

DIEGO ALEXANDRE DIVARDIM DE OLIVEIRA
AUTOR

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES
CO-AUTORA

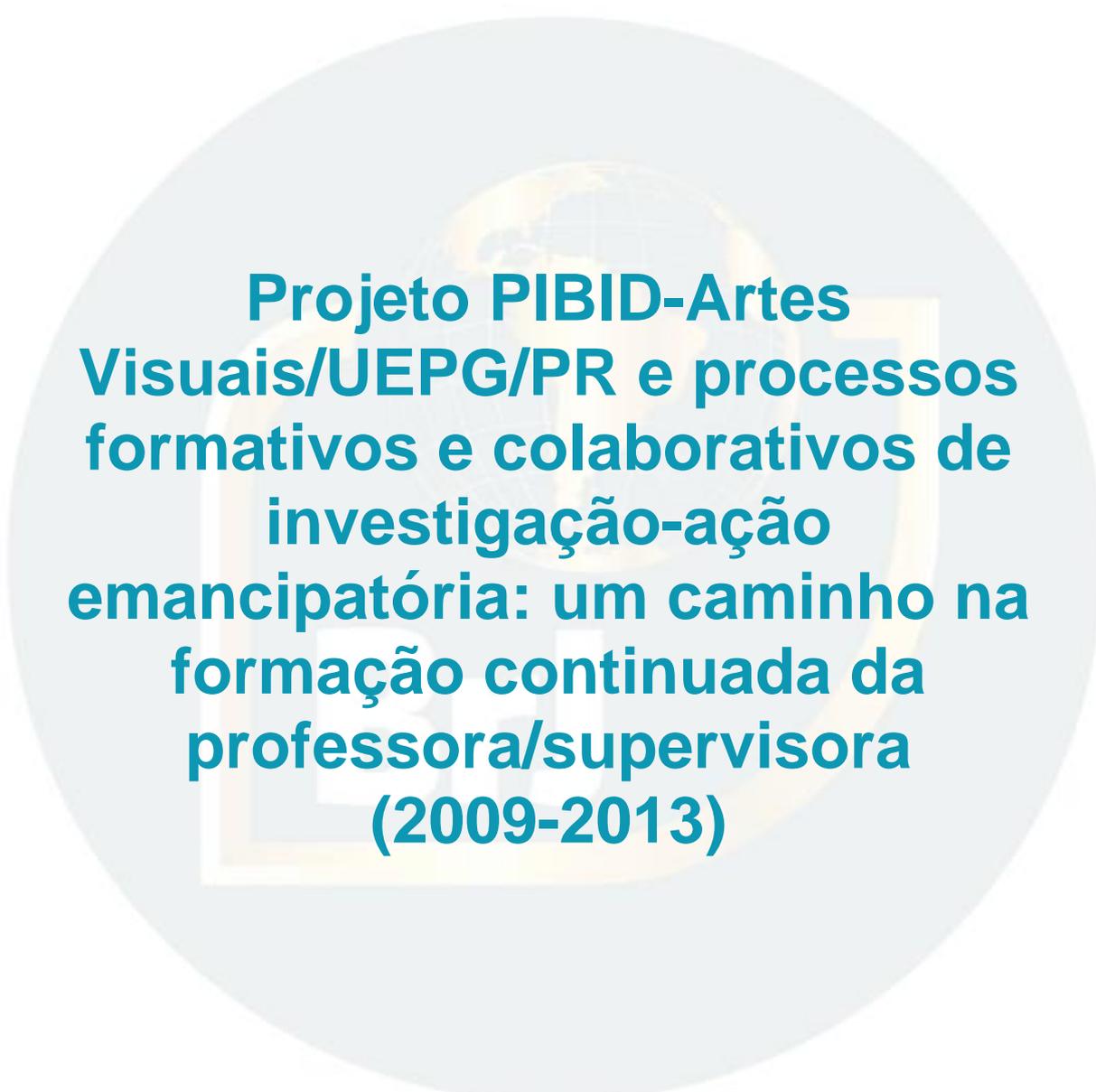


**PROJETO PIBID-ARTES VISUAIS/UEPG/PR
E PROCESSOS FORMATIVOS E COLABORATIVOS
DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EMANCIPATORIA:
UM CAMINHO NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DA PROFESSORA/SUPERVISORA
(2009-2013)**

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS
BRAZILIAN JOURNALS PUBLICAÇÕES
DE PERIÓDICOS E EDITORA
2025



**Diego Alexandre Divardim de Oliveira
Ana Luiza Ruschel Nunes**



**Projeto PIBID-Artes
Visuais/UEPG/PR e processos
formativos e colaborativos de
investigação-ação
emancipatória: um caminho na
formação continuada da
professora/supervisora
(2009-2013)**

**Brazilian Journals Editora
2025**

2025 by **Brazilian Journals Editora**
Copyright © Brazilian Journals Editora
Copyright do Texto © 2025 Os Autores
Copyright da Edição © 2025 Brazilian Journals Editora
Diagramação: Editora
Edição de Arte: Editora
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Comitê Editorial:

Ciências agrárias

Prof^ª. Dr^ª. Fátima Cibele Soares - Universidade Federal do Pampa, Brasil
Prof. Dr. Gilson Silva Filho - Centro Universitário São Camilo, Brasil
Prof. Msc. Júlio Nonato Silva Nascimento - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil
Prof. Caio Henrique Ungarato Fiorese - Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Prof^ª. Dr^ª. Ana Lídia Tonani Tolfo - Centro Universitário de Rio Preto, Brasil
Prof^ª. Dr^ª. Celeide Pereira - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Rafael de Almeida Schiavon - Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Prof. Dr. João Tomaz da Silva Borges - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil

Ciências da saúde

Prof^ª. Dr^ª. Juliana Barbosa de Faria - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof^ª. Msc. Marília Emanuela Ferreira de Jesus - Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof^ª. Dr^ª. Rejane Marie Barbosa Davim - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Prof. Msc. Salvador Viana Gomes Junior - Universidade Potiguar, Brasil
Prof. Dr. Caio Marcio Barros de Oliveira - Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof. Msc. Alceu de Oliveira Toledo Júnior - Universidade estadual de Ponta Grossa, Brasil
Prof^ª. Msc. Michelle Freitas de Souza - Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Esp. Haroldo Wilson da Silva - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Prof^ª. Msc. Eulália Cristina Costa de Carvalho - Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof^ª. Dr^ª. Gabrielle de Souza Rocha - Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ciências sociais aplicadas

Prof. Dr. Orlando Ramos do Nascimento Júnior - Universidade Estadual de Alagoas, Brasil
Prof. Dr. José Arilson de Souza - Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Prof^ª. Dr^ª. Silvana Saionara Gollo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Brasil
Prof. Msc. Fabiano Roberto Santos de Lima - Centro Universitário Geraldo di Biase, Brasil
Prof. Dr. Helder Antônio da Silva - Instituto Federal de Educação do Sudeste de Minas Gerais, Brasil
Prof^ª. Dr^ª. Adriana Estela Sanjuan Montebello - Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Prof^ª. Msc. Juliane de Almeida Lira - Faculdade de Itaituba, Brasil
Prof. Dr. Artur José Pires Veiga - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil



Year 2025

Ciências humanas

Prof^{fa}. Dr^a. Angela Maria Pires Caniato - Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Maria Elena Nascimento de Lima - Universidade do Estado do Pará, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Mariza Ferreira da Silva - Universidade Federal do Paraná, Brasil
Prof. Msc. Daniel Molina Botache - Universidad del Tolima, Colômbia
Prof. Dr. Jadson Justi - Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Alexandra Ferronato Beatrice - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Carolina de Castro Nadaf Leal - Universidade Estácio de Sá, Brasil
Prof. Dr. André Luís Ribeiro Lacerda - Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Rita de Cássia da Silva Oliveira - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Prof. Dr. Luiz Antonio Souza de Araujo - Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Adelcio Machado - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil
Prof. Dr. Alecson Milton Almeida dos Santos - Instituto Federal Farroupilha, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Sandra Canal - Faculdade da Região Serrana, Brasil

Engenharia

Prof^{fa}. Dr^a. Genira Carneiro de Araujo - Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Armando Carlos de Pina Filho - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Edmilson Cesar Bortoletto - Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Prof. Dr. Richard Silva Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Scheila Daiana Severo Hollveg - Universidade Franciscana, Brasil
Prof. Dr. José Alberto Yemal - Universidade Paulista, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Onofre Vargas Júnior - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil
Prof. Dr. Paulo Henrique de Miranda Montenegro - Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof. Dr. Claudinei de Souza Guimarães - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Christiane Saraiva Ogradowski - Universidade Federal do Rio Grande, Brasil
Prof. Dr. Eduardo Dória Silva - Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Ercília de Stefano - Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof^{fa} Dr^a Consuelo Salvaterra Magalhães - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Djanavia Azevêdo da Luz - Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof. Dr. Carlos Alberto Mendes Moraes - Universidade do Vale do Rio do Sino, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Alicia Ravelo Garcia - Universidad Autónoma de Baja California, México

Ciências biológicas

Prof^{fa}. Dr^a. Caroline Gomes Mâcedo - Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Jane Marlei Boeira - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Alexandra da Rocha Gomes - Centro Universitário Unifacvest, Brasil
Prof^{fa} Dr^a María Leticia Arena Ortiz - Universidad Nacional Autónoma de México, México

Ciências exatas e da terra

Prof. Dr. Dilson Henrique Ramos Evangelista - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Prof. Msc. Raphael Magalhães Hoed - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Joseina Moutinho Tavares - Instituto Federal da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Márcio Roberto Rocha Ribeiro - Universidade Federal de Catalão, Brasil
Prof. Dr. Marco Aurélio Pereira Buzinaro, Instituto Federal de Sergipe (IFS), Brasil

Linguística, literatura e artes

Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino - Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil



Year 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Projeto PIBID-Artes Visuais/UEPG/PR e processos formativos e colaborativos de investigação-ação emancipatória: um caminho na formação continuada da professora/supervisora (2009-2013) [livro eletrônico] / autores Diego Alexandre Divardim de Oliveira, Ana Luiza Ruschel Nunes. – Curitiba, PR: Brazilian Journals, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui: Bibliografia

ISBN: 978-65-6016-103-0

DOI:10.55905/edicon.978-65-6016-103-0

1. Artes visuais. 2. Professores

I. Oliveira, Diego Alexandre Divardim de. II. Nunes, Ana Luiza Ruschel. III. Título.

25-273127

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação docente: Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129

Brazilian Journals Editora
São José dos Pinhais – Paraná – Brasil
www.brazilianjournals.com.br
editora@brazilianjournals.com.br



Year 2025

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 1 | 7 |
| INTRODUÇÃO | |
| CAPÍTULO 2 | 13 |
| FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: REFLEXÕES SOBRE A BUSCA PELA QUALIDADE DO ENSINO DE ARTES VISUAIS | |
| 2.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA A INICIAÇÃO A DOCENCIA – PIBID COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | |
| 2.2 A TEORIA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE | |
| 2.3 TEORIA CRITICA DA EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E A ARTE: REFLEXÕES A PARTIR DAS IDEIAS DE THEODOR ADORNO E MÁX HORKHEIMER | |
| CAPÍTULO 3 | 65 |
| FUNDAMENTOS EPSTEMOLOGICOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO | |
| 3.1 PRESSUPOSTOS E ORIGEM EPISTEMOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO AÇÃO NA PESQUISA E ENSINO COLABORATIVOS | |
| CAPÍTULO 4 | 93 |
| PROJETO PIBID-ARTES VISUAIS/UEPG/PR E PROCESSOS FORMATIVOS E COLABORATIVOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EMANCIPATORIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA PROFESSORA | |
| 4.1 O IMPACTO DO SUBPROJETO PIBID-ARTES VISUAIS-UEPG/2009-2013 COMO EVIDÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA PROFESSORA SUPERVISORA | |
| CAPÍTULO 5 | 133 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | |
| REFERÊNCIAS | 138 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SÓCIO ANTROPOLÓGICO | 142 |
| APÊNDICE B – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS SÓCIO ANTROPOLÓGICOS | 146 |
| APÊNDICE C – MODELO DE PLANO DE AULA | 154 |
| APÊNDICE D – FOTOGRAFIAS DA CAMINHADA PELA VILA ONDE O COLÉGIO ESTÁ INSERIDO | 155 |

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a formação continuada do professor de Artes Visuais e as contribuições do PIBID nesta modalidade formativa mostrou-se de suma relevância, para demonstrar aquilo que estava recôndito ou que estava sendo em parte ignorado.

Quando me inscrevi no vestibular para uma licenciatura, já almejava seguir uma carreira docente, por isso nunca tive dúvidas de que esse curso superior me daria subsídios para minha identidade profissional docente. Sendo assim, no ano de 2009, iniciei o Curso Superior de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Então, no contexto da Licenciatura, no segundo ano da graduação, estudar e trabalhar concomitantemente eram uma pretensão, pois ignorava que a formação docente exige determinados saberes para a docência e, portanto, muito estudo e comprometimento, exigindo dedicação mais intensa. Isto me levou a desistir da possibilidade de trabalhar concomitantemente durante o curso, investindo na formação inicial de professor para atuar na Educação Básica.

Em 2010, ingressei por processo de seleção para o quadro de acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UEPG) que contemplava seis subprojetos¹ ao Projeto Guarda-chuva do PIBID Institucional, que em 2009 através do Edital CAPES/DEB Nº2/2009, o qual foi aprovado pela CAPES.

Vale destacar que o PIBIB foi instituído por Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro do ano de 2007, tendo assim como finalidade a valorização da formação de professores e da aproximação entre a comunidade escolar e universidades, vindo posteriormente em 2012 instituir o PIBID como uma política pública para a formação e ação no desenvolvimento da Educação Básica.

¹ Pedagogia, Matemática, Física, Biologia, Química e Artes Visuais.

Portanto desde o ano de 2007 até 2013 foram lançados seis editais de submissão de propostas das IES, sob a coordenação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ampliando as funções das IES envolvidas em relação à formação de professores.

Neste contexto, PIBID/CAPES, podem-se destacar muitos editais como: Edital MEC/CAPES/FNDE PIBID 2007: Instituições Federais de Ensino Superior e Centros Federais de Educação Tecnológica; Edital CAPES/DEB Nº 2/2009, para Instituições Públicas de Educação Superior Federais e Estaduais. Vale ressaltar que foi neste edital que o Programa Institucional da UEPG iniciou sua participação no PIBID quando no edital abriu-se para as universidades estaduais. Posteriormente o Edital CAPES/DEB Nº 18/2010, abriu vagas para instituições públicas municipais de ensino superior e universidades centros comunitários, confessionais e filantrópicos. O Edital CAPES/DEB Nº 1/2011, para Instituição de ensino superior; e ainda em Edital CAPES/DEB Nº 11/2012 para Instituições de ensino superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias; em 2013 o Edital CAPES/DEB Nº 61/2013 para Instituições públicas e privadas com e sem fins lucrativos.

Nesta direção o Projeto PIBID/UEPG abrangeu em 2009, seis subprojetos de seis áreas de conhecimento que envolvia várias licenciaturas, dentre as quais o Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Foi então que concorri como acadêmico a bolsa referida acima. Sendo assim, iniciei pela seleção do Edital CAPES/DEB nº2/2009, como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à docência, no Projeto de Artes Visuais.

O projeto PIBID-Artes Visuais/UEPG tinha seus fundamentos teórico-pedagógicos em Paulo Freire, em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos em artes visuais, e na perspectiva da Investigação-ação emancipatória num processo formativo colaborativo e investigativo pela espiral cíclica de Carr e Kemmis (1988). Constituído por um Grupo de Trabalho Colaborativo e investigativo que envolvia a professora/pesquisadora da UEPG, doze acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e a professora com formação em Artes Visuais que ingressou no projeto tendo a função de supervisora e co-formadora de professores em formação inicial para a docência.

O PIBID tinha e ainda tem como objetivo principal a formação inicial de professores, mas naquele contexto, percebemos que para além da formação inicial a professora supervisora da escola também era afetada, em se tratando de um grupo de trabalho e pesquisa colaborativa, verificou-se a sua formação continuada.

Nessas circunstâncias, iniciaram-se as reflexões sobre a formação continuada da professora supervisora para além da formação inicial do professor de Artes Visuais – objetivo maior do PIBID/CAPES em seus propósitos. Isto tencionou problematizar a formação inicial concomitante à formação continuada da professora supervisora do PIBID, como professores e pesquisadores. Em se tratando de um grupo de pesquisa colaborativa, os processos não foram estanques e, desta forma, as nossas práticas e pesquisas se deram sempre de maneira colaborativa, o que contribuiu para que ultrapassássemos a visão pragmática e técnica instrumental para uma formação inicial e continuada comprometida intencionalmente pela visão da investigação emancipatória crítica.

Todo o percurso resultou numa produção científica colaborativa, posteriormente organizada e publicada em um livro, o qual foi intitulado como “Artes Visuais e Processos Colaborativos na Iniciação à Docência e Pesquisa”², publicado pela Editora UEPG, contendo 10 capítulos produzidos por acadêmicos e professores envolvidos com o subprojeto PIBID Artes Visuais, produção científica que revela processos colaborativos de investigação-ação, que oportunizou processos formativos na docência com pesquisa, onde é possível verificar aspectos da formação continuada da professora supervisora, assim como dos professores da IES vinculados ao supracitado subprojeto, embora a formação continuada destes últimos não foi o foco de nossa investigação.

Podemos considerar que naquele período houve um processo de amadurecimento intelectual e prático, uma *práxis*, pois, no decorrer das atividades começamos a refletir sobre a formação docente com pesquisa e sobre a importância do PIBID na formação inicial, assim como sobre a formação continuada da professora supervisora da escola, docente de Artes Visuais, formação que até então não era foco de atenção e reflexões.

Assim, vale ressaltar a responsabilidade social que todos os envolvidos com o Projeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009-2013, foram adquirindo ao longo

² NUNES, A.L.R. Artes visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

do percurso e dos processos formativos colaborativos, ao se comprometerem de forma mais consciente e intencional, construindo o perfil da docência em Artes Visuais e a sua identidade profissional.

Sendo assim, no Projeto PIBID- Artes Visuais, também, deslocamos nossa preocupação e problematizamos enquanto pesquisadores no grupo e com o grupo, a construção do conhecimento tendo como objeto de pesquisa, ainda relegado pelo PIBID, pesquisar a formação continuada do professor de Artes Visuais.

Dediquei minha atenção, estudos e reflexões à formação inicial docente como bolsista no PIBID- Artes Visuais/UEPG nos anos de 2010, 2011 e 2012, e a partir de 2013, já formado, agora como licenciado e cursando o Mestrado em Educação – PPGE/UEPG, passei a pesquisar sobre a formação continuada do docente no contexto do PIBID- Artes Visuais-UEPG/PR.

Como negar que há formação continuada do professor, em um projeto de iniciação à docência, mais precisamente sendo direcionado por um subprojeto de Artes Visuais que se fundamenta na pedagogia de Paulo Freire? Entretanto não tínhamos a dimensão dessa formação continuada, uma vez que se voltava mais com a preocupação na formação inicial para a docência em Artes Visuais. Não há como negar, e ainda surgem outras questões que necessitam ser respondidas enquanto objeto de investigação e que para esta pesquisa elencamos como problema e, neste sentido, minha pesquisa se direcionou para a formação continuada elencando os seguintes problemas de pesquisa: O Projeto PIBID- Artes Visuais/UEPG/PR, contribui para a formação continuada da professora supervisora de Artes Visuais? Os processos formativos e colaborativos de investigação-ação emancipatória modificaram a docência da professora de Artes Visuais?

No sentido de perseguir uma possível verdade sobre o objeto da pesquisa destaca-se o objetivo geral: Detectar e analisar a contribuição do projeto PIBID-Artes Visuais/UEPG/2009-2013, para com a formação continuada da professora³ de Artes Visuais, supervisora da escola. E, investigar se os processos formativos e colaborativos de investigação ação emancipatória contribuem para uma formação continuada.

³ O nome da professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009-2013, sujeito nesta pesquisa, é Maria Leandra Popini Serra. Nesta pesquisa ela será citada sempre como a “professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG”, como “professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009-2013” ou simplesmente como “professora supervisora”, à qual somos muito gratos por sua colaboração e amizade construída no decorrer de todo o percurso formativo. (Nota do autores)

Para tanto alguns objetivos específicos foram eleitos, são eles: Investigar a formação continuada da professora supervisora PIBID- Artes Visuais, na perspectiva da pesquisa colaborativa; evidenciar as contribuições do PIBID- Artes Visuais e da espiral cíclica da investigação-ação crítico emancipatória no processo formativo continuado da professora de Artes Visuais.

Nesta direção não bastava ir à escola e apenas observar, coletar dados e realizar uma docência junto à formação inicial e retornar à universidade para escrever e inferir dados e análises aligeiradas. Para nós havia um entendimento de que a universidade não deveria ir à escola, mas deveria estar inter-relacionada com a escola de forma compartilhada. Por esse motivo, elegemos a Pesquisa Colaborativa que no nosso entendimento proporciona a inter-relação entre os sujeitos em colaboração com a pesquisa. para não cairmos na mera contemplação, e não sermos considerados apenas os “práticos” sem reflexão teórica e pesquisa científica. Nessa perspectiva de concepção crítica aos “práticos” concordamos que podemos nos tornar omissos na construção e produção do conhecimento, politicamente. Sobre isso Mion (2001, p.5) diz que *“não basta estarmos comprometidos com transformações, devemos, sobretudo, vivê-las concretamente”*. Daí a necessidade da formação artístico-pedagógica e política na formação dos professores de Artes Visuais.

Destaca-se que quando do término da graduação, e ainda envolvido no Projeto PIBID-Artes Visuais, e na aprendizagem de ser professor e ser pesquisador procurou-se enquanto pesquisador uma vaga num curso mestrado, como citado anteriormente, e foi quando, no ano de 2013, por processo de seleção fui aprovado no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, dada minha formação inicial para a docência como professor pesquisador, direcionei meu objeto de pesquisa, pela inquietação que o PIBID-Artes Visuais-UEPG nos deixou enquanto problematização sobre a formação continuada.

Neste sentido, a pesquisa que aqui apresento e seus resultados possibilitou-me retornar à escola em que o Projeto PIBID- Artes Visuais estava em execução e agora, naquele momento, para desempenhar a minha função de pesquisador num processo teórico epistemológico de investigação-ação, problematizando sobre o PROJETO PIBID-Artes Visuais e sua contribuição na formação continuada da professora de Artes Visuais como supervisora e colaboradora ativa no PIBID.

Sendo assim, após passar três anos como bolsista em formação inicial para a docência em Artes Visuais, me inseri no grupo colaborativo para pesquisar o Projeto PIBID- Artes Visuais e a formação continuada e ficando um ano na realidade pesquisada.

Após o percurso e todo o envolvimento pela investigação-ação permanente e direta “*in loco*” no Projeto PIBID Artes Visuais como pesquisador em colaboração apresento o plano de exposição deste livro que expõem sua estrutura em três capítulos, os quais formam o alicerce da construção colaborativa deste conhecimento compartilhado numa dada realidade e contexto pela investigação-ação emancipatória, como segue:

No Capítulo I, abordou-se a Fundamentação Teórica da Educação Crítica, a partir do estudo sobre a formação docente continuada, sobre as Políticas públicas da Educação e o programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, a Teoria Pedagógica de Paulo Freire, a qual fundamentou o Subprojeto PIBID-Artes Visuais/UEPG/2009-2013. Também, neste capítulo é trazida à reflexão a Teoria Crítica da Educação, Emancipação e a Arte, a partir das ideias de Theodor Adorno e Max Horkheimer, cujos pressupostos estão ligados à *práxis* de Artes Visuais na escola.

