

Todo o olhar dado à análise dos textos apresentados nos permite inferir que, entre os anos de 2009 a 2012, houve uma grande diversidade de temáticas abordadas pelos pesquisadores do GT 24 da ANPED, o que *a priori* poderia indicar a amplitude das discussões sobre o Ensino de Arte nos mais variados campos científicos e empíricos, como a ligação demonstrada com a Filosofia, ou mesmo a visão do papel educativo da Arte em manifestações consideradas “marginais”, como a pichação. Estes textos sinalizam, de modo geral, que o entendimento da Arte e de seu ensino sofreu uma ampliação, no sentido de considerar que as suas implicações não se restringem estritamente ao âmbito escolar, podendo ser consideradas como componentes presentes na formação geral das crianças, através do contato com as mais

variadas manifestações artísticas, seja pela música, escultura, fotografia ou expressão corporal, dentre outras. Exemplo destas constatações pode ser também o aumento gradativo, a partir do final do primeiro decênio dos anos 2000, na oferta de oficinas artísticas, proporcionadas a crianças e jovens em idade escolar, em espaços não convencionais²¹.

Entre o total dos 59 textos sob apreciação houve uma categorização em cinco linhas temáticas, sobre as quais as pesquisas discorrem. De tal modo, enquanto alguns pesquisadores colocam em debate a Arte e seu ensino, voltados à crítica da formação do professor de Arte, outros concentram suas atenções a discutir os caminhos e propostas que a Arte e seu ensino teriam proposto no período vigente. Além destas interligadas temáticas discursivas, percebeu-se que outro grupo de pesquisadores esteve detido em problematizar a Arte e seu ensino como um modo de inserção e manifestação social, o que viria a construir a categoria da *Arte como porta voz social*. Do mesmo modo, outras linhas de pesquisa identificadas no *corpus* documental deste trabalho seguem com suas abordagens diferenciadas, algumas ponderam sobre a ideia da Arte enquanto linguagem, enquanto outras revelam seu enfoque pela ligação da Arte com a Filosofia e a Literatura. Cabe a referência aqui de que, a despeito de qual categoria fosse incluído cada texto em questão, percebe-se, em linhas gerais, que grande parte dos pesquisadores (16 textos) faz referência a subtemas que discorrem acerca do que poderiam ser considerados os dois grandes assuntos que perpassam todas as categorias construídas para sistematização destas análises, a saber, o **corpo** e a **imagem**.

Para orientar a divisão do conjunto de publicações, buscou-se após a leitura de cada um dos artigos, a análise da abordagem predominante feita por tal autor. Ainda que se perceba uma grande diversidade de problemáticas levantadas, nota-se também a enorme interligação entre cada uma das discussões com o propósito maior, qual seja, a construção de uma visão sobre o que se produziu acerca da Arte e seu ensino, entre os anos de 2009 a 2012, no GT 24 da ANPED. O levantamento realizado ainda ponderou as referências utilizadas pelos autores dos textos, e suas influências para o campo categorizado.

Seguindo tais diretrizes, optou-se por incluir na categoria 1 – C1, todos aqueles trabalhos que se referissem à formação do professor de Arte, seja problematizando a própria política de formação destes profissionais, seja apontando lacunas nos processos de formação inicial ou continuada de professores. Sobre esse conjunto de textos, algumas características comuns podem ser observadas, como a problematização advinda de uma grande maioria de

²¹ Tal afirmação tem sustentação ao se observar o crescente número de oficinas de Arte proporcionadas pelos centros culturais, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Prefeituras; projetos estes veiculados pela grande mídia como bons exemplos da utilização da Arte no desenvolvimento do ser humano.

pesquisadores-docentes, a observação, quase generalizada, de uma grande fragilidade no que tange à formação do professor de Arte, e a recorrência de autores do campo específico da Arte, como Ana Mae Barbosa, ou estudiosos do campo educacional, a exemplo de Maurice Tardif. Mas, especialmente, se percebe um variado número de filósofos entre as referências, o que poderia estar indicando a busca pela adoção de alguma linha filosófica que possa nortear essas formações, ou o mero fato de se estar refletindo à luz da Filosofia sobre tal assunto. Esta observação é pertinente não só à reflexão acerca da C1, mas, de modo geral, observa-se que todas as categorias são formadas por textos que trazem a Arte com atenção a temáticas específicas, sob o cuidado filosófico detalhado em cada problema proposto.

Em C2, *A Arte e seu ensino: caminhos e propostas*, foram agrupadas as publicações que buscam socializar algumas experiências com a Arte, visando remodelar o modo como se introduz esta área ao contato com os estudantes. Os pesquisadores buscaram em referências, sobretudo filosóficas (conforme mencionado) e pedagógicas, examinar o uso de algumas dinâmicas na escola, problematizando sua eficácia ou deficiência na construção de um contato dos alunos com a Arte, de modo significativo. Tal problematização entra em consonância com a ideia da excelência no Ensino de Arte, abordada por Smith (2011, p.99):

A meta geral do ensino da arte é o desenvolvimento da disposição de apreciar obras de arte, onde a excelência da arte implica dois fatores: a extrema capacidade que tem os trabalhos de arte de intensificar e ampliar o âmbito do conhecimento e experiência humanos e as qualidades peculiares de trabalhos artísticos dos quais resulta tal capacidade. Ou, de forma mais resumida, a meta desse ensino é desenvolver nos jovens a disposição de apreciar a excelência nas artes em função da experiência maior que a arte é capaz de proporcionar.

Na análise dos textos desta categoria, percebeu-se que muitos assuntos traduziam algumas angústias problematizadas em C1. Quer seja pela proximidade do tema, ou pela amplitude das discussões proporcionadas sobre, C2 aponta rumos sugestivos para a inclusão da Arte na escola, por meio de um ensino que produza conhecimento, ou proporcione experiências diferenciadas aos estudantes em contato com tais propostas.

No cuidado com a C3, *Arte como porta-voz social*, buscou-se agrupar uma quantidade de textos que versam sobre a Arte, como um modo de expressão de realidades sociais, proporcionado pelo contato dos homens com a mesma, ainda que de modo não institucionalizado. Ou seja, diversos autores que compartilham deste pensamento, defendem o Ensino de Arte como algo que ocorre pelos contatos culturais que temos com tais manifestações, o que pode ocorrer em ambientes extraescolares. Encontram-se distintos nesta

categoria, textos que versam sobre como a Arte encontra caminhos de chegar até as pessoas, e mesmo como a Arte dá voz e corpo a diversos sujeitos sociais, expressando suas vontades, gostos e desgostos, angústias, entre outros.

Se os pesquisadores de C3 identificaram no meio de expressões artísticas a manifestação dos próprios sujeitos sociais, por outro lado, foi evidenciado, ainda, o fato de alguns pesquisadores tratarem especificamente das ferramentas que proporcionam a linguagem expressa pela Arte. Assim, constituiu-se a C4, *A Arte como linguagem*, onde estão compilados aqueles textos que tratam dos modos de expressão que a Arte pode fornecer a seu ensino, modos estes que agem como os próprios instrumentos de manifestação artística, sem que, necessariamente para que haja comunicabilidade, tenha que existir algum aparelho extrínseco ao ser humano, capaz de traduzir sensações e pensamentos.

Por fim, foram selecionados alguns trabalhos que abordavam mais estritamente as questões da Arte com a Filosofia e a Literatura. Tais trabalhos partiram por ressaltar a contribuição de alguns pesquisadores destas áreas para o ensino da Arte, do mesmo modo que analisaram algumas obras com significações importantes quando se pode pensar nas formas em que a Arte e seu ensino podem intervir nas realidades afetadas.

Conforme observado anteriormente, um dos aspectos ressaltado no conjunto dos textos, que participou do processo de divisão das categorias, do modo como os textos estão dispostos em cada uma delas, foi a análise da recorrência de autores e a defesa de seus pensamentos acerca de cada categoria, fato que se configurou levando-se em consideração o que era mais relevante para cada debate advindo do exame crítico dos textos. Assim, os autores recorrentes dentro de cada categoria temática foram distribuídos, atentando para o risco inerente a tais categorizações, de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2 - Autores recorrentes nas categorias temáticas, por área de atuação

Categorias	Autores do campo da Arte		Autores clássicos da Filosofia ²²	Autores do campo pedagógico-educacional	Autores literários
	Referências nacionais	Referências estrangeiras			
C 1	BARBOSA, Ana Mae COUTINHO, Rejane LOPONTE,	EISNER, Elliot W. READ, Herbert LOWENFELD, Victor	BACHELARD, Gaston BENJAMIN, Walter DELEUZE, Giles	FREIRE, Paulo TARDIF, Maurice LARROSA,	

²² No texto subsequente ao quadro, cada filósofo aqui elencado receberá destaque de suas contribuições específicas dentro do corpus documental analisado. Não é nosso propósito discorrer sobre o pensamento filosófico de cada um deles, mas apenas contextualizar o leitor acerca das principais influências da sua obra na construção das produções científicas que deles se utilizaram os autores que constituem o grupo-sujeito desta pesquisa.

	Luciana Gruppelli TOURINHO, Irene	HERNANDEZ, Fernando	DEWEY, John FOUCAULT, Michel GUATTARI, Félix	Jorge VEIGA- NETO, Alfredo	
C 2	BARBOSA, Ana Mae FERRAZ, Maria Heloisa e FUSARI, Maria Felisminda de Rezende DUARTE JÚNIOR , João Francisco LOPONTE, Luciana Gruppelli TOURINHO, Irene	HERNANDEZ, Fernando	BENJAMIN, Walter DELEUZE, Giles DEWEY, John FOUCAULT, Michel GUATTARI, Félix MERLEAU PONTY, Maurice NIETZSCHE, Friedrich	FREIRE, Paulo LARROSA, Jorge	
C3	BARBOSA, Ana Mae FERRAZ, Maria Heloisa e FUSARI, Maria Felisminda de Rezende LOPONTE, Luciana Gruppelli		BACHELARD, Gaston MERLEAU PONTY, Maurice	MAFFESOLI, Michel	
C4			BACHELARD, Gaston BENJAMIN, Walter DELEUZE, Giles FOUCAULT, Michel MERLEAU PONTY, Maurice	LARROSA, Jorge VEIGA- NETO, Alfredo	CALVINO, Ítalo
C5			BENJAMIN, Walter DELEUZE, Gilles FOUCAULT, Michel NIETZSCHE, Friedrich		ANDRADE, Carlos Drummond CALVINO, Ítalo

Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Esse panorama demonstra que muitos pesquisadores se utilizam dos mesmos autores para construir suas discussões sobre as temáticas a que se propõem, ainda, que somente uma parte pouco expressiva se utilize das mesmas obras dos autores destacados para embasar seus pensamentos. Os pesquisadores dialogam com os autores listados no Quadro 2 de modo a destacar alguns aspectos dentro de cada uma das suas linhas de pesquisa. Deleuze e Guattari são utilizados para fazer referência ao ser humano e suas relações com o mundo, com o social.

De acordo com as ideias defendidas por tais pensadores Arte, Ciência e Filosofia “pensam” cada uma a sua maneira, sendo que os três campos produzem pensamento na medida em que são capazes de criar. Os pesquisadores ainda destacam alguns conceitos ligados ao pensamento e à Filosofia, como suportes à pesquisa em Educação. Walter Benjamin é citado nas considerações acerca das experiências na docência; os escritos referidos pelos pesquisadores tratam das bases materiais da cultura e da intencionalidade humana ao produzir tais elementos da civilização.

Ao destacar a contribuição de Nietzsche, deve-se considerar as ideias de superação individual e de uma educação para a cultura, não deixando de lado o aspecto realista de sua filosofia, contrapondo-se diversas vezes com o sentido imaginativo da Arte. De outro modo, a produção de Foucault é diretamente ligada à proposta de abordagens inovadoras para entender as instituições e os sistemas de pensamento. Ainda cabe salientar o filósofo Merleau-Ponty, produtor do pensamento de que a base do conhecimento estaria na capacidade de perceber o que nos cerca, o que implicaria no processo de dar significado ao que foi captado pelos sentidos, a fim de que se possam realizar as necessárias conexões entre os objetos perceptíveis, tornando possível vê-los como um todo.

Outros autores se utilizaram dos axiomas de Bachelard sobre a filosofia da criação artística e a filosofia da descoberta científica, destacando-se na recorrência dos textos a abordagem da figura do homem como razão e imaginação. Contudo, de todas as bibliografias filosóficas utilizadas, sem dúvida John Dewey é o pensador que perpassa a todas as categorias. A ideia da Arte como experiência, em que o indivíduo, pela experimentação, desenvolve seus próprios pensamentos, ou a questão das liberdades individuais são temas recursivos por diversos pesquisadores.

Ponderando a interlocução que se trava entre os textos apresentados e os autores do campo da Arte, percebe-se com nitidez o quanto há da colaboração do pensamento de Ana Mae Barbosa, sobretudo no que se refere, a propósito das temáticas do Ensino de Arte, da Abordagem Triangular e, de modo geral, sustentando o percurso histórico necessário ao entendimento dos caminhos que a Arte veio a tomar no decorrer dos tempos. O Ensino de Arte assim como a Arte-Educação são também assuntos abordados à luz de Rejane Galvão Coutinho, a qual colabora com ideias sobre educação infantil e educação por projetos; Irene Tourinho, trazendo importantes contribuições sobre avaliação e cultura visual; do mesmo modo que Luciana Gruppelli Loponte é uma importante interlocutora sobre aspectos referentes à docência em Arte.

Ainda pode-se destacar o nome de João Francisco Duarte Júnior, como colaborador na esfera da Educação, embora mais estritamente sobre a Educação Estética, são amplas suas colocações. Maria Heloisa Ferraz e Maria Felisminda de Rezende Fusari fornecem importantes elementos para a construção das pesquisas sobre a formação do professor e o processo ensino-aprendizagem. Não menos relevante, Márcia Maria Strazzacapa Hernandez é uma das autoras da área da Arte que colabora com as ideias de reorganização de currículos por projetos, aprendizagem, Arte e cultura. Já as categorias que trazem à tona o pensamento de Viktor Lowenfeld, o fazem ao se reportar a conceitos específicos como o da capacidade criadora, problematizando a expressão plástica infantil.

Quando se passa a destacar a importância de referências bibliográficas ligadas ao campo pedagógico-educacional, sobressai-se dentro da área, em âmbito nacional, o nome de Alfredo Veiga-Neto, o qual trava uma discussão com relação à pesquisa dos dispositivos disciplinares e à educação, analisando e problematizando as práticas pedagógicas (discursivas e não-discursivas) que têm se articulado para estabelecer a disciplinaridade tanto como um "problema" epistemológico, quanto como um "problema" comportamental pedagógico a serem equacionados e resolvidos, transitando entre os campos da Educação e da Filosofia. Destaca-se, também, Paulo Freire, contribuindo com as ideias de uma educação humana onde se deve exercitar o saber escutar, dentro de perspectivas construtivistas e conscientizadoras. Freire é o defensor de práticas pedagógicas democráticas, voltadas a uma escola onde o diálogo seja a base da ação cultural para a liberdade.

Dentro das referências estrangeiras do campo pedagógico educacional, são relacionados a diversos temas abordados nas categorias, os nomes de Jorge Larrosa do campo da Filosofia da Educação, tratando da experiência da leitura, fazendo a vinculação da leitura cotidiana ao bem estar; e o francês Michel Maffesoli, um sociólogo que construiu um modo particular e generoso de olhar o mundo contemporâneo. Tal enfoque é apropriado por parte dos pesquisadores, os quais partem a um olhar da Arte mais voltado às abstrações filosóficas e a um olhar político e social. Em relação aos autores recorrentes ainda cabe a referência das ideias poéticas de Carlos Drummond de Andrade, como instrumentos integradores da Arte com a Literatura. Sobre esta última, Ítalo Calvino colabora com juízos em alusão aos assuntos memória e reflexão, bem como a Literatura propriamente dita.

4 ANÁLISE QUALITATIVA DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS: CENÁRIO, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Neste quarto capítulo o enfoque será a elucidação de alguns aspectos referentes às principais preocupações destacadas na leitura dos textos sistematizados por categorias. Cada uma das categorias elencadas recebeu um novo reagrupamento visando melhor dispor os assuntos para ampla compreensão do leitor e consecução dos objetivos desta pesquisa.

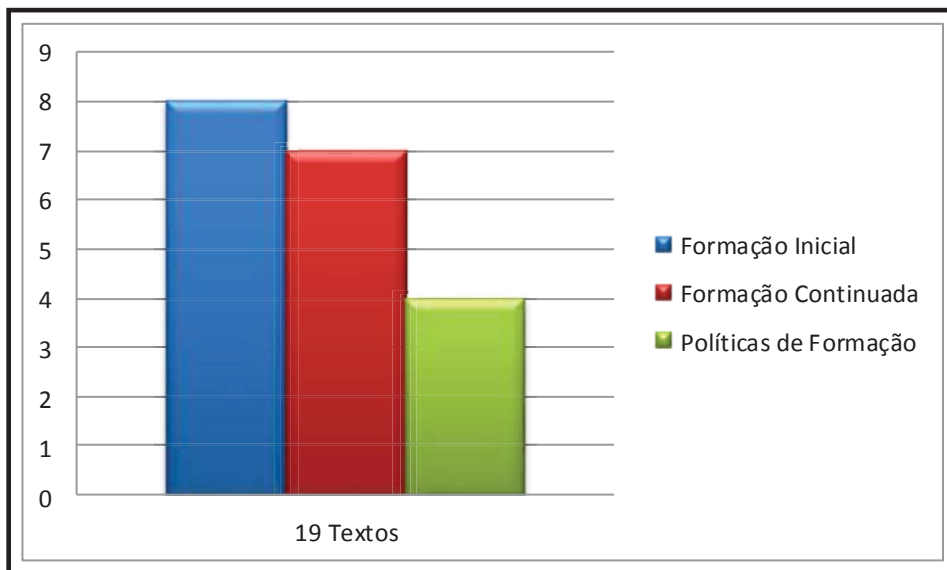
Cumprе destacar, de um modo geral, dentre as temáticas e abordagens dominantes, ou emergentes, a presença preponderante da temática da **Arte**, em suas mais variadas formas e manifestações, como a Arte em espaços não convencionais e a formação dos professores de Arte. Ainda, pode ser percebido que áreas específicas, como a Filosofia e a Literatura, permeiam as pesquisas apresentadas no recorte temporal proposto, auxiliando na compreensão e fortalecendo as discussões do GT 24 - Educação e Arte.

Constata-se que alguns pesquisadores são mais ecléticos quanto ao enfoque temático, abordando temas diversificados que fogem à pesquisa convencional de conteúdos específicos de suas áreas de formação. Contudo, outro grupo de pesquisadores prefere focar seus estudos em uma temática específica, sendo que apresentam vários textos sobre o assunto escolhido em diversas reuniões, sucessivamente.

Todos os pontos destacados estão sendo abordados nos mais diferenciados campos empíricos. Dentre eles podem ser destacados a preocupação dos docentes com a formação inicial e continuada na área de Arte e as políticas públicas que buscam a legitimação da Arte em espaços não convencionais.

Analisando-se a C1, *Formação do professor de Arte*, foram catalogados três campos de investigação, tomados aqui como subtemas: a) formação inicial do professor de Arte; b) formação continuada do professor de Arte; c) políticas de formação de professor em Arte. Considerando-se o total de 19 textos produzidos na C1, a quantidade de textos relacionada a cada um dos subtemas encontra-se representada no Gráfico 12.

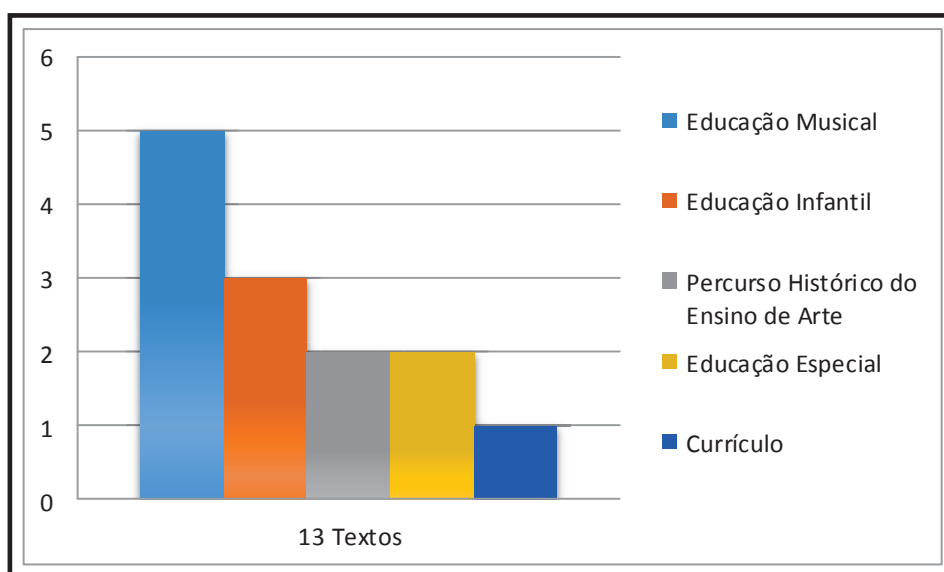
Gráfico 12 - Quantidade de textos por subtemas da categoria *Formação do professor de Arte* (C1)



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Abordando-se a C2, *A Arte e seu ensino: caminhos e propostas*, foram catalogados cinco campos de investigação ou subtemas, quais são: a) educação musical; b) educação infantil; c) percurso histórico do ensino de arte; d) educação especial e a arte; e) currículo. A produção identificada para cada subtema dentre os 13 textos que totalizam a C2, podem ser observados no Gráfico 13.

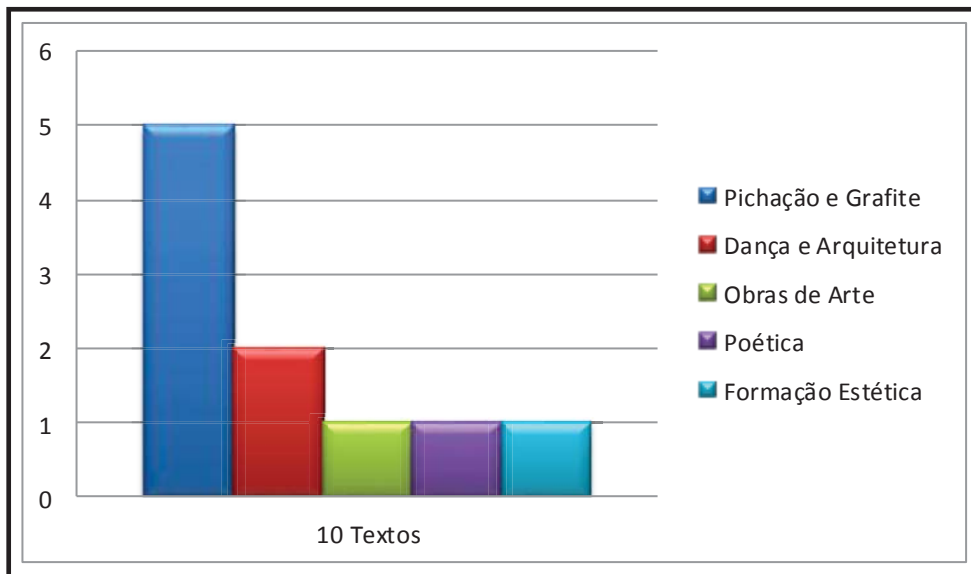
Gráfico 13 - Quantidade de textos por subtemas da categoria *A Arte e seu ensino: caminhos e propostas* (C2)



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Em C3, *Arte como porta-voz social*, foram catalogados cinco subtemas de investigação, que são: a) pichação e grafite; b) dança e arquitetura; c) obras de arte e significações pedagógicas; d) poética do feminino para as aulas de artes; e, e) formação estética no museu, dentro do total de dez textos produzidos nesta categoria temática, o Gráfico 14 demonstra a produção por subtemas.

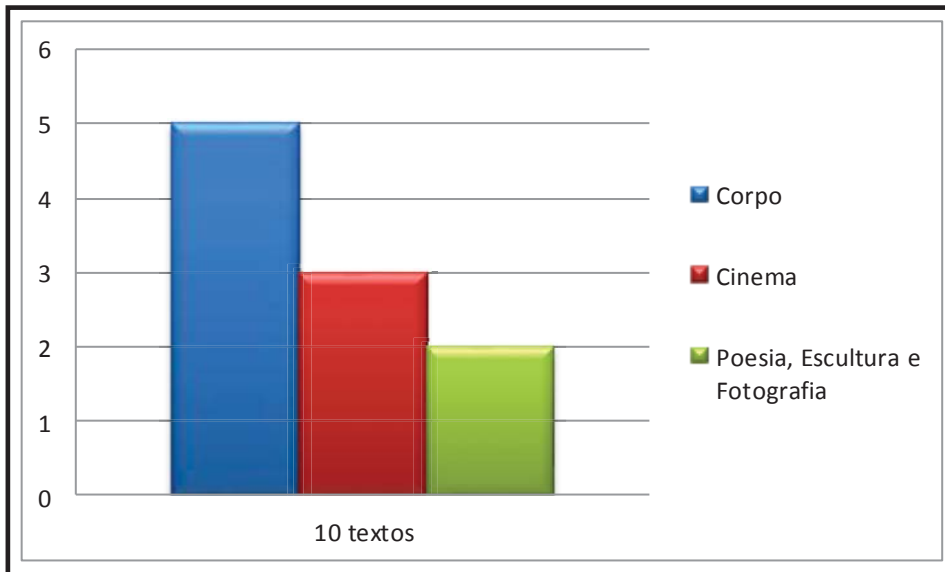
Gráfico 14 - Quantidade de textos por subtemas da categoria *Arte como porta-voz social* (C3)



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Quando o conteúdo de análise é C4, *A Arte como linguagem*, três foram os campos de investigação que emergiram. São eles: a) corpo na arte e na educação; b) cinema e educação; e, c) poesia, escultura e fotografia. Esses, dentro de uma produção de dez textos, distribuem-se de acordo com o apontado no Gráfico 15.

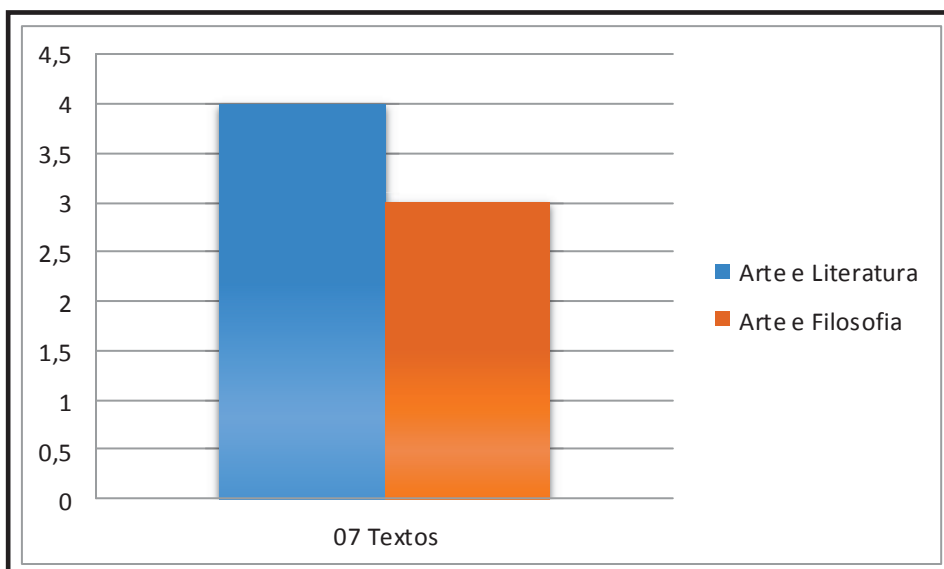
Gráfico 25 - Quantidade de textos por subtemas da categoria *Arte como linguagem* (C4)



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Na análise da C5, *Arte: laços literários e filosóficos*, emergiram com consistência dois subtemas: a) Arte e Literatura; e, b) Arte e Filosofia, dentro do escopo de sete textos que totalizaram a produção da categoria. O Gráfico 16 expõe a produção por subtemas.

Gráfico 16 - Quantidade de textos por subtemas da categoria *Arte: laços filosóficos e literários* (C5)



Fonte: Sistematização produzida pela autora, 2014.

Percebeu-se, por meio das análises realizadas, dentro de cada uma das cinco categorias, que grandes e diversificados foram os avanços conquistados pela discussão das

temáticas identificadas entre a 32^a e a 35^a Reunião do GT 24 da ANPED. Ainda que muito se deva evoluir no sentido de ampliar os espaços de discussão sobre a temática da Arte, há que se reconhecer a atualidade dos temas tratados, já há alguns anos, por pesquisadores do campo. Assim, o estudo realizado até o momento colaborou sobremaneira no modo de ver-se a Arte e o seu ensino como peças fundamentais na construção de seres com mais sentido de vida, revelando a necessidade premente de que a Arte e seu ensino sejam peças indissociáveis e presentes no cotidiano da escola de educação básica, assim como, nos processos de formação inicial e continuada de professores de Arte.

Todos os pontos destacados estão sendo abordados nos mais diferenciados campos empíricos. Entre eles podem ser salientados a preocupação dos docentes com a formação inicial e continuada na área de Arte e as políticas públicas que buscam a legitimação da Arte em espaços não convencionais. Tais aspectos serão ponderados na sequência deste capítulo.

Deste modo, os próximos tópicos do Capítulo 4 se referem aos aspectos qualitativos do *corpus documental*. Além da apreciação acerca do modo como cada categoria foi construída, o presente busca evidenciar, através de apontamentos críticos do material, as principais lacunas e fragilidades, do mesmo modo em que finalizará este capítulo, trazendo algumas considerações sobre os possíveis avanços para a Arte e seu ensino, apontados pelos pesquisadores que compõem este trabalho.

4.1 Características gerais

Após a análise quantitativa do *corpus documental* se faz necessário um olhar mais detalhado no que tange ao âmbito das ideias expostas pelos pesquisadores, as quais delineiam o pensamento acerca da Arte e seu ensino no período sob enfoque. Nesta seção houve um esforço em delimitar as características gerais qualitativas do conjunto de trabalhos analisados, procurando referência nas falas dos próprios pesquisadores, bem como, na bibliografia que lhes serviu de suporte a tais publicações.

A exposição inicia com uma ampla explanação sobre o tratamento dos assuntos abordados em cada categoria elencada, o modo como a bibliografia utilizada como base aos textos produzidos dialoga com as temáticas, e, por fim, parte para um diagnóstico pontual das ideias expostas pelos pesquisadores nos textos apresentados no período examinado. Desse modo, buscou-se esquematizar as inferências mais relevantes para a construção da temática desta dissertação, optando-se pela sinalização dos assuntos que compõem as linhas gerais das pesquisas apresentadas ao GT 24 da ANPED entre os anos de 2009 a 2012. A divisão destas

características foi pensada de modo a facilitar o entendimento do *corpus documental* e, posteriormente, sistematizada optando-se pelo princípio de identificação alfabética de cada linha de pensamento evidenciada na construção deste trabalho – que em oportuno será apresentado, tratando-se especificamente dos avanços e das lacunas identificadas.

Inicialmente, parte-se da apresentação da caracterização dos assuntos abordados pelos textos sob análise:

a) Formação do professor de Arte

Percebeu-se na leitura do material avaliado, que a formação do professor de Arte é assunto abordado de diversas formas, permitindo o destaque de alguns apontamentos com relação às contribuições da pesquisa e seus avanços na constituição de propostas na área. Inicialmente, cabe salientar que os pesquisadores, de modo geral, sinalizam para uma preocupação com o lugar que a Arte vem ocupando dentro dos espaços escolares, não meramente visando à fruição estética, mas como ferramenta capaz de mediar as relações do homem com o mundo, possibilitando aos alunos em contato com a mesma, a formação de uma consciência estética e ética, frente ao mundo interior e exterior tanto dos licenciandos (futuros educadores), como de educadores e seus alunos.

Há uma inquietação em mostrar a necessidade de que se ampliem os contatos com as mais diversificadas formas de linguagens, como ferramentas da construção de um sujeito-professor autoconsciente de seu potencial criativo, o que, conseqüentemente, traria grandes benefícios aos alunos, os quais em contato com esses profissionais, também poderiam vir a ampliar seus processos de formação como seres humanos e sociais.

Pereira e Sommer (2009) apontam para que se leve em consideração a indissociabilidade do professor-ser humano na etapa da formação de professores, não desconsiderando as bagagens culturais que cada um carrega em si, e em suas vivências. Para estes pesquisadores, tal ação poderia ampliar significativamente as atividades propostas aos alunos, bem como expandiria o efetivo aprendizado e a capacidade criadora dos envolvidos neste processo. Com esta postura, o professor deixaria de ser simples transmissor de conhecimentos e assumiria para si o compromisso da mediação para a construção do conhecimento.

Um dos aspectos amplamente discutidos é a subordinação da Arte a outros assuntos e disciplinas do currículo escolar, o que pode ser agravado, em parte, pelo pouco contato com a Arte que as licenciaturas disponibilizam em suas matrizes curriculares. Deste modo, é de extrema importância que se possa repensar a formação de professores nesta área de atuação,

assim como o próprio lugar que a Arte ocupa na escola, e a forma como ela é apresentada aos alunos; ou, ainda, por meio de quem a Arte é apresentada aos alunos?

Outra característica relevante é a problematização da formação docente desconsiderar a Arte-artesanato. Uma das hipóteses levantadas por Moraes (2010) é a ideia de que tal enfoque seja desconsiderado pelo modo como é abordado, uma vez que as mestras artesãs dispunham de uma didática estritamente oral, o que poderia estar desvinculando-as do processo acadêmico de produção, ainda que, à luz de suas ideias, Moraes (2010) deixe clara a relevância da utilização de tais práticas, as quais estariam impregnadas de significações, facilitando a aprendizagem. Esta aproximação da realidade, que facilitaria a aprendizagem, já era ausente nas vivências da época de Dewey, conforme denuncia a autora,

Dewey reconhecia e valorizava a experiência da intimidade propiciada pela interação com outras pessoas, já escassa nas práticas pedagógicas da sua época, mas presente no universo de aprendizagem artesanal tradicional, como um importante meio de aprendizagem (Moraes, 2010, p.7).

Seguindo na linha da formação de professores, há pesquisadores que trabalham a temática do currículo da formação inicial de professores de Arte. Assim, para Trierweiler (2009), por exemplo, as disciplinas que contemplam a Arte no currículo da Pedagogia possuem pouca carga horária, não permitindo que se dê conta dos conhecimentos essenciais com vistas a atender às necessidades da criança em formação. Denuncia, ainda, a quase total ausência de discussões acerca da relevância da Arte na e para a Educação. Já Araújo (2009) destaca que Educação não existe sem Arte, aponta que apesar das leis terem sido criadas para garantir tanto a disciplina de Arte no currículo escolar como o profissional com formação na área, as brechas da legislação permitem que outros docentes possam ministrar a disciplina. Araújo (2009) afirma, ainda, que existe uma desvantagem em relação à distribuição de recursos destinados aos cursos superiores de Arte, que é bem menor que o destinado a outros.

Os pesquisadores identificados como Valle e Icle (2009) destacam que o ensino superior de dança deve transformar o sujeito que dança, fazendo-o sair diferente do que ingressou. Certamente essas repercussões buscam ser uma experiência ética, na qual os alunos dão-se conta de que os discursos não são falas ou oratórias, e sim práticas que se dão e atravessam o corpo pela dança. Hernández (2012) destaca que um dos desafios na formação de professores é justamente o de possibilitar a cada licenciando que encontre sua própria palavra. Organizar turmas mistas, com alunos de anos escolares diferentes, e propor aos estudantes ações concretas de atividades para se trabalhar em grupo apresenta-se como um

caminho para minimizar a distância que existe entre um profissional e outro, entre esta e aquela área de conhecimento.