O Capítulo II pontua os Fundamentos da investigação-ação do campo epistemológico da construção do conhecimento, subdividido em duas partes sendo a primeira sobre os pressupostos e origem epistemológica da investigação ação e pesquisa colaborativa. E, a segunda parte pontua a Metodologia da Pesquisa com sua abordagem e procedimentos metodológicos. Na sequência, o Capítulo III, que constitui os Resultados, Análise e Discussão do Projeto-PIBID-Artes Visuais e a contribuição na formação continuada da professora de Artes Visuais da escola em que o PIBID esteve por mais de quatro anos com as ações colaborativas que constituíram este processo investigativo e colaborativo pela investigação-ação, destacando nesse os resultados na formação continuada da professora. Por fim, tece-se as considerações finais, as quais se constituíram pelas reflexões frente a problematização e os objetivos da pesquisa, elencando assim, considerações em processo, que pelo caminho e seus intentos abrem novas possibilidades de aprofundamento do tema pesquisado, o qual se mostra de suma importância os debates sobre a educação e a formação docente no Brasil, assim como a urgência da democratização do conhecimento das Artes.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: REFLEXÕES SOBRE A BUSCA PELA QUALIDADE DO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Para iniciar este debate foi preciso situar a origem histórica do PIBID/Capes, do PIBID/ UEPG e em especial do PIBID-Artes Visuais-UEPG, subprojeto no qual participou-se por quatro anos. Para que isto fosse possível, esclarecemos que foi necessário iniciar a partir das reflexões sobre a formação docente e a formação docente continuada, até chegarmos às políticas públicas da educação, nesta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e ao Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009-2013. Assim, foi possível constatar que a formação de professores no Brasil, está condicionada a inúmeros fatores, dentre os quais as políticas públicas frente aos programas tanto de formação inicial como de formação continuada, que no nosso entender estão condicionadas por questões políticas, econômicas frente a realidade escolar.

Pode-se perceber em Tanuri (2000) que a preocupação do Estado com relação à formação de professores para atuar nos anos iniciais se apresentava de forma diferente em determinadas épocas, partindo de uma formação docente básica e que ia sendo construída nos anos finais do ensino fundamental e médio, ou seja, da Educação Básica passando para uma formação em nível superior. Para a autora, antes de ser uma atribuição do Estado, a formação de professores estava a cargo da Igreja e somente após a Revolução Francesa é que passou a ser preocupação dos Estados. Nesta circunstancia, a influência da burguesia sobre o Estado era significativa e ditava as regras para a formação de professores, para a seleção e como estes iriam trabalhar, sempre de acordo com os interesses da classe social dominante. Nesse contexto a escola como nos indica Althusser (1974) configurou-se como um aparelho ideológico, pela qual se formam sujeitos para atuarem no estado burguês e para o estado burguês.

Sobre a formação de professores no século XIX, Tanuri (2000) diz que nessa época a formação docente não passava de uma formação única e exclusivamente

técnica, não havia espaço para as teorias da educação. A formação de professores acontecia na prática, o aprendiz de professor se colocava junto a um professor atuante em alguma escola, onde se daria a sua formação.

A preocupação com a formação docente no Brasil se intensificou após a independência do país, momento em que se cogitou organizar a instrução popular (SAVIANI, 2009). Sabe-se que antes da independência o Brasil seguia as determinações da coroa portuguesa, logo após, passou a seguir os interesses da corte brasileira, posteriormente com a proclamação da república os interesses das oligarquias rurais eram as maiores influências na política nacional. A educação brasileira baseava-se primeiramente na instrução e sobre isso Saviani (2009) aborda muito bem o termo “instrução” ao invés do termo “educação”, pois, o primeiro diz respeito àquilo que é taxativo, restrito e categórico, enquanto o segundo termo diz respeito às faculdades intelectuais, morais e psíquicas dos sujeitos. Um desconsidera os sujeitos enquanto seres pensantes enquanto o outro valoriza os sujeitos e busca contribuir para o seu crescimento. Podemos considerar que nesse período não houve educação e sim instrução no Brasil, ainda que em determinados contextos no século XIX tenha perdurado o termo “instrução” muitas vezes como sinônimo de “educação”.

Segundo Tanuri (2000) o liberalismo influenciou sobremaneira a precariedade do ensino no Brasil. A autora coloca que os interesses liberais contribuíram para o desprestígio da profissão docente, conseqüentemente apenas um número muito reduzido de pessoas se interessava pela profissão. Esse desprestígio se caracterizava principalmente pelos baixos salários e pelo motivo de que a economia brasileira se baseava principalmente na agricultura e havia pouca demanda de alunos, o que acarretou o fechamento de muitas escolas.

Pode-se considerar que o Estado burguês sempre visou a instrução e não a educação, a qual contribui para a emancipação intelectual dos indivíduos. A ideia de emancipar os sujeitos não faz parte da sociedade burguesa. De acordo com Tanuri (2000), na segunda metade do século XIX, os governos de algumas províncias brasileiras, mesmo não havendo cursos de formação docente, abrem mão dessa modalidade formativa para o recrutamento de professores, os quais mesmo não possuindo um diploma eram contratados após serem aprovados em testes de seleção, os quais tinham como objetivo maior arrecadar fundos e em

segundo plano fechar o quadro de professores da província. Muitas vezes os professores recrutados eram indicados por pessoas ligadas ao governo. Isso era comum encontrar professores de nível muito baixo e conseqüentemente a educação era de má qualidade.

Após o insucesso dessa prática, o governo novamente adotou a formação docente nos moldes do início do século XIX, com o aprendiz de professor acompanhando um professor atuante, seriam os chamados “professores adjuntos”, resultante da influência austríaca e holandesa nas ideias brasileiras. Sobre os professores adjuntos Tanuri (2000, p.65) diz que “tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica”. Aqui se pode levantar uma questão muito atual que é a prática pela prática, muito comum no ensino de Artes Visuais, quando o docente dessa disciplina se foca exclusivamente na prática artística, sem nenhuma reflexão, realizando aulas vazias de teoria e de crítica.

Influenciado pela Independência do Brasil em 1822, pelo aumento populacional decorrente da imigração europeia, pela Constituição de 1891, entre outros fatores, no final do século XIX, o governo brasileiro visa expandir o ensino para todos, em todo território nacional. Trata-se da influência tardia do modelo prussiano de ensino, pautado pela ordem e pela disciplina, ambos conduzindo a formação dos alunos. O Estado, visando reduzir os gastos com a formação docente e de forma a manter os baixos salários dos professores, utiliza-se do trabalho docente de meninas órfãs (TANURI, 2000).

Com a proclamação da república a educação pública no cenário nacional não teve alguma mudança significativa, somente alterações formais e jurídicas (TANURI, 2000). Isso demonstra que muitas vezes o que é apresentado na legislação não ocorre de fato na prática. O que se pôde verificar nessa transição política, diz respeito a mudança da elite dominante e de seus interesses, quando, outrora, os interesses da nobreza e mais recentemente os interesses políticos das oligarquias rurais, como diz Tanuri (2000, p.68) que:

A República democrático-representativa e federativa, segundo o modelo constitucional, acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café. Nesse quadro e em função do deslocamento do eixo econômico da região nordeste para

a sudeste – já observado desde o final do Império –, o desenvolvimento da educação na República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados, mesmo porque, nos quadros do federalismo vigente, a União nada fez no terreno da educação popular.

É obvio que a transição é lenta, mas os interesses dos dominantes não vão além dos interesses econômicos, por esse motivo não houve uma política pública nacional para a educação popular, pois, segundo a ideia elitista os populares não necessitavam de formação, assim, a estratégia dizia respeito a manter o distanciamento entre as classes sociais.

No período de 1939-1945 as ideias nacionalistas emergem no Brasil e concorrem para que aconteçam mudanças no cenário educacional brasileiro, como a centralização da formação de professores, ou a criação de escolas modelos nos estados, para a formação docente. Nesse contexto o Governo Federal intentava implantar um sistema de formação docente que fosse nacionalmente padronizado, mas na impossibilidade de gerir todas as instituições no território brasileiro, foram instauradas as escolas modelos, as quais serviram como um modelo a se seguir na formação docente.

Um ponto importante era a falta de professores no país, isso fez com que o governo permitisse atuação da iniciativa privada na formação de professores, principalmente daqueles que iriam atuar na zona rural.

Avançando sobre o contexto histórico, o Brasil sofreu a influência da Escola Nova, movimento surgido na Europa, o qual no contexto brasileiro valorizava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Segundo Tanuri (2000, p.72) a influência escolanovista coloca-se evidente na década de 1930, quando:

[...] formava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na educação, à necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação.

Essa nova consciência promove discussões na área e, em 1932, Anísio Teixeira se destaca como responsável pela reforma legislativa educacional, através do Decreto 3.810/32. Seu intento era acabar com os vícios até então mantidos na formação docente brasileira (TANURI, 2000). A partir daí, pode-se perceber na história da formação docente brasileira que a formação docente partiu da formação prática do docente aprendiz acompanhando o docente

profissional, passou às Escolas Normais, passou pelos Institutos de Educação até chegar ao nível superior. Mas se a formação docente chegou ao nível superior, não quer dizer que as Escolas Normais deixaram de existir, é óbvio que não, pois há sempre o interesse do Estado conduzindo a educação. Era preciso evitar o êxodo rural, pois o Brasil vivia a valorização ruralista, no final da década de 1930, portanto era necessário manter o homem do campo no campo, conseqüentemente era preciso professores para o campo, os quais seriam formados no próprio campo por Escolas Normais Rurais.

Mais uma vez avançando sobre o contexto histórico, adentramos a realidade brasileira na década de 1960, numa ditadura militar, após o Golpe de 1964. Nesse contexto a preocupação do Estado em relação à educação se mostrava bastante semelhante à realidade atual do país, pois, segundo Tanuri (2000, p. 79) visava-se uma escola “eficiente e produtiva, ou seja, de torna-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional”. Ora, o que é a segurança de uma nação, senão o seu poder econômico?

Somente a partir da transição do regime militar para a democracia que a crítica acadêmica começa a ganhar espaço nas discussões sobre a educação brasileira, quando muitos estudos dizem que a formação docente deve se dar no contexto sócio histórico, buscando uma formação docente que cumpra com a proposta de uma educação crítica (TANURI, 2000).

Faz-se mister uma meta para a educação, a formação deve contemplar os meios para gerar uma identidade, relações com o mundo e com o saber (CELESTINO, 2006). Não tem como pensar em uma educação alheia a realidade social, os professores devem estar atentos à formação dos indivíduos, para que possam viver e não apenas sobreviver como o neoliberalismo está fazendo com as pessoas, as quais não mais trabalham para viver, mas, vivem para o trabalho. Atualmente qual a meta que se busca? Pode-se verificar que são as metas neoliberais, pois, quando se fala na necessidade de se formar cidadãos úteis à sociedade, deve-se refletir sobre qual sociedade se vive e sobre as necessidades dessa sociedade. Essa sociedade é a capitalista.

Sobre a formação de cidadãos úteis a sociedade, Celestino (2006, p.79) diz que:

Vimos que o único caminho possível para educar cidadãos úteis à sociedade moderna passa pela reflexão a respeito da formação de professores, do modelo (ideológico) de escola que se quer implantar e do sistema educacional que se pretende adotar. Cabe ao professor, de modo especial, assim como a toda a instituição escolar, não só refletir sobre o importante papel que desempenha na construção dessa sociedade, mas também, motivado por atuação, construir as competências necessárias para tornar-se um agente transformador.

A formação de professores esta subordinada aos interesses maiores da política nacional, restando assim, aos professores atentar para uma educação transformadora. Ideologicamente os professores são livres, assim, deve-se pensar numa formação libertadora, nesse contexto o professor deve ser um transformador que contribua para com a melhora das condições sociais. Percebe-se que

As universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano [...] na universidade brasileira, apesar de uma certa influência em nível organizacional do modelo anglo-saxônico pela via dos Estados Unidos, prevalece o modelo napoleônico (SAVIANI, 2009, p.149)

O modelo da universidade brasileira é principalmente napoleônico, neste modelo a universidade é gerida pelo Estado o qual traça a direção pela qual a educação deve trilhar. Para Saviani (2009) a influência do Estado na formação de professores compromete um ensino de qualidade, principalmente o dos anos iniciais, pois o professor de nível superior tem sua formação ou se foca no conhecimento didático-pedagógico ou nos conteúdos específicos de cada área, verifica-se uma dicotomia no processo formativo docente.

Outros fatores também atrapalham a formação inicial do docente e a formação continuada do docente em exercício, entre eles destacam-se as condições de trabalho, que não contribuem para que o professor se interesse em manter-se em uma formação continuada e que faz com que os propensos professores abandonem os cursos de formação docente. A má remuneração é um fator determinante, sobre isso Saviani (2009, p.153) diz que:

[...] que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira

docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

As condições de trabalho configuram um aspecto de suma importância para uma educação de qualidade. Na contemporaneidade os professores muitas vezes necessitam trabalhar 40 horas semanais e ainda ministrar aulas extraordinárias para manter uma renda digna para suprir as necessidades familiares. O Estado não oferece as condições necessárias para que os professores possam contribuir para uma transformação social relevante para a sociedade, do ponto de vista intelectual. Não há interesse por parte do Estado e ainda há o predomínio da redução de custos como diz Saviani (2009, p.153) que “as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos”⁴.

Para Nóvoa (2014) o modo como se tem dado a formação de professores está errônea, pois se ignora o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, priorizando a formação coletiva. De acordo com o autor é preciso pensar a formação nesses dois aspectos, individual e coletivo, valorizando a constituição de identidades, individual, coletiva e profissional. Compreende-se que a formação docente deve atentar a formação do indivíduo, levando em consideração que o mesmo está inserido em um coletivo, portanto, deve-se pensar a formação docente valorizando os sujeitos e os contextos onde estão inseridos é preciso pensar nos sujeitos, no coletivo e na profissão. A formação docente é complexa e por este motivo não pode ser simplificada.

Sobre uma formação docente ideal, Nóvoa (2014, p.13) diz que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto- formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade

⁴ Essa afirmativa pode ser verificada no Estado do Paraná com o Decreto Nº 11.192, de 28 de maio de 2014, através do qual o Governo Estadual visa conter gastos, impactando sobremaneira as Universidades, dentre elas a Universidade Estadual de Ponta Grossa.

pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O pensamento abordado por Nóvoa (2014) preconiza valorizar o aspecto crítico e reflexivo proporcionar os meios para tal, é um fator que levará os sujeitos ao pensamento autônomo, facilitando para que os próprios sujeitos sejam ativos no processo de formação docente. O trabalho livre e criativo, de forma reflexiva, sobre a prática docente irá subsidiar a formação de uma identidade, que também é uma identidade profissional, ou seja, ser professor, ser cidadão. O autor ainda salienta que é preciso valorizar o sujeito e o seu saber provindo das experiências. O Estado burguês não tem isso como objetivo. Ainda é preciso que os professores construam uma nova cultura profissional, não mais subjugada ao estado, mas autônoma, quando, a produção de saberes provinda da prática docente seja fruto de uma rede que una os professores enquanto classe profissional (NÓVOA, 2014). Produzir a profissão docente implica em que os professores se reconheçam enquanto profissionais docentes e enquanto classe.

A emancipação profissional se dará quando houver esse reconhecimento, essa consciência da identidade docente, sobre isso Nóvoa (2014, p.15) afirma sobre as políticas de formação e organização contínua de professores:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos valores.

Nóvoa (2014) considera que a prática de formação continuada dos professores, deve ser algo que parta da classe organizada e que a formação continuada do professor isolado pode ser útil para a transmissão de conhecimentos previamente taxados, como regras, modelos e teorias pensadas fora da profissão docente, fora da escola, muitas vezes pensadas e organizadas por sujeitos que desconhecem a realidade escolar e que prestam serviços para o Estado. Pode-se ainda ler em Nóvoa (2014, p.15) que “a retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, e os professores tem a sua vida cotidiana cada vez mais controlada e

sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas”. Essa afirmação é verdadeira, pois, o que o Estado diz sobre a docência, sobre a formação docente, sobre a realidade escolar é uma imagem distorcida da realidade, até mesmo os cursos de formação continuada de professores são anunciados como joias, mas não passam de bijuterias quando olhadas de perto e de forma reflexiva e crítica.

Chega-se então à questão política, os professores cientes da classe a qual pertencem, reconhecendo a identidade que lhes é devida, devem se engajar na luta política, como diz Nóvoa (2014, p.16) que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

De acordo com a ideia de Nóvoa (2014), o desenvolvimento profissional pode se dar a partir da formação, mas essa deve valorizar a preparação de professores reflexivos, autônomos, que estejam cientes da responsabilidade própria do profissional docente em desenvolver-se profissionalmente e que conscientes estejam engajados politicamente para que possam ser artífices da elevação da qualidade do ensino e das políticas públicas que regem a educação.

Uma *práxis* reflexiva opõe-se à racionalidade técnica, por esse motivo os professores precisam repensar a prática educativa, assim, primeiramente a formação passa pela experimentação, posteriormente por uma inovação, seguindo para novas formas de trabalho pedagógico, deve também passar pela reflexão crítica de todo o processo educativo, proporcionando a investigação diretamente articulada à prática docente (NÓVOA, 2014). Trata-se do professor pesquisador, quando pesquisa a sua própria prática docente, proporcionando as alterações necessárias para alcançar a *práxis*.

Os professores devem se engajar nesse processo transformador, nessa busca pela qualidade, nesse contexto a formação docente é apenas uma parte do processo, a qual deve estar conectada com as outras partes envolvidas (demais professores, escola e seu projeto político pedagógico), para Nóvoa (2014) a formação se dá no decorrer do processo, trata-se de uma formação continuada durante a prática docente. Havendo a integração e a colaboração

dos sujeitos nessa busca pelo conhecimento e pela qualidade da educação acontece a pesquisa-ação colaborativa na escola.

A pesquisa-ação não deve ser algo imposto de cima para baixo, do Estado para os professores, deve ser democrática e de acordo com as variações de cada realidade, de cada lugar. Dessa maneira, não se pode pensar na formação contínua do professor como uma formação continuada, ou seja, como política pública padronizada, mas sim como uma ferramenta oriunda de cada realidade, fruto da consciência emancipada dos professores que colaboram para com esse processo formativo. A formação continuada dos professores, quando parte do estado, configura-se como uma ferramenta de controle e de enquadramento profissional (NÓVOA, 2014).

Verifica-se na atualidade que existem inúmeros discursos sobre a formação docente e poucos trabalhos práticos que de fato contribuam para a formação contínua dos professores. É como se houvesse uma dicotomia entre a realidade e as teorias, isso resulta de uma força que visa mais vender a realidade do que desvendá-la (NÓVOA, 2009). Essa vastidão de textos resulta de arranjos e rearranjos de ideias já existentes, sobre isso Nóvoa e DeJong-Lambert (in. NÓVOA, 2009, p.26) dizem que:

[...] Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. É difícil não sermos contaminados por este “discurso gasoso” que ocupa todo espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e agir.

Para os autores existe uma tradição, na qual os discursos são feitos longe da realidade escolar e visam interferir nessa realidade, é preciso romper com essa tradição, inverter essa lógica, é preciso instituir a *práxis* como lugar da formação docente reflexiva e da construção do conhecimento.

Nóvoa (2009, p.28) afirma que existe um terceiro lugar de onde se originam o arcabouço teórico que respalda a profissão docente, assim

O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.

A profissão docente se faz na *práxis* e é nessa que o conhecimento docente é construído. É um processo dinâmico e infindável.

Verifica-se no contexto brasileiro que o Estado não permite que a *práxis* ocorra, dificultando a caracterização da profissão docente de acordo com as características apresentadas por Nóvoa (2009). Para que a profissão docente se configure como o autor propõe é necessário primeiramente que os professores se reconheçam enquanto profissionais intelectuais, para posteriormente colocarem sobre o crivo da razão as práticas, as teorias e as reflexões que provenham dessa relação, para que a partir daí a *práxis* seja uma realidade. É neste momento que a formação de professores será uma competência dos próprios professores enquanto classe profissional. Pois, de acordo com Nóvoa (2009), até o momento a formação de professores está nas mãos de estudiosos que não conhecem o chão da escola. Para o autor a formação de professores cabe aos professores.

É lógico que a formação de professores necessita de uma parceria entre a Universidade e a Escola, sobre isso Barcelos e Villani (2006) dizem que a escola deve ser espaço de formação docente compartilhado entre as instituições, pois os intercâmbios de experiências contribuirão para com a qualidade da formação docente. Esse encontro entre a Universidade e a Escola auxilia a reflexão sobre a prática docente e aproximando a formação inicial da formação continuada dos professores, possibilitando grupos de trabalho e pesquisa, os quais irão construir seus próprios projetos político-pedagógicos de acordo com as realidades das quais fazem parte.

Nesse ponto traz-se a discussão o potencial transformador que o PIBID possui, embora para Souza (2006) a comunidade acadêmica não presta a devida atenção à formação continuada docente. Sobre essa questão Souza (2006, p.483) acrescenta sobre a questão da formação continuada do docente *que*:

É pequena atenção da comunidade acadêmica, especialmente no que se refere a trabalhos de pesquisa críticos que abordem objetivos, pressupostos, conteúdos e estratégias dessa modalidade de formação de professores.

Estamos certos de que o PIBID atenta mais para a formação inicial do que para a formação continuada dos professores, constituindo, assim, uma realidade, mas o potencial para tal finalidade existe e pode ser verificado e melhor aproveitado.

As políticas públicas de formação continuada dos professores partem do princípio de que a má qualidade da educação se deve a falta de qualidade metodológica de ensino dos professores. Deve-se ter consciência de que a qualidade educacional esperada pelo Estado não seja a mesma qualidade educacional que a sociedade espera. Quando se fala em qualidade é preciso ter cuidado para não se deixar enganar por qualquer discurso.

A existência das políticas públicas para a formação continuada dos professores surge como uma ferramenta do Estado para proporcionar um enquadramento profissional, de acordo com as necessidades e com o que o Estado espera dos professores (SOUZA, 2006). Neste sentido,

O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas. E estas acenavam com a ideia de se investir em programas de formação continuada de professores como um “remédio para todos os males escolares”, ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalhos nas escolas (SOUZA, 2006, p.485).

Desta forma, a formação continuada de professores não deve ser encarada como um remédio que vem a sanar uma doença. Para a autora é preciso que a Universidade pense nesse assunto de maneira diversa do modo como tem feito. É preciso que o discurso acadêmico se pautar na busca por uma melhora das condições de trabalho na escola. O “remédio” só é empregado quando a enfermidade já se estabeleceu no organismo, em se tratando de educação é preciso pensar em políticas preventivas e duradouras, pois, quando um câncer se estabelece num organismo, o tratamento deve ser muito forte e muito específico, e pode não surtir efeito. Por este motivo é preciso pensar na qualidade da vida escolar, evitando se expor aos perigos que possam levar a um problema mais grave.

Como manter a qualidade na vida escolar, na vida do profissional docente, se não há estrutura para se manter uma postura preventiva em relação a saúde escolar?

De acordo com Souza (2006), a má qualidade da educação é devida a falta de estrutura para o desempenho da função docente oferecida aos professores, os quais precisam refletir para autoconhecer-se, para auto recriar-se superando suas limitações.

Esperar que o Estado corresponda à essas necessidades, é uma utopia, cabe aos professores essa busca, que, por sua vez acaba saindo da escola e se tornando uma luta política. Desta forma, pensar na melhoria do ensino somente a partir da implantação de políticas públicas para a formação continuada dos professores é um engano, pois

Um projeto de melhoria da qualidade do ensino não pode sustentar-se basicamente em políticas de formação continuada de professores. Essa é uma estratégia equivocada, que restringe e simplifica a compreensão do trabalho escolar. Não desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam a sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas, são aspectos lembrados por vários autores. Também propõe que nos voltemos para as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social. Alertam, ademais, para a importância de se conhecer melhor a cultura escolar e a cultura docente, além de se enfrentar a burocracia, os entraves administrativos bem como repensar a formação inicial, a carreira docente e as políticas salariais (SOUZA, 2006, P.489).

Pode-se entender conforme os motivos acima, que a autora, coloca a ideia de que a formação continuada de professores não deve ser algo simplista, pois para ela, deve-se adotar uma cultura escolar de formação contínua, reflexiva e engajada politicamente.

A formação contínua do professor não se limita a cursos, seminários, conferências e demais vivências de curto período, trata-se de uma nova cultura escolar, onde a escola é o espaço formador, onde o docente é valorizado enquanto intelectual, onde o cotidiano escolar é valorizado, onde a práxis recebe a atenção devida. Valorizar a realidade escolar é o caminho para a melhoria da qualidade do ensino (SOUZA, 2006).

As pesquisas que englobem a Universidade e a Escola, integrando essas instituições em projetos voltados à formação inicial e continuada dos professores é o meio pelo qual a valorização da profissão docente e a qualidade das condições para o trabalho docente e conseqüentemente a elevação do nível da qualidade do

ensino iniciar-se-á, mas esses projetos não podem homogeneizar as diversas realidades, como uma forma de bolo que padroniza aquilo que se faz.

No contexto brasileiro o professor é um sujeito vulnerável, pois está a mercê das condições impostas pelo Estado (RADVANSKEI, 2013). Para o autor é importante valorizar a intelectualidade do professor, e para que exista uma formação contínua é necessário utilizar-se da pesquisa. O professor deve ser pesquisador da sua prática docente, a qual na prática docente irá contribuir para a formação continuada dos professores.

Sobre a formação continuada dos professores de Arte, essa é uma discussão que se iniciou por volta da década de 1980, como diz Silva e Araújo (2008) que o primeiro curso de formação continuada de Arte-educadores aconteceu no início da década de 1980 e teve como coordenadora a professora Anna Mae Barbosa. Para os autores a iniciativa de Barbosa foi a primeira tentativa de atualizar os arte-educadores brasileiros sobre os princípios de um ensino de Arte em uma perspectiva pós-moderna.

Ana Mae Barbosa descartou a ideia mecanicista de uma “reciclagem de professores” e propôs uma ideia libertadora que valorizava a atualização do conhecimento dos professores, visto que esses não são máquinas (SILVA; ARAÚJO, 2008).

Para Silva e Araújo (2008), os professores de Arte devem valorizar as pesquisas na área, para um dia lograrem uma epistemologia própria para a formação dos professores de Arte. É preciso buscar por uma epistemologia da formação em Arte. E a mudança cultural da escola, onde os professores se reconhecem como portadores de uma identidade própria trará a epistemologia esperada. Nesse momento os professores então pesquisadores vão saber o que buscam como buscam e porque buscam.

Os professores pesquisadores se diferenciam dos demais, pois rejeitam o tecnicismo e buscam por respostas que os levam à emancipação intelectual. Sobre isso Bittencourt (2012, p.28) diz que:

As proposições sobre como se deve ensinar Arte, o quê e o porquê se devem ensinar, tornam-se completamente obsoletas se o professor não estiver preparado ou formado para o desempenho dessas funções. Analisando a prática educacional de forma geral, constatamos que o que mais se pratica e se pretende é que os indivíduos sejam capazes de armazenar informações para depois repeti-las automaticamente.

De acordo com Bittencourt (2012), não adianta mostrar o caminho que os professores de Arte devem percorrer se os mesmos não são capazes de caminhar, o autor ainda acrescenta à sua afirmativa que se pode verificar que na educação praticam-se repetições de informações.

Neste sentido, os professores de Arte devem tornar seus alunos capazes de construir e reconstruir visões de mundo, cabe aos professores instigar nos alunos a capacidade de interrogar, os quais, devem buscar as respostas, formar e ordenar opiniões, e repensar conceitos que derivam da experiência artística (BITTENCOURT, 2012).

O ensino de Arte deve ser completo de modo que o aluno seja levado à experiência artística que seja capaz de proporcionar as capacidades descritas anteriormente. Para Bittencourt (2012, p. 29) “*os conhecimentos de estética, história da arte, crítica e sociologia da arte e, os derivados do fazer artístico são indissociáveis, sendo a base que compõe o conhecimento do professor de arte*”.

O professor de Arte numa abordagem significativa é um propositor que visa fugir ao mecanicismo estabelecido nas escolas (BITTENCOURT, 2012). Os professores devem estar sempre estudando, pesquisando e refletindo sobre a sua prática, para não cair no pragmatismo puro que muitas vezes é uma prática comum entre os professores.

O professor de Artes Visuais deve ser como:

[...] um propositor que visa, sobretudo, instigar nos alunos uma compreensão crítica, que além de fomentar o estudo de diferentes metodologias, estimule o diálogo para diferentes contextos, entendendo que o ensino de artes visuais busca acima de tudo estabelecer relações e significações para os alunos e para o professor, para a formação e desenvolvimento integral de ambas as partes, a fim de estabelecer um processo permanente de desacomodação e reformulação de conceitos e princípios (BITTENCOURT, 2012, P.34).

Compreende-se que o professor de Artes Visuais deve ser um sujeito intelectualmente amadurecido, o qual, não mais permanece naquele estado de conforto que os demais sujeitos permanecem inativos. Esse professor deve trazer os seus alunos para essa caminhada inquieta, buscando nas diferentes metodologias as respostas para seus questionamentos. Assim, o professor de Artes Visuais deve sempre estar em auto formação.

Este capítulo que aborda mais especificamente sobre a formação de professores se faz necessário pontuar as políticas públicas da educação no Brasil, destacando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no subitem posterior, em que abordaremos o Programa Institucional PIBID em nível federal, o PIBID Institucional da UEPG, em que se situa o Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG.

2.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA A INICIAÇÃO A DOCENCIA – PIBID COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um projeto da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a qual é subordinada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, e tem como um dos objetivos aproximar a universidade da escola básica para que a formação inicial docente seja intensificada no campo de atuação profissional futura.

Os primeiros indícios das competências do PIBID podem ser verificados nas políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de docentes. Na Lei nº 9394/96, a qual estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional, em todos os níveis. O capítulo IV da citada Lei dispõe sobre a Educação Superior, no art.43 e seus incisos, lê-se que:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (LEI DE DIRETIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9394/96, 1996, p.16)

Percebe-se que a formação contínua da qual trata o inciso segundo do art.43, é a formação contínua da sociedade brasileira, de acordo com as prospeções deste artigo. Mas é claro que a formação contínua nas diversas áreas é o que proporciona a formação contínua da sociedade brasileira. E para que os professores possam atuar ativamente nessa formação contínua da sociedade, é preciso que o mesmo esteja em plena e contínua formação. Quando se fala em educação a formação contínua deve ser sempre alvo da atenção dos pesquisadores, pois é de suma relevância que a formação docente não acabe apenas com a imposição de grau das licenciaturas. No inciso terceiro desse artigo da LDB Nº 9394/96, traz a discussão sobre a pesquisa e a investigação, pelas quais o homem se reconhece e promove o desenvolvimento científico e cultural. É pela pesquisa e pela investigação que o homem constituirá o arcabouço que será posteriormente compartilhado através da educação, como diz o inciso quarto deste artigo, da mesma lei. A promoção do desejo por adquirir novos conhecimentos, também é uma questão abordada no art.43, no inciso quinto, verifica-se que esse desejo de promoção científico-cultural deve ser instaurado no intelecto das gerações, e os meios para que esse objetivo ocorra devem ser propiciados a todos que almejem o mesmo fim, ou melhor, dizendo, a mesma caminhada, pois nesse processo não haverá fim, mas uma permanente renovação, sempre buscando a educação ideal. O inciso sexto do art.43, diz respeito à relação do intelectual com a sociedade, com a comunidade, quando as pesquisas devem estar atentas a sociedade e suas necessidades, devendo haver reciprocidade nesta relação. O inciso sétimo, trata da relação universidade-sociedade, a qual deve ser estreitada, promovendo extensões que possibilitem à população um papel ativo nessa relação que também tem por objetivo difundir todo conhecimento gerado na instituição de ensino superior.

Clara se torna a visão de que o papel das universidades e da pesquisa é social, e que a população envolvida, seja ele acadêmica ou não, visa um propósito maior, busca-se formar e desenvolver o patrimônio intelectual da sociedade.

O art.52 da Lei 9394/96, e seu inciso primeiro, diz que:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I -

produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9394/96, 1996, p.18).

Sobre os demais aspectos que constituem uma universidade, vale destacar que um desses diz respeito à extensão e ao domínio e cultivo do saber humano. Subtende-se que a formação contínua do docente está estreitamente ligada à universidade, e nesta pesquisa volta-se o olhar para essa política de formação continuada de professores, objeto dessa investigação que pesquisa a formação continuada do professor de Artes Visuais envolvido no PIBID. Acredita-se que o docente após diplomado não deve perder seu vínculo com a instituição superior, para que a rotina na escola não o afaste da formação contínua. Neste aspecto o PIBID faz essa ponte entre escola e universidade, proporcionando ao docente da escola a possibilidade de estudar, discutir e refletir com os seus pares da universidade e a esses pesquisadores a aproximação da realidade investigada.

Com relação à formação continuada do docente, parágrafo 1º do art.62 da Lei 9394/96, parágrafo incluído na LDB, pela Lei 12.056/2009, diz que a *“União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”*. A partir desse pressuposto, pode-se pensar o PIBID, de outra maneira, não só pelo prisma da formação inicial, mas das possibilidades da formação continuada. Destaca-se o parágrafo 5º do mesmo artigo, que diz:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (LEI Nº 12.056/2009, p.1).

O acima exposto diz respeito à formação docente para atuação na educação básica, mediante Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, aos estudantes devidamente matriculados numa licenciatura em uma IES. Pela primeira vez se institui uma política pública que preconize a valorização das licenciaturas visando a formação inicial e continuada de professores. O parágrafo único do art.62-A, inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

pela Lei Nº 12.796 de 2013, assegura que será garantida a formação continuada para os docentes, na qual pode-se ler que a formação continuada para os docentes se fará “*no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação*” (Lei Nº 12.796 de 2013). Fica visível a concepção de formação continuada incluída na LDB/9394/96 pela Lei Nº 12.796/2013.

No art. 63, inciso III, diz que os IES terão por competência, manter “*programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis*” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394/96, 1996). Os programas que estão ativos são o Programa de Consolidação das Licenciaturas-PRODOCÊNCIA, Programa Observatório da Educação-OBEDUC, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, Programa Novos Talentos, Programa de Apoio à Laboratórios Interdisciplinares de Formação da Educação-LIFE, Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Sócio emocionais e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência-PIBID, o qual também contribui para a formação continuada do docente da educação básica, embora isso não esteja explícito em seus objetivos, desta maneira, as políticas públicas para a formação docente partem do Ministério da Educação, por meio de subsídios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Sobre isso, e de acordo com o art. 2 da Lei 8.405/92, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES:

Subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País (LEI Nº 8.405/92, 1992).

Ainda o parágrafo 2º, desse artigo, diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes, onde se lê que:

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir, fomentar e acompanhar, mediante convênios, bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos

e pesquisas em educação, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; (Incluído pela Lei nº 11.502, de 2007) II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (LEI Nº 8.405/92, 1992).

Assim, de acordo com o acima exposto, o PIBID enquadra-se nesta política, pois por meio desse projeto institucional é fomentada a formação inicial docente e contribui significativamente para a formação continuada do docente da educação básica através do trabalho e da pesquisa colaborativa. Também contribui para com os programas de estudo e pesquisas em educação, assim como ocorre nos programas de pós-graduações.

A formação continuada do docente pode-se ser verificada na relação estabelecida entre a universidade e a escola, quando os docentes da escola retomam o contato com a dinâmica acadêmica, passam a refletir sobre a profissão docente e sobre a realidade escolar, principalmente passam a refletir sobre a própria prática docente visando aprimorá-la, como na espiral reflexiva de Carr e Kemmis (1988). Dessa maneira a prática docente torna-se *Práxis*.

A Lei 11.273/2006, em seu *caput*, estabelece que sejam autorizadas bolsas para de estudo e de pesquisa para participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica. No PIBID podem-se verificar as duas modalidades de formação. Sabe-se que nessa pesquisa, o olhar se volta à formação continuada do docente envolvido no PIBID. O art. 1º e seu inciso II, da Lei 11.273/2006, dizem que:

Art. 1º. Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009) II - à formação continuada de professores da educação básica (Lei 11.273/2006, 2006).

Verifica-se no artigo 1º, que cabe à CAPES e ao FNDE a concessão de bolsas, para os programas de formação docente para a educação básica que tenham como intuito a formação continuada dos docentes. Segundo o parágrafo 1º, inciso II, tem direito a uma bolsa, os professores que estiverem atuando na

educação básica e estiverem participando de algum programa de formação inicial (como co-formadores) e/ou continuada de professores da educação básica. De acordo com essa política pública, verifica-se a valorização dada a formação de professores que já atuam na educação básica e que se interessam pelos projetos de formação docente.

De acordo com o portal da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a qual é uma fundação do Ministério da Educação – MEC, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID:

É uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>)

O PIBID é um programa do Governo Federal, que visa aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica. O programa oferece bolsas aos acadêmicos das licenciaturas de instituições de ensino superior, parceiras de escolas de educação básica da rede pública de ensino. Esse projeto institucional proporciona aos acadêmicos a inserção no contexto escolar, desde o primeiro ano da licenciatura, assim, esses acadêmicos são submetidos a atividades didático-pedagógicas, as quais contribuem significativamente para a sua formação, pois, também, recebem orientações de um docente da licenciatura e de um professor da escola, este sendo o supervisor do PIBID e protagonista da formação inicial.

O PIBID tem como objetivo:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros

docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capesPIBID>)

De acordo com o portal da Capes, os objetivos do PIBID voltam-se à formação inicial dos docentes, mas neste sentido como já comentado anteriormente, a formação continuada do docente também é contemplada, pois a formação continuada do professor do ensino básico se dá nas práticas necessárias à formação dos docentes e neste inclui-se também a formação continuada de professores. Isto remete a formação continuada do professor supervisor PIBID no ensino básico, enquanto participante da prática docente do subprojeto PIBID-Artes Visuais. Lê-se, entre os objetivos que se voltam à formação inicial, que o Programa também visa incentivar a formação docente, contribuir para uma valorização do magistério, mobilizar os professores das escolas como cofomadores de futuros docentes, tornando-os protagonistas no processo formativo de docentes e contribuir para a articulação entre teoria e prática. Ora, a formação docente não é algo estático e sim um processo dinâmico, e esta formação se dá pela sua qualidade. A qualidade pode ser entendida como uma maneira de ser, excelência em determinada coisa e uma aptidão àquilo a que se propõe, nesse caso a Educação. A excelência é um ideal, este por sua vez é uma aspiração, assim, nesta busca pelo ideal se dá a formação continuada do docente. Há um dinamismo na sociedade, pelo qual, torna-se de suma relevância pensar e repensar as teorias e as ações práticas para que não se tornem obsoletas. Desta maneira, a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar promove uma integração entre a universidade e a escola, a qual propicia a superação dos “problemas” no processo ensino-aprendizagem, e essa integração compete para a formação inicial e continuada do professor.

Essas políticas públicas para a formação docente não chegam às Instituições de Ensino Superior aleatoriamente, do mesmo modo não chegam às escolas do ensino básico. Mas, para participar do PIBID as Instituições de Ensino Superior – IES devem:

Apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de

licenciatura. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. (Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>)

As instituições sem fins lucrativos de acordo com a Lei 13.019 de 31 de julho de 2014, que ofereçam cursos de licenciatura, podem se candidatar ao PIBID, enviando projetos de iniciação à docência, os quais, após aprovados serão contemplados com cotas de bolsas e verbas para o custeio dos mesmos e poderão selecionar os bolsistas que irão participar da iniciação à docência.

Refletindo sobre o PIBID no estado do Paraná, Justina; Ribeiro e Costela (2014) afirmam que o PIBID surge como uma colaboração para a superação de lacunas existentes e indicadas em pesquisas sobre a formação de professores, as quais assinalam que não há uma integração entre a universidade e a escola e que existe uma falta de interação entre a teoria e a prática. Neste sentido, o PIBID-UEPG afina essa relação entre a teoria e a prática, reafirmando a ideia de que o PIBID surgiu como uma possibilidade para elevar a qualidade da formação docente.

Sobre isso, Brandt, Baccon, Goes e Tenreiro (in JUSTINA; RIBEIRO E COSTELA, 2014, p.36) dizem que é preciso “repensar a formação de professores, levando em conta os saberes docentes e a realidade do contexto escolar em que este está inserido”. Além disso, no PIBID-UEPG foi possível verificar que

O licenciando, futuro professor, inserido desde o início da sua formação acadêmica, no contexto PIBID, acolhido e orientado pelo professor supervisor, tem a oportunidade de desenvolver atividades didático-pedagógicas, bem como experienciar momentos que possibilitam a construção de seus saberes docentes. Dessa forma, o professor supervisor (professor regente) contribui não somente para que os objetivos do Programa sejam atingidos, mas principalmente para que o licenciando possa construir seus saberes docentes, além dos bancos das Universidades, mas a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor e do lugar de onde exerce de fato o seu ofício. É importante destacarmos que todo o processo ocorre em uma via de mão dupla, pois o professor-supervisor, ao exercer o seu papel, inserido nesse contexto, também tem a oportunidade de construir seus saberes, bem como ajudar a arquitetar essa ponte que vai além dos muros da escola, além dos muros da universidade, rumo à construção de uma educação literalmente sem fronteiras (Brandt, Baccon, Goes e Tenreiro in JUSTINA; RIBEIRO E COSTELA, 2014, p.36).

Verifica-se que o papel da professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, na construção do conhecimento docente dos acadêmicos no contexto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, é de fundamental importância para o processo de formação docente, pois sendo conhecedora da realidade e da cultura escolar, o seu papel é de co-formadora dos acadêmicos em formação inicial. Neste sentido, o Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 fundamentado na teoria pedagógica de Paulo Freire e na pesquisa colaborativa, por meio da pesquisa-ação participativa, proporciona a interação entre a teoria e a prática e entre a formação inicial e a formação continuada da professora supervisora levando em consideração os sujeitos e as suas realidades.

O próximo subitem é dedicado a Teoria Pedagógica de Paulo Freire, teoria que fundamenta a prática educativa do Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009-2013.

2.2 A TEORIA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

O Subprojeto PIBID- Artes Visuais-UEPG pauta-se na proposta pedagógica de Paulo Freire (1988; 1996) e na pesquisa colaborativa em especial na espiral cíclica de Carr e Kemmis (1988) a qual foi de grande contribuição para as ações do Grupo de Trabalho Colaborativo PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009.

A proposta de Paulo Freire proporciona aos estudantes um aprendizado de cultura, a qual por sua vez fornece meios para a libertação dos homens: as formas de dominação são enfraquecidas diante dos resultados dos Círculos de Cultura, propostos por Freire (FREIRE, 1979). Freire olhava para os excluídos da história, ou seja, aquelas pessoas que são ignoradas por uma parcela da sociedade. Para Freire (1979) o educador deve estar a serviço da liberdade, proporcionando às classes oprimidas a liberdade de reflexão, de crítica e de criação.

Paulo Freire parte da ideia da conscientização como ferramenta para a educação que considerava ideal, como diz que:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1979, p.15).

De acordo com o acima exposto, a educação deve estar estreitamente ligada à realidade dos educandos, para que haja uma ação crítica.

A ação de Freire se dá na relação dos homens com o mundo, essa relação é chamada por Freire (1979, p. 15) de “*práxis humana*”. Os homens inicialmente possuem uma visão de mundo ingênua, trata-se de uma visão limitada da realidade. É preciso fazer que os Homens ao olhar a realidade apreciem-na, pois, a apreciação é diferente da simples observação, pois é carregada de crítica que é resultante da conscientização.

A conscientização é fundamental para o entendimento do mundo, sobre isso Freire (1979, p. 15) diz que:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

De acordo com a última ideia exposta, a conscientização é a lente que torna límpida a visão dos Homens sobre o mundo, possibilitando uma observação e entendimento dos fenômenos. Entende-se também, que a conscientização só é possível na práxis, pois não há conscientização sem ação-reflexão. É preciso envolvimento, é preciso sair da torre como já mencionado no capítulo I, no subcapítulo 1.2. Existe um dinamismo que exige que essa lente esteja sempre adjunta.

A conscientização é um processo histórico, pelo qual os Homens se reconhecem enquanto Homens e entendem o mundo a partir da sua relação com o mundo (FREIRE, 1979). Trata-se de uma relação na qual os Homens observam-se na história constituindo o presente numa perspectiva futura, a qual é idealizada.

Os Homens precisam ser sujeitos ativos na história, sobre isso Freire (1979, p.15) diz que:

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, esta baseada na relação consciência – mundo.

De acordo com a afirmação exposta acima entende-se que há um compromisso histórico que eleva a necessidade de se haver conscientização e que essa conscientização é também o meio pelo qual os homens se colocam diante do mundo como sujeitos ativos. A conscientização se dá na relação consciência – mundo, na qual os homens retiram aquilo que forma o conjunto vital da sua existência.

O Homem consciente é maduro e se reconhece perante o mundo como sujeito ativo. Pode-se considerar que a relação consciência – mundo, é ampliada, pois a consciência somente surge após a relação homem – mundo, a então a relação proposta por Freire (1979) pode ser entendida como a ideia de “totalidade”.

O agir está condicionado ao saber, a sabedoria é oriunda da tomada de consciência. O agir decorre da sabedoria e essa, da consciência, a qual se dá na relação com o mundo. Não há como agir conscientemente sem viver o mundo. O homem como ser histórico olha para passado e para o presente para entender o mundo para entender a sua vida e as relações que mantém no mundo, e ao mesmo tempo traça prospecções para um futuro: o homem se reconhece no mundo, observa suas ações e as entende, entende o mundo e faz críticas em relação ao que considera que é possível de melhorarias, as quais estão para o futuro, assim como a ação feita esta para o passado.

Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma reflexão crítica (FREIRE, 1979, p.15).

De acordo com o acima exposto, o homem amadurecido observará o mundo de maneira mais atenta, isso o levará à crítica daquilo que observa e daquilo que vive, ou seja, fará críticas ao mundo. Esse é um processo dinâmico e contínuo, como diz Freire (1979, p.16) que “*a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais*”.

Sobre a conscientização Freire (1979, p.16) acrescenta que:

Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciemos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação.

De acordo com a ideia acima exposta, com a conscientização vem o senso do dever, o dever de apontar os fatos para anuncia-los ou denunciá-los, visando sempre o cumprimento do compromisso de transformação. Esse compromisso deve ser uma ação contínua: trata-se de uma caminhada por um objetivo, o qual pode parecer utópico, mas isso impede que se caia num falso estado de bem estar, que no fundo não passa de uma burocratização, onde todos estão cegos pela rotina. A revolução deve ser permanente, pois, considerar que algo está acabado é perigoso, portanto deve-se sempre buscar por um ideal.

Ninguém precisa de uma obra de arte, portanto trata-se de um supérfluo, mas utilizando-o como exemplo, o que o antecede e o vem depois? É muito claro que o que antecede uma obra de arte é a ação do artista, antes do artista agir havia a vontade que proporcionou a ação, antes dessa vontade, havia uma intuição, pois sem intuição não há vontade. E quem intui é chamado de artista, mas essa intuição não surge do nada, é necessário que o artista tenha um conhecimento prévio, uma perspectiva de um efeito social, o qual buscará. Assim o artista que intuiu conscientemente, executa sua vontade por meio de uma ação expressiva e com sentido e coerência, executa a obra de arte. A qual pode ser um objeto, então pode-se considerar que o artista alcançou seu objetivo mas não o seu ideal, pois este é o efeito social. O objetivo é material enquanto o ideal extrapola o objeto material e os sujeitos, apresenta-se imaterial, pois se trata de um efeito social.