Levando-se em consideração que neste tópico a apreciação se volta ao conjunto de pesquisas direcionadas à formação inicial dos docentes em Arte, outros apontamentos devem ser considerados. Pereira, Sommer (2009) e Moraes (2011) ressaltam, de modo geral, que a prática pedagógica deve ser o lócus onde o futuro professor de Arte se enxergue como protagonista do processo de construção de conhecimento, confirmando sua humanidade, encorajando-se e preparando-se para a docência. Os pesquisadores se referem, ainda, à necessidade de se repensar os pressupostos práticos e teóricos e a própria estrutura dos cursos de licenciatura em Arte. Sobretudo para Moraes (2011), é pertinente considerar a possibilidade de, durante a parte prática da formação, que de um modo geral é representada pelo estágio supervisionado e pela prática de ensino, os futuros professores de Arte praticarem, definirem e colocarem em ação a essência e a natureza do processo educativo em Arte, não como mera aquisição de habilidades ou transferência de conteúdos, mas como um processo dialógico, ético e estético, essencialmente emancipatório, capaz de envolver a pessoa em sua totalidade existencial e social. Isso porque a compreensão da importância cultural da Arte e a consciência das implicações da docência não se elucidam espontaneamente, dependem de vivências de experiências estéticas, artísticas e relações educadoras construídas, tendo a realidade concreta como mediadora.

No entendimento de Guimarães e Oliveira (2010), tanto a concepção do estágio, como sua inserção eficaz no contexto escolar, apresentam problemas estruturais. O estágio desenvolvido na Educação à Distância (EAD) evidencia a necessidade de aproximação entre teoria e prática, a valorização do ensino não-formal, a concepção da escola como ambiente educativo sempre em expansão, que se insere no contexto de cidades que também são do mesmo modo educadoras. Os autores evidenciam, sobretudo, a necessidade de concepção do campo de estágio como espaço que se amplifica nas dimensões e territórios da própria cultura. De acordo com a produção de Silva (2011), pode-se afirmar que vida e educação são indissociáveis, pois nos educamos através das nossas próprias experiências. Nesta perspectiva, a educação restitui o seu lugar natural na vida, constituindo-se de um processo vital para os seres humanos. Tal posicionamento está em consonância com Dewey (2010, p.482), o qual destaca que

as crianças não têm consciência de nenhuma oposição entre a brincadeira e o trabalho necessário. A ideia desse contraste é produto da vida adulta, na qual algumas atividades são recreativas e divertidas por seu contraste com o trabalho, este contaminado pela atenção laboriosa. A espontaneidade da arte não é de oposição a nada, porém marca a absorção completa de um desenvolvimento ordeiro. Essa absorção é característica da experiência estética, mas constitui um ideal para todas as experiências, e esse ideal se realiza na atividade do investigador científico e do profissional liberal, quando os desejos e premências do eu se engajam por completo no que é feito objetivamente.

Silva (2011) defende a formação do arte/educador como um processo contínuo de organização e reconstrução de experiências, através da reflexão crítica sobre si mesmo, sobre a sua prática e sobre os diferentes contextos onde esta prática está inserida. Isso, de modo que lhe possibilite a construção de conhecimentos que respondam existencialmente ao sujeito e à sua realidade direta e imediata, provocando transformação em si e nos contextos. Para a compreensão deste pesquisador, é durante a sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, que os arte/educadores acessam experiências que lhes possibilitam alcançar outros níveis de compreensão sobre o processo de ensino de Arte. Desta forma, Silva (2011) identifica na experiência o conceito chave para a compreensão dos processos de produção identitária do sujeito humano, reiterando novamente o pensamento de Dewey (2010, p.469), para o qual

a experiência estética é imaginativa... A imaginação é a única via pela qual esses significados podem chegar a uma interação atual; ou melhor, como acabamos de ver, o ajuste consciente entre o novo e o velho é a imaginação.

Alguns pesquisadores tratam mais diretamente da formação continuada de professores. Um bom exemplo do tratamento deste tópico é o discurso de Dias (2009), que é, sobretudo, voltado ao enfoque do ensinar-aprender. Para este pesquisador, pouco se fala em Arte na formação de docentes universitários, do mesmo modo que se fala muito em “ensinar” e menos em “aprender”. Há uma necessidade de mudança de atitude do professor universitário do enfoque “ensinar” para o que o autor denomina “aprender transformador”. Também, para este pesquisador, a Arte tem potencial para trazer contribuições à formação desse professor universitário. Através da metodologia de análise de um grupo específico de professores em formação, destacou que a Arte, com sua capacidade de potencializar a imaginação e através dela examinar as interpretações, auxilia os cursistas a refletirem e a questionarem suas práticas pedagógicas. Como resultado da pesquisa, observou que a Arte é um elemento que favorece a transformação de sentidos e significados que damos ao que sabemos.

Igualmente, Hernández (2012) coloca como um dos grandes desafios na formação continuada de professores a necessidade de que cada docente encontre o seu caminho. Da análise de uma experiência própria na formação inicial de professores, a autora desvela o estranhamento causado aos futuros docentes quando da utilização de metodologias e conteúdos diversos ao rigor das grades curriculares fechadas da Academia. Na análise de Farina (2011), o que pode ser evidenciado é a necessidade de se pensar o modo como a formação do professor é elaborada, com ênfase na Filosofia, na poética e na prática artística, como importantes colaboradoras neste processo de reinventar a formação de docentes.

Menezes (2012) defende o currículo como uma verdade provisória que se estabelece sócio-historicamente através da argumentação. Para ele, o argumento é compreendido como algo que pode ser construído em diversas linguagens. Assim, o currículo se configuraria pela busca da construção de um acordo entre os sujeitos docentes e aprendizes em torno do objeto de conhecimento. Há uma ampla defesa dos pesquisadores com relação a que o currículo deva ser construído de forma coletiva por parte de todos os segmentos da comunidade escolar.

b) Arte e seu ensino

Dentre a análise geral dos textos, pode ser demonstrado que diversos são os caminhos apontados como experiências renovadoras da Arte e de seu ensino, principalmente na experimentação de novas didáticas voltadas à música ou ao lúdico, ainda que exista uma denúncia intrínseca das dificuldades em estar apto a trabalhar com o Ensino da Arte após a graduação.

Ainda existe uma problematização do próprio conceito de Ensino da Arte, sob o qual alguns aspectos filosóficos voltam a aparecer, como o conceito de *devenir*²³. De acordo com Zordan (2010), pensar o Ensino da Arte implica o estudo das perspectivas obtidas dentro do conturbado campo de experiências, daquilo que se concebe como prática e fruição artística e os conceitos que interagem com a amplitude de suas definições: o belo, a estética, a técnica, a materialidade, o sensível, a percepção, a criação. Tudo isso sem perder de vista que a Arte nunca deixa de ser uma ação social. A Arte, de acordo com Zordan (2010), existe enquanto experiência de um corpo intenso, virtual, que produz as paisagens existenciais sem as quais a vida não teria sentido. A Arte constantemente nos leva a pensar o limite entre o que se vive e o que se aprende e as maneiras como as visões de mundo se formam e se estratificam dentro de uma cultura.

²³ O *devenir* não é história, designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais desvia-se a fim de “*devenir*”, isto é, para criar algo novo (DELEUZE, 1992, p.211).

Silva (2012), Lazzarin (2009), Carvalho e Eisenberg (2011) defendem o ensino de música nos espaços escolares como elemento socializador, ainda que, dentro da lógica formal do currículo escolar, esta esfera artística carregue o peso do descompromisso com as estruturas formais de um currículo que não mais atende às políticas escolares da atualidade. Neste sentido, a música habitaria o universo escolar como aquela ferramenta capaz de construir a transição entre os mais variados tipos de conhecimento proporcionados na educação formal, servindo também à manutenção da cultura dos alunos.

Além disso, no quesito da defesa da educação musical como aliada ao Ensino de Arte, Lazzarin (2009) marca a experiência com música como possibilidade de um espaço e um tempo de resistência à racionalidade curricular, capaz de problematizar as possibilidades de uma formação integral. De acordo com seu estudo, é preciso encontrar uma nova maneira de trabalhar, na qual o professor conheça, acompanhe e aborde a convergência das linguagens e a dinâmica das práticas artísticas contemporâneas, suas provocações, asperezas, tensões e conflitos. Outro aspecto a ser ponderado, também sinalizado por Lazzarin (2009), relaciona-se às disciplinas como linhas de toque em que existam trânsito e abertura para novas experiências e não como compartimentos especializados contendo conhecimento acumulado.

Segundo Pontes (2011), qualquer ensino que se pretenda de qualidade, coerente e transformador, há de levar em conta o processo de construção dos saberes específicos da área. Acrescenta que é importante o papel ativo do leitor e do produtor do objeto artístico significando a relação artística e estética. No texto apresentado destaca a ação docente como a responsável por trazer subjacentes concepções, conscientes ou não, sobre estética, Arte, Ensino, conceitos de infância e papel do (a) professor (a), além de concepções sobre como se ensina e sobre os processos de aprendizagem das linguagens da Arte que precisam ser refletidas por eles (as). Assim, reconhece ser imprescindível considerar o repertório estético dos (as) professores (as) como ponto de partida para sua formação e pensar sobre a ampliação de tal repertório considerando o professor (a) como produtor de sentido na leitura de imagens, objetos e situações da Arte.

De menor recorrência, mas igualmente mencionado entre os trabalhos apresentados, marca-se a presença de um subtema relacionado ao Ensino de Arte, a educação especial. Alves (2011) discorre sobre o assunto, referindo-se especificamente a uma experiência com fotografia voltada à apreciação de alunos cegos. Para tal pesquisador, a fotografia, produzida por pessoas com deficiência visual (em especial, por cegos), quando interpretada na esfera da cotidianidade, converte-se em figuras espantosas ao desestabilizar aquilo que se busca ver da imagem fotográfica; ao mesmo tempo em que revela na penumbra de seus enfoques, a autoria

do fotógrafo. Alves (2011) postula, ainda, que do ponto de vista estético, admirar, nesse contexto, não se orienta pelo eixo semântico da veneração, mas pela dimensão do espanto, da surpresa face ao (in)esperado tempo presente da fruição, o qual pode auxiliar a enxergar o outro para além (ou a partir) das marcas da ausência, da falta, do estigma, dimensionando seres humanos que não são deficientes, mas que têm uma deficiência sensorial que não os definem em sua inteireza.

Além disso, parece ser importante o destaque às ideias de Silva e Reis (2011), para os quais o fato de uma pessoa ser surda, sem outras alterações sensoriais ou cognitivas é, antes de tudo, uma vivência que possibilita uma ampliação visual. Os pesquisadores avaliam que a importância da Arte consiste em ser mais uma forma de a pessoa surda interpretar o mundo, simbolizar seus sentimentos e encontrar um sentido maior para sua vida. Defendem que ela é a possibilidade para além das línguas orais e de sinais, para que a pessoa surda possa se apropriar da cultura na qual está inserida, através das leituras sociais, culturais e estéticas. Ao mesmo tempo, há a oportunidade de atender a especificidade de sua diferença. Em sua pesquisa, os autores utilizam-se do pensamento de Goethe, segundo o qual, o que nós não conhecemos não nos pertence. O pertencimento, neste caso, traduz-se em confiança e em força para idealizar projetos, reivindicar direitos, construir sua própria identidade e história. E finalizam, alertando que, diante deste quadro, para que a pessoa surda possa ampliar o entendimento de si mesma e do mundo é preciso que seu processo de inclusão aconteça de forma que lhe facilite o acesso às informações.

Pelos apontamentos de Zordan (2011), a partir da observação das aulas de Arte nos níveis fundamental e médio, há muitas práticas pedagógicas consideradas inadequadas na contemporaneidade, como imagens apartadas de contextos, usadas numa construção de sentidos alheia à curiosidade vital que toda a imagem pode disparar. A pesquisadora acredita que os problemas que se tem vivido começam na obrigatoriedade do ensino, com a exigência compulsória da permanência dos jovens e crianças por várias horas do dia na escola, pois a razão maior da sua existência, que seria o provar da riqueza inesgotável das matérias que o mundo nos dá a conhecer, se perde. De acordo com seu entendimento, haveria a necessidade de se pensar um novo programa de iniciação à docência, numa perspectiva que privilegia a criação, a invenção e a experimentação, com propostas que deem conta de desdobramentos de vontades, jamais de imposição. Assim, tal programa poderia potencialmente criar uma aprendizagem aberta ao novo.

O Ensino de Arte também pode ser proporcionado por meio das interações entre outras disciplinas do currículo escolar. Pesquisadores que defendem essa postura interdisciplinar,

Redin e Fischer (2009), concluem que se a linguagem possibilita descolamentos da realidade, permitindo que experiências correntes tenham um sentido singular, quanto mais diversificadas as linguagens, maiores serão as possibilidades de criação. Os pesquisadores asseveram que a dimensão estética revelou-se presente nas memórias, apontando que a estesia²⁴ pode integrar todos os processos de conhecimento na escola, e não somente as atividades consideradas “de Arte”.

Finalizando a abordagem das características gerais da linha temática sobre a Arte e seu ensino, Romanelli (2010) caracteriza que a Arte como articuladora entre a sensibilidade e a razão se apresenta como mediadora dos conteúdos do inconsciente com o consciente no processo de ensino-aprendizagem que ocorre numa escola orientada por esta linha de ação pedagógica. Deste modo, segundo o mesmo, a Arte pode ser subsídio para o desenvolvimento da emoção e do sentimento, assim como da razão.

c) Arte como porta-voz social

Os pesquisadores, cuja produção foi analisada neste recorte temporal, definem o grafite como um processo aberto de estética que rompe com os limites instituídos pela cidade, o qual propicia a criação de novas realidades, do mesmo modo que apontaram a importância da pichação e do grafite no pensamento da Arte como produção de sensibilidade.

Dentre os resultados apontados destacam-se, primeiramente, os que justificam o subtema pichação e grafite como ferramentas artísticas capazes de evidenciar a vontade da juventude em assumir o protagonismo de suas vidas; foi mostrada a parcialidade da visão das Academias de Belas Artes em selecionarem algumas verdades prontas. Um dos aspectos relevantes é a confirmação de uma forte discriminação sofrida, principalmente pelos pichadores, os quais, pela ilegalidade na qual sua Arte se encontra perante a sociedade, são vistos de modo marginal em relação ao restante do mundo formal e muitas vezes, do próprio mundo artístico.

Também, no tocante à visão da Arte como manifestação social, devem ser apontadas as intervenções feitas nas escolas pelos jovens (escritas em portas, paredes, carteiras, entre outras) como denunciadoras de uma necessidade de expressão artística. Oliveira (2009, 2010 e 2011), o principal expoente dentro desta temática específica que a parcela da juventude que se utiliza do grafite ou da pichação como formas de se autoafirmar, tem uma tendência a

²⁴ A estesia consiste na nossa relação sensível com o mundo. João Francisco Duarte Júnior, em entrevista concedida à Revista Contrapontos (2012, p. 263) observa que foi “a partir desse conceito de estesia que o filósofo Alexander Von Baumgartner cunhou, no século dezoito, a palavra estética. Portanto, nosso encontro corporal, sensível, como o mundo, é também estético”.

transgredir a lei, buscando na dificuldade em exercer tal Arte, ou na própria contravenção, provar que vive livremente. Ainda é exposta por Oliveira (2009, 2010 e 2011) a capacidade mutante do pichador enquanto opera sua atividade artística, ora exercendo sua agilidade na rapidez dos movimentos para “carimbar” a sua Arte, ora esquivando-se dos holofotes na noite das cidades.

Para Schultz (2010) há uma preocupação atual da Academia em dar espaço ao grafite, tanto no modo de estudá-lo, a fim de traçar com mais consistência o limiar entre grafite e pichação, como no sentido de aceitá-lo enquanto manifestação legítima de Arte urbana. O pesquisador destaca a presença deste tipo de Arte pelos mais diversos espaços da cidade, afetando, de certo modo, a todos que tenham contato com este tipo de intervenção. Outro fator importante a ser destacado é a presença do grafite no ambiente escolar, o qual pode ser visto nas mesas escolares, portas de banheiros e salas de aulas, nos muros das escolas, podendo ser um reflexo da necessidade de autoafirmação do jovem, anteriormente exposta, uma vez que este é o grupo predominante em idade escolar.

Percebeu-se em alguns pesquisadores uma urgência em impulsionar a Arte como importante ferramenta da expressão de uma sociedade jovem que busca compreender-se por meio das manifestações de seus sentidos. Tal impulso poderia advir não somente do reconhecimento dos espaços urbanos já tomados pela Arte, mas da valorização dos espaços institucionais propícios à construção de um contato mais imediato do homem com a educação estética, como é o caso dos museus e também da Arquitetura, duas ferramentas de importante cunho na manifestação social da Arte.

Considerações sobre a Arquitetura estão dispostas na linha temática específica da imagem, sendo que, sobre os museus, ou mesmo com relação à ideia oposta da Obra de Arte como fruto de um mercado consumidor, mais do que instrumento de contato e manifestação de construções simbólicas das sociedades. Pode ser verificado, assim, que a ideia de Arte baseada num valor simbólico acaba sendo refém da esfera social e econômica, resultando num mercado próprio de Arte.

As análises chamam a atenção para a necessidade de se mudar a atitude perante as instituições que promovem Arte, apontando a autonomia da Arte como limitada, assim como o valor da obra de Arte como ilusório. Outra característica a ser destacada, é a denúncia do desconforto de uma grande parte de apreciadores de Arte nos museus, devido à impossibilidade de interação com o meio, pelas proibições existentes nesses espaços, o que possibilita pensar um novo olhar acerca do tratamento que é dado aos visitantes dos museus, sobretudo no que se refere ao contato que se tem, ou não, com as obras.

Lima (2011), além de analisar em linhas gerais as possibilidades de interação entre público e obra nos museus, parte para a suposição do uso da “educação museal” como forma de solucionar a problematização levantada por esta pesquisadora, no sentido de buscar identificar os fatores que influenciam o retorno ou não de um visitante ao museu observado. Isto se deve ao fato de que Lima (2011) apontou em sua pesquisa, que das reações positivas dos entrevistados, diante das visitas aos museus, houve uma sensação de prazer suscitada em diversos momentos, por diferentes elementos presentes nas obras. Indicou, ainda, que mesmo com os elevados números de experiências positivas não se observa o interesse do visitante em retornar ao museu.