A existência de da obra de arte, uma pintura em tela, demonstra que existem aspectos que transcendem ao objeto. O que antecede o objeto é a existência de um artista e a sua ação, a qual é resultante da sua vontade e da sua intenção, estas resultam de uma intuição, a qual tem como origem o

conhecimento do sujeito artista. Pode-se considerar que esse conhecimento que o artista possui é a mesma coisa que Freire (1979) chama de conscientização. O artista trabalha por um objetivo e por um ideal, quando trabalha conscientemente e executa o objeto quadro, alcança o seu objetivo, mas não alcança o seu ideal. Esse processo é o que se pode chamar de Obra de Arte, pois, obra é ação contínua e permanente, é o inacabado.

Nessa linha de raciocínio Freire (1979, p. 16) diz que:

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo “feito”, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil.

Assim, pode-se considerar que a conscientização é um processo que não se acaba, é uma atitude crítica que impede que os homens caiam no mundo como seres inconscientes que tudo acatam e vivam como máquinas, na obscuridade de galpões onde são instaladas para a produção de algo. Tomar consciência leva os homens à permanente conscientização, não tem como pensar diferentemente, pois caso ocorra de outra forma, não houve conscientização.

Freire (1979) considera que as ações são as responsáveis por validarem um discurso, para ele é fundamental conhecer a realidade para que se possa pensar naquilo que se considera utópico, ou seja, naquilo que se considera como ideal. A partir daí fazer a história na busca por este ideal, há um compromisso histórico e é na história é que se fazem as ideias e as ações.

Os verdadeiros revolucionários foram utópicos, pois buscavam as mudanças no mundo. Sobre essa busca por mudanças Freire (1979) diz que na sociedade há muitas pessoas que vivem para manter as coisas como estão, e no sinal de alguma ameaça ao *status quo* trabalham contra essa ameaça. É preciso tornar as mudanças significativas para as pessoas, é aí que surgem a ideia dos temas geradores. Os temas geradores são os temas da realidade que servem como ferramentas para desvelar a realidade e libertar os homens das forças de opressão (FREIRE, 1979).

Para achar os temas geradores é preciso estar no meio dos homens, é na práxis que as coisas acontecem. Freire (1979, p. 24) diz que:

Os homens enquanto “seres-em-situação”, encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem. Refletirão sobre o seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar. Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens. A educação e a investigação temática numa concepção crítica de educação constituem somente diferentes momentos do mesmo processo.

O homem ao refletir sobre as situações nas quais faz parte e interage, assim, refletirá sobre a sua realidade, sobre a sua situação. Isso ocorre na medida em que for instigado à reflexão. A educação e a investigação são momentos desse processo por humanização.

Na Figura 1 pode-se observar que a epistemologia dos temas geradores ocorre na *práxis*, como um processo no extremo superior direito aparece a comunidade e no extremo inferior esquerdo o professor pesquisador. A seta azul representa a pesquisa que proporcionará ao professor pesquisador o conhecimento da realidade da comunidade e suas necessidades, para que a ação e os conteúdos façam sentido àquela comunidade. Os temas geradores (da ação) surgem das reais necessidades da comunidade, assim, a educação tem por objetivo emancipar os sujeitos e libertá-los de qualquer forma de opressão. Então, o ponto culminante dessa práxis é a emancipação. E ainda podemos dizer que no momento em que a *práxis* for uma realidade entre todos os docentes, haverá uma “educação ideal”.

Figura 1. Epistemologia dos temas geradores



Fonte: pelo autor

conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a “competência narrativa” da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência⁶ de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. Formação baseia-se no aprendizado e é, simultaneamente, um modo do próprio aprendizado.

Para Freire (1979) a conscientização também é consciência histórica e de acordo com o exposto acima, a ideia de Jörn Rüsen diz que a ciência da história parte da racionalidade à formação histórica na prática, a qual se configura por um conjunto de competências orientadoras. Sintetizam o que para Freire (1979) são os temas geradores, a partir dos quais a vida passa a fazer sentido, ou, em outras palavras, a partir da consciência histórica e da sua narrativa as pessoas constituem sentido a vida e se reconhecem. É pelo aprendizado que isso ocorre, e a formação baseia-se no aprendizado e também é um modo de aprendizado, ou seja, o homem se forma e se reconhece homem vivendo, ou seja, na práxis.

Rüsen (2010-B, p.104) diz que “a *formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido*”. É essa narrativa de sentido que contribui para com a conscientização do homem, o qual, quando detentor da crítica percebe a realidade de maneira consciente. Sobre a formação histórica Rüsen (2010-B, p.104) acrescenta dizendo que:

Sua qualidade específica consiste em reelaborar continuamente, e sempre novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida.

De acordo com a ideia acima exposta, a formação histórica possui uma qualidade específica, a de reelaborar continuamente as experiências da vida prática no espaço-tempo elevando-as às capacidades perceptivas da ciência da história e tornando-as novamente atributos reflexivos para o entendimento da

⁶ O uso do termo “competência” por Rüsen não deve ser confundido com os conceitos de habilidades e competências das diretrizes e orientações curriculares nacionais. (nota pelo autor)

vida, para a orientação histórica: aprender é saber interpretar e formação histórica é o aprendizado desenvolvido.

Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1979, p.25).

Percebe-se na ideia acima exposta que o homem que mais reflete sobre a sua realidade, torna-se mais apto para intervir na realidade e mudá-la. Educar implica em tornar os homens conscientemente críticos, assim, a educação torna-se libertadora ao invés do que faz a educação que impera em inúmeros países, uma educação que submete os homens e os ajusta à sociedade. A educação deve promover os homens valorizando suas aptidões.

Para Freire (1979) os homens devem ser elevados à situação de sujeitos e não de meros objetos, para o autor ser sujeito é ontológico ao homem. Sobre essa questão Freire (1979, p. 26) diz que *“na medida em que o homem, integrado no seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito”*.

Cabe à educação respeitar cada realidade, cada ser humano e proporcionar aos homens refletir sobre o contexto no qual se insere, construindo a si mesmos, quando se comprometem e se tornam sujeitos.

Freire (1979, p.26) estabelece que haja duas situações que definem essa caminhada reflexiva, primeiramente:

O homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. Descobre que existe seu eu e o dos outros, embora existam órbitas existenciais diferentes: o mundo das coisas inanimadas, o mundo vegetal, o animal, os outros homens... Esta capacidade de discernir o que não é próprio do homem permite-lhe, também, descobrir a existência de um Deus e estabelecer relações com ele. O homem, porque é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. Esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade, coisa que não pode fazer um animal porque não possui esta mesma capacidade de discernimento.

Pode-se compreender que é da natureza do homem reconhecer que existem inúmeras realidades que extrapolam a sua individualidade. O homem é capaz de através do uso da reflexão reconhecer que faz parte da realidade, reconhece-se como sujeito ativo e que existem outros indivíduos que da mesma forma são sujeitos ativos. Essa capacidade de tomar consciência da sua existência, da existência de outros homens, da natureza e da existência de animais, leva o homem a reconhecer que há o que não lhe é próprio e de descobrir a existência de um Deus. O homem também tem a capacidade de reconhecer que o tempo presente não é um eterno agora, mas que é o resultado da sua interação com o passado, o presente e com um hipotético futuro. Essa tomada de consciência histórica é um dos pontos que diferencia o homem dos outros animais, pois reconhece que faz parte de uma totalidade, mas que também possui sua individualidade. Se o homem é capaz de a partir do discernimento descobrir um Deus, também é capaz de descobrir o potencial transformador que cada sujeito possui e que na maioria das vezes é sufocado por forças exteriores como a tecnocracia capitalista, assim, a educação e a arte surgem como ferramentas que contribuem para a conscientização e para a emancipação dos homens.

Sobre pensamento crítico e a relação do homem com o tempo, Rüsén (2010-A, p.76) diz que:

[...] o agir humano jamais ocorre sem pressupostos. Em cada ponto de partida de uma ação se encontram elementos de outras ações, anteriores, de tal modo que cada ação se articula com os efeitos de ações já realizadas. As instituições constituem um exemplo desses elementos de ações anteriores que, sedimentados, servem de plataforma para o agir atual, mesmo quando se tem a intenção de mudá-las. Por intermédio dos elementos institucionais, as ações pretéritas alcançam imediatamente as ações atuais, a ponto de (co)orientá-las. A forma mais direta, contudo, pela qual as ações passadas atingem, com intensidade, as ações presentes (“com intensidade” no sentido de proximidade das intenções determinantes do agir) é pelos dados prévios da tradição.

Para o autor as ações humanas são precedidas por outras ações, por pressupostos. As instituições servem como exemplo, pois, são criadas em determinadas épocas e perduram no tempo, o Estado é um exemplo de instituição que influencia sobremaneira o agir humano, outro exemplo é o sistema educacional. Essas instituições, como ações do pretérito, acabam

conduzindo as ações do presente e influenciam o porvir. Essas ações pretéritas atingem o porvir, por meio da tradição, a qual é:

[...] um componente intencional prévio do agir, que vem do passado para o presente e influencia as perspectivas de futuro no âmbito da orientação da vida prática atual. Para a argumentação que se segue, é decisivo que “tradição” seja um dado prévio do agir, ou seja, que não possua desde logo o caráter de um sentido intencionalmente constituído pela consciência histórica para fins de orientação existencial. Tradição é, portanto, a suma das orientações atuais do agir, nas quais estão presentes os resultados acumulados por ações passadas. Na tradição, o agir passado indica, ao agir presente, a direção; na tradição, o agir passado mantém-se presente na forma de uma orientação imediatamente eficaz (RÜSEN, 2010-A, p.76)

De acordo com a ideia acima exposta a tradição é o resultado das ações do presente, carregadas de aspectos herdados das ações passadas, as quais atuam como orientadoras às ações atuais.

Ainda, sobre essa relação do agir do homem com o passado, Freire (1979, p.26) diz que:

[...] o homem – porque é homem – é, portanto, capaz de discernir, pode entrar em relação com outros seres. Isto também lhe é específico. O animal não pode estar senão “em contato” com a realidade. O homem, ao contrário, estabelece relações com a realidade (as relações que implicam a diferença de contato e aplicação de uma inteligência, de um espírito crítico, de um saber fazer... Em resumo, todo um comportamento, que não é somente reflexo e que não se encontra senão no homem, ser inteligente e livre).

Além da possibilidade de entrar em relação com os outros seres, o homem tem a capacidade de se utilizar dos meios naturais para tornar sua vida mais confortável e vai além quando analisa e critica a realidade com a intensão de desenvolvê-la. Nesse sentido,

Através dessas relações é que o homem chega a ser sujeito. O homem, pondo em prática sua capacidade de discernir, descobre-se frente a esta realidade que não lhe é somente exterior (... não pode, por outro lado, ter relações mais com algo ou alguém exterior a si mesmo, nunca consigo mesmo), mas que o desafia, o provoca. As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida – trata-se da realidade social ou do mundo das coisas da natureza – são relações de afrontamento: a natureza se opõe ao homem; ele se defronta continuamente com ela; as relações do homem com os outros homens, com as estruturas sociais são também de choque, na medida em que, continuamente, o homem nas suas relações humanas se sente tentado a reduzir os outros homens à condição de objeto, coisas que são utilizadas para o proveito próprio (FREIRE, 1979, p.26).

A aptidão de entendimento é um atributo do homem enquanto sujeito ativo que discernindo descobre-se frente à realidade, a qual, além de ser exterior instiga reações internas que serão importantes para as relações que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens: as relações que o homem estabelece atuam sobre ele de maneira a impactá-lo e nesse confronto poderá tentar reduzir os outros homens a objetos a serem utilizados para o seu proveito próprio. Verifica-se nessas relações estabelecidas pelo homem que a sua natureza ainda guarda características de épocas primitivas quando o mais forte tinha maiores possibilidades de sobrevivência.

Para Freire (1979) as relações estabelecidas, entre os homens e a realidade, suscitam respostas daqueles, os quais respondem sempre de maneira original, as respostas não se repetem. Segundo o autor, pode haver respostas diferentes para o mesmo problema. As respostas dadas pelo homem mudam a realidade e da mesma maneira muda o próprio homem, sobre essa ideia Freire (1979, p.26) diz que “*pelo jogo constante destas respostas o homem se transforma no ato mesmo de responder*”. Freire (1979, p.26) acrescenta que:

No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente “adaptado” à realidade e aos outros, mas “integrado”. Notemos, de passagem, que aqui se encontra uma ideia muito apreciada no marxismo – que não a descobriu, mas que tem o mérito de lembrá-la com ênfase – pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem. Notemos também que a resposta aos desafios cria o homem, no sentido de obriga-lo ou, ao menos, convidá-lo ao diálogo, às relações humanas que não sejam de dominação, mas de simpatia e reciprocidade.

É vivendo que o homem se constitui como homem, é na *práxis* que o professor se constitui professor e na *práxis* artística é que o homem se constitui artista. Assim, a cultura surge como resultante da vida do homem, enquanto sujeito ativo que vive e altera a realidade, Freire (1979, p.27) diz que:

A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor... Por este fato cria cultura [...] Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não

uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem.

Existe uma dinâmica no mundo, a qual é abastecida e/ou reabastecida pelos homens, os quais atuam como sujeitos ativos. Assim, a cultura surge como um arcabouço que esta sempre sendo reabastecido e que não se torna obsoleto tampouco peremptório, pois enquanto o homem agir criticamente esse arcabouço crescerá. Pode-se considerar que a cultura é manifestação da *práxis*.

É na prática docente crítica que o professor se constitui e constitui a sua profissão. Somente na *práxis* o homem se distingue dos animais e produz o conhecimento necessário para modificar o mundo. De acordo com Vásquez (1977) pode-se concluir que a educação e a arte são *práxis* quando possuem um ideal (a emancipação intelectual dos sujeitos) e as ações são dirigidas à ele, resultando em algo efetivo e real, como os meios para alcançá-lo e/ou um resultado que não seja necessariamente semelhante àquilo que se idealizou. Portanto, consideramos que ter um ideal é de suma importância para o crescimento intelectual dos homens e ainda consideramos que o processo por conquistá-lo é que gera resultados positivos. Assim, é preciso compreender que o pensamento crítico é extremamente importante neste processo. E neste sentido, o estudo sobre a teoria crítica da educação, a emancipação e a arte, a partir das ideias de Theodor Adorno (2010;2014) e de Max Horkheimer (2003;2014) apresentou-se como uma necessidade, a qual não pôde ser ignorada por sua importância esclarecedora. Assim, o próximo subitem dedica-se a tais reflexões.

2.3 TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E A ARTE: REFLEXÕES A PARTIR DAS IDEIAS DE THEODOR ADORNO E MAX HORKHEIMER

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de uma educação emancipadora a partir das ideias de Theodor Adorno (2010;2014) e Max Horkheimer (2003;2014). Portanto, através de uma pesquisa bibliográfica, parte-se de ideias que conduzirão as reflexões ao pensamento crítico e conseqüentemente às ações necessárias para que a educação seja uma realidade emancipadora.

A concepção da palavra “educação” para Adorno (2010) vai além da concepção capitalista. Para ele a educação não é uma modelagem e tampouco a mais superficial transmissão de conhecimento. Sobre isso o autor (2010, p.141) diz que:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas.

Educação não significa adaptar os sujeitos ou modelar as pessoas, como ação que dá forma. Educação não é uma fôrma, onde se molda a imposição de uma educação acabada. Educação tampouco significa a simples transmissão de conhecimentos, pois, caracterizam algo morto, como as velhas enciclopédias que estão esquecidas nos porões das residências ou juntam pó nas estantes dos alfarrabistas. A educação verdadeira é aquela que viabiliza o crescimento intelectual e conseqüentemente social dos sujeitos por eles mesmos, ou seja, oferece-lhes os meios para que caminhem com suas próprias pernas. Nesse sentido a educação deve ser o meio para libertar os sujeitos, instigando-lhes o discernimento para que caminhem de forma autônoma e consciente, configurando-se como sujeitos emancipados.

Ainda é possível verificar que Adorno (2010) considera que a Educação é um requisito fundamental para a formação de pessoas emancipadas, para que a democracia funcione de acordo com o seu conceito, pois,

Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrárias à emancipação, é, portanto, contrário à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 2010, p.141).

A democracia plena, onde o poder é exercido pelo povo, necessita de pessoas emancipadas, ora, a emancipação da consciência só é possível pela educação, a qual torna-se uma ferramenta libertadora que livra os sujeitos de qualquer forma de opressão, através da emancipação intelectual esses sujeitos se tornam ativos e por sua vez contribuem para a emancipação daqueles outros que ainda permanecem oprimidos. Não se pode negar que existem forças reacionárias que se colocam como obstáculos aos ideais da educação. Assim, a Educação possui uma função de suma importância para a democracia, o que justifica o descaso que vem sofrendo, por parte dos políticos brasileiros.

Adorno (2010) considera que há uma pressão muito forte que suprime a educação, e que essa pressão é imposta pelo sistema capitalista. Sobre isso o autor diz que:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante — hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria —, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação (ADORNO, 2010, p.143).

O mundo está organizado de acordo com a ideologia capitalista, a qual não está para o mundo, mas, o mundo está para ela, assim, a educação emancipadora está para o mundo como uma ferramenta redentora e por esse motivo sofre as investidas do sistema capitalista que visa apenas a formação de sujeitos aptos ao trabalho, negando a capacidade que os mesmos possuem para irem além de si mesmos.

A força exercida pelo capitalismo sobre os sujeitos torna-os unicamente adaptados à ideologia dominante, ora, a educação que visa a emancipação, não pode ignorar que é preciso orientar os sujeitos para caminharem no mundo por si próprios, ou seja, conscientes (ADORNO, 2010). O capitalismo se utiliza de meios para manter os sujeitos submissos: puro interesse ideológico como o “barroco” foi uma ferramenta ideológica da Igreja Católica no século XVII, na Contrarreforma.

Seguindo o último raciocínio, pode-se considerar que os sistemas estabelecidos ou aqueles que buscam se estabelecer utilizam-se de estratégias

para fortalecerem seus ideais ou para implantá-los. No caso “barroco” a arte surge como ferramenta ideológica.

Adorno (2010) chama de Indústria Cultural as ferramentas ideológicas utilizadas para controlar os sujeitos. Pode-se compreender em suas ideias que a indústria cultural, se interessa pelos Homens, enquanto consumidores ou empregados, nada além, pois ela reflete os interesses capitalistas, dessa maneira reduz esses sujeitos a seus interesses, tornando as relações sociais falsas. Isso acaba por influenciar até mesmo a relação dos Homens com a natureza, constituindo uma espécie de anti-iluminismo⁷. Assim, essa realidade

[...] se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens —, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. Se posso crer em minhas observações, suporia mesmo que entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças encontra-se algo como um realismo supervalorizado — talvez o correto fosse: pseudorealismo — que remete a uma cicatriz. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 2010, p.144).

Analisando o que o autor diz e conscientes da época e do contexto no qual foi escrito, pode-se comparar a realidade tratada nesse fragmento de texto à realidade contemporânea. Pois, é possível verificar que a adaptação é uma realidade presente, onde e quando os sujeitos são manipulados por uma mídia “barroca” que defende os interesses capitalistas. Assim, nesse contexto, a educação deveria desempenhar o papel de resistência, deveria livrar os sujeitos do conformismo e mostrar que há possibilidades melhores de vida. Para que a educação seja efetiva deverá voltar-se às famílias, às escolas e às universidades, pois, trata-se de um investimento que deverá apagar a tradição que foi imposta pelos opressores no decorrer da história da humanidade. Como exemplo um jovem artista que abandona a arte para trabalhar em uma indústria, pois, encontrou dificuldades em se assumir artista perante uma sociedade

⁷ Anti-iluminismo: modelo de controle das massas, através da indústria cultural, o qual diverge dos princípios Iluministas.

tradicionalmente operária. A tradição atua sobre os sujeitos e a educação deverá conscientizá-los de modo que a tradição não seja uma força desconhecida e que a conhecendo os sujeitos tenham a autonomia para negá-la e traçar caminhos que mais lhes aprouver. Assim Adorno (2010, p.169) diz que:

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado "Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?". Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. "Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade".

Que a emancipação é fundamental para o pleno funcionamento da democracia é de fato uma realidade verificável nas ideias de Adorno (2010), o qual por sua vez cita a questão de Kant que leva à afirmação de que permanecer num estado de tutela ou menoridade, por falta de decisão é auto inculpável, pois, isso configura omissão, preguiça ou descaso. Isso ocorre quando os homens ignoram uma realidade para não se obrigarem a sair de uma zona de conforto, por mais que este seja relativo. Então, a maioridade pode ser entendida quando conscientes os homens deixam de se omitir e buscam caminhar por si próprios.

Adorno (2010) diz que para que a palavra “emancipação” não seja apenas retórica, é preciso levar em consideração toda a força de oposição existente na forma como o mundo esta organizado, se vive uma época em que se verifica uma pressão muito forte exercida por esta organização sobre as pessoas, uma heteronomia, e que essa, como forma de controle, também se enraíza no íntimo das pessoas por meio da “indústria cultural”.

O termo “indústria cultural” é trazido ao público na obra intitulada “Dialética do Esclarecimento” (1947) de autoria de Theodor Adorno e Max Horkheimer.

Nesse texto, para Adorno e Horkheimer (2014) a contemporaneidade está marcada pela homogeneização da cultura, pois para eles existe na cultura contemporânea um aspecto de semelhança entre os fatores desse conjunto chamado cultura, tudo funciona como um sistema, onde os fatores são interdependentes. Pode-se afirmar que o rádio está a serviço das gravadoras, as quais estão a serviço da Tv, que por sua vez estão a serviço do capital. O cinema hoje em dia da mesma forma que a Tv, esta mais para o capital do que

para a Arte. A análise feita pelos autores pode ser aplicada a atualidade, pois, com o avanço da tecnologia as ferramentas de comunicação de massa aumentaram em número e em qualidade, hoje a telefonia móvel com acesso à internet representa um meio rápido e eficaz de pulverização de ideias e até as que no primeiro momento representam partir do povo, na realidade são reflexos da opressão.

Para Adorno e Horkheimer (2014, p.8) “*toda a cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica[...]*”, ora, onde a cultura esta submissa ao capital, é semelhante e centralizada entorno do capital. Nesse contexto a cultura é manipulada para que as expectativas econômicas sejam alcançadas, não importa a época.

Para Adorno e Horkheimer (2014) o cinema e o radio não se preocupam mais com a questão da Arte, produzem lixo, e sendo assim, a questão da arte não importa significativamente, pois a indústria cultural preocupa-se apenas com os negócios. Trazendo a afirmação dos autores para o presente, percebe-se que na grande maioria das produções cinematográficas e fonográficas produzidas estão voltadas ao lucro. Percebe-se que a arte é utilizada como ferramenta ideológica seja pela situação ou pela oposição.

Sobre a relação entre a indústria, o rádio e o cinema, Adorno e Horkheimer (2014, p.8) afirmam que “o cinema e o rádio se auto definem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos dos seus diretores-gerais tiram qualquer dúvidas sobre a necessidade social de seus produtos”. Pode-se considerar que a arte produzida pela indústria cultural na atualidade (atualmente os meios vão além do rádio e do cinema) sufoca a arte de a arte popular, mais conhecida como arte marginal, ainda que atualmente avança no campo social com muito mais possibilidades de se produzir à margem da sociedade.

Levando em consideração a dinâmica do mundo, a arte produzida na atualidade é estandardizada para atingir um número cada vez maior de sujeitos consumidores. Sobre isso Adorno e Horkheimer (2014, p.9) afirmam que:

O que não se diz é que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena. Automóveis, bombas e filmes mantêm o todo até que seu elemento nivelador repercute sobre a própria injustiça

a que servia. Por hora a técnica da indústria cultural só chegou à estandardização e à produção em série, sacrificando aquilo pelo qual a lógica da obra se distinguia da lógica do sistema social. Mas isso não deve ser atribuído a uma lei de desenvolvimento da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia contemporânea.

Pode-se perceber que a técnica está nas mãos dos economicamente mais fortes, os quais acabam por exercer certa dominação sobre a sociedade, que se auto-aliena como uma demonstração de conformismo, por comodismo ou ignorância não se exige outra coisa senão aquilo que é imposto. Hoje a obra esta reduzida à técnica, e esta, à economia contemporânea.

Adorno e Horkheimer (2014, p. 9) dizem que *“a necessidade, que talvez pudesse fugir ao controle central, já esta reprimida pelo controle da consciência individual”*, ora, a sociedade é manipulável da mesma maneira que a consciência de cada sujeito, os quais não sabem o que querem, apenas querem aquilo que lhes é colocado como necessidades. Os sujeitos querem o que lhes é imposto e os homens de talento produzem aquilo que a indústria cultural coloca como necessidade. Dessa forma, de acordo com Adorno; Horkheimer (2014) a indústria cultural classifica o público em níveis diferentes, assim, enquanto consumidores, o público é padronizado e deve comportar-se do modo que lhe cabe, segundo o nível que lhe cabe.

Como consumidores o público não pode comportar-se de forma diversa daquela que já foi pré-estabelecida pela indústria cultural. Como por exemplo, as marcas vendidas aos consumidores, as quais possuem mais representatividade do que os produtos aos quais estão associadas. Hoje em dia os mais abastados compram marcas e não produtos, os menos afortunados compram a falsificação da marca, poucos são aqueles que compram o produto pelo seu uso ou pela relação custo-benefício.

Sobre a ação da indústria cultural sobre os sujeitos e trazendo à presente reflexão, Adorno; Horkheimer (2014) dizem, ainda que seja na década de 1930 e pode-se trazer para a discussão atual, que há uma atrofia mental na sociedade contemporânea, a capacidade que a indústria cultural tem para paralisar a mente dos sujeitos é estupenda ao ponto de tornar a sociedade uma massa de sujeitos alienados que ignoram as suas reais necessidades

Sobre essa realidade imposta, Adorno e Horkheimer (2014, p.17) afirmam que:

Os produtos da indústria cultural podem estar certos de serem jovialmente consumidos, mesmo em estado de distração. Mas cada um destes é um modelo do gigantesco mecanismo econômico que desde o início mantém tudo sob pressão, tanto no trabalho quanto no lazer, que tanto se assemelha ao trabalho.

A influência da indústria cultural é repassada hereditariamente entre os homens e reafirmada em suas vidas. Mas há os espíritos rebeldes que rejeitam e se lançam contra tudo o que lhes é imposto, esses são os questionadores e o que seria da humanidade, sem eles, senão uma massa de sujeitos apáticos?!

[...] Os grandes artistas nunca foram os que encarnaram o estilo no modo mais puro e perfeito, mas sim aqueles que acolheram na própria obra o estilo como rigor, a caminho da expressão caótica do sofrimento, o estilo como verdade negativa (ADORNO; HORKHEIMER, 2014, p. 21).

Verifica-se que grandes artistas não eram aqueles que seguiam os estilos de maneira impecável e imaculada, pois, tinham a consciência de que o estilo é inflexível e, portanto uma influência negativa a criação.

A indústria cultural

[...] absolutiza a imitação. Reduzida a puro estilo, trai o seu segredo: a obediência à hierarquia social. A barbárie estética realiza hoje a ameaça que pesa sobre as criações espirituais desde o dia em que foram colecionadas e neutralizadas como cultura. O denominador “cultura” já contém, virtualmente, a tomada de posse, o enquadramento, a classificação que a cultura assume no reino da administração. Só a “administração” industrializada, radical e conseqüente, é plenamente adequada a esse conceito de cultura. Subordinando do mesmo modo todos os ramos da produção espiritual com o único fito de ocupar – desde a saída da fábrica à noite até a sua chegada, na manhã seguinte, diante do relógio de ponto - os sentidos dos homens com os sinetes dos processos de trabalho, que eles próprios devem alimentar durante o dia, a indústria cultural, sarcasticamente, realiza o conceito de cultura orgânica que os filósofos da personalidade opunham à massificação (Adorno; Horkheimer, 2014, p.22).

A indústria cultural favorece, enaltece a imitação e coloca em evidência aquilo que seria o seu segredo: a obediência e a hierarquia. Dessa forma a “cultura” apresenta-se como forma de enquadramento, como forma de controle, assim como a administração esta para a indústria, a qual ilustra de maneira muito clara esse processo de subordinação e ocupação dos sujeitos, objetivando uma produção e

resultados padronizados. A indústria cultural insultuosamente coloca aos homens essa realidade como sendo natural, ou seja, como uma cultura orgânica.

Como resultante do liberalismo a indústria cultural é rígida e impessoal, não respeita a individualidade, vive-se em uma escravatura, mas, essa escravatura é altamente desenvolvida, pois, não há mais fatores nem mesmo castigos físicos. Hoje a forma de controle é psicológica e sobre isso Adorno; Horkheimer (2014, p.25) dizem que:

Sob o monopólio privado da cultura sucede de fato que a “tirania deixa livre o corpo e investe diretamente sobre a alma”. Aí o patrão não diz mais: ou pensas como eu ou morres. Mas diz: és livre para não pensares como eu, a tua vida, os teus bens, tudo te será deixado, mas, a partir deste instante és um intruso entre nós. Quem não se adapta é massacrado pela impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do isolado. Excluído da indústria é fácil convencê-lo de sua insuficiência [...] A totalidade das instituições existentes os aprisiona de corpo e alma a ponto de sem resistência sucumbirem diante de tudo o que lhes é oferecido [...] as massas enganadas de hoje são mais submissas ao mito do sucesso do que os próprios afortunados.

Nessa conjuntura confirma-se na atual escravatura, a insuficiência daqueles que ousam repudiá-la, repudiando o sistema, repudiando a cultura. O opositor que busca livrar-se dessa opressão torna-se marginalizado. Isso ocorre com todos os homens, também com artistas e pesquisadores, os quais passam a ser ignorados pelo sistema. É mais cômodo entregar-se ao sistema.

Assim, para manter o *status quo*, o

Senso crítico e competência são banidos como presunções de quem se crê superior aos outros, enquanto a cultura, democrática, reparte seus privilégios entre todos. Diante da trégua ideológica, o conformismo dos consumidores, assim como a imprudência da produção que estes mantêm em vida, adquire uma boa consciência. Ele se satisfaz com a reprodução do sempre igual. A mesmice também regula a relação com o passado. A novidade do estágio da cultura de massa em face do liberalismo tardio está na exclusão do novo. A máquina gira entorno do seu próprio eixo. Chegando ao ponto de determinar o consumo, afasta como risco inútil aquilo que ainda não foi experimentado (Adorno; Horkheimer, 2014, p.26)

Os possuidores de senso crítico e de competência são tidos por alguns como pessoas presunçosas, ou seja, são consideradas com opiniões demasiadamente boas a respeito de si mesmas. Na realidade são pessoas que são seguras de si e reconhecem o potencial que têm e não se satisfazem com

as migalhas que a cultura democrática divide entre todos. Os sujeitos conformados, consumidores passíveis, se satisfazem com o pouco que lhes cabe, com a reprodução e com a mesmice, até mesmo a relação com o passado é alterada: o passado mostra-se presente mas com nova embalagem o conhecido como *retrô*, que deriva da palavra “retrocesso”. Então, pode-se observar na moda que se vê nas ruas as roupas que são reproduções da moda de décadas passadas e alguns automóveis mais novos que circulam nas ruas, são “inspirados” nos antigos automóveis do início do século XX. Existe uma aversão ao risco que trava o desenvolvimento em todos os âmbitos da sociedade, seja, na economia, na política, na cultura e na ciência.

A indústria cultural é a indústria do divertimento, é a indústria da alienação no conceito hegeliano. Essa indústria cria as necessidades e faz com que os homens a recebam como verdades, fazendo deles eternos consumidores, ela também cria a ideia de fuga do cotidiano, mas, é tudo premeditado e controlado, pois *“a indústria cultural fornece como paraíso a mesma vida cotidiana”* (ADORNO; HORKHEIMER, 2014, p.38).

Esse controle exacerbado sobre as massas corrompe, mata as capacidades discerníveis dos sujeitos e

Quanto mais sólidas se tornam as posições da indústria cultural, tanto mais brutalmente esta pode agir sobre as necessidades dos consumidores, produzi-las, guia-las e discipliná-las, retirar-lhes até o divertimento. Aqui não se coloca limite algum ao progresso cultural. Mas uma tendência é imanente ao próprio princípio – burguês e iluminista – da diversão (ADORNO; HORKHEIMER, 2014, p.41).

Como consumidores, os homens não se pertencem e não se conhecem, consome-se aquilo que é colocado como necessidade de fora para dentro e passivos aceita-se tudo. Não há limite para a diversão e dessa forma

Divertir-se significa estar de acordo. A diversão é possível apenas quando se isola e se afasta a totalidade do processo social, enquanto se renuncia absurdamente desde o início à pretensão inelutável de toda obra, mesmo da mais insignificante: a de, em sua limitação, refletir o todo. Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento planta-se a impotência. É, de fato, fuga, mas não, como pretende, fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode haver deixado. A libertação prometida pelo entretenimento é a do pensamento como negação. A impudência da pergunta retórica: “Que é que a gente quer?” consiste em dirigir às

peças fingindo tratá-las como sujeitos pensantes, quando seu fim, na verdade, é o de desabitua-las ao contato com a subjetividade (ADORNO; HORKHEIMER, 2014, p.42).

A diversão é uma artimanha para desviar a atenção daqueles a quem se busca dominar e aqueles que se deixam envolver pela diversão consentem as investidas dos dominadores. Aí, o olhar se fixa numa pequenina e distorcida parte do todo, o qual passa despercebido por aqueles distraídos pela diversão.

Já não se consegue verificar a crítica nem mesmo o respeito, pois a indústria cultural os sufocou e as instituições são ferramentas de controle social, assim como a arte. Nessa conjuntura os sujeitos passam a entender o conceito *personalidade*, como sendo suas capacidades enquanto consumidores, o que evidencia o triunfo da propaganda na indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 2014).

Sobre a capacidade crítica e a liberdade de pensamento Adorno (2010) diz que em sua formação não foi submetido ao rigor científico e aos mecanismos de controle da ciência e que:

Portanto, continuo arriscando ter pensamentos não-assegurados, via de regra cedo banidos dos hábitos da maioria das pessoas por esse mecanismo de controle poderosíssimo chamado universidade — sobretudo no período em que são, como se costuma dizer, assistentes. Assim, a própria ciência revela-se em suas diversas áreas tão castrada e estéril, em decorrência desses mecanismos de controle, que até para continuar existindo acaba necessitando do que ela mesma despreza (ADORNO, 2010, p.171).

O autor arriscava seus pensamentos “não-assegurados”, ou seja, as opiniões, o uso da crítica, o que para ele habitualmente são excluídos dos hábitos dos sujeitos por meio da força que as universidades exercem sobre os sujeitos, logo que iniciam a carreira acadêmica começam a se enquadrar nos padrões já estabelecidos. Deve-se levar em consideração o contexto que motivou Adorno (2010) a traçar tal crítica, e hoje as suas considerações devem ser refletidas como alertas para que a educação e a arte não sejam ferramentas ideológicas de opressão, mas, sejam ferramentas ideológicas da emancipação intelectual dos sujeitos.

Assim salienta-se a necessidade da compreensão sobre a Teoria Crítica em especial de Max Horkheimer, a qual instiga os sujeitos à ação transformadora a partir da análise crítica da realidade. Das reflexões anteriores chega-se às

ideias de Max Horkheimer e à sua teoria Crítica, a qual incita os sujeitos aos questionamentos e à ação prática.

Para Horkheimer (2003) o pesquisador deve ter com objetivo melhorar a vida em sociedade, portanto, sua filosofia deve ser voltada à prática. A teoria crítica questiona a relação entre a teoria e a prática, trazendo à discussão a crítica. Ora, a crítica provém da análise das coisas levando em consideração o potencial existente de uma realidade melhorada. Nessa linha de raciocínio o pesquisador deve investigar determinada realidade levando em consideração e idealizando um aprimoramento dessa realidade.

Para Horkheimer (2003) a teoria deve estar muito próxima da prática, por este motivo, a pesquisa colaborativa é capaz de fazer essa aproximação. Assim, nessa pesquisa não há a intensão de apenas descrever uma realidade, mas, proporcionar uma reflexão crítica de intervenção na realidade pesquisada e sobre aquilo que pode vir a ser.

O pensamento burguês está incrustado no pensamento do homem, o qual desconhece a sua própria realidade (HORKHEIMER, 2003), isso também acontece com os “intelectuais”, visto que são homens, os quais acabam seduzidos pelas artimanhas psicológicas colocadas pelo sistema opressor. Esses “intelectuais” são os famosos intelectuais de gabinete, como na ideia de Burke (1982), o qual coloca como intelectuais de gabinete aqueles pensadores que estão confortavelmente num *status quo*. Portanto, é preciso romper com esta opressão e nessa perspectiva a teoria crítica é capaz de fazer o homem refletir conscientemente sobre si mesmo, sobre a realidade na qual está inserido e fazer o intelectual romper com este falso estado de conforto.

Deve-se ressaltar que para o intelectual da teoria crítica não há estado de conforto, não há *status quo*, pois reconhece que o mundo é dinâmico e que também faz parte desse dinamismo, reconhece também, que se demorar muito tempo com as mesmas ideias, estará defasado e conseqüentemente não será um crítico, estará imerso numa realidade da mesma forma que o proletário.

Para Horkheimer (2003) o intelectual não pode se colocar como um distante dos outros homens, pois faz parte de um todo e fazendo parte dessa totalidade é possuidor da capacidade crítica, está apto a contribuir para aliviar o sofrimento, a promover a qualidade de vida da sociedade. Somente na interação

entre o intelectual e os demais sujeitos é que haverá o despertar da consciência. Sobre isso, Horkheimer (2003, p. 247) afirma que:

El proceso de confrontación crítica entre los sectores avanzados de la clase social y los individuos que declaran la verdad acerca de ella, así como entre estos sectores más avanzados, junto con sus teóricos, y el resto de la clase, debe ser entendido como un proceso de acción recíproca en el cual la conciencia desarrolla, al mismo tiempo que sus fuerzas liberadoras, sus fuerzas propulsoras, disciplinantes y agresivas.

Compreende-se a partir das ideias de Horkheimer (2003) que somente na confrontação crítica e na reciprocidade entre os setores da sociedade é que a consciência se desenvolve e que as capacidades para realizar as mudanças necessárias se fazem notáveis. É nesse momento que pode-se salientar a pesquisa-ação colaborativa como sendo a realização da teoria crítica.

Nesse sentido, o teórico crítico não pode se apoiar em hipóteses, como fazem os teóricos tradicionais, pois não há tempo para formular hipóteses: como um soldado recrutado em tempo de guerra, não há tempo para o treinamento, todo o seu empenho é focado ao campo de batalha.

A teoria crítica não visa apenas evidenciar aquilo que se mostra recôndito em determinada realidade, mas trazer à reflexão tudo aquilo que estava sendo ignorado. Para Horkheimer (2003) a teoria crítica não está a serviço do sistema estabelecido, sua função é denunciar e levar os homens à reflexão da sua realidade com o intuito de melhorá-la pela emancipação dos sujeitos. E por se opor as teorias tradicionais, é taxada como imparcial e inútil, por não trazer rapidamente a público resultados impactantes, embora muitas vezes inexpressivos: a teoria crítica age constantemente, por esse motivo não se espera conclusões por se tratar de um processo contínuo.

Os teóricos críticos possuem opositores, os quais fazem parte da grande maioria populacional, pela qual a teoria crítica concentra seus esforços por emancipá-la. Assim, pelo comportamento consciente e crítico é que haverá o desenvolvimento da sociedade, como Horkheimer (2003, p. 259) afirma que:

[...] La construcción del acontecer histórico como el producto necesario de un mecanismo económico contiene, al mismo tiempo, la protesta contra ese orden, originada justamente en ese mecanismo, y la idea de la autodeterminación del género humano, es decir, la idea de un estado tal que, en él, las acciones de los hombres ya no emanen de un mecanismo, sino de sus mismas decisiones. El juicio acerca de la

necesidad del acontecer, tal como este último se ha dado hasta ahora, implica aquí la lucha por transformar una necesidad ciega en otra plena de sentido. Pensar el objeto de la teoría como separado de ella falsea la imagen y conduce a un quietismo o conformismo. Cada parte de la teoría supone la crítica y la lucha contra lo establecido, dentro de la línea trazada por ella misma.

O pensamento crítico atua num sistema já estabelecido, onde os sujeitos estão como os autômatos fazendo somente aquilo que o programador programou, ou seja, fazem aquilo que sistema implantou e permite: seu objetivo é transformar os autômatos em sujeitos conscientes e que se reconheçam historicamente. A teoria crítica faz com que os próprios teóricos sejam autocríticos para não caírem no automatismo. Ora, a sociedade burguesa funciona de maneira mecânica e cartesiana: no pensamento cartesiano existe uma dualidade entre teoria e a práxis. No modo de pensar imposto pela sociedade burguesa, os cientistas não possuem autonomia para realizarem suas pesquisas livremente. Nesse contexto a ciência e a arte são dominadas pelos detentores do poder, cabendo aos pesquisadores e artistas que vinculados à situação produzir e reproduzir de acordo com os interesses burgueses.

Existe um desprestígio, por parte de teóricos das teorias tradicionais, que os teóricos críticos carregam, pois, o pensamento crítico é capaz de transformar a sociedade (HORKHEIMER, 2003). Além desse desprestígio aqueles que levantam a bandeira da teoria crítica são tratados com hostilidade, e essa, atua como um obstáculo às mudanças que contribuem para constituir uma sociedade mais justa e emancipada.

No pensamento crítico não existe uma dualidade entre a teoria e a práxis, uma não existe sem a outra, uma se dá pela outra, ambas fazem parte de um todo (HORKHEIMER, 2003). Ressalta-se mais uma vez o dinamismo existente no todo, conseqüentemente a teoria crítica está sempre se refazendo, se atualizando. A práxis é ativa, se constitui e se renova historicamente, trata-se de um ato de vida, no qual os homens se diferenciam dos animais.

Verifica-se que o futuro da humanidade depende de uma postura crítica frente à sua realidade histórica, nesse ínterim, a teoria crítica se compromete com a verdade e tem como meta a supressão das injustiças sociais (HORKHEIMER, 2003). E pela filosofia a teoria crítica se coloca diante da

produção do conhecimento, mas, trata-se aqui de uma filosofia genuína, a qual não sofre a influência perniciosa da ciência opressora e da sociedade em geral.

De acordo com Adorno; Horkheimer (2014) a sociedade herdou do iluminismo a incapacidade de pensar, pois, esse movimento acabou por disciplinar o pensamento, desta maneira, após o iluminismo pensar é algo duro como uma máquina. Faz-se mister a *práxis* revolucionária, assim, considera-se que a filosofia deve estar em confluência dessa *práxis*. Para Horkheimer (2003, p.282) *“la verdadera función social de la filosofía reside en la crítica de lo establecido”*.

Portanto, a filosofia aliada à teoria crítica tem por função social analisar avaliativamente, reflexivamente tudo aquilo que está estabelecido. Horkheimer (2003, p.282) acrescenta que:

Eso no implica la actitud superficial de objetar sistemáticamente ideas o situaciones aisladas, que haría del filósofo un cómico personaje. Tampoco significa que el filósofo se queje de este o aquel hecho tomado aisladamente, y recomiende un remedio. La meta principal de esa crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta. Los hombres deben aprender a discernir la relación entre sus acciones individuales y aquello que se logra con ellas, entre sus existencias particulares y la vida general de la sociedad, entre sus proyectos diarios y las grandes ideas reconocidas por ellos.

De acordo com a leitura da afirmativa de Horkheimer (2003), o filósofo não deve estar diante da filosofia e da sociedade como um rebelde sem causa que a tudo contesta sem o poder da argumentação: sua função é a de levar os homens ao discernimento, pois, somente através do pensamento reflexivo a sociedade poderá se libertar de todas as imposições que são colocadas aos homens individualmente e a sociedade como um todo. Nessa perspectiva a filosofia vem aos homens para demonstrar as contradições nas quais estão envolvidos, como as ideias e conceitos isolados.

A filosofia será oportuna quando estiver voltada às reais necessidades sociais, será justa quando pensar na totalidade da realidade social, quando visar o bem comum. Horkheimer (2003) relata que os grandes filósofos, como Aristóteles e Platão estavam convictos de que uma situação de justiça era a condição necessária para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos homens. Ainda, insiste que a filosofia é o meio para levar os homens a pensar

criticamente e dialeticamente. Por outro lado, a filosofia sofre o menosprezo social por causa da difamação de que é vítima, por ser ela capaz de tirar os homens do estado confortável da ignorância: a grande maioria da sociedade não quer se incomodar em abrir os olhos para a sua realidade particular e tampouco para a realidade social.

Sobre esse estado confortável Horkheimer (2003) diz que quando o *status quo* é abalado, falta aos homens a capacidade de voltar as ideias à vida e nesse sentido trata-se de uma filosofia vã. Por este motivo salienta-se a importância de o pensamento crítico estar voltado à totalidade. E, sobre a crítica (HORKHEIMER, 2003, p. 287) diz que:

Pero lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por deducirlos genéticamente; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real.

Nesse sentido, a crítica é o esforço intelectual na *práxis*: trata-se de uma postura proativa e não aceita sem reflexões as ideias, modelos e as relações sociais dominantes. Também, é um esforço por harmonizar-se com a totalidade e por coloca-la explicitamente de modo a conhecê-la de maneira real.

Horkheimer (2003, p. 289) afirma que:

Nuestra misión actual es, antes bien, asegurar que en el futuro no vuelva a perderse la capacidad para la teoría y para la acción que nace de esta, ni siquiera en una futura época de paz, em la que la diaria rutina pudiera favorecer la tendencia a olvidar de nuevo todo el problema. Debemos luchar para que la humanidad no quede desmoralizada para siempre por los terribles acontecimientos del presente, para que la fe en un futuro feliz de la sociedad, en un futuro de paz y digno del hombre, no desaparezca de la tierra.

O autor se refere a uma época quando a opressão era mais descarada que a opressão que a atual indústria cultural impõe aos sujeitos. Naquele contexto na Alemanha nazista e toda opressão e perseguições aos judeus, ciganos entre outros, desta forma defendia que o pensamento crítico possui uma missão, a qual é a de tornar certo que no futuro não se percam as capacidades de teoria e de ação que se originam e enfatizava que mesmo em uma época

futura de paz, quando a rotina poderia levar os homens ao esquecimento de toda forma de opressão há sempre a necessidade de lutar para que a humanidade não seja uma vítima eterna dessa opressão.

Refletindo sobre a contemporaneidade pode-se considerar que a época futura que Horkheimer (2003) fala é aquela que a opressão de uma ditadura não imperasse mais, mas, é possível dizer que as opressões ainda existem e que são fruto da ditadura econômica que perdura e desenvolveu-se de tal forma que os sujeitos acreditam viver em uma época de paz, pois estão presos às rotinas que o sistema impõe e não percebem o quanto são oprimidos e explorados.