Pelo viés da Arte como manifestação social, é natural que esteja presente entre os textos, trabalhos relacionados a algum problema social, como é o caso verificado por Coutinho (2010), o qual trabalha elementos voltados à questão da mulher. O pesquisador destaca que a poética voltada a ressaltar o universo feminino carrega na beleza de sua obra a capacidade ímpar de associar ao caráter estético da produção em si, uma infinidade de outras significações sociais e históricas.

A dança, que a priori poderia estar manifestada na linha do corpo, é representada por Porpino (2011) com o enfoque do olhar de caráter social com o qual está presente nas comunidades. Assim, percebe-se a defesa da articulação entre os grupos de bairro e os das universidades. Tal diálogo é importante para estas instituições no sentido de cumprir com a necessidade de formar profissionais capazes para atuar satisfatoriamente nos mais diversos contextos apresentados na comunidade. Uma preocupação em corroborar a importância dos grupos de dança dos bairros como veículos de saberes da dança e da estética, emerge com a responsabilidade pela formação de um público que não tem acesso, por exemplo, aos teatros.

Porpino (2011) ainda percebeu a falta de uma sistematização do ensino de dança em grupos das comunidades. Há, neste sentido, uma busca pela autenticidade, oriunda da profunda ligação com o som e o ritmo da música, constituindo-se a partir destes, elementos compositores das coreografias apresentadas por estes grupos. Outro destaque se deve à falta de um profissional responsável estritamente pelo trabalho coreográfico do grupo, o que fica sob a responsabilidade de um membro-líder deste grupo, o qual é imitado livremente pelos demais componentes.

d) A Arte como linguagem

Quando o olhar sobre os textos se volta sobre a Arte como linguagem, mais precisamente ao recorte de buscar um elo comum entre os textos que abordam a temática do

corpo, percebe-se o quanto a música é elemento frequente nas discussões sobre a Arte e seu ensino. Neste sentido, os pesquisadores se referem à música como expressão corporal artística.

No olhar de Joly (2011), o intérprete musical, antes de instrumentista, é um ser humano, sendo que a música é produzida não pelo instrumento em si, mas por uma pessoa que estende, prolonga e traduz sua expressividade para além do próprio corpo, para o instrumento e para o espaço onde se insere. Esta consciência do corpo presente nos espaços pessoal e geral é fundamental para a vida em sociedade, e não está necessariamente presente em uma prática musical coletiva. Ser integrante da orquestra não implica que o aprendizado aconteça naturalmente, é papel do educador proporcionar esta percepção crítica. Ainda em Joly (2011), pode-se entender a educação humanizadora como um processo amplo que tem a função de conscientizar sobre o modo como cada um se percebe no mundo, sobre como se educa e é educado nas relações com as pessoas, com os grupos, com a comunidade, com o mundo. Para que a educação seja humanizadora, não pode se reduzir a um processo de adaptação a um sistema padrão, estático, preestabelecido.

Sobreira (2011) afirma que os educadores musicais estão empenhados em manter um discurso que defende o ensino de música como um valor cultural que deve ser disponibilizado de forma democrática a todos os alunos. E conclui seu estudo mostrando que a trajetória do ensino de música é marcada por sua ligação com outras funções distintas do puro fazer musical. Independentemente de poder ser utilizada com finalidades políticas, se percebe que a sociedade (e a escola nela incluída) justifica o ensino de música por funções extrínsecas: como elemento socializador, como divertimento ou coadjuvante para outras disciplinas, por exemplo, ou como meio de transversalizar todas as áreas componentes do currículo.

Seguindo o pensamento de que o corpo funcionaria como um modo próprio de linguagem para expressar a Arte, denota-se a existência de uma reflexão sobre a temática da Arte enquanto campo de conhecimento, independente das diferentes linguagens artísticas; do corpo, enquanto lugar desse conhecimento; da educação, enquanto momento/espaço de produção do conhecimento sensível. Do mesmo modo, destacou-se que a escola ainda atua com a lógica do olhar orientado para a clara percepção das coisas do mundo, onde se encontra a imaginação como um vestígio ou sombra da realidade. Na educação, a Arte é uma possibilidade de expressão individual ou coletiva e o corpo surge como forma de expressão, distanciando-se de uma compreensão de corpo como máquina, disciplinado para ser “útil e dócil”. A escola lembra ordem, disciplina, e mesmo dentro dessas estruturas e limites,

encontramos um corpo mais livre, atuante, criativo, produtivo, não apenas passivo, interpretativo e reprodutivo.

Pereira (2010) se refere mais especificamente à importância da permanente avaliação e atualização do gestual do docente. Para ele, o gesto é um dispositivo, um aparelho de registro e de amplificação do sentido na ação. O gesto articula, como ato estético, um conjunto de intrassignos. Já a dimensão performativa do gesto refere o processo de globalização desses sentidos, de significação plena e flutuante. O exame da dimensão performativa do gesto permite, assim, tomar consciência das potencialidades do corpo no processo de ensino-aprendizagem. A dimensão performativa do gesto na prática docente responde ao imperativo de uma docência ética, política, visto que reintegra o corpo. Já Leite (2009), analisou a temática do corpo buscando sua ligação com Arte e Educação, na medida em que passa a pensar o corpo externo a seus próprios limites, como grande reinventor de suas próprias significações e reinterpretações. Os textos apresentados mostraram que o corpo fala, e as expressões utilizadas no ensinar evidenciam o ser político que por trás da fala se disfarça ou esconde.

Oliveira e Aquino (2011) teorizaram sobre o som sozinho, como sendo bidimensional, definindo a amplitude com a terceira dimensão do som. O objetivo maior do estudo destes pesquisadores foi o de estabelecer um diálogo expressivo inter-áreas construindo uma paisagem simbiótica que relativizasse as fronteiras entre música, expressão corporal e pintura. Suas análises desvendaram o jazz, como tendo seu desenvolvimento marcado pela hibridação de várias tradições musicais, o que lhe conferiu grande riqueza estrutural. Artista e obra formam um todo único que se influenciam e se determinam num diálogo absolutamente transgressor. Estes mesmos pesquisadores apontam que improvisação se dá num momento de inspiração em que se compõe enquanto se toca. De acordo com a defesa das mesmas, ao utilizá-la, o performer tem mais chances de criar e, ao fazê-lo, imprimir sua inventividade. Cada execução de uma mesma obra é diferente. Logo, as obras são abertas e estão em permanente construção.

Igualmente, ao analisar a presença da temática da imagem, percebe-se que a mesma faz-se recorrente em diversas categorias, extrapolando os contextos explorados em C4 – *Arte como linguagem*. Matéria que caracteriza a discussão de outros textos do *corpus*, a imagem se faz presente explícita ou implicitamente nas abordagens de vários pesquisadores, seja na sua relação natural com o cinema ou por meio da linguagem literária, quando os escritos contribuem para a formação de imagens no intelecto humano.

Farina (2011) sinaliza para a temática da imagem, alertando que as cópias de Arte produzidas por operários-pintores são voltadas para a reprodução barata de imagens que ilustram um determinado saber, de certo modo, capitalizando a formação estética destes sujeitos. Roure (2011) utiliza-se de uma gama diversificada de autores para corroborar a ideia de que necessitamos pensar a Arte como experiência produtora de estranhamento e destituição subjetiva e cuja força disruptiva não só coloca em questão a potência unificadora do imaginário, mas rasura o poder reconciliador da simbolização e da linguagem. Assim, problematiza o cinema como sistema estruturado de produção de sentido suportado por uma simbolização reflexiva.

Dentro da perspectiva da Arte do cinema, Scareli (2012) aponta o mesmo como uma ferramenta de ação de uma educação libertadora, uma vez que, como cada obra carrega em si uma ideologia, ter contato com cada uma delas, também na passagem de um tipo de obra a outro, permite um maior contato das pessoas com a mensagem que estas obras pretendem exprimir, ainda que de modo conotativo.

Outra consideração é pertinente, no sentido de que a Literatura que anteriormente foi citada, não deva ser compreendida *stricto sensu*. Assim, dentro das especificidades deste subtema, o posicionamento de Wunder (2010) aponta, na linguagem artística da fotografia, uma nova forma de Literatura do mundo. Sobre esta temática, Wunder (2010) afirma a potência ambígua da imagem entre a ficção e o real/visto. De acordo com seu pensamento, se deve pensar a fotografia com potencial educacional.

De modo geral, outra ponderação se faz pertinente ao finalizar as análises com relação à imagem, é o posicionamento de Scareli (2012), no sentido de intuir a Arte como propulsora de uma educação mais criativa e livre de algumas amarras que permanecem quando essa se dá de maneira repetitiva, com conteúdos e exames, muitas vezes, vazios. A pesquisadora ressalva que explorar as dimensões desafiadoras que a Arte apresenta constantemente, exige determinação e coragem frente ao incerto e ainda indefinido.

Um elemento presente nas imagens que compõem o ambiente à volta de todos é a Arquitetura. Sobre este aspecto há apenas um texto trazendo alusões referentes a tal temática como genuína obra de Arte. Costa (2011) observou que a obra de Frank Gehry²⁵ nos permite refletir sobre a vertente pós-estruturalista da Arte; e também salientou nas obras de Gehry a

²⁵ Frank Gehry nasceu em Toronto, em 1929, e mudou-se com a família para Los Angeles em 1947. É considerado um dos fundadores do desconstrutivismo na arquitetura. Muitos de seus projetos são marcos da arquitetura contemporânea, como o *Walt Disney Concert Hall* (LA), o *Vitra Design Museum*, na Alemanha, e o Museu Guggenheim de Bilbao, na Espanha (1997). Em 1989, ganhou o *Pritzker Prize* (*Hyatt Foundation*), prêmio máximo da Arquitetura mundial (STUNGO, 2000).

mistura da liberdade da Arte com algo concreto e intransponível. O pesquisador observa a Arquitetura pós-moderna como uma das responsáveis por ofertar o nascimento de uma nova estrutura de sentimentos.

Não obstante, a imagem poética, as experiências com fotografia e o contato com as esculturas foram assuntos pouco recorrentes, mas não foram ausentes no período de 2009 a 2012. No âmbito da poesia, Bernardes (2010) seguiu o raciocínio de que a fenomenologia é o método da imaginação criadora, a que vai ao âmago do ser. No entendimento desta pesquisadora, a imagem é produto da alma, da emocionalidade do ser e, sendo assim, capaz de alcançar as imagens originárias. A importância desse pensamento para a Educação é o acontecimento da aprendizagem enquanto viabilizadora de uma experiência de metamorfose, de formação e de transformação humana. Para este pensamento, o fundamental é compreender que o sonho leva o homem a se transformar.

Na análise referente à escultura, expressou-se a necessidade de valorização não apenas da obra final, mas da relação entre processo de criação e produto final, pelo apontamento de que o processo de criação entre a escultura e a criança gera momentos de muita alegria. Deste modo, Oliveira (2009) constatou que crianças não ficam muito tempo envolvidas nos trabalhos ou projetos que lhes são propostos (porém, o tempo dedicado é de trabalho intenso). Atividades como essa desenvolvem as capacidades expressivas e criativas.

De outro modo, Silva (2012) aborda as possibilidades de representação da literatura em imagens, e vice-versa, tratando do tema pelo caráter filosófico, no texto pelo qual faz a defesa de que as imagens da nossa experiência estética possibilitam ver os processos de formação a partir dos quais nos construímos em relação a uma sensibilidade do comum. As imagens dão expressão não apenas aos saberes e discursos que as sustentam, mas ao desejo que as desenha, faz circular e produz uma determinada experiência estética. Observou-se ainda que a Arte pode ser considerada como a mediação psicossocial da formação do indivíduo em relação à cultura. Pautada em uma experiência pontual com a Arte, a pesquisadora incluiu a Literatura e a Arte como direitos humanos, uma vez que ambas estão diretamente associadas à distribuição de renda no Brasil. O tema da escrita e da leitura abre a possibilidade de ficcionalização de si e encontra no espaço pedagógico e na Arte um terreno fértil para que se reinvente.

Não menos relevante, não se pode deixar de considerar que o fator distribuição de renda é tratado por alguns pesquisadores, como entrave ao contato dos alunos com a Arte Literária. Já que, conforme mencionado por Chaves (2012), a Arte manifesta seu caráter político na medida em que revoluciona a experiência, qualquer obstáculo possível a essa

“revolução” deve ser sopesado. Destarte, Neves (2009) expõe que, no Brasil, a distribuição da Literatura está diretamente associada à distribuição de renda. Entretanto, a utilização do trabalho com a Literatura clássica em sala de aula possibilita aos estudantes que se ultrapasse qualquer barreira de estratificação social. De acordo com os resultados de Camozzato e Costa (2012), a Pedagogia congrega para que o ser humano possa olhar para si, se criando e recriando, agindo assim como a Arte de dar novas formas à identidade em construção. Seguindo a linha de pensamento da reinvenção, Silva (2011) aponta que o espaço pedagógico pode ser reformulado com o auxílio da escrita e da leitura, às quais possibilitam a ficcionalização de si por meio da linguagem e da memória.

e) Laços literários e filosóficos

A Arte, a Educação e a Filosofia são temas fortemente recorrentes no conjunto de textos sob investigação. O filósofo John Dewey (2010, p.507) colabora para a ideia da Arte como possibilidade de criação, a qual extrapola os limites da pura racionalidade:

Na arte como experiência, a realidade e a possibilidade ou idealidade, o novo e o velho, o material objetivo e a resposta pessoal, o indivíduo e o universal, a superfície e o fundo, o sensível e o significado, tudo se integra em uma experiência em que todos se transfiguram, em relação à significação que lhes é própria quando isolados na reflexão.

Assim, ponderar que a Filosofia seja auxiliar nos processos de afetamento pela Arte é um pensamento cabível não somente na medida em que tal observação foi realizada neste *corpus* delimitado. Os pesquisadores apontam uma ligação entre estas três esferas de conhecimento como colaboradoras para o Ensino de Arte, seja na relação de interação de cada uma delas, umas com as outras, seja pela adoção de conceitos que permitem elucidar alguns aspectos da Arte, quando se passa a tratar de seu ensino, ou de alguma temática relacionada a esta abordagem.

Sob o primeiro aspecto pode ser constatada no conjunto dos textos, a necessidade do diálogo com outras esferas importantes na formação dos professores de Arte, como a Filosofia, a Música e a Literatura. Através do estudo das mesmas o professor de Arte poderia ampliar sua visão de mundo, colaborando sobremaneira para a construção de um trabalho crítico-reflexivo de formação docente, assim como na aplicação dos conhecimentos construídos com suas turmas escolares, potencializando as capacidades crítico-cognitivas dos alunos.

Na observância do aspecto mais específico da colaboração de cada elemento identificado nos textos, pode-se destacar a importância da obra de Nietzsche para se pensar a construção da Arte e o ideal estético contemporâneo. Dias (2009), por outro lado, se utiliza do pensamento de Deleuze e Guattari acerca do devir para colaborar com a ideia de um educador que está em processo de construção permanente.

Alinhado com o pensamento de Chaves (2012), delimitando seu foco de análise a um autor específico, Farina (2010) confirma o problema da conciliação de aspectos psicológicos do mesmo, com relação à época artística em que o filósofo escolhido para a pesquisa viveu. Ainda, demonstrou os conflitos dos seguidores desse em criar obras com identidade própria, apontando que, ao olhar o mundo pelo viés filosófico do autor, ele passa a ser visto de modo mais realista, podendo comprometer a beleza que nossa imaginação havia construído.

Uma característica geral observada no que se refere aos aspectos abordados nos textos desta linha é a referência constante, por grande parte dos pesquisadores, sobre Educação, no sentido de se reportarem à educação estética. Nesse sentido, Moraes (2012), para tratar do assunto mais especificamente abordado por esse viés - corpo, vale-se de suas reflexões sobre educação estética, por meio das quais o estado estético das coisas é fruto da criação humana. Ora, se as relações humanas mudam vertiginosamente, converge de acordo com essa ótica o pensamento de Coelho, Farina e Albernaz (2012), os quais abordam as transformações da estética e do caráter das relações humanas como propulsores a se pensar um novo modo de trabalhar Educação e, por que não dizer, Ensino de Arte. Não obstante, Fischer e Redin (2009) tratam de provocar o leitor para uma análise da práxis criativa em todas as disciplinas componentes da educação formal, ampliando-se a exigência do uso da criatividade como algo estrito ao campo estético da Arte.

Nota-se ainda que os autores que se reportam à temática Arte buscam sustentar suas ideias, dialogando com um grande número de autores, diferentemente do que acontece com os textos do campo filosófico, sobre os quais percebe-se a utilização de, em geral, uma ou duas bibliografias como suporte às ideias de cada um dos textos.

Percebeu-se, por meio das análises realizadas, dentro de cada uma das linhas gerais formadoras do conjunto de textos, quão diversificadas foram as abordagens nas discussões das temáticas identificadas entre a 32^a e a 35^a Reunião do GT 24 da ANPED. Não menos importantes foram os assuntos tratados pelos trabalhos encomendados (TE) e minicursos (MC) apresentados no recorte temporal em foco. Sobre esses, uma vez que não constituíam a principal motivação desta dissertação, buscou-se apenas uma síntese dos assuntos que compunham tal conjunto de textos e propostas, que será tratada no próximo item.

4.2 Considerações acerca dos minicursos e trabalhos encomendados pela ANPED – GT 24, Educação e Arte - 2009 a 2012

A dinâmica de discussões da Reunião Anual da ANPED contempla, desde o ano de 2002, a seção de TEs, nos diversos GTs instituídos. Trata-se de uma importante estratégia para fomentar o debate dos temas mais relevantes que permeiam o GT, sendo os trabalhos geralmente direcionados para as questões internas da área, de modo a reconhecer o estado da pesquisa, as principais questões a serem enfrentadas pelo campo e indicar novos temas a serem desenvolvidos, analisar a própria inserção do GT no contexto geral da ANPED, dentre outros. Ao final de cada Reunião Anual, os GTs elegem o tema do trabalho encomendado da Reunião seguinte, de modo a dar conta das necessidades de avanço das discussões do grupo. Quanto aos MC, referem-se a propostas de desenvolvimento didático, podendo ser de demanda espontânea ou encomendados pelos organizadores do GT. Nem todos os GTs operam com essa modalidade de trabalho. Para a Reunião Anual de 2015, por exemplo, apenas quatro GTs abrem vaga para minicursos, a saber: GT04 – Didática; GT08 - Formação de Professores; GT20 - Psicologia da Educação; GT24 - Educação e Arte.

No quesito dos MC apresentados ao GT 24 da ANPED – Educação e Arte, entre os anos a que essa dissertação se propõe analisar, pode ser destacada a presença de quatro projetos, respectivamente na 32ª Reunião, 33ª Reunião, 34ª Reunião e 35ª Reunião. No que tange à autoria de tais propostas, percebeu-se que três deles tiveram coautoria. Ainda deve-se evidenciar a preocupação recorrente com a temática central da Educação e sua relação com algumas ferramentas do Ensino de Arte.

Ao ponderar a configuração e o conteúdo do MC apresentado na 32ª Reunião, que tem como título *“Cinema e Educação: nos descaminhos de uma política da imagem, o encontro com a formação estética”*, observou-se que ambas as autoras são pesquisadoras de programas de pós-graduação em Educação, Rosa Maria Bueno Fischer, pesquisadora de universidade pública e Fabiana de Amorim Marcello, oriunda de universidade privada, contando com o financiamento de duas agências de fomento à pesquisa. Com relação aos pontos que formam a temática desse MC, percebeu-se que a proposta tem como aportes teóricos autores da Filosofia. Isso, para fazer uma reflexão com relação à imagem, por meio da intervenção da indústria cinematográfica não comercial, como suporte para a ampliação das visões de mundo expandidas pela Educação, com a utilização do cinema como ferramenta de linguagem. As autoras salientam que o esforço da construção deste MC convergiu em pesquisar o modo

como o contato com uma cultura diferenciada, propiciado pelo cinema, pode transmutar a imagem que fazemos de algo ou alguém.

Quando o foco de análise se volta à 33ª Reunião, se ressalta do MC “*Música e Educação: aproximações necessárias, negligências e plurais*” em primeiro lugar, a autoria de dois pesquisadores, ambos representando IES públicas, Luís Fernando Lazzarin e Monique Andries Nogueira; em segundo lugar, a temática da Educação, novamente como base da construção da proposta, com a sustentação da Filosofia, mais precisamente da Filosofia da Educação. Estes pesquisadores trataram de problematizar a Educação por meio da Música, e os modos possíveis de interação com esta linguagem artística na formação de professores. Através de uma metodologia de interação entre os cursistas, os pesquisadores se propõem a analisar obras específicas de música contemporânea e suas relações no contato com licenciados em Arte e licenciados em Pedagogia, sopesando as relações e diferenças no contato de ambos os grupos com esta ferramenta de linguagem e Arte.

Com relação ao MC da 34ª Reunião “*Qual teatro para qual escola?*” deve-se destacar a autoria de um Gilberto Icle, pesquisador de universidade pública, contando com duas agências financiadoras de tal proposta. O mesmo se propõe a discutir as relações do uso do teatro contemporâneo na escola. Tal assunto emerge da necessidade de buscar o lugar do teatro dentro de uma escola em transformação. Objetivando essas reflexões, o autor parte da análise de alguns textos e vídeos sobre experiências contemporâneas e performáticas de teatro nas escolas, visando com as discussões oriundas destes materiais, a criação de um novo espaço teatral na escola, desvinculando o estereótipo do teatro escolar linear, literário e tradicional, com as possibilidades infinitas de criação que o aluno/performer pode vir a acessar.

Fazendo referência à classe dos TE, tem-se a ocorrência de um exemplar, apresentado ao GT 24 na 32ª Reunião, dois trabalhos na 34ª Reunião e também um na 35ª Reunião. Nesta dissertação será feita a análise apenas²⁶ com relação ao TE da 32ª Reunião, acerca do qual pode ser ponderado o fato do pesquisador ser do gênero masculino, a autoria é individual, e o estudioso representa uma universidade federal; e ao TE da 34ª Reunião, cuja autoria é de uma pesquisadora aposentada, representando uma universidade pública estadual.

Com relação ao primeiro TE sob análise, *O conhecimento prático do arte educador e os espaços de ensinar e aprender arte*, de autoria de Araújo Paranaguá de Santana, observa-se que

²⁶ A análise de apenas dois TEs se deve ao fato de que os demais trabalhos encomendados não se encontravam disponíveis para pesquisa por via digital, ficando indisponíveis à pesquisadora. Do mesmo modo justifica-se a ausência de tratamento a alguns MCs. O MC da 35ª não estava disponível para consulta.

esta pesquisa problematiza o modo diferenciado contemporâneo em explorar a fusão entre níveis e modalidades de ensino, visando o aprender em Arte. Desse modo, o autor busca analisar tanto os espaços destinados ao Ensino da Arte, avaliando a formação e a prática dos professores de Arte, como os pontos de vista do “conceito de ação cultural”. Inicialmente o pesquisador faz alusão à obrigatoriedade da prática como componente curricular, fato que também, segundo o próprio, já teria sido problematizado por outros teóricos do gênero, anteriormente, a exemplo de Santana (2008). O estudioso revela ainda que diversas instâncias que discutem questões voltadas à Educação, defendem a formatação de um currículo de formação docente voltado às peculiaridades culturais vigentes a cada contexto sócio-histórico.

Ainda é evidenciada pelo pesquisador a importância, dentro da construção de propostas pedagógicas à formação docente, da esfera da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a qual, de acordo com o pesquisador, só terá amplo entendimento na medida em que as caminhadas de cada instituição forem se ajustando aos mecanismos necessários a tal promoção. Neste sentido, haveria uma divergência de paradigmas que se contrapunham entre o pensamento puramente acadêmico de extensão enquanto atividade voltada a cumprir as exigências universitárias de interação/aplicação de uma pesquisa-tema, e o pensamento mais freireano de reconhecer na extensão uma possibilidade de comunicar resultados dos temas-pesquisas. O pesquisador observa que essa visão de extensão está diretamente associada à promoção de convênios entre instituições públicas e privadas promotoras da cultura e as IES, desembocando em interessantes pesquisas e experiências voltadas ao teatro e mesmo às políticas de gestão cultural. Contudo, o mesmo ainda adverte a inovação para o momento (2012 – ano de publicação deste TE) em abordar tais temáticas, uma vez que nem todas as agências de pesquisa estariam dispostas a investir nestas linhas investigativas.

É outro apontamento relevante o otimismo demonstrado pelo autor no que se refere ao Ensino de Arte, quando o mesmo passa a destacar os avanços para os últimos anos, reportando-se às melhorias com relação à legislação curricular; a busca das universidades pela atualização de seus projetos pedagógicos; a ampliação da área das entidades que produzem intelectualmente nas mais diversificadas linguagens; a ampliação do mercado de trabalho do professor de Arte; a mudança de paradigma nas publicações sobre Arte, editadas destacando aspectos quali-quantitativos; o aumento de pesquisa proporcional ao aumento das especializações. Não obstante, assevera como lacuna, o fato de que ainda que se tenha maior disponibilidade de acesso a bibliografias específicas sobre a formação de professores em Arte, somente alguns canais são explorados neste sentido. No aspecto referente essencialmente ao

teatro, o trabalho destaca que houve uma crescente nas publicações sobre as artes cênicas, a qual foi fomentada, sobretudo, pelas discussões nos congressos e federações da área de Arte.

O trabalho segue a temática com algumas considerações pontuais acerca de uma experiência de formação em artes cênicas, ocorrida dentro da universidade do pesquisador. Assim, após evidenciar o modo como a construção curricular desse curso ocorreu, discorrendo sobre as percepções de alunos e professores, o autor encerra a pesquisa salientando diante do exposto que com a interação entre os conhecimentos em Arte e as experiências do senso comum é possível construir boas práticas curriculares na formação docente. Alerta, ainda, que para tanto é necessária a motivação dos acadêmicos, a disponibilidade do corpo docente e, também, a solidariedade dos gestores das IES e agências de fomento à pesquisa, no sentido de incentivar novas perspectivas para o ensinar-aprender Arte.

Com relação ao TE apresentado à 34ª Reunião do GT 24 – Educação e Arte, *Produção científica apresentada no GT Educação e Arte da ANPED*, Célia Maria de Castro Almeida propõe uma análise do contexto em que se insere o GT 24, ponderando a sistemática adotada pelos pesquisadores do grupo, bem como os fatores que levaram à criação de tal GT, e, ainda, as contradições existentes dentro das pesquisas apresentadas para discussão, mapeando a produção científica sobre Educação e Arte.

Inicialmente a pesquisadora contextualiza o leitor sobre a formação do GT 24, pautado pela iniciativa de pesquisadores de diversas regiões do Brasil, os quais sinalizavam para a quantidade de produções relacionadas à Arte e seu ensino entre os anos de 2000-2005, perante a qual houve manifestação negativa da comissão do GT sobre esta criação, não entendendo a quantidade expressa como relevante para a área.

Uma vez não existindo um campo específico para as publicações voltadas especificamente à Educação e Arte, os trabalhos existentes eram pulverizados em outros GTs não tão objetivos sobre o assunto, mas que os acolhiam. De acordo com a autora, o movimento interessado na criação de um GE Educação e Arte tinha o entendimento da necessidade de um espaço específico para a inserção de discussões mais consistentes sobre a temática. Assim, em 2006 a proposta foi apresentada ao Comitê, e mesmo com contrariedades, aprovada, passando-se a existência do GT 24, em 2009.

A pesquisadora parte para o estudo dos autores e autoras que publicaram no período sob análise de seu trabalho (2007 a 2010), e inicia suas considerações problematizando o grande número de trabalhos individuais publicados no GT, ponderando a hipótese desta ocorrência em virtude da prática artística não compartilhar autoria em seus trabalhos. Após a

autora explicou a sua opção por utilizar resumos dos trabalhos apresentados ao GT, uma vez que somente a investigação de títulos e seus descritores constitui-se inconsistente para uma pesquisa melhor fundamentada. Nesse sentido, expõe os descritores e assuntos mais recorrentes nas produções observadas. Do mesmo modo a autora discorre sobre as dificuldades semânticas em separar os textos por assuntos, uma vez que seus conceitos permitem diversas analogias e transpõem as barreiras entre cada um dos trabalhos. Ainda aponta a ambiguidade dos termos e amplitude dos mesmos como outro entrave na especificação dos grupos de temas que compõem o conjunto de textos analisados pela mesma, finalizando tais justificativas com uma possível explicação: o fato da utilização de resumos como base para a construção de sua pesquisa, uma vez que os mesmos poderiam não abordar na íntegra, embora devessem, todos os referenciais utilizados.

Por fim, o TE trata das literaturas utilizadas pelos autores, quantificando as referências nacionais e estrangeiras. Após segue apontando as metodologias utilizadas para a construção das pesquisas apresentadas, e conclui sinalizando para a transitoriedade dos conhecimentos expostos, destacando que o registro feito pela mesma trata-se de uma visão própria da autora. Contudo, remata suas considerações com a expectativa de que o mapeamento elaborado pela mesma possa servir de base à produção e mesmo organização do próprio GT 24, no sentido de identificar algumas lacunas na produção ponderada, sendo que a mesma aponta o tratamento pelo GT de temáticas mais amplas, as quais poderiam vir a ser tratadas por outros grupos de trabalho. Contudo, cabe observar que a autora se utilizou da análise de resumos das reuniões, o que, de acordo com sua própria avaliação, poderia comprometer o entendimento dos assuntos abordados em cada texto. Também porque uma reclamação da autora se reporta ao fato de perceber a ausência, nos resumos, de referências teóricas utilizadas na produção a ser ponderada.

Dando continuidade ao panorama qualitativo do *corpus* documental, os próximos itens de análise discorrem acerca das lacunas e fragilidades observadas, do mesmo modo que se procura evidenciar os avanços nas propostas para o campo da Arte e de seu ensino, de acordo com a leitura sistemática de todos os trabalhos apresentados ao GT Educação e Arte, no período proposto para análise.

4.3 Lacunas e fragilidades

Apesar da grande potencialidade das características gerais como fonte de dados para os caminhos da Arte e de seu ensino, segundo o olhar dos pesquisadores do GT24 da ANPED

- Educação e Arte, entre os anos de 2009 a 2012, é oportuno, desde já, salientar que se percebeu lacunas e fragilidades no que tange ao contexto geral da temática central desta dissertação, distribuídas nas linhas gerais anteriormente descritas. Tal constatação é decorrente da percepção de que muitos autores pareciam abordar linhas temáticas tratadas de forma aprofundada, ao passo que outros incorriam em discursos sobre determinados conteúdos, os quais careceriam de maior aprofundamento, quer seja bibliográfico ou científico.

Notou-se a falta de alguns temas esperados para um grupo de trabalho que se proponha a discutir Educação e Arte. Esta falta, aliada à debilidade das bases que compunham alguns textos no recorte temporal sob apreciação, constituem as ementas que compõem esta seção, com o intuito de que, após identificadas estas lacunas e fragilidades na pesquisa acerca da Arte e seu ensino, possam ser aprimoradas e venham a constituir uma fonte sólida de conhecimentos tanto para a Educação como para a Arte, de um modo geral.

Uma das principais lacunas encontradas na apuração das temáticas estudadas reside na ausência de apontamentos sobre alguns assuntos pertinentes à problematização da Arte e de seu ensino²⁷, bem como, no subsídio à criação de possibilidades para solucionar os problemas levantados pelos pesquisadores. Assim, buscou-se elencar alguns assuntos, sobre os quais havia uma expectativa, enquanto pesquisadora, de serem observados de modo mais aprofundado. Sobre estes, houve pouca ou nenhuma alusão, e são:

a) Currículo

Notou-se a discussão acerca da necessidade de uma reaproximação do currículo dos cursos de Arte com as exigências da escola atual, sem, contudo, se trazer para o debate este conjunto curricular de disciplinas que compõe a base comum na formação de professores. Tal deficiência poderia estar comprometendo a própria construção do planejamento das aulas de Arte na educação formal? Einsner (2011, p.85) alerta para a importância da construção do currículo:

sem currículos substanciais, a experiência educacional das crianças será superficial. Sem um ensino inteligente, os benefícios de um currículo substancial continuarão adormecidos. Precisamos de currículos que possam ser ensinados e de professores suficientemente preparados para fazer das potencialidades uma realidade em sala de aula.

²⁷ Deve-se considerar que tais lacunas se referem sempre ao olhar da pesquisadora e suas expectativas em relação aos assuntos ou enfoques abordados. Tal elucidação é pertinente no sentido de que a principal intenção do GT 24, conforme sua criação, não reside necessariamente em questões voltadas à Arte e sim seu ensino, âmbito da Arte e da Educação.

Tal afirmação vai ao encontro de outro apontamento com relação a uma fragilidade observada - percebeu-se que o tratamento da Arte na educação infantil figura como uma das grandes preocupações entre os estudiosos. Grande parte dos pesquisadores que publicaram textos acerca da temática educação tem manifestado preocupação com este nível de ensino e o modo como se relaciona com a Arte. Ora, nada há de se estranhar nesta afirmação, uma vez que se sabe da importância que investimentos financeiros e pedagógicos têm na boa formação do cidadão por meio da escola. Entretanto, é curioso pensar que Ana Mae Barbosa já manifestava tal preocupação na década de 1980, quando propunha a Abordagem Triangular como alternativa para propiciar o contato das crianças com a Arte como ferramenta a serviço da cognição, incentivando os estudantes ao raciocínio. Esta constatação pode estar indicando que as perspectivas sobre a Arte e seu ensino estão incorrendo sobre si mesmas há algumas décadas? Ou esta insistência no tema é fruto da falta de compreensão correta da própria Abordagem Triangular? Pode-se supor que, pela formação estritamente acadêmica, estaria faltando experiência pedagógica e reconhecimento efetivo do contexto escolar aos pesquisadores para tecer determinadas afirmações sobre a Arte e seu ensino? Será que os textos apresentados configuram, de fato, novas perspectivas? Ou se está tratando das mesmas temáticas há mais de três décadas, num círculo vicioso de denúncias sobre os saberes e fazeres escolares em Arte?

b) O papel do professor de Arte

Há uma posição clara no que se refere ao aspecto da formação de professores, seja inicial ou continuada, como premissa para garantir aos estudantes um contato com a Arte que extrapole os limites da apreciação estética de uma obra. Esta preocupação é uma constante em todas as categorias sistematizadas e instiga um conjunto de questionamentos: Estaria o professor de Arte, em sua prática pedagógica, se limitando à educação estética? O professor de Arte tem claro o seu papel na formação dos estudantes? Poderia o mesmo estar perdido diante da ânsia por transformar seu fazer pedagógico?

Para tanto, percebe-se que pouco se discorreu sobre o próprio papel da Arte enquanto componente curricular da educação. Tal fator poderia, de certo modo, justificar a quantidade de textos problematizando o fazer docente? Smith (2011, p. 98) destaca a Arte como uma das realizações humanas valorizadas desde o tempo antigo, servindo como aporte de controle a muitas sociedades totalitárias. Tal poder seria uma das razões para que, em seu tempo e espaço, fosse incluída curricularmente? Estaria o professor de Arte imbuído de tal pensamento?

c) O modo de utilização das ferramentas de Arte

Outra lacuna sobre as considerações em torno do Ensino de Arte evidente em uma grande parte dos trabalhos apresentados é a revelação da ideia do uso da técnica nas aulas de Arte como atividade puramente mecânica. Nesse sentido, desvirtua-se uma importante característica da Arte enquanto componente curricular, o atributo de que por ela os alunos devam exercitar suas capacidades imaginativas. Alguns pesquisadores observaram que, em muitas práticas de sala de aula, o estudante estabelece o contato com a Arte de modo descontextualizado, o que tem colaborado para a não valorização do Ensino de Arte, uma vez que, desse modo, não há uma preocupação em viabilizar a aprendizagem. Ana Amália Barbosa (2012, p.122) adverte que

o professor é o maestro que constrói a rede de professores e disciplinas para uma prática interdisciplinar, o professor de arte pode ter um papel muito importante nesta prática, mas é preciso cuidado, já que por anos, todos nós da área de artes ouvimos que devemos ser o elo integrador na escola. Não se faz interdisciplinaridade usando da habilidade do professor de artes nas festas da escola, ou para ilustrar textos em português, ou para ensinar princípios matemáticos via origami. Arte tem conteúdo, assim como todas as outras disciplinas, e esse conteúdo deve ser respeitado e estimulado tanto quanto os outros.