A partir das ideias de Horkheimer (2003) pode-se chegar à conclusão de que a filosofia aliada à crítica é de suma importância para que os homens não coloquem a teoria e a ação em patamares distintos e para que não sucumbam na rotina que o sistema econômico impõe à sociedade. A filosofia tem como finalidade lembrar os homens de que há sempre um futuro mais brilhante para a humanidade. Quando não houver egoísmo e a colaboração entre os sujeitos for uma realidade em todas as áreas da sociedade ver-se-ão indícios da emancipação intelectual dos sujeitos. Por este motivo o próximo capítulo é sobre a investigação-ação colaborativa como possibilidade de construção do conhecimento.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTOS EPSTEMOLOGICOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

3.1 PRESSUPOSTOS E ORIGEM EPISTEMOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO AÇÃO NA PESQUISA E ENSINO COLABORATIVOS

Segundo Ibiapina (2008) a pesquisa colaborativa apresenta processos como um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e formação contínua de professores numa dimensão histórico crítica. Assim, há uma valorização da pesquisa e da formação, contribuindo para o avanço dos conhecimentos produzidos na universidade e na escola. Assim, optamos por um referencial teórico-crítico que parte do princípio que o professor desempenha um trabalho intelectual, conseqüentemente exerce uma função intelectual, e por isso necessita conhecer e compreender os saberes para a docência e em especial à docência em arte a visuais, objeto deste estudo.

Partindo desta premissa e na possibilidade de inovação teórico metodológica de ensino e aprendizagem, e ainda conceber o professor como pesquisador de sua própria ação docente, se faz necessário articular possibilidades em proporcionar ao professor a oportunidade de exercer a sua intelectualidade numa perspectiva colaborativa de investigação-ação emancipatória.

Sobre essa questão, Giroux (1997) diz que por muito tempo os professores são subestimados e que muitas vezes os professores pesquisadores se utilizam deles, como meros técnicos de alto nível, ignorando que o docente desempenha a função de formador de cidadãos ativos e críticos. Para ele em muitos intelectuais em seus estudos apontam o que deve ser realizado na escola, o que deve ser modificado, demonstrando pouca confiança na capacidade e autonomia dos docentes. Isto revela que as reformas educacionais não são discutidas democraticamente com os protagonistas do

ensino-aprendizagem, os quais excluem os professores desse debate, tornando-os, desta maneira, meros executores das determinações que são implantadas por especialistas que viabilizam teorias que pensam a escola, mas sem nunca conhecer a realidade das diferentes culturas escolares.

Neste sentido a investigação-ação se construiu no Grupo de trabalho, que denominamos GT- de estudos e pesquisas colaborativo em artes visuais na formação docente inicial e continuada, e nossa ação enquanto grupo era de partir da realidade do campo de atuação futura - a escola e mais especificamente neste processo com estudos colaborativos visando a formação continuada da professora supervisora PIBID em articulação com a formação inicial de professores de artes visuais aliando a realidade do ensino de Artes Visuais na escola e universidade na formação, pesquisa e atuação da professora supervisora como protagonista da formação inicial, na construção de saberes docentes e saberes do campo do conhecimento das Artes Visuais, o que exige e se faz necessário uma perspectiva teórica que embase uma alternativa do trabalho dos professores mais para o seu crescimento e empoderamento diante da crise educacional que por sua vez afeta o ensino aprendizagem das artes visuais.

Sobre esse dilema, Giroux (1997, p.158) diz que:

Para que os professores e outros⁸ se engajem em tal debate, é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, redefinindo a natureza da crise educacional e ao mesmo tempo fornecendo as bases para uma visão alternativa para o treinamento e trabalho dos professores. Em resumo, o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos.

Pode-se entender, neste contexto, que este livro apresenta uma perspectiva que propicia possibilidades de integração entre a universidade e a escola, proporcionando outra maneira de se teorizar, mudando aquela perspectiva de submissão da professora de Artes Visuais, mas ao contrário,

⁸ Para Giroux (1997) a palavra “outros” diz respeito aos críticos, com os quais os professores devem se unir ao debate público.

como protagonista do ensino diante de uma formação inicial de professores e se tornando uma professora pesquisadora num processo compartilhado e colaborativo entre escola e universidade. E, desta maneira, tomamos a investigação-ação como processo metodológico a partir da espiral cíclica em que o planejamento-ação docente-observação e, por fim, a reflexão, entendido estes como fundamentos didáticos da prática educativa e da organização do trabalho educativo possível em artes visuais.

Isto tudo acima referido nos deu um panorama didático de ensino e pesquisa na ação didática do professor, não o entendimento de privilegiar a prática apenas, mas oferecer um meio para trazer o docente ao debate teórico-prático numa perspectiva crítica e não mecanicista. Na tentativa de melhorar a qualidade da formação inicial e continuada diante da crise que Giroux (1997) tanto aborda, surge o PIBID como uma política educacional complementar propondo articular a universidade à escola e trazer a escola à universidade, que no PIBID-Artes Visuais num processo colaborativo de ensino com pesquisa trouxe para o cenário a retomada da voz do docente de participação de forma ativa, crítica de ensino e da formação política de professores.

Há uma necessidade de ações que contribuam para que as escolas e os professores sejam reconhecidos como artífices por uma sociedade mais crítica e democrática. Sobre isso, Giroux (1997, p. 158) diz:

[...] existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Pode-se entender que para Giroux (1997) a defesa da escola enquanto instituição essencial para a constituição de uma sociedade crítica e democrática, e a defesa do professor enquanto intelectual transformador é fundamental para a conquista desta sociedade. São problemas que devem ser pensados e trazidos aos debates que visam a melhoria da profissão docente, a qual está sendo desvalorizada, em relação às ideologias tecnocráticas e o autoritarismo diante das medidas decretadas na atualidade. Giroux (1997, p. 158) diz:

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.

A tecnocracia⁹, como se pode constatar nos fundamentos de Giroux (1997), é uma ameaça aos professores. O ensino e a pesquisa colaborativa atuam contra essa tecnocracia. Porque busca refletir criticamente e colaborativamente entre os professores, fazendo-o exercer a sua intelectualidade, indo contra qualquer forma de padronização e administração totalitária, valorizando o trabalho crítico e intelectual do professor.

Sobre a nocividade do tecnocratismo, Giroux (1997, p.160) diz que:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados.

A tecnocracia presente no sistema educacional atua sobre os professores, como a indústria cultural atua sobre a sociedade como um todo, utilizando-se de ferramentas ideológicas para controlá-los. Desta forma os professores são subestimados e a autonomia dá lugar ao cumprimento de regras pré-estabelecidas e impostas. Trata-se de uma ditadura técnica e instrumental.

Mas há um meio de pensar e repensar a profissão docente, diverso do modo tecnocrático. Desse modo retomamos aqui o que anteriormente já referendamos, e chamamos a atenção ao que Giroux (1997, p.161) diz:

⁹ Tecnocracia (in. Technocracy, fr. Tech-nocratie, ai. Technokratie, it. Tecnocraxid). Uso da técnica como instrumento de poder por parte de dirigentes econômicos, militares e políticos, em defesa de seus interesses, considerados concordantes ou unificados, com vistas ao controle da sociedade (ABBAGNANO, 1998, p.957).

[...] desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Pode-se perceber que professores são reconhecidos como intelectuais e críticos transformadores na formação humana. Essa capacidade intelectual é uma premissa necessária, pois com ela os professores podem, a partir, de bases teóricas examinar a atividade docente como trabalho intelectual, analisar o contexto ideológico nos quais se inserem como docentes intelectuais críticos em relação a prática docente perante os interesses artísticos, estéticos e éticos, políticos, econômicos e sociais.

Em relação ao trabalho intelectual, Giroux (1997) diz que em todas as ações humanas se verificam alguma forma de pensamento, por mais mecânica que seja, há indícios de pensamento, pois, não há como abstrair uma ação da mente humana. Assim, os professores devem ser encarados como homens e mulheres livres, que formam a classe de profissionais livres que se dedicam especialmente aos valores do intelecto, além de contribuírem para com o incitamento do desenvolvimento da habilidade intelectual-crítica da juventude.

A partir do princípio de que nenhuma ação humana se isenta dos processos cognitivos, então, que dizer dos professores, para os quais o trabalho intelectual é o alicerce do pensamento e da ação educativa a partir do qual todo o trabalho docente é construído com conhecimento. Encarar os professores como intelectuais, é a medida que cabe a essa reflexão,

[...] encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. Acredito que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Desta forma, podemos ser mais específicos acerca das diferentes relações que os professores têm tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante (GIROUX, 1997, p.162).

Compreende-se que o atual contexto da docência “subordinada” a tecnocracia, só mudará quando os professores forem reconhecidos e assumirem todo o seu potencial intelectual. Neste sentido é preciso ação e reflexão por parte da comunidade científica e docente. Além disso, é preciso contextualizar a função docente, do ponto de vista político e normativo, para que se conheçam as diferentes relações que os professores possuem com o trabalho docente e com a sociedade dominante. Na contemporaneidade os professores estão inseridos em uma sociedade regida pelos princípios capitalistas, dessa maneira os professores devem assumir uma postura crítica em relação à profissão docente, nesse contexto.

Esta ideia de que todos os professores são intelectuais¹⁰ leva a abordagem deste livro numa perspectiva social. Há um compromisso social e desta maneira privilegiar processos de intervenção que tenham por fim transformar certas realidades na busca pela emancipação de nós professores é um dever nosso como professor-pesquisador-intelectual.

A formação de professores é um processo permanente que se inicia desde a formação escolar básica. Trata-se de um processo permanente, no qual, o aluno cria em sua mente a imagem do professor a partir das observações realizadas nesse percurso (IBIAPINA, 2005). Isso configura apenas um aspecto da formação docente, pois, os professores não se formam por imitação ou adestramento e temos a compreensão de que a formação docente é um processo complexo. Sobre essa complexidade Ibiapina (2005, p.26) diz:

[...] “ser professor” se dará a partir do acesso ao conhecimento construído, via pesquisa, sendo necessária à introdução de estratégias investigativas que auxiliem na compreensão das práticas docentes, permitindo a explicação do que fazemos, como fazemos e por que o fazemos e de que as opções empreendidas no nosso fazer são opções feitas, de forma consciente ou não, com base em teorias. O exercício da pesquisa, nessas condições, possibilita construções mais conscientes e distantes do puro praticismo e automatismo de práticas consolidadas, auxiliando na caminhada em direção a uma atuação docente emancipatória.

¹⁰ Concordamos com a ideia de “intelectual” colocada por Giroux (1997) para o qual os intelectuais são aqueles sujeitos engajados politicamente e que lutam por uma transformação social livre de qualquer forma de opressão, de elitismo e de excentricidade.

Verifica-se que uma prática educativa que alia ensino e pesquisa é de fundamental importância para a construção do conhecimento e para a formação docente, e de seu processo teórico e prático do ensino e aprendizagem. O professor enquanto intelectual estará preparado para não ser vítima da tecnocracia, assim, contribuirá de forma mais significativa para com a sociedade. Assim como o “artista” proposto por Aristóteles (2010), o qual sabe fazer, como fazer, por que fazer e, além disso, sabe ensinar.

Também pode-se afirmar que não há como considerar a formação inicial docente e a formação continuada docente como coisas distintas. A formação inicial e continuada docente são etapas de um processo único e complexo, a formação docente, a qual se dá permanentemente. Dessa maneira, pensar em formação docente é pensar na totalidade de um processo. Remete-nos à formação inicial do professor de Artes Visuais como professor e pesquisador, enquanto participávamos do PIBID, período no qual fomos iniciados ao ensino e à pesquisa colaborativa. Fato que contribuiu significativamente para a nossa formação docente, resultando desse período o livro “Artes Visuais e Processos Colaborativos na Iniciação à Docência e à Pesquisa”, publicado pela Editora UEPG em 2013. Essa publicação firma que a pesquisa colaborativa é uma ferramenta relevante para a formação docente. Ibiapina (2005, p.27) acrescenta dizendo:

Atualmente, entre os pesquisadores educacionais, cresce a convicção de que a pesquisa colaborativa é uma alternativa teórica e metodológica de formar o professor para além da cultura de construção técnica do conhecimento, em que os professores experimentam e põem a prova resultados de pesquisas externas e não o desenvolvimento de práticas investigativas sob o seu próprio controle. Nessa perspectiva, essa modalidade de pesquisa é um empreendimento para a recuperação da profissionalização docente e sua emancipação.

Essa abordagem de pesquisa colaborativa é uma ferramenta didática de formação e carrega na sua essência um compromisso político e social.

Barbier (2007) considera que um dos primeiros indícios da pesquisa colaborativa está no século XIX, quando Karl Marx elaborou um questionário voltado aos trabalhadores, os quais, a partir desse, eram estimulados à reflexão. Barbier (2007, p.26) diz que Marx *“incitava os operários das fábricas a refletirem sobre suas condições de vida, respondendo a uma sondagem, concebida como um instrumento militante, por meio de um questionário”*. Desta maneira este livro

colaborativamente proporciona tanto ao grupo colaborativo e em especial à professora de Artes Visuais possibilidades de mudar o universo teórico-metodológico com a investigação-ação, adquire uma cultura de intervenção em sua própria ação educativa com pressupostos para a reflexão entorno da práxis do PIBID e da sua formação continuada.

Produzir conhecimento na escola de forma a aliar ensino e pesquisa colaborativa é uma maneira ainda nova de se produzir conhecimento, num processo de ensino-aprendizagem das Artes Visuais na escola. Sobre isso tomamos de Ibiapina (2005) um pensamento que o grupo colaborativo de formação inicial e continuada percebeu uma nova maneira de ensinar produzindo conhecimento por meio da reflexão colaborativa,

Essa nova maneira de produzir conhecimento, por meio da pesquisa e da reflexão colaborativa, é uma matriz de mudança tanto do contexto da sala de aula quanto de outros mais gerais, pois supera, principalmente, a prática corrente de que somos meros repetidores de conteúdos escolares inúteis porque não dão acesso real ao conhecimento e à cultura humana e não desenvolvem o aluno de maneira global (IBIAPINA, 2005, p.27).

Para o grupo colaborativo do PIBID Artes Visuais, o conhecimento oriundo do processo colaborativo é o cerne de um conjunto de mudanças, sejam eles, na sala de aula ou outros gerais. Trata-se da superação da ideia de que os professores são meros repetidores de um repertório de conhecimentos que não contribuem para o desenvolvimento global dos alunos. Pode-se ir mais além, ao se refletir essa questão, ampliando neste sentido aos professores pesquisadores a pesquisa colaborativa faz com que o professor pesquisador não seja um repetidor de procedimentos que o levam apenas a resultados vagos que não contribuem para o desenvolvimento cognitivo estético, ético, cultural e social.

O professor pesquisador que assume de forma responsável o ensino com pesquisa colaborativa contribui para que a escola e universidade não sejam instituições unicamente teóricas, pois estão cientes de suas corresponsabilidades sociais e do seu papel no processo de emancipação profissional dos professores, como diz Ibiapina (2005) que a prática colaborativa é voltada ao desenvolvimento e à emancipação profissional dos professores.

A perspectiva colaborativa se esquia do método clássico e busca a superação pessoal de cada sujeito ativo envolvido nesse processo, seu objetivo

é a emancipação intelectual e profissional dos mesmos. Desta forma o método dialético da ação- reflexão –ação em continuidade e ruptura foi construído pela espiral cíclica de Carr e Kemmis (1988). Em relação a essa caminhada, ao processo metodológico utilizado, Ibiapina (2005, p.28) diz:

O método, de acordo com a Teoria Sócio-Histórica, precisa de estratégia, de iniciativa, invenção e arte, sendo a própria atividade de pensante do pesquisador. Nesse sentido, é uma construção que envolve opções, seleções e combinações realizadas com a finalidade de descrever, explicar e intervir na realidade.

Deve-se atentar que os procedimentos e estratégias didáticas são a combinação de ferramentas que possibilitará ao professor pesquisador desempenhar plenamente a sua pesquisa, pois o mesmo deve estar aprimorando suas capacidades intelectuais para saber usar habilmente as ferramentas que lhe serão necessárias. Deve estar consciente de que existem inúmeros métodos e que terá que fazer opções, seleções e muitas vezes combinações para descrever, explicar e intervir na realidade a que se debruça os processos de ensino-aprendizagem diante da ação docente.

Salienta-se ainda, que a intervenção na realidade escolar em dupla via com a universidade não é como muitos professores acreditam ser, pois, na maioria das vezes esses professores após uma investigação superficial em certa realidade, desenvolvem uma atividade, a qual é colocada como a ação pedagógica e didática de intervenção na realidade escolar e universitária no curso de Licenciatura em Artes Visuais e que após as atividade regressam à universidade para escrever no “diário do professor” (PORLAN, 1988) sua reflexão crítica, que pensavam os professores em formação inicial de que toda reflexão a partir do seu diário de professor originado pelo processo didático de investigação-ação jamais chegaria até àquela realidade como uma contribuição. Trata-se de um engano, porque a intervenção não se resume em uma atividade realizada na escola, mas da relação, do vínculo entre a universidade e a escola, do pesquisador e do professor e das suas reflexões teórico críticas proporcionadas pelo ensino com pesquisa colaborativa, como diz Nobre (2011, p.31) que *“a teoria critica só se confirma na prática transformadora das relações sociais vigentes”*.

Um ensino com pesquisa é um processo dinâmico, portanto, não pode estar fundamentado a velhos princípios que são tidos como modelos, tais como os paradigmas. Ora, a verdade é temporal e histórica, então uma teoria acrítica, ou convencional, pode formar sujeitos apenas em uma visão cartesiana, mas acredita-se que uma teoria crítica está mais de acordo com a emancipação dos professores em formação inicial e continuada e por decorrência de seus alunos.

Ibiapina (2005) diz que certos processos de investigação são herança do positivismo. Assim, neste livro, enfatizamos na ação colaborativa a recusa de qualquer influência positivista, pois a realidade escolar e da intervenção nela é dinâmica e complexa, cultural e histórica e traz consigo seu movimento e historicidade, e sendo assim não é acabada e, portanto, houve necessidade de superação de toda visão positivista de educação. Essa visão foi se superando no grupo, em sua forma de produção de saberes levando em conta a natureza em movimento que interliga a realidade objetiva em sua complexidade. “mesmo quando aparentemente parece se configurar de forma autônoma, revela-se dependente de um conjunto maior e total, afirmamos que a realidade não é estável, pois está constantemente transformando-se” (IBIAPINA, 2005, p.29).

Observamos que nossa opção teórica se fundamenta na teoria crítica da Arte e da Educação, pois reconhecemos que a ideia de uma natureza dinâmica como o conjunto de infinitos elementos, os quais se comportam como fatores que contribuem para o funcionamento de uma totalidade, a qual pode ser chamada de realidade objetiva. Essa realidade pode ser visualizada como um organismo vivo, no qual o conjunto dos elementos intersubjetivos cuja mediação se vale de uma análise na perspectiva contraditória.

Sobre a realidade objetiva, Ibiapina (2005, p.29) diz:

[...] os contrários manifestam-se de maneira dinâmica e, mesmo modificando-se, não se apagam, pois deixam marcas, seja na forma de herança cultural, quando se trata dos humanos; seja na biológica, quando a referência é o organismo vivo. Isso demonstra a dinamicidade tanto da sociedade quanto da natureza, já que ambas fazem parte de uma mesma totalidade.

Observa-se que para Ibiapina (2005) que além do exemplo da biologia dos organismos, os homens são influenciados pela cultura, ambos aspectos fazem parte de um todo. Existe um conjunto de elementos que formam aquilo

que é conhecido como Arte. Ainda é possível considerar que a Arte além de ser essa busca, também é a somatória de todos os elementos e de todos os conjuntos orgânicos e culturais, ou seja, a Arte é a própria vida.

Para melhor compreender essa totalidade, para perceber com maior clareza seu movimento e dinamismo, faz-se necessário um método que contribua para a reflexão da realidade em sua totalidade.

Nessa perspectiva, consideramos, baseando-nos nos princípios da Teoria Sócio Histórica, que o materialismo histórico dialético é o método que parte do estudo dos fenômenos na sua forma mais madura, pelo estágio de seu desenvolvimento em que os aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos, refletindo o processo de afirmação e de desenvolvimento ao longo da sua história (IBIAPINA, 2005, p.29).

O materialismo histórico dialético além de olhar para os fenômenos também leva em consideração a dinâmica existente na totalidade. No caso desta pesquisa, olhar a formação inicial e continuada do professor como parte de um todo que está acontecendo, ou seja, elemento de um processo dinâmico, é o que a caracteriza.

No materialismo histórico dialético a teoria é enriquecida pelo conhecimento da história do objeto, da mesma forma que o conhecimento do processo histórico sofre influência da teoria (IBIAPINA, 2005, p.29). É nesta linha de pensamento que esta pesquisa se constituiu, onde o conhecimento histórico do objeto, ou seja, o conhecimento da formação do professor de Artes Visuais e a Teoria Crítica se complementam permitindo reflexões que serão fundamentais para o desenvolvimento da ciência e da *práxis*. E, sobre essa relação Ibiapina (2005, p.30) diz que:

Nesse modelo de fazer ciência, a unidade entre lógico (teoria) e histórico é uma premissa metodológica indispensável à solução dos problemas levantados pelos pesquisadores na superação da lógica formal, pois a lógica dialética reflete o concreto em toda a sua diversidade e contradição. Utilizando-a estamos desvelando os fenômenos não apenas observando os comportamentos manifestados segundo a lógica perceptível e imediata, mas por meio do processo sócio histórico que os construiu, analisando a realidade por meio de abstrações mais complexas e significativas, aprendendo as leis sociais e históricas dos fenômenos na sua concretude, nas suas contradições, considerando o objeto de estudo nas suas relações, na sua especificidade e na sua totalidade.

Compreende-se que a lógica dialética desnuda uma suposta realidade, explicitando suas nuances, seus elementos e suas contradições.

Rüsen (2010-B, p.104) diz que “a consciência histórica é constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites de sua vida prática”. Para o autor a capacidade de constituir sentido é uma habilidade que se dá nesse mesmo processo, é como o constituir-se professor e pesquisador. Ora, não é possível parar em meio a um processo dinâmico para tentar apreender e aprender algo, esse aprendizado faz parte de uma totalidade dinâmica, então, da mesma forma, faz parte desse movimento.

As pesquisas fundamentadas no materialismo histórico dialético

[...] compreendem e explicam a realidade em seu movimento, trabalhando processos reflexivos que possam apreendê-la de forma concreta e sensível em uma construção teórica e prática, lógico-histórica, que capte, principalmente, as estruturas, as relações e os processos, permitindo-nos fazer uma leitura reflexiva dos elementos globais que se inserem no âmbito da diversidade, das hierarquias, das desigualdades, das divisões e de outras formas antagônicas e contraditórias da prática social (IBIAPINA, 2005, p.30).

Neste sentido, pode-se considerar que as pesquisas fundamentadas no materialismo histórico dialético são capazes de explicar e levar à reflexão a realidade em sua complexidade, aproximando a teoria crítica da prática. Ibiapina (2005, p.30) diz que na pesquisa colaborativa há um “*potencial de focalizar e resolver os problemas educacionais de uma forma emancipatória*”.

Existe o intento de emancipar socialmente, politicamente e intelectualmente os sujeitos envolvidos com a pesquisa, quiçá, a população em geral. Com a pesquisa colaborativa, objetiva-se proporcionar aos professores maior poder de ação, ou seja, como diz Ibiapina (2005) um maior empoderamento para agir transformando suas realidades. O professor envolvido com a pesquisa colaborativa se familiariza com a pesquisa e conseqüentemente seu potencial para colaborar com as reflexões sobre as possíveis soluções de problemas relacionados à docência, é ampliado.

Nessa direção, segundo Kemmis (1999), o potencial da investigação colaborativa está em dar conta da realidade macrosocial, possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto. O caminho da reflexão crítica e coletiva pode dar conta da miríade de interpretações e significados, disputas ideológicas que perpassam os microcosmos de cada sociedade,

fornecendo uma explicação coerente sobre a realidade concreta de indivíduos e grupos sociais (IBIAPINA, 2005, p.31)

A investigação colaborativa permite visualizar a realidade social de maneira ampla, tornando possível a compreensão da realidade vivenciada, suas crenças e as forças externas. Então, coletivamente e por meio da reflexão crítica será possível refletir sobre as inúmeras questões que envolvem a sociedade.

A pesquisa colaborativa é uma possibilidade alternativa de indagar a realidade educativa, para Ibiapina (2005, p.32) a pesquisa colaborativa é “*um processo de indagação e teorização sobre as práticas profissionais dos educadores e sobre as teorias que a guiam*”. E, esse processo de indagação leva os sujeitos ao pensamento crítico, ou seja, leva-os à reflexão crítica. Sobre isso

Kemmis (1999) afirma que a investigação colaborativa é uma modalidade de pesquisa crítica, cuja essência é a participação e o processo coletivo de reflexão. Trata-se, pois, de um processo sistemático de aprendizagem que utiliza a crítica orientada para a ação, de forma que esta se converta em práxis, na qual teoria e prática ampliam-se, complementando-se e transformando-se. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para a mudança. Não é conhecimento puro, nem individual, é a ação cultural que implica em mudança (IBIAPINA, 2005, p.32).

A crítica apresenta-se como fundamento essencial para a pesquisa colaborativa, por se tratar de um processo coletivo de reflexão, o qual, configura-se como um processo de aprendizagem crítico-reflexiva que influirá nas ações que se converteram em práxis, na qual, a teoria e a prática se ampliam e se transformam. Essa caminhada reflexiva possibilita quebrar com tudo aquilo que a indústria cultural impõe como verdade e como necessidades.

Karl Marx em 1880 elaborou um questionário voltado aos operários das fábricas, chamava-se *L'enquete ouvrière* (A pesquisa do trabalhador), que tinha como objetivo incitar aqueles operários à reflexão sobre suas condições de vida. Ademais, o questionário era um instrumento militante (BARBIER, 2007).

O que queria Marx com esse questionário, senão acordar a classe trabalhadora, para que observando a realidade na qual viviam vislumbrassem uma outra realidade onde não houvesse exploração e a justiça fosse legítima, ou seja, que esses trabalhadores tivessem a consciência de possuírem o potencial para transformar a realidade na qual estavam imersos.

O instrumento de Marx, embora fosse um meio de pesquisa colaborativa, não ostentava essa expressão. Sobre a origem da expressão “pesquisa colaborativa” Barbier (2007, p.27) diz que “*costuma-se geralmente sustentar que a pesquisa ação teve origem com Kurt Lewin*”. O qual era

Um personagem surpreendente, imaginativo e caloroso, esse professor da Universidade de Berlim, especialista em Psicologia Gestalt, fugindo do nazismo desde 1933, chegou aos Estados Unidos onde adotaria a nacionalidade e a mentalidade coletiva. Lewin vai desenvolver a *Action-Research*, tentando resolver problemas levantados pelo anti-semitismo, pela implantação de usinas nas regiões rurais com uma mão-de-obra pouco afeita ao ritmo de trabalho das cidades do norte, como a de Harwood Manufacturing Corporation em 1939 (BARBIER, 2007, P.28).

Verifica-se que Lewin foi um pensador engajado socialmente e por esse motivo desenvolveu a *Action-Research* (Pesquisa-ação), pois para ele não podia existir ação sem pesquisa e pesquisa sem ação, além de que, a pesquisa-ação deve estar sempre acompanhada da reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação dos resultados (BARBIER, 2007).

Segundo Barbier (2007), os estudos de pesquisa-ação se voltam para o trabalho social. Então, partindo do princípio da função social da pesquisa, a pesquisa-ação torna-se a mais adequada ao que se objetiva, sobre isso Ibiapina (2008, p.9) diz que

A pesquisa-ação desenvolvida com o propósito de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas tendo em vista a emancipação profissional, parte de três condições básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social suscetível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa.

Quando há um ideal, pelo qual se busca uma transformação social, onde a criticidade esteja presente auxiliando a emancipação profissional, conseqüentemente os caminhos para se alcançar o ideal da educação e da qualidade de vida de toda sociedade, será alçado por estruturas consistentes. Neste método, pesquisa colaborativa, desencadeia-se os estudos a partir de uma prática social capaz de sofrer melhorias, assim a prática ocorre da seguinte maneira: planejamento, ação, observação, reflexão e nova ação, de forma colaborativa.

A partir da década de 1980, esta modalidade de pesquisa, investigação-ação, dá início às intenções de emancipar por meio do reconhecimento da dimensão política que a pesquisa ostenta defronte ao desenvolvimento profissional docente. Esses aspectos viabilizam aos professores mais e maior poder (*empowerment*) para as ações transformadoras que afetarão a educação como um todo (IBIAPINA, 2008).

No Brasil o contexto político, da década de 1980, se caracterizou por um afrouxamento de uma ditadura militar, que de certa maneira contribuiu para que os intelectuais da educação divulgassem suas ideias para uma educação democrática, onde a influência perniciosa fosse menos intransigente.

Para Carr e Kemmis (1988) existem três maneiras diferentes, ou seja, três modelos de pesquisa-ação: a) pesquisa-ação técnica, b) pesquisa-ação prática e c) pesquisa-ação emancipatória. Na primeira, há um distanciamento da prática, é mais contemplativa e a teorização é construída apenas pelo pesquisador, na pesquisa-ação prática o pesquisador se insere no contexto a ser investigado, mas influi naquele contexto de forma cooperativa, não configurando uma comunidade reflexiva, já na pesquisa-ação emancipatória, não existe hierarquia, o pesquisador se coloca como um colaborador, contribuindo para com as reflexões e ações, também há um movimento dialético entre teoria e prática, além de ser colaborativa e de revalidar os conhecimentos teóricos e práticos através da reflexividade crítica (IBIAPINA, 2008).

Ibiapina (2008) diz que a pesquisa-ação prática surge como uma alternativa à pesquisa-ação técnica, pois sugere que o professor pode ser um pesquisador da sua própria prática, contribuindo para a sua emancipação através de maiores poderes que a pesquisa insurge. Para a autora, Freire, Stenhouse, Carr e Kemmis, Zeichner entre outros, são os pesquisadores que se destacam em defesa da pesquisa-ação.

Kemmis (1987) defende a ideia de que esta modalidade de pesquisa, de investigação fundamentada na perspectiva da emancipação, não está voltada somente à teoria e a discussão sobre a melhoria da educação, desta maneira estes dois aspectos estão ligados e devem acontecer concomitantemente, gerando uma ação emancipatória (IBIAPINA, 2008). A autora (2008, p.11) complementa dizendo que:

Um dos princípios a considerar nessa prática de pesquisa, é investigar a própria ação educativa, nela intervindo. Dessa forma, tornam-se mais claros os elos que interligam o pensamento à atividade dos professores. Nesse processo, pesquisador e professores se tornam mais autoconscientes a respeito das situações em que estão inseridos, fundamentados pela visão e compreensão crítica do que fazer educativo. A pesquisa-ação emancipatória coloca os professores no centro da investigação, não simplesmente como objetos de análises, mas como sujeitos cognoscentes, ativos; não somente como produtos da história educativa, mas também como seus agentes.

O professor se torna investigador da sua própria prática docente, intervindo no processo educativo, através daqueles aspectos já citados (planejamento, ação, observação, reflexão e nova ação). Desta maneira a prática docente deixa de ser regida pela tecnocracia e passa a ser uma ação intelectual. E como tal, o professor não é mais visto como um objeto de estudos, mas passa a ser encarado como sujeito que possui conhecimento e por isso ativo, agente da história. Por estes motivos, jamais menosprezar os professores em uma pesquisa acadêmica, se de fato o objetivo for uma melhora na educação por meio da emancipação. Sobre isso Ibiapina (2008, p. 11) diz que *“a partir dessa perspectiva, pesquisar na ação ganha nova dimensão, já que a busca pela emancipação representa o motivo da ação tanto para o pesquisador quanto para os professores”*.

Para Ibiapina (2008) a pesquisa-ação em educação é um fenômeno mundial, oriundo da preocupação dos pesquisadores com o exame das práticas docentes com vistas às intervenções que contribuam para com a melhora do trabalho docente. Há um ideal pelo qual todos devem exercer grande esforço por alcançar.

Nessa perspectiva, a prática é alvo de intervenção emancipatória em que tanto os investigadores quanto os docentes tomam parte do processo investigativo, rompendo com a tendência de os pesquisadores utilizarem a lógica da racionalidade técnica que se restringe a descrever/analisar, genericamente, a prática pedagógica. Nesse contexto, as práticas de investigação são substituídas por outras mais democráticas, em que o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação. Assim, o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar (IBIAPINA, 2008, p.12).

A busca pela emancipação é atribuída aos pesquisadores e aos docentes envolvidos, todos contribuem para com a investigação, fugindo das metodologias que preservam o *status quo*. A pesquisa deve estar voltada para a educação, deve-se falar para a educação e não da educação e do professor, o qual agora é trazido ao campo acadêmico como sujeito ativo. Assim, haverá transformações que contribuirão para a melhora da escola e da sociedade, e o professor será como o artista proposto por Aristóteles (2010), pois é conhecedor de todo o processo, sabe fazer, como fazer, o porquê de fazer, como fazer e sabe explicar e ensinar todo o processo.

A pesquisa-ação de acordo com Ibiapina (2008) deve ser desenvolvida levando em consideração fatores históricos e ideológicos, para que seja de fato ancorada na racionalidade emancipatória e para que seus frutos sejam a formação a emancipação e a produção de teorias mais adequadas aos anseios sociais que envolvem a escola. Nesta perspectiva, o pesquisador ao planejar e praticar estudos auxilia os docentes a analisar e a teorizar sobre as condições a que se vincula na escola e na sociedade.

Para Kemmis (1987) se os pesquisadores fecharem os olhos ao potencial transformador da pesquisa-ação, estarão repetindo os velhos erros, nos quais a universidade fazia leituras sobre a prática docente e a escola, transformando suas impressões em verdades inquestionáveis (IBIAPINA, 2008).

Pesquisar a formação contínua do professor de Artes Visuais e as contribuições do PIBID, nesta modalidade de formação, faz-se mister a prática da pesquisa-ação para a elaboração de pesquisas que visem inserir o docente como sujeito ativo nesse processo colaborativo. Segundo Ibiapina (2008) há três fatores determinantes que configuram a pesquisa-ação, são elas: 1º. A colaboração; 2º. Círculos reflexivos; 3º. Coprodução de conhecimento entre as partes envolvidas (pesquisadores e professores). Assim, só há emancipação quando há colaboração, os círculos reflexivos devem ser compartilhados evitando a dicotomia entre conhecimento teórico e prático, quando ambos os conhecimentos devem ser articulados num círculo reflexivo. O terceiro fator, diz respeito a inserção dos sujeitos na pesquisa, desta maneira o docente é sujeito ativo na pesquisa, deixa de ser um mero leitor (usuário) e passa a ser coprodutor.

Sobre essa inserção, Ibiapina (2008, p.19) diz que:

A diferença entre as pesquisas que consideram o professor como usuário e as que o consideram como produtor de saberes, é que, nas primeiras, o investigador tem papel principal na elaboração do conhecimento, mantendo com o professor relação estática. Nesse sentido, o docente é considerado como sujeito pesquisado; na segunda linha, classificada como pesquisa ação, colaborativa, os partícipes são considerados como coprodutores da pesquisa. Nessa abordagem são amenizadas as dicotomias entre pesquisa e ação, entre teoria e prática, entre professor e pesquisador, já que todos esses elementos são considerados essenciais para o processo de construção de conhecimento.

Na pesquisa-ação colaborativa o professor participa ativamente e conjuntamente ao pesquisador tornam o processo de construção do conhecimento dinâmico, há uma coprodução entre o professor e o pesquisador, ambos visam amenizar as dicotomias que possam surgir entre a teoria e a prática, a pesquisa e a ação e entre eles mesmos. O que existe é um ideal comum, a construção do conhecimento.

Neste percurso os docentes interagindo dialeticamente com o pesquisador, produzem teorias sobre a prática docente, quando reflexivamente interpretam seus entendimentos quanto a questão da investigação proposta pelo pesquisador, que segundo Ibiapina (2008, p.20) *“remete ao projeto teórico do estudo também proposto por ele”*. Esse cruzamento (das compreensões) é o que produz a prática colaborativa de pesquisa, a qual acontece entre o pesquisador e os docentes, os quais concorrem com suas competências pela qualidade dos resultados.

Também, podem ser observados na pesquisa colaborativa aspectos de uma formação contínua do docente, pois de acordo com Ibiapina (2008, p.20) *“a pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam sobre a sua atividade e cria situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores”*. O pensamento sobre a formação continuada do docente deve estar submetido a esta ideia, da pesquisa colaborativa, pois trata-se de um aspecto de suma relevância para a busca da qualidade do ensino e das teorias que são produzidas na universidade. Ibiapina (2008, p.20) diz que:

A pesquisa colaborativa, no ponto de vista dos docentes, retorna, nesse caso, o conceito de professor-pesquisador desenvolvido por Elliot (2003), que situa esse profissional como profissional reflexivo que compreende a prática docente em uma perspectiva de

aperfeiçoamento contínuo. O pesquisador que se engaja nesse tipo de trabalho cria condições necessárias para que os docentes participem com ele do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas necessárias ao processo de desenvolvimento profissional do professor. Dessa forma, pesquisa colaborativa envolve considerar o lado e o ponto de vista da universidade e o lado e o ponto de vista do professor. Nesse sentido, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, emprega dispositivos para a construção de dados que privilegiam também o campo da formação, já que o processo de pesquisa prevê que os docentes reflitam sobre certos aspectos de sua prática.

O docente envolvido com a pesquisa colaborativa passa a refletir sobre a sua prática profissional, de maneira a configurar-se como professor-pesquisador, o qual é reflexivo e atento ao aperfeiçoamento contínuo. O pesquisador que almeje uma educação ideal, que propicie a emancipação dos seus sujeitos, trabalhará a sua pesquisa de forma colaborativa. Assim, este, criará as condições necessárias para que o docente seja um sujeito ativo nesse processo de reflexão, quando esses dados irão contribuir para o campo da formação. Pode-se considerar que estes dados, além de darem respaldo as teorias que vão ser empregadas na formação inicial dos docentes, formarão o cabedal teórico, prático e reflexivo que proporcionará ao docente já em atividade uma formação contínua. Sobre a formação contínua dos docentes Ibiapina (2008, p.21) diz que *“nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de saberes e a formação contínua de professores”*.

Essa reconciliação aproxima a universidade da escola, proporcionando ao pesquisador uma imersão na realidade escolar com a ajuda do docente, nesta parceria um ajuda o outro a observar e refletir sobre aquilo que estava oculto para ambos. Ao docente e ao pesquisador é dada a oportunidade de uma formação contínua e um arcabouço de informações mais próximas da realidade.

Na pesquisa colaborativa, o professor não é mais um pesquisador solitário, pesquisará colaborativamente, cabendo ao pesquisador da universidade a responsabilidade pela parte formal da pesquisa, ou seja, pela definição do quadro conceitual necessário a problematização e aos objetivos da pesquisa, da metodologia de construção e análise de dados e da produção e divulgação dos resultados (IBIAPINA, 2008). Neste viés o segundo será o responsável pela organização formal da pesquisa, lembrando sempre que a pesquisa é colaborativa e que os resultados são oriundos do empenho de todos

os sujeitos envolvidos e que acima de qualquer ego há sempre um ideal. E, com relação a esta questão,

É preciso compreender que o que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará esses profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes, para a partir da reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo, assim, para a concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas aos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade (IBIAPINA, 2008, p.22).

Os docentes serão chamados à reflexão sobre aspectos que constituem a docência, isso desvelará nuances que estavam recônditas, e a partir disso, construirão o conhecimento, o entendimento daquilo que fazem para que as transformações que todos almejam sejam alcançadas.

A pesquisa colaborativa é assim, se interessa pelos problemas sociais, partindo da prática social concreta. Volta-se principalmente à escola, buscando a coprodução e disseminando atitudes que a proporcionem. Desta maneira visa a mudança da cultura escolar e o desenvolvimento profissional dos professores.

Em síntese, essa é uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (IBIAPINA, 2008, p.23).

A pesquisa colaborativa por ser uma prática alternativa, surge com a finalidade de um estreitamento entre a universidade e a escola, de forma a gerar dados mais próximos da realidade, assim, contribuindo mais significativamente para o avanço do conhecimento e para a implementação das mudanças necessárias. Nesta prática, professores e pesquisadores produzem conhecimento, saberes e estratégias que também promovem o desenvolvimento profissional.

De acordo com Ibiapina (2008), para alguns pesquisadores, entre eles, Carr e Kemmis (1986,1988) e Ibiapina (2004, 2006a, 2006b), consideram a prática de ensinar como um fenômeno concreto, onde os conhecimentos são obras da coprodução, levando em consideração o contexto sociopolítico geral, explicitando as relações de poder, denunciando o autoritarismo e burocracia

cientificista que travam os meios para o progresso, e viabilizando meios para auxiliar a transformação das realidades estabelecidas.

Não há como se pensar em progresso social sem que as práticas do ensino estejam desvinculadas dos fatores sociopolíticos, por este meio a educação se torna consistente, possibilitando que as mudanças necessárias sejam realizadas. Sobre esse aspecto Ibiapina (2008) diz que uma das preocupações dos pesquisadores que adotam a pesquisa-ação colaborativa, é a relação existente entre educação e sociedade. Segundo a autora (2008, p.26), a educação e a sociedade são “*fenômenos complexos e contraditórios*” e que a escola é um “*espaço de transformação*”. Assim, mesmo sabendo que por mais que existam conflitos na escola, os quais se configuram como condicionantes sociais que acabam por limitar as práticas docentes, há a possibilidade de que as transformações cabíveis sejam executadas. Esse contexto não é estático é suscetível de mudanças.

A pesquisa colaborativa tem o potencial e o dever de apontar as falhas que existem no sistema, como as relações de poder e opressão, para buscar saná-las, caso contrário deixa de exercer a sua função social. Esta função social é fundada no caráter transformador e emancipatório (IBIAPINA, 2008).

Desta maneira a pesquisa colaborativa perde a sua função quando os sujeitos se protegem e escondem as falhas do caminho, proporcionando uma pesquisa com resultados exitosos, mas que na prática de nada servem para a ciência e para a produção do conhecimento. Deve haver um compromisso mútuo, entre os partícipes, na busca por desvelar tudo o que estava velado, na busca contínua pela transformação e emancipação.

Sobre as relações entre os sujeitos na pesquisa, Ibiapina (2008, p.27) diz que:

Em outros modelos de investigação os pesquisadores tendem a obscurecer esses conflitos com a finalidade de manter relações de classe e poder. Os agentes que trabalham na perspectiva colaborativa defendem a possibilidade de construir conhecimentos desvelando as relações opressoras de poder, denunciando o autoritarismo e a ideologia dominante. [...] Para organizar processos de pesquisa colaborativa se deve evitar simplificação e reducionismo, optando pela compreensão de que existem verdades para além daquelas que o indivíduo faz ressurgir no seu discurso e na sua prática e que as grandes teorias têm potencial explicativo sobre a realidade, mas essas teorias não são a realidade, apenas tentam expressá-la e, quiçá, explica-la.

Compreende-se que em outros modelos de investigação, os pesquisadores tendem a obscurecer, a velar os conflitos que existem na escola, pois não vivenciam cotidianamente aquela determinada cultura ou realidade escolar. Isso faz com que essas pesquisas sejam falhas neste aspecto, produzem certo protecionismo de classe, acabam influenciados pela ditadura tecnocrática. Em contrapartida os pesquisadores que adotam a pesquisa-ação colaborativa, buscam esclarecer tudo o que estava obscuro, primando pela emancipação humana. Além disso, a pesquisa colaborativa deve ser organizada de maneira que o reducionismo e a simplificação sejam evitados, pois, existem verdades que a princípio não são percebidas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, as teorias apenas tentam representar as realidades existentes, não são a realidade e hipoteticamente as explica.

Partindo do princípio de que a sociedade é contraditória e competitiva e que as relações se dão nesse meio, deve se levar em conta que existem obstáculos que dificultam o desenvolvimento de pesquisas colaborativas. Essas dificuldades são verificadas tanto na universidade quanto na escola, mas há a possibilidade de superá-las, sobre isso Ibiapina (2008, p.28) diz que:

[...] que é possível superar essas dificuldades, oferecendo condições para o desenvolvimento e o aprendizado da colaboração e da reflexão e criando condições para que pesquisadores e professores, juntos trabalhem em prol de mudança na sala de aula e na educação. Para realizar projetos nessa perspectiva, é necessário, primeiramente, que o grupo envolvido construa aprendizado significativo sobre o que é colaborar.

Já se verificou por meio da prática dialética crítica que as dificuldades de fato ocorrem, mas acabam por contribuir para o desenvolvimento do aprendizado, apesar das contradições. Assim, o processo da colaborativo de reflexão e ainda deve-se esperar que possíveis dificuldades surjam no caminho. Assim, quando os sujeitos envolvidos compreendem o que é colaboração, as dificuldades se tornam parte do aprendizado. Isto se verifica nos trabalhos que o PIBID - Artes Visuais realiza.

O contato com campo da pesquisa e com os sujeitos se iniciou nessa escola no ano de 2010. Trata-se desde o começo de um processo colaborativo,

onde os sujeitos são partícipes que contribuem para a reflexão e para a produção do conhecimento. Sobre essa relação, Ibiapina (2008, p.32) diz que:

O trabalho colaborativo de co-produção de conhecimentos no âmbito da pesquisa em educação e para a educação representa a possibilidade de compreensão da prática docente, elemento essencial para o processo de pesquisa, o que supõem que o pesquisador trabalhe nos dois campos, o da pesquisa e o da formação. Nesse sentido, esses dois mundos, o da prática e o da pesquisa, convivem sem necessariamente se unir. A habilidade do pesquisador consiste em propor aos professores atividade reflexiva que permita, de um lado, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e, de outro lado, atender as necessidades de avanço do conhecimento no domínio da pesquisa no qual se inscreve.

Verifica-se, que a partir do trabalho colaborativo de coprodução, é possível compreender a prática docente de maneira significativa para o processo de pesquisa. Assim, nesta pesquisa caminha-se nos dois campos citados por Ibiapina (2008), a pesquisa em si e a formação docente. E a partir das entrevistas, das conversas e reflexões, o professor pensa a sua prática e a sua formação e contribui para a construção do conhecimento teórico que é a investigação-ação. Sobre isso Ibiapina (2008, p.34) diz que neste caso a pesquisa também é “ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores”. Chega-se, então, a formação continuada do professor de Artes Visuais e sobre essa relação entre pesquisador e o docente, há uma cooperação mútua. Ou seja,

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice versa, os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente. É necessário esclarecer que essa colaboração é mútua porque a compreensão dos professores sobre o seu trabalho é susceptível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa e vice-versa (IBIAPINA, 2008, p.34).

Portanto, tivemos o interesse de colaborar com esta modalidade formadora, de maneira colaborativa contribuindo para com o seu desenvolvimento profissional, trazendo a professora de Artes Visuais à pesquisa como sujeito ativo, a qual, por sua parte, também contribuiu para com o

pesquisador. O cotidiano do docente passa a ser objeto de reflexão, quando suas ações são observadas e analisadas, possibilitando reflexões sobre a sua prática docente. Por sua vez o pesquisador inserido no contexto escolar, presenciando o cotidiano do professor, passa a entender as teorias de outra maneira, confrontando a realidade escolar com o que se diz na universidade e com as teorias que pautam a formação de professores. O trabalho cooperativo possibilitou aos sujeitos inseridos nessa pesquisa, entrassem em consenso sobre a melhor forma de desenvolver a pesquisa. Assim, essa pesquisa aproximou a professora do colégio e a universidade, enquanto entidade formadora, contribuindo significativamente para a sua formação continuada e para a produção do conhecimento científico.