Se a Arte deve proporcionar àquele com a qual tem contato um processo de reflexão e reorganização de pensamentos, assim como colaborar na criação de novas formas de linguagem, poderiam as disciplinas ligadas à Arte, como por exemplo Filosofia e Literatura (as quais compõem uma categoria deste estudo), serem ferramentas de ligação com a Arte em seu sentido mais fiel, proporcionando, por meio da transdisciplinaridade, a aprendizagem concreta dos estudantes? Sim, é a resposta indireta que pode ser encontrada na leitura de Coelho, Farina, Hernández e Albernaz (2012), os quais propõem uma análise da Arte por ela mesma, alicerçada no pressuposto de que durante muitos anos percebe-se em congressos e simpósios, a presença da discussão sobre Arte geralmente apresentada por outras áreas de conhecimento, como a Filosofia ou a Literatura.

Com relação à aprendizagem percebe-se ainda que, tanto os pesquisadores a abordarem a Arte e seu ensino nas escolas de educação básica, quanto aqueles que tiveram como objeto de pesquisa as salas de aula de formação de professores, o trabalho era mais proveitoso ou tinha maior significado, na medida em que era proporcionada aos alunos uma gama diversificada de materiais para contatos, e também, quando as abordagens pedagógicas sobre o tema da aula/do curso eram mais amplas. Seja no manuseio da argila, como referencia Peixoto (2009), ou com a interferência de recursos visuais, como os filmes (conforme relato

de Roure (2011)), é recorrente nos textos analisados, a observação de que o prazer, ou o sentido da proposta era maior quando utilizados recursos diferenciados para Ensino de Arte. Outro exemplo, nessa direção, é o do texto em que a autora descreve a trajetória de um grupo de alunos e seu contato com a argila. Isso poderia levar à ideia de que tais contatos com a Arte fugiriam do que se tem (ou pelo menos, se imagina no senso comum) como aulas triviais de Arte. Outro aspecto a ser destacado é o trabalho com pequenos grupos de alunos dentro do grande grupo que compõe uma turma de aula, percebendo-se que a aprendizagem (nas aulas com metodologias e materiais diversificados) não somente foi facilitada pelo número de recursos usados para as aulas/oficinas, como pela interação entre os alunos envolvidos em tais trabalhos, uma vez que tal procedimento favorece o diálogo saudável entre a classe, proporcionando a troca de experiências e mesmo aprendizagens entre cada componente participante da aula. Tais constatações dos pesquisadores citados poderiam estar indicando a pouca utilização dessas metodologias consideradas pelos mesmos como significativas?

d) Avaliação

A avaliação é um dos temas não mencionados no conjunto de trabalhos apresentados ao GT 24 da ANPED – Educação e Arte. Esperava-se que, diante da grande problematização da formação do professor de Arte, de modo geral, tal aspecto fosse mencionado. Percebendo-se, ainda que empiricamente, o relevante número de cursos de formação continuada preocupados em elucidar mais elementos com relação à avaliação, considerou-se a probabilidade de uma abordagem sobre o tópico, a qual se faz ausente. Caldeira (2000, p.122) observa que

a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Deste modo, algo deve ser levado em consideração. Ainda que possam ser considerados bons exemplos do tratamento do Ensino da Arte, em diversos níveis da educação formal, como as experiências não convencionais da abordagem estética trivial que se dá ao proporcionar o contato com a Arte a quem quer que seja, uma fragilidade deve ser identificada: quem avalia tais experiências e o modo como poderiam ser trabalhadas? A avaliação é unilateral? A avaliação das aulas ou oficinas de Arte, dentro e fora da Academia, estão a serviço de quê, ou de quem? Mesmo que a ausência da abordagem do tema da

Avaliação seja uma inquietação destacada pela pesquisadora, deve-se ressaltar que tal lacuna também poderia ser mencionada se nosso foco de análise se ampliasse além do GT 24, uma vez que, afora os cursos de formação, as publicações brasileiras em geral pouco discorrem sobre o tema.

e) Aprendizagem

Do mesmo modo que existe uma lacuna no aspecto referente à avaliação, ainda sentiu-se a falta de um tratamento específico no que tange à aprendizagem. Ora, se os pesquisadores que publicaram no GT, entre os anos de 2009 e 2012 tiveram o cuidado de abordar o contato com a Arte, por meio de diversificadas manifestações, não seria pertinente a problematização da aprendizagem ou apropriação da Arte em si? De que modo poderia se avaliar quando houve ou não aprendizagem em Arte, dentro da educação de modo amplo?

f) Aprofundamento das concepções tratadas em grande parte das categorias

Os pesquisadores apontam boas experiências na interação entre a Arte e a Educação. Entretanto, estas parecem retomar a ideia disseminada por Barbosa (2009) em defender o uso de múltiplas linguagens como ferramenta de valorizar a Arte como mecanismo de acesso e mesmo de produção de cultura. Assim, os pesquisadores que seguem nessa vertente de pensamento poderiam estar trabalhando preocupações que incorrem em si mesmas, ou denotam as mesmas respostas, há muito? Em que medida estes enfoques colaboram para a renovação de ideias sobre o que se tem produzido em Arte? Uma última questão também deve ser suscitada: a exaustiva exigência acadêmica de produção científica poderia estar prejudicando a pertinência dos assuntos abordados? Ou mesmo, o surgimento de novos olhares acerca da Arte e seu ensino?

Todos os pontos destacados configuram um conjunto de questões, as quais podem servir de aporte a outras pesquisas sobre a Arte e seu ensino. Tais ponderações podem constituir a base de uma extensa investigação sobre temáticas necessárias ao pensamento sobre Educação e Arte.

4.4 Avanços

Ainda que muito se deva evoluir no sentido de ampliar os espaços de discussão sobre a temática da Arte, há que se reconhecer a atualidade de vários temas tratados já há alguns anos, por pesquisadores do gênero. Assim, o estudo realizado até o momento colaborou

sobremaneira no modo de ver-se a Arte e o seu ensino como peças fundamentais na construção de seres com mais sentido de vida, revelando a necessidade premente de que a Arte e seu ensino sejam peças indissociáveis e presentes no cotidiano da escola de educação básica, assim como nos processos de formação inicial e continuada de professores de Arte.

Não obstante o fato de que poucos pesquisadores, no espaço temporal analisado, se reportem mais diretamente a analisar as implicações no trabalho de formação de educadores em Arte por intermédio das mídias digitais, tal estudo aponta que a Academia já começa, gradualmente, a acolher percepções contemporâneas sobre a possibilidade de alteração de conceitos suscitada pelo contato com as novas tecnologias de interatividade.

É importante salientar que a tecnologia digital, além de objeto de análise, constituiu para uma pequena parte dos pesquisadores (quatro) uma importante ferramenta na construção das propostas científicas identificadas nos trabalhos apresentados. A exemplo de Fischer e Redin (2009), as quais se valem dos recursos de interação digital para integrar os processos de rememoração do modo como os pesquisados se reportavam às suas experiências com Arte, nos anos escolares. As autoras identificam que esta “imaginação material”, conforme Bachelard (1991), permite que a criatividade seja despertada, e não somente se referindo à criatividade artística, mas em uma acepção mais ampla. Esse “retorno à infância” proporcionado pela pesquisa com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pode servir como convite a outros retornos, os quais possibilitem aos educadores avaliar e reavaliar em que medida suas práticas pedagógicas contribuem para a vida de seus educandos. Tal avanço se encontra alinhado ao pensamento de Pimentel (2012, p.133), para quem

imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos, que se faz de fragmentos e rearranjos, de todos que somam partes, de partes que são o todo.

Outro avanço verificado emerge da constatação de que, embora não seja consensual, o fato de que alguns pesquisadores vejam a pichação como Arte, conforme observado no *corpus* documental delimitado neste trabalho, existe uma convergência para o pensamento de que a pichação seja uma forma autêntica de expressão social. Sabendo-se que os rabiscos das paredes e carteiras escolares formam um emaranhado de significações psicológicas, de inclusão social e, por que não dizer, a própria linguagem do aluno, para mostrar quem ele é e a que veio, não seria interessante ao professor, problematizar tais “obras” em suas aulas? O

professor de Arte consegue perceber as manifestações artísticas não convencionais como porta-vozes dos seus alunos?

Ainda que se tenham registros de discussões sobre a temática da Arte urbana há pelo menos duas décadas, observa-se como avança este enfoque diferenciado sobre a pichação²⁸. Mesmo que não configure a expressão geral dos pesquisadores, reconhecer que os pichadores possam ser considerados também como artistas, pode estar sinalizando a democratização da própria Arte. Tal abertura viria não só a favorecer a criação artística como fala da cidade, instaurada pelo emaranhado de situações diante das quais somos colocados cotidianamente, como poderia servir de alicerce a fundar o tão esperado diálogo entre professores e alunos, dentro dos espaços dedicados ao ensino de Arte, justamente pela valorização do que já fora banalizado pelo senso comum como Arte marginal.

Esse distanciamento do senso comum, porta para um olhar mais apurado e analítico sobre o modo de se relacionar com a Arte, também é tratado por Reis (2009) sob outro aspecto, mas igualmente relevante ao tratamento pedagógico dado às produções artísticas da infância, pela infância. Ao analisar os problemas biográficos, axiológicos e ontológicos que a obra de arte carece para ser esmiuçada, a pesquisadora contribui para a ideia de que se deva considerar para a apreciação do resultado final de cada obra infantil, toda a bagagem que perpassa uma simples visão psico-histórica do seu autor, considerando que na “obra de arte” existam ocultações e revelações de um imaginário diverso em cada realidade expressa. Assim, devemos considerar a existência de uma diversidade de infâncias (reais e imaginárias/ vividas ou não) que não mais permitem inferir sobre as obras meramente um apanhado de relações sociais da época, mas elevam o pensamento humano à construção de um novo lugar para denominar de infância, bem menos romântico e simplista do que o que fora pensado até então.

Sobre estética, Coelho, Farina e Albernaz (2012) apontam a Filosofia como articuladora entre o seu entendimento como apenas o estudo do Belo, com uma ideia de estética para além de critérios normativos, mas perceptível pela subjetividade através da experimentação, do contato direto dos educadores com Arte, podendo favorecer sobremaneira os processos de formação docente²⁹. Tal perspectiva segue alinhada ao pensamento de Dewey (2010, p.472):

²⁸ Ressalta-se que quando se fala neste caso em pichação como porta-voz social, há o reconhecimento do avanço em proporcionar o espaço à discussão de tal manifestação, e não a defesa do ato de pichar, o que inúmeras vezes configura vandalismo.

²⁹ Deve-se ter presente que os pesquisadores que escrevem acerca da temática da formação estética, Coelho, Farina e Albernaz (2012), participam do grupo Experimenta, o qual desenvolve estudos basicamente voltados ao pensamento teórico do filósofo Gilles Deleuze, para quem Estética é muito mais que o “estudo do Belo”, contrariamente a outras noções de estética abarcadas pela Filosofia e pela Arte de modo geral.

A obra de arte, portanto, é um desafio à execução de um ato similar de evocação e organização, através da imaginação, por parte daquele que a vivencia. Ela não é apenas um estímulo a um curso de ação manifesto e um meio para adotá-lo. Esse fato constitui a singularidade da experiência estética, e essa singularidade, por sua vez, é um desafio ao pensamento. Em especial, é um desafio ao pensamento sistemático chamado filosofia porque a experiência estética é a experiência em sua íntegra. Se não se houvesse abusado com tanta frequência do termo “puro” na literatura filosófica, se ele não tivesse sido empregado tantas vezes para sugerir a existência de algo misturado, impuro, na própria natureza da experiência, e para denotar algo além dela, poderíamos dizer que a experiência estética é a experiência pura. É a experiência libertada das forças que impedem e confundem seu desenvolvimento como experiência – livre, em outras palavras, dos fatores que subordinam uma experiência, tal como diretamente vivenciada, a algo que vai além dela. É à experiência estética, portanto, que o filósofo precisa recorrer para compreender o que é experiência... É um teste da capacidade do sistema que ele propõem para aprender a natureza da experiência em si.

Ao seguir pontuando os possíveis avanços dos estudos apresentados no GT 24 da ANPED, entre os anos de 2009 a 2012, pode-se dizer que houve uma busca em se construir análises sobre o tratamento dado à Arte e seu ensino desde a educação infantil, o que configura um avanço ao se pensar no Ensino de Arte fora das aulas ministradas ao decorrer dos anos de escolarização. E, nota-se que o pensamento tanto de Reis (2009) quanto de Pontes (2011), convergem para que se dê uma maior atenção a esta etapa da educação básica, em que a criança, em geral, inicia seus primeiros contatos com a Arte. Por esta análise atenta deve passar, não somente o pensamento que o educador tem sobre os modos da fruição ou produção artística dos alunos, em suas concepções individuais de Arte mais distintas, como o próprio processo de elaboração de um currículo diversificado que atenda às necessidades desta ou destas infâncias, posição também defendida por Ana Mae Barbosa, em destaque na 35ª Reunião, por meio das análises de Albernaz (2012).

Vale (2012) e Icle (2009) fazem a defesa do corpo como a própria ferramenta de linguagem, podendo através do mesmo haver a identificação da Arte, com sua expressividade. Neste sentido, a discussão sobre a necessidade do uso de diversificação de ferramentas na elaboração das aulas de Arte, como meio de aproximar o estudante desta disciplina, poderia estar comprometida. Ora, se o próprio corpo pode ser o veículo da expressão artística, que obrigação haveria no uso das múltiplas linguagens para proporcionar o contato dos educandos com a Arte?

Ainda se deve observar que junto com o corpo, a temática da imagem foi recorrente em boa parte dos artigos apresentados à apreciação do GT24 da ANPED. Acerca dessa última, os pesquisadores se reportam ao uso das ferramentas de linguagem visual (filmes e fotografias) e outros instrumentos de manifestação da Arte - como a Arquitetura ou a

escultura - como mediadores da aproximação do homem com a Arte. Assim sendo, se poderia concluir que a imagem seria um dos importantes veículos da comunicação entre os sujeitos e a própria Arte?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi o de evidenciar que ideias, concepções, compreensões, proposições, os pesquisadores da ANPED, mais precisamente no GT 24 Educação e Arte, têm manifestado sobre Arte, Educação e Ensino, nas suas pesquisas, mostrando suas preocupações, anseios, dúvidas. Ainda, como tais pesquisadores têm dialogado com a área de Arte e com as áreas afins, como estas mesmas áreas têm se preocupado em dialogar entre si, quais as lacunas, as fragilidades e os possíveis avanços para o Ensino de Arte.

Para essa trajetória traçada, primeiramente houve a preocupação em analisar cuidadosamente cada texto apresentado entre as reuniões 32^a, 33^a, 34^a e 35^a, identificando a temática principal tratada, formulando as categorias de análise, os aportes teóricos, as lacunas, fragilidades e avanços. Somente após a organização do conjunto de percepções acerca dos textos, abordou-se cada assunto em função das cinco principais categorias, aqui reproduzidas: C1: Formação do professor de Arte; C2: Arte e seu ensino; C3: Arte como porta-voz social; C4: Arte como linguagem; C5: Laços literários e filosóficos.

A partir daí, o esforço convergiu a encontrar respostas para as seguintes interrogações: Quem está produzindo nessa área do conhecimento? Quais as temáticas e abordagens dominantes e emergentes? Quais aportes teóricos e categorias de análise são operados em tais pesquisas? Quais os avanços visualizados nessa produção?

Em primeiro lugar, inquietou-me constatar que, apesar de serem muitos os pesquisadores que produzem e dialogam sobre a temática da Arte, poucos são da área específica da Arte, destaco aqui, sobretudo, pesquisadores da Filosofia, da Pedagogia, e de Letras. Em segundo, ao iniciar essa pesquisa tinha o pressuposto de que muito se trataria sobre o Ensino de Arte e suas especificidades. No decorrer da leitura, entretanto, observei que abordou-se indiretamente muito sobre ensino e muito sobre Arte, mas não propriamente sobre o Ensino da Arte e sim sobre o ensino a partir da Arte. Destaco aqui a preocupação dos autores com a sociedade, com a formação humana, com as relações entre a Arte e as diversas manifestações culturais presentes nas distintas comunidades.

Não obstante, os diálogos se fundamentam principalmente em temáticas como a formação do professor de Arte, os caminhos e propostas para o ensino da mesma, e a ligação da Arte com a Filosofia e a Literatura. Marcaram forte presença nas produções que compõem o *corpus* não somente as questões referentes ao Ensino de Arte, mas questões como grafite, pichação, Arte na educação infantil, Arte em espaços não convencionais de ensino, oficinas de Arte, museus ou educação museal, Arquitetura, teatro, dança, música e educação musical,

Arte como uma ferramenta para inclusão também se encontra presentes no conjunto de textos analisados. Registram-se também experiências a partir do contato com a Arte, seja no âmbito cultural, individual, social ou educacional.

Deve ser destacado ainda, que as pesquisas tratadas por este trabalho, de modo geral, se assentam sobre campos empíricos variados. Contudo, foram abordados com maior ênfase a preocupação dos docentes com a *formação* inicial e continuada na área de Arte e *as políticas públicas* que buscam a legitimação da Arte em espaços não convencionais. Outra constatação é a de que, entre todas as observações feitas com relação ao *corpus*, foram elencadas como principais lacunas - em função de serem assuntos não tratados, ou fundamentados com fragilidade de elementos -: currículo; o papel do professor de Arte; o modo de utilização das ferramentas de Arte; avaliação; e a aprendizagem da Arte em si. Ainda, deve-se salientar que houve pouco aprofundamento nas concepções levantadas em grande parte das categorias. Aqui cabe uma observação, tais lacunas poderiam ser justificadas devido à existência de GTs específicos, dentro da ANPED que tratam de cada um dos tópicos sobre os quais não se discorreu ou perceberam-se fragilidades. Podem ser citados os seguintes GTs: GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 Anos, GT 08 - Formação de Professores, GT 11 – Política e Educação Superior, e GT 12 – Currículo. Como nos fala Almeida (2011, p.16)³⁰,

O mundo real é mais complexo do que querem nos fazer crer as abstrações teóricas que os simplificam, e os processos de produção de sentido ocorrem mediante singularidades interpretativas, ou seja, requerem construir o conhecimento simbolicamente.

Além disso, uma observação pertinente é o fato de que alguns textos apresentados parecem fugir ao foco do GT24. Tal constatação já se manifestava nas ponderações de Almeida (2011, p.16), quando afirma que

preocupa-se que muitos trabalhos não tratem de questões pertinentes ao campo educação e arte nem se aproximem da educação em geral; neles não se nota esforço de, pelo menos, estabelecer uma referência à educação e à educação em arte. Portanto, não se justifica encaminhá-los ao GT Educação e Arte; antes, poderiam ter sido submetidos e aceitos em outros grupos .

Cada uma das cinco categorias temáticas elencadas para a formação desta dissertação congregam múltiplos aspectos. As principais preocupações levantadas pelos pesquisadores se referem à formação inicial, formação continuada, políticas de formação, educação musical,

³⁰ TE da 34ª Reunião, não publicado.

educação infantil, percurso histórico do Ensino de Arte, educação especial, currículo, pichação e grafite, dança e Arquitetura, obras de Arte, poética, formação estética, corpo, cinema, poesia, escultura e fotografia, Arte e Literatura, Arte e Filosofia. Para discorrer sobre todos os subtemas abordados, os pesquisadores se valem de autores tanto da área de Arte, como pensadores da Filosofia, da Educação e da Arte Literária.

Como principais avanços identificados estão o tratamento filosófico da Arte, com abordagens acerca da imaginação e do belo; o reconhecimento de manifestações artísticas outrora consideradas marginais por parte dos estudiosos, como a problematização de novos modos de interação dos educandos com a Arte, reconhecendo nas TIC uma possibilidade de democratização desse contato; a valorização da temática do corpo, pensando-se o mesmo como a própria ferramenta de produção de Arte; o tratamento com a formação do professor, sugerindo o cuidado com a apresentação da Arte, principalmente, na educação infantil.

Os resultados apontados pelas indagações propostas nesta dissertação configuram as percepções pessoais que se teve pela leitura das pesquisas apresentadas no recorte temporal proposto. Deste modo, algumas dessas perguntas não permitem respostas objetivas, sabendo-se que os conhecimentos são provisórios. Conforme destaca Feyerabend (1975, p. 195-296),

a ideia de que a ciência pode, e deveria, acompanhar um estatuto fixo de procedimentos universais, é totalmente irreal e pernicioso. É irreal porque atribui à percepção humana uma função simplória, ignorando o talento e as circunstâncias que estimulam o desenvolvimento humano. É pernicioso por querer impor regras que supostamente conduzem ao crescimento de nossa qualificação profissional em prejuízo da nossa condição de seres humanos. Ademais, esta ideia é detrimental para a ciência por negligenciar a complexidade das condições físicas e históricas que influenciam nas mudanças científicas, fazendo da pesquisa um ato inflexível e dogmático. Assim, todas as metodologias têm as suas limitações e a única "regra" que sobrevive na procura do conhecimento seria: qualquer tentativa é válida.

Neste sentido, a pretensão desta dissertação de mestrado está aquém das possibilidades da reelaboração de conceitos ou prerrogativas paradigmáticas estabelecidas pelos enunciados científicos potencialmente expressos. O olhar é voltado para a pesquisa como uma admirável atividade, a qual conduz o homem a conhecer os meandros da edificação da ciência. Ela representa a prática sistemática da razão, da busca e descoberta de ocorrências que, não poucas vezes, se situam na esfera do inesperado e inexprimível.

É oportuno salientar, na finalização do proposto, que todos os aspectos relativos à pesquisa são heterogêneos e se correlacionam visando abonar seu espaço dentro dos espaços pautados pela Arte, sejam esses convencionais de ensino ou não convencionais. Nesta relação,

tais saberes se manifestam como aqueles que melhor convêm no intuito de demonstrar os caminhos da Arte e seu ensino no período analisado.

Antes da finalização deste trabalho, cabe a inferência de que, conforme proposto no início de tal estudo, todas as considerações se pautam pela análise do *corpus* documental de 59 textos apresentados entre a 32^a e a 35^a reuniões do GT 24 da ANPED - importante associação produtora de ciência, com pesquisadores reconhecidos dentro dos programas de pós-graduação e na construção das diretrizes da pesquisa nacional sobre Educação. Não obstante, alguns aspectos não abordados pelo grupo de textos base referido, foram explanados em minicursos e trabalhos encomendados pelo GT, sobre os quais se optou por apenas aludir, sem que suas considerações fossem ponderadas qualitativa ou quantitativamente. Do mesmo modo, salienta-se que a grande barreira esteve localizada no problema da classificação e explicação mais próxima da veracidade dos dados colhidos, tornando-os claros e compreensíveis a quem os acessasse. Há um subentendimento das dificuldades em trabalhar com a subjetividade dos dados qualitativos arrecadados pela análise a que se empenhou. Tal dificuldade também se fez presente na divisão dos aspectos que caracterizavam cada texto, enquanto os mesmos eram separados em quantidades de aspectos por categoria. Além disso, a pouca bibliografia estrangeira sobre os temas, disponível, e a quantidade de linhas de pesquisa abordadas pelos pesquisadores envolvidos para a consecução dos artigos apresentados, foram algumas limitações da pesquisa, importantes para a resolução a que se chegou.

Não saberia dizer se a pesquisa “não” respondeu, ou se os meus anseios e proposições é que não foram totalmente respondidas, talvez pelo fato de algumas temáticas abordadas na produção analisada estarem mais distantes das minhas expectativas. Uma questão que me pareceu fortemente tratada pelos pesquisadores, em âmbito geral, foi a formação do professor, abordando-se a importância da formação inicial e da formação continuada. Todavia, pouco se revelou sobre as lacunas e dificuldades presentes no âmbito das licenciaturas em Arte, dos gestores das universidades, dos currículos dos cursos de licenciatura em Arte, dos estágios. A impressão que se teve dos textos a abordarem tal temática, é que os pesquisadores poderiam ter aprofundado suas pesquisas, o que, de modo geral, só obteve alguma sustentação em um trabalho encomendado pelo GT.

Esta ideia está pautada na visão de que outro assunto muito abordado, mas que pareceu pouco elucidado, no contexto da palavra, se dá na aprendizagem da Arte, conforme referido no capítulo específico acerca das lacunas e fragilidades. Também pode-se perceber que minicursos abordaram a questão das metodologias de ensino, da didática e dos

fundamentos do aprender e ensinar, contudo, não seria pertinente que tais aspectos fossem melhor aprofundados pelos pesquisadores do GT?

No que tange ao Ensino de Arte não formal, percebe-se a inferência dos pesquisadores quanto ao denunciar a preocupação dos locais voltados a este Ensino em proporcionar o contato do homem com alguns instrumentos artísticos pontuais. Assim sendo, o que poderia caracterizar o Ensino de Arte não formal? Somente proporcionar o contato do ser humano com alguma técnica de Arte seria suficiente para que pudesse se dizer do mesmo que teve “Ensino de Arte”? Quais dos atributos elencados formulariam o rol dos critérios necessários a que a não convencionalidade do espaço dedicado ao contato com a Arte pudesse ser destinada ao Ensino não formal da Arte?

A Arte vem se mostrando uma importante ferramenta de facilitação da interdisciplinaridade. Tal observação fica evidente quando se percebe o grande número de pesquisadores que tratam da Arte por meio de outros componentes curriculares, sobretudo àqueles ligados à Filosofia. Entretanto, deve-se observar que tais constatações não decorrem diretamente uma da outra, ainda que sinalizem para o fato de que algumas disciplinas auxiliam diretamente a Arte, seja em sua compreensão, ou mesmo em sua epistemologia. Com tais ponderações emerge o questionamento de que, identificado o diálogo entre estas duas áreas, ocorreria também o interesse nos educadores de Arte em se apropriar das linguagens filosóficas para o auxílio dos seus estudos e mesmo, na docência em Arte? De que modo a racionalidade da Filosofia poderia estar auxiliando no olhar subjetivo da Arte, em sua aceção e tratamento mais convencional? Ou vice-versa?

Além das dúvidas já expostas, outra importante preocupação se volta à problematização do tratamento da Arte e seu ensino na esfera da educação infantil. Tal abordagem decorrente de um avanço, na medida em que amplia o domínio das discussões alusivas à Arte, pode levantar uma série de questionamentos, entre os quais cabe destacar, primeiro: o tratamento dado ao Ensino de Arte para as crianças, baseado na espontaneidade das criações artísticas, poderia estar se valendo das características infantis de livre elaboração de pensamentos e falas, para se ordenar? Segundo: estariam os pesquisadores sinalizando a valorização desta naturalidade como ferramenta de estímulo à capacidade reflexiva, de ordenamento de ideias, a qual poderia vir a facilitar a própria expressão e comunicação destes futuros adultos?

Sopesando todos os questionamentos a que esta pesquisa se propunha responder, observa-se que o conteúdo construído por esse trabalho serve mais do que o proposto de identificar as tendências para a Arte e o seu ensino nos anos ponderados. Para além, serviu

para provocar algumas questões carentes de abordagem, pelo menos no período analisado, dentro dos limites a que se constituíram. Deste modo, segue como escopo e sugestão para a construção de novos trabalhos: 1º) aprofundar as análises de cada uma das categorias temáticas identificadas neste *corpus*; 2º) dar continuidade às análises das tendências e perspectivas para o Ensino de Arte, nos anos que seguem; 3º) confirmar ou refutar as tendências, em análise comparativa de dados com outras associações de pesquisa. Tal visão converge ao pensamento de Pereira (2010, p. 66), para o qual o professor é favorecido por instituir-se como agente e agido em sua jornada pedagógica cotidiana:

Essa interminável tarefa empurra os sujeitos na direção de uma condição de vida que lhes dá a propriedade de ação e paixão ao mesmo tempo. O grande mote do trabalho de formação, assim, aparece como uma imensa vontade de poder viver para fazer os outros viverem, de saber aprender para levar os outros a aprenderem. Motivação prometeica de roubar o fogo aos deuses para dar aos homens, mas com a característica do trabalho de Sísifo: nunca suficiente, nunca o bastante, nunca esmorecendo, sempre suspeitando, cada vez inventando o mundo e inventando-se para estar nesse mundo e inventar-se com os outros. Nesse sentido quero dizer que nossa tarefa é interminável, que nosso campo é infinito: porque não há um ponto derradeiro, um valor ou uma verdade ou um juízo definitivo a que se possa chegar.

Segue-se esta linha de trabalho, sem a pretensão de que estas inquietações construam de fato diretrizes para a pesquisa sobre Arte e seu ensino para os próximos anos, espera-se, no entanto, que tais considerações possam estar favorecendo as discussões sobre o próprio fazer pedagógico dos professores de Arte, pelos olhos deles mesmos. Do mesmo modo, reitera-se que as ponderações dessa dissertação possam estar permitindo, além do incentivo à imaginação discente, a construção/recriação do professor enquanto agente transformador de outros sujeitos sociais, assim como a problematização da Arte e seu Ensino, em seus mais variados formatos e ambientes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Teoria estética*. Trad. Artthur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Produção Científica apresentada no GT Educação e Arte da ANPED, 2011. Não publicado.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Home-page*. 2014. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

AZEVEDO, Fernando A. G. Abordagem triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da arte/educação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 80-99.

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.117-123.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estud. av. [online]*, São Paulo, v.3, n.7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 out. 2013.

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

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

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

_____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.13-27.

_____; COUTINHO, Rejane Galvão. *Ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs). *Abordagem triangular no ensino da artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Lei nº. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOURO, Anamelia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. *Ressignificando a avaliação escolar*. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129. (Cadernos de Avaliação 3).

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção todas as Artes).

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Contra pontos: entrevista: João Francisco Duarte Júnior. *Revista Contrapontos – eletrônica*, v. 12, n.3, p. 362-367, set./dez. 2012. [entrevista concedida]. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4039/2387>>. Acesso em: 12 out. 2014.

EINSNER, Elliot. Estrutura e mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-94.

FACCI, Paula Ditzel. A educação através da arte como forma de transformação social: o projeto do Centro Permanente de Cultura. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EDUCAÇÃO, 3, 2006, São Paulo. *Resumos...* São Paulo: Unesp, 2006. s/p. Disponível em: <<http://www.proex-unesp.com.br/6congresso/bd3congresso/docs%5C48.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

FANTIN, Mônica. O processo criador e o cinema na educação de crianças. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Orgs). *Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.37-66.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. A mulher como profissional de educação: alguns aspectos de sua trajetória de formação. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, Salvador, n.3, 1999. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2920/2087>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

FEYERABEND, Paul. *Against method: outline of an anarchistic theory of knowledge*. London: New left books, 1975.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____; _____. *Arte na educação escolar*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, a. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietação e mudanças no ensino da arte*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.37-51.

FREITAS, Helena C. L. As (novas) políticas de formação dos educadores: prioridade postergada. In: MACHADO, Evelcy Monteiro et al. *Formação do educador: educação, demandas sociais e utopias*. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 23-46.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LANGER, Susanne K. *Los problemas del arte: diez conferencias filosóficas*. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 1966.

LEITE, Maria Isabel. Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação/fruição e de produção/criação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Orgs). *Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.27-36.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Entrevista. *Revista Digital Art&*, São Paulo, a. VI, n. 10, nov. 2008. [Projetos Pedagógicos]. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-10/projetos.htm>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

_____. Arte/educação/arte: afinal, quais são as nossas inquietudes? In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; SANTOS, Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 226-244.

_____. Das poéticas da formação inicial e continuada em artes visuais. In: CONFAEB Arte/Educação: corpos em trânsito, 22, 2012a, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FAEB, 2012a. Disponível em: <faeb.com.br/livro03/Arquivos/.../luciana_grupelli_loponte.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. Ensino de artes visuais: entre pesquisas e práticas. *Revista educação e cultura contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 11, n.23, p.165-185, 2012b. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/311/443>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-79.

MARTINS, M. C. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.52-68.

MORAES, Sumaya Mattar. A formação inicial do professor de arte como lócus de gestão da práxis docente criadora: relações entre a epistemologia da prática e o processo de ensino-aprendizagem no universo artesanal. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-16. Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6440--Int.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

PASSOS, Laurizete Ferragut; FERREIRA, Viviane Lovatti; MATTE, Cecília Hanna. *Escola experimental da Lapa: a cultura material revelando uma experiência curricular renovadora*. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/10-%20PATRIMONIOEDUCATIVO%20E%20CULTURA%20MATERIAL%20ESCOLAR/ESCOLA%20EXPERIMENTAL%20DA%20LAPA.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

PEREIRA, Marcos Villela. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 52, p. 61-80, 2010. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie52a03.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Inquietação e mudanças no ensino da arte*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.78-94.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietação e mudanças no ensino da arte*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.127-137.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Inquietação e mudanças no ensino da arte*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.69-77.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/ws/Downloads/dialogo-237.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SANTANA, Arão Paranaguá de. O ensino do teatro, a educação básica e os desafios da contemporaneidade. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL/FAEB, 18, 2008, CRATO (CE). *Anais...* CRATO (CE), 2008. Disponível em: <www.urca.br/18confaeb/content/txt/ptbr/apresentacaotrabalhosgt.php>. Acesso em: 12 jan. 2015.

SCHULTZ, Valdemar. Pichação e grafite: reverberações educacionais. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-14. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6075--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SILVA, Everson Melquíades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. In: ANPED, 30, 2007, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2007. p.1-18. [GE1: Educação e Arte]. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SMITH, Ralph. Excelência no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 97-110.

SOUSA, Rainer Gonçalves. *A arte barroca no Brasil*. 2009. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/artes/a-arte-barroca-no-brasil.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

STUNGO, Naomi. *Frank Gehry*. Trad. Luis Antonio Araújo. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2000.

VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. *As políticas de formação de professores do Brasil e as repercussões na docência em arte*. 2012. Disponível em: <http://www.academia.edu/3366119/Politicas_de_formacao_de_professores_e_a_docencia_em_arte>. Acesso em: 09 jan. 2014.

REFERÊNCIAS DO *CORPUS* ANALISADO

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Produção Científica apresentada no GT Educação e Arte da ANPED, 2011. Não publicado.

ALVES, Jefferson Fernandes. Por um olhar para além da visão: fotografia e cegueira. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-16. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-572%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-18. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu. A poética na formação humana na perspectiva teórica de Gaston Bachelard. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-16. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6419--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

BRANDÃO, Claudia Mariza Mattos. (Re) lendo o espaço nas ondas imaginárias do graffiti: contribuições para uma arte/educação contemporânea. . In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-11. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6888--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

CAMOZATTO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Cristina Vorraber. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-15. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1838_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

CHAVES, Juliana de Castro. A arte e a formação em Herbert Marcuse: possibilidade de ruptura com a sociedade unidimensional. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-17. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-2501_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

COELHO, Alberto D'avila; FARINA, Cynthia; ALBERNAZ, Roselaine Machado. Artíficos e princípios na formação de professores: estética digital e modos de fazer. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-12. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em:

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1298_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

COELHO, Roseane Martins. Narração e experiência em formação de professores: colecionando fragmentos de relatos. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-17. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em:

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1595_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. Para pensar com a arquitetura: a espacialidade revolucionária de Frank Gehry. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-16. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em:

<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-335%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

COUTINHO, Andréa Senra. Poéticas do feminino/feminismo: interfaces para o ensino de arte. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-19. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6465--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Arte que nos move: oficinas de formação inventiva de professores. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-16. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6493--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

_____. Entre licenciandos e educantes: caminhos polifônicos numa formação inventiva de professores. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-20. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em:

<<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5598--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

ENTEL, Alicia. Estética y política: nuevas sensibilidades, nuevos sentidos de la crítica. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-17. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5598--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

EISNBERG, Zena Winona; CARVALHO, Maria Cristina Monteiro Pereira de. A educação das crianças e as músicas infantis. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-15. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-36%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

FARINA, Cynthia. A China é aqui: indústria da cópia, ensino de arte e práticas de si. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-17. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-122%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

_____. Formação continuada e estética do descontínuo: arte contemporânea e professoras de arte. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-15. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6345--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

GUIMARÃES, Leda Maria de Barros; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. Formação docente e estágio curricular em artes visuais na modalidade de ensino à distância: entre a realidade e a possibilidade de se criar uma escola em expansão. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-16. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6901--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

HERNÁNDEZ, Márcia Maria Strazzacappa. Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-11. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1335_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto. Materialidade da comunicação docente: conhecimento, uso de palavra e experiência estética. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-10. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5712--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Corpo e espaço na prática musical de orquestra: por uma educação humanizadora. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-19. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-983%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

KASTRUP, Virgínia. *Pesquisa e educação*. In: Reunião anual da ANPED, In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. (Não Publicado).

LAZZARIN, Luís Fernando. Captura e resistência: elementos para pensar os lugares da experiência com música no currículo. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-10. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5803--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.*

LEITE, Vanessa Caldeira. Corpo impregnado pela arte: implicações no campo da educação. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-15. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5493--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.*

LIMA, Lisandra Eick de. Formação estética do grande público no museu de arte contemporânea: uma questão que concerne à pesquisa em arte e educação. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais... Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-15. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-1112%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.*

LINHARES, Martha Prata. Arte na especialização em docência universitária: contribuições para a formação de professores. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-18. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5875--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.*

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. O corpo inaudito: para uma poética do discurso em educação. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-14. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6114--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.*

MENEZES, Andrea Penteadó de. Discursos e valores de alunos de ensino básico sobre as artes visuais: possibilidades éticas de seu aproveitamento na escola. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais... Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-15. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1384_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.*

MORAES, Ana Cristina de. O corpo-educador do artista-pedagogo e político na intenção de uma educação estética. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais... Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-13. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em:*

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-2288_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

MORAES, Sumaya Mattar. A formação inicial do professor de arte como locus de gestação da práxis docente criadora: relações entre a epistemologia da prática e o processo de ensino-aprendizagem no universo artesanal. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-16.* Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6440--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Leitura poética em sala de aula: um exercício indispensável à humanização. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-16.* [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5535--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Das águas onde nada um tubarão às esculturas de gelo produzidas por crianças no contexto da educação infantil. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-16.* [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5419--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

OLIVEIRA, Gustavo Rebelo Coelho de. Jovens no subúrbio carioca: vidas pouco narradas como sugestões a compreensões plurais da educação e das artes. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais... Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-15.* [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-738%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

_____. Pixação como trabalho de conclusão de curso (TCC): corajosos investimentos filosóficos para o ensino da arte. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-21.* [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6635--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

_____. Pixações na metrópole: uma pedagogia fora da lei. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-20.* [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5832--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago; AQUINO, Thaís Lobosque. Reflexões sobre uma experimentação performática com fusões: por uma paisagem simbiótica. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais... Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-13.* [GT24: Educação e Arte].

Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-815%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Caminhos investigativos na formação estética dos professores (as). In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-15. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5100--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PEREIRA, Fernando Lifczynski; SOMMER, Luís Henrique. O discurso dos Pcms-Arte: Uma análise foucaultiana sobre a fabricação da docência em Arte. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-16. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5596--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. A dimensão performativa do gesto na prática docente. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-13. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6966--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

_____. Ne pas toucher aux œuvres: o princípio da (in) tangibilidade da obra de arte no contexto de sua exibição e suas (contra) significações pedagógicas. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-11. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-1135%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PONTES, Gilvania Maurício Dias de. Arte na educação: situando discursos sobre ensino de arte. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-16. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-932%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança, corpo e estética: o contexto de grupos de bairro. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-10. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-1172%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PRONSATO, Laura. Do estágio supervisionado à docência em dança: desafios e possibilidades no ensino básico formal. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-13. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1390_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

REDIN, Marita Martins; FISCHER, Beatriz T. Daudt. Experiência estética e memórias de escola: um estudo a partir de depoimentos postados em meio digital. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-13. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5381--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

REIS, Magali dos. Ocultações e revelações: questões metodológicas no uso da imagem da criança em pesquisas sobre a infância. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-13. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5098--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. A arte como procedimento de ensino na Escola Waldorf. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-15. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6061--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

ROURE, Glacy Queiros de. Tartarugas podem voar: cinema, educação e infância. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-15. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-1074%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SANTANA, Arão Paranaguá de. O conhecimento prático do arte-educador e os espaços de Ensinar e aprender arte. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-18. [TE24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalho_encomendado/32%20ra%20%20trabal%20encomendado%20%20gt24%20%20ARAO%20NOGUEIRA%20PARANAGU.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SCARELI, Giovana. Arte e educação em A Revolução dos Bichos de George Orwell. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-18. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1907_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SCHULTZ, Valdemar. Pichação e grafite: reverberações educacionais. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-14. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6075--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Experiência formativa em arte: contribuições do pensamento de John Dewey para a formação do arte/educador na contemporaneidade. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-17. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-1104%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; SILVA, Maisa Cristina da. Curso intensivo de arte na educação - CIAE (Rio de Janeiro, 1960 - 1981): um estudo a partir dos jornais arte & educação. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-13. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-2077_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SILVA, Graça Maria Dias da; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. Lygia/ pimentel/ clark: uma pesquisa historiográfica sobre a arte e educação no instituto nacional de educação de surdos. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-23. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-1049%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SILVA, João Marcelo Lanzillotti da. Construção de uma metodologia para pesquisa de crianças em criação musical: contribuições. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-17. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1715_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SILVA, Tatielle Rita Souza da. Notas sobre a criação: elementos para repensar o espaço escolar. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-16. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-2372_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SOBREIRA, Sílvia. Funções e justificativas para o ensino de música nas escolas regulares. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-16. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-465%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

TRIEIWEILLER, Pricilla Cristine. As contrapalavras que movem a formação artístico-cultural dos professores da infância. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-15. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5253--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

VALLE, Flávia Pilla; ICLE, Gilberto. Contraconduta como prática de formação: um estudo com alunos de graduação em dança. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-16. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1378_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

VASCONCELLOS, Sônia Tramuja. As políticas de formação de professores do Brasil e as repercussões na docência em arte. In: ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p.1-11. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-2262_int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

WUNDER, Alik. Uma educação visual por entre literatura, fotografia e filosofia. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-19. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6614--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes. Imagem-ordem: observações da iniciação à docência. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-13. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-685%20int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

_____. Melodrama e ideal ascético em Nietzsche: para pensar o mau-gosto. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-14. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5288--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

_____. Percursos das artes visuais: geologia de uma disciplina. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-15. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6006--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

APÊNDICE A - Lista dos pesquisadores

MESTRANDA: Thaís Bedin

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Flávia Eloisa Caimi

PESQUISA: A ARTE E SEU ENSINO NO BRASIL: CENÁRIOS, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Em virtude de facilitar a plena compreensão e acesso às tendências para a pesquisa em Arte e seu Ensino, no GT 24 da ANPED – Educação e Arte, entre os anos de 2009 a 2012, apresenta-se a lista de todos os pesquisadores identificados pela letra P, seguida de numeração, em todo o *corpus* documental, com o título de seus respectivos trabalhos, com o número da reunião na qual teve sua pesquisa publicada.

Nº	Pesquisador	Texto	Reunião
01	Alberto D'avila Coelho	Artifícios e princípios na formação de professores. Estética digital e modos de fazer (AUTOR)	35 ^a
02	Alessandra Mara Rotta de Oliveira	Das águas onde nada um tubarão às esculturas de gelo produzidas por crianças no contexto da Educação Infantil (AUTORA)	32 ^a
03	Alik Wunder	Uma educação visual por entre literatura, fotografia e filosofia. (AUTOR)	33 ^a
04	Ana Cristina de Moraes	O corpo-educador do artista-pedagogo e político na intenção de uma educação estética (AUTORA)	35 ^a
05	Andrea Penteado de Menezes	Discursos e valores de alunos de ensino básico sobre as artes visuais: possibilidades éticas de seu aproveitamento na escola (AUTORA)	35 ^a
06	Andréa Senra Coutinho	Poéticas do feminino/feminismo: interfaces para o ensino de arte (AUTORA)	33 ^a
07	Anna Rita Ferreira de Araújo	Os cursos superiores de formação de professores de Artes Visuais no Brasil: Percursos históricos e desigualdades geográficas (AUTORA)	32 ^a
08	Beatriz T. Daudt Fischer	Experiência estética e memórias de escola: Um estudo a partir de depoimentos postados em meio digital (CO AUTORA)	32 ^a
09	Claudia Mariza Mattos Brandão	(Re)lendo o espaço nas ondas imaginárias do graffiti: contribuições para uma arte/educação contemporânea (AUTORA)	33 ^a
10	Cynthia Agra de Brito Neves	Leitura Poética em sala de aula: Um exercício indispensável à humanização (AUTORA)	32 ^a

11	Cynthia Farina	Formação continuada e estética do descontínuo. Arte contemporânea e professoras de arte (AUTORA)	33 ^a
		A China é aqui. Indústria da cópia, ensino de arte e práticas de si (AUTORA)	34 ^a
		Artifícios e princípios na formação de professores. Estética digital e modos de fazer (CO AUTORA)	35 ^a
12	Everson Melquiades Araújo Silva	Experiência formativa em Arte: contribuições do pensamento de John Dewey para a formação do Arte/Educador na contemporaneidade (AUTOR)	34 ^a
		Curso intensivo de arte na educação - ciae (rio de janeiro, 1960 - 1981): um estudo a partir dos jornais arte&educação (AUTOR)	35 ^a
13	Fernando Lifczynski Pereira	O discurso dos Pcms-Arte: Uma análise foucaultiana sobre a fabricação da docência em Arte (AUTOR)	32 ^a
14	Flavia Pilla Do Valle	Contraconduta como prática de formação: um estudo com alunos de graduação em dança (AUTORA)	35 ^a
15	Gilberto Icle	Materialidade da comunicação docente: conhecimento, uso de palavra e experiência estética (CO AUTOR)	32 ^a
		Contraconduta como prática de formação: um estudo com alunos de graduação em dança (CO AUTOR)	35 ^a
16	Gilvania Maurício Dias de Pontes	Arte na educação: situando discursos Sobre ensino de arte (AUTORA)	34 ^a
17	Giovana Scareli	Arte e Educação em A Revolução dos Bichos de George Orwell (AUTORA)	35 ^a
18	Glacy Queiros de Roure	Tartarugas podem voar: cinema, educação e infância (AUTORA)	34 ^a
19	Graça Maria Dias da Silva	Lygia/ pimentel/ clark: uma pesquisa historiográfica sobre arte e educação no instituto nacional de educação de surdos (AUTORA)	34 ^a
20	Gustavo Rebelo Coelho de Oliveira	Pixações na metrópole: Uma pedagogia fora da lei (AUTOR)	32 ^a
		Pixação como Trabalho De Conclusão de Curso (TCC): corajosos investimentos filosóficos para o ensino da arte (AUTOR)	33 ^a
		Jovens no subúrbio carioca: vidas pouco narradas como sugestões a compreensões plurais da educação e das artes. (AUTOR)	34 ^a
21	Haydéa Maria Marino de Sant'anna Reis	Lygia/ pimentel/ clark: uma pesquisa historiográfica sobre arte e educação no instituto nacional de educação de surdos (CO AUTORA)	34 ^a

22	Ilza Zenker Leme Joly	Corpo e espaço na prática musical de orquestra: por uma educação humanizadora (AUTORA)	34 ^a
23	Jefferson Fernandes Alves	Por um olhar para além da visão: fotografia e cegueira (AUTOR)	34 ^a
24	João Marcelo Lanzillotti da Silva	Construção de uma metodologia para pesquisa de crianças em criação musical: contribuições (AUTOR)	35 ^a
25	Juliana De Castro Chaves	A arte e a formação em Herbert Marcuse: possibilidade de ruptura com a sociedade unidimensional (AUTORA)	35 ^a
26	Karenine de Oliveira Porpino	Dança, corpo e estética: o contexto de grupos de bairro (AUTORA)	34 ^a
27	Keyla Andrea Santiago Oliveira	Reflexões sobre uma experimentação performática com fusões: Por uma paisagem simbiótica (AUTORA)	34 ^a
28	Laura Pronsato	Do estágio supervisionado à docência em dança: desafios e possibilidades no ensino básico formal (AUTORA)	35 ^a
29	Leda Maria de Barros Guimarães	Formação docente e estágio curricular em artes visuais na modalidade de ensino a distância: entre a realidade e a possibilidade de se criar uma escola em expansão (AUTORA)	33 ^a
30	Lisandra Eick de Lima	Formação estética do grande público no museu de arte contemporânea: uma questão que concerne à pesquisa em arte e educação. (AUTORA)	34 ^a
31	Luís Fernando Lazzarin	Captura e resistência: Elementos para pensar os lugares da experiência com música no currículo (AUTOR)	32 ^a
32	Luís Henrique Sommer	O discurso dos Pcms-Arte: Uma análise foucaultiana sobre a fabricação da docência em Arte (CO AUTOR)	32 ^a
33	Magali dos Reis	Ocultações e revelações: Questões metodológicas no uso da imagem da criança em pesquisas sobre a infância (AUTORA)	32 ^a
34	Maisa Cristina da Silva	Curso intensivo de arte na educação - ciae (rio de janeiro, 1960 - 1981): um estudo a partir dos jornais arte&educação (CO AUTORA)	35 ^a
35	Marcelo de Andrade Pereira	Materialidade da comunicação docente: conhecimento, uso de palavra e experiência estética (AUTOR)	32 ^a
		A dimensão performativa do gesto na prática docente (AUTOR)	33 ^a
		Ne pas toucher aux œuvres: o princípio da (in)tangibilidade da obra de arte no contexto de sua exibição e suas (contra) significações pedagógicas (AUTOR)	34 ^a

36	Márcia Maria Strazzacappa Hernández	Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores (AUTORA)	35 ^a
37	Maria Cristina dos Santos Peixoto	Caminhos investigativos na formação estética dos professores (as) (AUTORA)	32 ^a
38	Maria Cristina Monteiro Pereira de carvalho	A educação das crianças e as músicas infantis (CO AUTORA)	34 ^a
39	Marisa Cristina Vorraber Costa	Para pensar com a arquitetura - a espacialidade revolucionária de Frank Gehry (AUTORA)	34 ^a
		Da pedagogia como arte às artes da pedagogia (CO AUTORA)	35 ^a
40	Marita Martins Redin	Experiência estética e memórias de escola: um estudo a partir de depoimentos postados em meio digital (AUTORA)	32 ^a
41	Martha Prata Linhares	Arte na especialização em docência universitária: contribuições para a formação de professores (AUTORA)	32 ^a
42	Maximiliano Valerio López	O corpo inaudito: para uma poética do discurso em educação (AUTOR)	33 ^a
43	Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan	Melodrama e ideal ascético em Nietzsche: para pensar o mau-gosto (AUTORA)	32 ^a
		Percursos das artes visuais: geologia de uma disciplina (AUTORA)	33 ^a
		Imagem-ordem: observações da iniciação à docência (AUTORA)	34 ^a
44	Pricilla Cristine Trierweiller	As contrapalavras que movem a formação artístico-cultural dos professores da infância (AUTORA)	32 ^a
45	Ronaldo Alexandre de Oliveira	Formação docente e estágio curricular em artes visuais na modalidade de ensino a distância: entre a realidade e a possibilidade de se criar uma escola em expansão (CO AUTOR)	33 ^a
46	Roseane Martins Coelho	Narração e experiência em formação de professores: colecionando fragmentos de relatos (AUTORA)	35 ^a
47	Roselaine Machado Albernaz	Artifícios e princípios na formação de professores. Estética digital e modos de fazer (CO AUTORA)	35 ^a
48	Rosely Aparecida Romanelli	A arte como procedimento de ensino na Escola Waldorf (AUTORA)	33 ^a
49	Rosimeri de Oliveira Dias	Entre licenciandos e educantes: caminhos polifônicos numa formação inventiva de professores (AUTORA)	32 ^a
		Arte que nos move: oficinas de formação inventiva de professores (AUTORA)	33 ^a

50	Silvia Sobreira	Funções e justificativas para o ensino de música nas escolas regulares (AUTORA)	34 ^a
51	Sonia Tramuja Vasconcellos	As políticas de formação de professores e as repercussões na docência em arte (AUTORA)	35 ^a
52	Sueli Teresinha de Abreu Bernardes	A poética na formação humana na perspectiva teórica de Gaston Bachelard (AUTORA)	33 ^a
53	Sumaya Mattar Moraes	A formação inicial do professor de arte como locus de gestação da práxis docente criadora: relações entre a epistemologia da prática e o processo de ensino-aprendizagem no universo artesanal (AUTORA)	33 ^a
54	Tatielle Rita Souza da Silva	Notas sobre a criação - elementos para repensar o espaço escolar (AUTORA)	35 ^a
55	Thaís Lobosque Aquino	Reflexões sobre uma experimentação performática com fusões: Por uma paisagem simbiótica (CO AUTORA)	34 ^a
56	Valdemar Schultz	Pichação e grafite: reverberações educacionais (AUTOR)	33 ^a
57	Vanessa Caldeira Leite	Corpo impregnado pela Arte: implicações no campo da educação (AUTORA)	32 ^a
58	Viviane Castro Camozzato	Da pedagogia como arte às artes da pedagogia (AUTORA)	35 ^a
59	Zena Winona Eisenberg	A educação das crianças e as músicas infantis (AUTORA)	34 ^a

CIP – Catalogação na Publicação

B412a Bedin, Thais

A arte e seu ensino no Brasil: cenários, tendências e perspectivas a partir do GT 24 da ANPED / Thais Bedin. – 2015.
128 f.; 30 cm.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Flávia Eloisa Caimi.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2015.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Educação - Brasil. I. Caimi, Flávia Eloisa, orientadora. II. Título.

CDU 37.036

Catálogo: Bibliotecária Cristina Troller - CRB 10/1430