A escolha da pesquisa colaborativa, para a realização deste trabalho científico, ocorreu por ser ela a mais condizente com o pensamento crítico e emancipador. Além de ser a metodologia utilizada no PIBID/Artes Visuais/UEPG/2009. Na colaboração, Ibiapina (2008), diz que há entre os partícipes da pesquisa um ideal comum, pelo qual são criadas redes de interesses mútuos, nas quais o pesquisador e o professor formam processos reflexivos sobre as experiências partilhadas, que contribui para a formação continua do docente.

Enquanto formação continuada esta pesquisa ocorreu da forma como Ibiapina (2008, p.37) afirma, segundo ela,

[...] a pesquisa colaborativa envolve a seleção de ações de pesquisa voltadas para a formação contínua de professores. Assim é necessário organizar ciclos reflexivos que motivem o professor a exteriorizar pensamentos e práticas docentes. Na visão de Vigostki (2001) e seus seguidores, Leoniev (1978a, 1978b), Liublinskaia (1979) e Luria (2001), o discurso exteriorizado desempenha um papel central no processo de formação do ser humano, o que estendo à formação de professores. Dessa forma, compreendo que a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre os pares.

Esta pesquisa apresentou-se como uma ferramenta no processo da formação continuada do docente, pois, ao utilizarmos a seleção de ações de pesquisa, foram organizados ciclos reflexivos e a relação pesquisador/docente permitiu que ambos exteriorizassem de maneira natural os pensamentos relacionados à investigação, houve diálogo.

Vygotsky (2000) diz que existe entre os sujeitos um processo de constituição, para ele esse processo é contínuo e interativo, onde, os sujeitos são capazes de recriar a auto compreensão e a compreensão do mundo. A construção de sentidos e significados para Vigostki (2000) nasce e tem como ponto de partida as relações sociais. desta maneira, a partir dessas relações é possível internalizar as criações sociais e transformá-las em conhecimentos pessoais. Assim nesta pesquisa fez-se mister estar na escola, acompanhando o trabalho docente, observando e dialogando com o professor e com outros sujeitos envolvidos naquele contexto, proporcionando reflexões e consequentemente produzindo conhecimento.

Bakhtin (2002, p.35) diz que a “*consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico e consequentemente, somente no processo de interação social*”. Neste processo existiu uma ideologia que fora iniciada em 2010, com a inserção do PIBID-Artes Visuais/UEPG/2009 em um colégio da rede estadual de ensino na cidade de Ponta Grossa.PR. Essa ideologia diz respeito à emancipação pelo trabalho colaborativo, pela pesquisa-ação e pelos ciclos de reflexão. Nas palavras de Ibiapina (2008) o trabalho colaborativo proporciona a transformação do cotidiano escolar. Embora de acordo com Horkheimer (2008) os resultados oriundos do pensamento crítico podem ser observados somente em longo prazo, portanto, querer transformar o cotidiano escolar da noite para o dia é ilusório. Reconhecemos que na construção de uma intervenção em uma realidade, existe um processo longo de ação para a conscientização.

Assim, para a elaboração desta pesquisa, visando uma maior interação entre os sujeitos e na busca por um maior conhecimento dos impactos do PIBID na formação continuada do professor de Artes Visuais, com a abordagem qualitativa para uma compreensão e interpretação dos dados para a constituição do conhecimento.

A pesquisa colaborativa insere o pesquisador como objeto da pesquisa, e partindo do princípio de que o conhecimento do pesquisador sobre o objeto da pesquisa apresenta-se limitado e que há informações no campo da pesquisa que ainda estão veladas. A pesquisa proporciona informações aprofundadas e produz novas informações sobre o que se está investigando, contribuindo dessa forma para a construção do conhecimento que se busca.

Em relação aos aspectos velados do que se investiga Gerhardt e Silveira (2009, p.32) dizem que a *“pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”*. Assim, para se pesquisar o impacto do PIBID na formação continuada da professora de Artes Visuais, foi necessário atentar as relações sociais, ainda mais em se tratando de uma pesquisa-ação colaborativa, quando o objetivo é o conhecimento em profundidade daquilo que se investiga, ou seja, o conhecimento de uma realidade.

Desta maneira a compreensão desta realidade envolveu os participantes como sujeitos ativos e não como meros objetos.

Percebe-se que o fenômeno, o impacto do PIBID na formação continuada do professor de Artes Visuais, é objetivado nas relações sociais que se originam neste contexto. O qual será descrito de acordo com uma linha de raciocínio, hierarquizada de acordo com as necessidades da pesquisa, para que haja entendimento e para que posteriormente se possa expor aquilo que estava recôndito.

Grabuska e Bastos (in MION; SAITO, 2001, p.13) apresentam algumas limitações da concepção da pesquisa-ação de Thiollent,

Neste sentido, é que coloca-se a necessidade de que seja superada a noção de “investigação-ação”, tal como apresentada por THIOLENT (1984 e 1986), ou seja, que rompamos com o “fantasma de Thiollent”, enquanto disposição quase hegemônica nos cursos de formação de investigadores educacionais de focar a questão metodológica de tal concepção de investigação. Esta necessidade faz-se premente por dois motivos: o primeiro, em função da “tradição” criada por THIOLENT (1986) a respeito do que seja a investigação-ação-tradição que limita o escopo e as potencialidades desta concepção de investigação para a educação; em segundo lugar, justifica-se por já se encontrar na literatura nacional da área educacional, construções teóricas – com sua gênese da prática educacional e, portanto, práxis – que permitem por em relevo a possibilidade desta concepção de investigação educacional se constituir como uma alternativa aos investigadores da área da educação em geral. Investigação educacional que deve ser radicalmente diferenciada daquela preconizada pelo positivismo. Entretanto, que não desconsidera a necessidade de objetividade, fidedignidade, rigor e validade.

Compreende-se que é preciso superar o metodismo científico, o qual acaba por limitar as possibilidades, as “potencialidades” da pesquisa-ação em investigações em educação, sendo que já existem outras teorias que colocam a

investigação-ação na práxis, abrindo as possibilidades de ação e que fogem da perspectiva positivista.

Para GRABUSKA e BASTOS (in MION; SAITO, 2001, p.13), “*trata-se, sim, de construir um conhecimento educacional crítico, transformador e emancipatório*”.

É desta maneira que se desenvolve o ensino com pesquisa, onde o campo foi aberto em um colégio da rede estadual de ensino, com uma professora de Artes Visuais, no ano de 2010 e que foi até 2013 (Conforme Edital Nº 02/2009 – CAPES/DEB). Sendo assim, desde esta data, houve uma relação de comprometimento entre o pesquisador e a professora supervisora PIBID-Artes Visuais, a qual se colocou predisposta a participar em colaboração nesse processo investigação-ação emancipatória na escola. Neste íterim, a pesquisa-ação colaborativa foi e ainda é uma forma compartilhada e colaborativa de uma docência em que a vivência do percurso e seus fundamentos engendram um processo em colaboração no GT colaborativo PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, e nessa vivência e seus fundamentos possibilitam uma possível formação continuada do professor de Artes Visuais da Educação Básica e neste caso especial na da atuação da professora supervisora na Educação Fundamental II, que se dá por meio do PIBID.

O campo epistemológico dialético crítico é o que mais se adequou aos que se propunha este estudo, pois, possibilitou a imersão na prática social.

Como já dito, a pesquisa-ação foi realizada em um Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio, pertencente ao Núcleo Regional de Educação, da cidade de Ponta Grossa/Paraná. Teve como colaboradora/sujeito da pesquisa a professora Maria Leandra Popini Serra¹¹, professora do quadro próprio do magistério da Secretaria do Estado da Educação do Paraná, com formação em Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Atuante no Ensino Fundamental II, nas turmas de 6^a, 7^a e 8^a séries.

Como instrumentos de coleta e de análise dos dados foram utilizados: As Diretrizes Curriculares para a disciplina de Artes-SEED/PR, relatórios das observações das aulas da professora supervisora PIBID-Artes Visuais, planejamento anual da disciplina ministrada pela professora supervisora PIBID-

¹¹ Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, importante colaboradora e sempre ativa nos processos colaborativos do PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009-2013.

Artes Visuais, diário do pesquisador e do professor, planejamentos colaborativos das ações educativas, relatórios anuais, relatórios de seminários, artigos publicados em anais pelo GT colaborativo, relatórios dos encontros do GT colaborativo, livro Artes Visuais e Processos Colaborativos na Iniciação à Docência, diálogos com a professora supervisora PIBID-Artes Visuais e uma entrevista com a mesma.

No próximo capítulo compartilhamos os resultados, a análise e a discussão do processo investigativo e colaborativo no contexto do Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009.

CAPÍTULO 4

PROJETO PIBID-ARTES VISUAIS/UEPG/PR E PROCESSOS FORMATIVOS E COLABORATIVOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EMANCIPATORIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA PROFESSORA

Este capítulo discute como o Projeto PIBID- Artes Visuais contribuiu para com os processos formativos e colaborativos de investigação ação emancipatória na formação continuada da professora. Assim, faz-se necessário retornar ao início de 2010, quando foi formado o Grupo de Trabalho e Pesquisa de Formação Inicial e Continuada de Professores de Artes Visuais, que é vinculado ao subprojeto PIBID – Artes Visuais – UEPG/2009, nesse momento,

[...] se realizaram os estudos sobre abordagens de pesquisa e tipos de pesquisas e seus delineamentos metodológicos, nos quais se buscou um aprofundamento maior da investigação-ação e pesquisa-ação a partir de referências de autores, após um estudo detalhado do projeto PIBID- Artes Visuais. Isso realizado iniciou-se o planejamento das ações subseqüentes (NUNES, 2013, p.44).

Esta etapa caracterizou-se por encontros/reuniões onde os envolvidos compartilhavam de um estudo reflexivo que culminaria na pesquisa sócio antropológica que foi realizada no ano de 2011, na escola estadual onde o Projeto PIBID-Artes Visuais firmou parceria.

Como já dito, no ano de 2011, quando o vínculo com o Colégio Estadual foi estabelecido, foi dado início a um processo de investigação por uma pesquisa de campo, numa perspectiva sócio antropológica, na comunidade escolar onde a professora supervisora PIBID-Artes Visuais atuava e que seriam alvo das práticas colaborativas do Projeto PIBID- Artes Visuais. Essa investigação foi permeada por dois momentos, o primeiro caracterizou-se por uma visita para o reconhecimento in loco da realidade da comunidade, neste momento a professora supervisora participou e foi mediadora de narrativas que informavam ao grupo e davam conhecimento sobre a realidade da comunidade do bairro e por sua vez da comunidade escolar.

E a segunda etapa ocorreu por meio de um questionário que foi encaminhado aos pais ou responsáveis legais daqueles alunos. Nesse questionário quinze questões eram alternativas;

Foram enviados questionários para todos os alunos do ensino básico, totalizando 300 questionários (APÊNDICE A), destes, foram contabilizados 154 questionários que correspondem aos alunos das turmas nas quais o PIBID-Artes Visuais-UEPG atuava. Estes questionários demonstraram alguns aspectos da realidade na qual o subprojeto PIBID-Artes Visuais estava vinculado, como demonstrado no APÊNDICE A.

Essa investigação teve como objetivo compreender a visão dos bolsistas em relação à realidade da qual estavam se aproximando, para que, conscientes da constituição do público alvo ao qual o subprojeto PIBID-Artes Visuais estava se voltando, pudessem construir meios de evitar contingências que pudessem surgir na caminhada da formação inicial docente. É nessa conjuntura que surge a necessidade de formar uma rede dialógica de trabalho que tivesse como objetivo contribuir para que o professor de Artes Visuais também se constituísse como professor e investigador, como diz Nunes (2013, p.37) que *“assumindo essa postura é capaz de ativamente construir e reconstruir processos educativos a partir da realidade existente”*.

Então, é aí que surgem as pesquisas nesse processo colaborativo, como meio para aproximar os futuros docentes e até mesmo os outros docentes envolvidos ao PIBID, da realidade na qual se inserem, proporcionando a eles a capacidade reflexiva e crítica da prática docente e suas possibilidades.

Visando um engajamento dos sujeitos envolvidos com o subprojeto PIBID-Artes Visuais, Nunes (2013, p. 43) diz que:

Através de processos colaborativos, proporcionou-se, para a formação inicial e continuada dos professores, o desenvolvimento e o compromisso crítico, no sentido de fortalecer as suas capacidades de atuar e de transformar, coletivamente, a realidade que não os satisfaz. Intentou-se, dessa forma, a responsabilidade de agir de forma propositiva e colaborativa no projeto PIBID-Artes Visuais, edital 2009, visando a formação de iniciação à docência em Artes Visuais.

A pesquisa colaborativa, como já citada anteriormente nessa dissertação, é um meio para levar os sujeitos em formação inicial e continuada do docente, ao desenvolvimento crítico. Este senso crítico desperta nos sujeitos o

compromisso crítico, o qual tem a ver com a ética. Tudo isso, de acordo com Nunes (2013) contribui para o fortalecimento das competências para a ação transformadora, colaborativa, das realidades que podem ser melhoradas. Compreende-se que a intenção do PIBID- Artes Visuais é a ação afirmativa e colaborativa, que se dirige à formação inicial do docente de Artes Visuais.

Nesse processo colaborativo, todos os sujeitos foram envolvidos com a pesquisa, seja ela voltada à escola, à comunidade ou até mesmo à investigação da própria prática docente. Esta investigação ocorreu e ainda ocorre de acordo com a espiral cíclica proposta por Carr; Kemmis (1988), onde a prática acontece da seguinte maneira: planejamento, ação, observação e reflexão, replanejamento à nova ação, dando continuidade ao processo.

Outra forma de reconhecer a comunidade, onde o Grupo de Trabalho de Formação Inicial e Continuada de Professores de Artes Visuais estava se inserindo, foram visitas ao entorno da escola, nas quais, pode-se observar como vivem aqueles que formam a comunidade daquele e dos bairros vizinhos do colégio. Consequentemente o grupo pode entender e reconhecer um pouco sobre a realidade dos alunos daquela instituição e conversar criticamente sobre essa realidade.

Nesse sentido o planejamento, ou melhor, dizendo, os planejamentos foram realizados de maneira colaborativa pelo GT colaborativo PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009.

Sobre a importância do planejamento Freire (1999, p.84) diz que:

Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada.

Nesse contexto a pesquisa sócio antropológica, a saída de campo pela região onde o colégio está instalado e as reuniões do grupo colaborativo foram de suma importância para o desenvolvimento das ações na escola. Pois, as ações não tinham como ponto de partida o “nada” e a meta não era qualquer meta desconhecida, partia-se de um conhecimento construído até o momento,

com o intuito de sanar qualquer objeção que pudesse surgir no caminho. Sobre isso Nunes (2013, p.47) diz que:

O planejamento que se configurou na proposta para a disciplina de Artes Visuais no Ensino Fundamental foi sendo construído de forma colaborativa e investigativa, tendo em vista as necessidades concretas das acadêmicas (os) e se manteve flexível ao longo do estudo, considerando as variáveis que iam surgindo no processo, em busca de uma intervenção pedagógica no ensino das Artes Visuais.

A partir do momento em que se reconhece a dinâmica existente na realidade onde os acadêmicos se inserem, o planejamento construído de forma colaborativa e investigativa (pois não separa a docência da pesquisa), torna a ação de acordo com as reais necessidades dos sujeitos envolvidos com o ensino das Artes Visuais, sejam eles, acadêmicos, professores ou alunos. Assim, a ação na escola estava sempre em questão, sempre sendo observada e avaliada criticamente. Essas observações eram registradas em um diário de campo, para que pudessem ser socializadas com o grupo colaborativo.

Nesse ínterim,

[...] No decorrer dos encontros na universidade e nas aulas das turmas de alunos do Ensino Fundamental da escola, em que se deu a iniciação à docência, por ser uma ação informada criticamente, iam-se reconhecendo, na prática, as ideias advindas das questões que as acadêmicas (os) bolsistas e professores levantavam e das observações que traziam a respeito das interações com a escola nas aulas de Artes Visuais, favorecendo o desenvolvimento de novas ações posteriores (NUNES, 2013, p.47).

Pôde-se perceber que a reunião do grupo colaborativo para a discussão crítica das ações na escola foi muito importante para o replanejamento de novas ações porvindouras. Para Nunes (2013, p.48) *“a observação é o momento essencial que constitui a reflexão posterior, portanto deve ser flexível e aberta para registrar o inesperado”*.

Os resultados das observações da prática docente, além de servirem para o planejamento de novas ações, serviram para a construção do conhecimento teórico-crítico, tais como resumos e artigos que foram publicados em eventos que vieram a somar ao grupo colaborativo, oportunizando maiores discussões e trocas de experiências entre pesquisadores, acadêmicos e docentes do Ensino Superior e do Ensino Fundamental.

Sobre a importância da relação estabelecida, diante da investigação, entre os acadêmicos e a professora supervisora PIBID-Artes Visuais, Nunes (2013, p. 49) salienta que:

[...] com base nas investigações, os planejamentos foram organizados e construiu-se a proposta para a disciplina de Artes Visuais, problematizando, no seu interior, elementos da formação do professor de Artes Visuais, os quais visavam às necessidades concretas, como: aproximar sempre os futuros professores, acadêmicos (os) bolsistas PIBID, da professora regente da disciplina na escola, buscando a construção e a realização de forma colaborativa da prática educativa em Artes Visuais.

Toda ação foi estabelecida com base na colaboração entre os sujeitos, quando a aproximação entre os bolsistas da iniciação à docência e a professora supervisora PIBID-Artes Visuais, proporcionou a problematização dos elementos que constituem o professor de Artes Visuais, na busca pela construção e realização da prática educativa colaborativa em Artes Visuais.

Além da aproximação com a professora regente da disciplina de Artes Visuais, buscou-se a aproximação dos acadêmicos bolsistas com a realidade dos alunos do colégio: buscou-se aproximar o conhecimento acadêmico à realidade da comunidade, para que a teoria não fosse alheia à prática. Como afirma Nunes (2013, p. 55) que:

A intenção constitui-se num desafio para as alunas(os) em formação inicial e para professores de Artes Visuais da escola e universidade em formação continuada a assumirem a postura investigativa ao realizarem à docência, abrindo caminhos para a possibilidade de um ensino mais contemporâneo, compartilhado e colaborativo.

E nessa perspectiva investigativa pôde-se vislumbrar a práxis, pois o olhar crítico proporcionado pela investigação é capaz de gerar mudanças nas realidades, sejam elas, a formação inicial do docente, a formação continuada do docente, o ensino de Artes Visuais e a realidade social onde os sujeitos participam.

No primeiro semestre de 2010, dando continuidade às ações, o grupo de trabalho colaborativo partiu para o estudo do Projeto Político Pedagógico do colégio, das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o Ensino de Arte do Planejamento Anual da professora regente de Artes Visuais na escola (então

supervisora PIBID-Artes Visuais), para então, planejar as aulas a serem ministradas e observar as aulas de forma participativa. Sempre respaldados pela espiral reflexiva, para que a investigação e a reflexão da própria prática fosse uma realidade transformadora. Assim,

[...] A continuidade de processos críticos emancipatórios de reflexão-ação-reflexão com base na teoria-ação-teoria numa perspectiva dialética crítica de ensino referente à formação do professor de Artes Visuais implica novos desafios para as novas ações oriundas do trabalho ora aqui apresentado (NUNES, 2013, p.57).

Tratava-se de um processo dinâmico que não finalizava, onde a reflexão crítica e colaborativa gerava a ação docente, que por sua vez gerava mais reflexões, que gerava uma nova ação, que gerava novas reflexões, assim por diante na perspectiva da teoria crítica onde a ação e a teoria se complementam.

Então, no período entre 2010 e 2012, o Grupo de Trabalho Colaborativo PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 ministrou 330 aulas no supracitado colégio da rede estadual de ensino. Este total de aulas ministradas é referente somente às aulas ministradas em seis turmas e no segundo semestre de cada ano. No Quadro 1 é possível observar de maneira mais clara como isso ocorreu:

Quadro 1 – Registro dos planejamentos e replanejamentos realizados pelo Grupo de Trabalho Colaborativo PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009

| | | | |
|----------|--|--|---|
| 6 turmas | 2 aulas semanais, de 50 minutos cada, por turma durante um semestre por ano (2010, 2011 e 2012). | Totalizando 330 aulas ministradas pelo GT Colaborativo PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 | O grupo realizou 165 planejamentos de aulas. |
| | | | O grupo refletiu sobre as ações na escola e replanejou 165 aulas. |

Fonte: Diário do professor, pelo próprio autor.

O grupo considera que o replanejamento não se constitui unicamente pela ação de fazer outro planejamento ou de alterar e corrigir um planejamento que tenha sido elaborado de maneira satisfatória, más, considera-se que o replanejamento implica nas reflexões acerca de todas as ações, objetivando diretamente na aprendizagem dos envolvidos e que por esse motivo o plano de aula não é algo estático e concluído. Por se tratar de ações contínuas, o planejamento deve ser dinâmico e flexível e por este motivo o número de planejamentos e de replanejamentos são iguais (no sentido de um planejar

colaborativo, construídos em colaboração coletiva no grupo que envolvia bolsistas acadêmicos, bolsista supervisora professora de Artes Visuais da escola e coordenadora do PIBID- área de Artes Visuais/UEPG/PR. Assim, a relação entre os membros do grupo era afinada e sincronizada).

Nessa caminhada foi possível compreender que a formação continuada ocorre com todos os sujeitos envolvidos, com os acadêmicos em formação inicial, com a professora do Ensino Fundamental e com os docentes do ensino superior, como afirma Nunes (2013, p.59) que:

A intensa colaboração da professora regente de Arte foi uma contribuição fundamental do estudo e pesquisa realizados, o que demonstra o quanto é relevante se buscarem ações educativas que questionem, problematizem a lógica de uma racionalidade acrítica e alienante da qual, muitas vezes todos estavam impregnados. Assim, compreenderam a necessidade de reverem suas práticas, pois perceberam o quanto estão envolvidos pelos “vícios”, “estereótipos” de uma organização educativa hierárquica. Entretanto, mesmo sentindo receio frente a mudança que exigiam muito trabalho, tempo, e um comprometimento crítico e colaborativo, a professora demonstrou a possibilidade de dar continuidade ao trabalho iniciado pelas alunas (os) bolsistas, e cada vez mais a colaboração foi se expandindo e se tornando um contínuo na escola, envolvendo também o gestor e pedagoga da escola de forma muito próxima e participando das indagações a eles colocadas diante dos problemas da prática da docência na escola.

Não há como negar que o PIBID- Artes Visuais somente funcionou por haver a colaboração da professora como co-formadora e protagonista enquanto regente da disciplina de Arte - Artes Visuais na escola. Sua disposição e corroboração possibilitaram o trabalho coletivo do grupo e pesquisador e sujeitos, cujo pensamento investigativo estava fundamentado na crítica, a qual instiga os sujeitos a saírem da zona de conforto, onde permanecem, e neste sentido a formação contínua da professora no contexto do Projeto PIBID- Artes Visuais. Então, foi e é nessa circunstância que são convidados de forma muito intensa à reflexão de suas próprias práticas. E de acordo com Nunes (2013) e com o nosso conhecimento construído nesse percurso e com a relação estabelecida entre os sujeitos, pode-se afirmar que a professora supervisora PIBID- Artes Visuais abraçou o projeto PIBID e ainda mais, vem expandindo as ações críticas do PIBID- Artes Visuais na escola, onde o diretor e as pedagogas já sentem a influência dessa ação transformadora.

O subprojeto PIBID- Artes Visuais- UEPG/2009, iniciou as atividades no supracitado colégio estadual em 2010 e o período no qual dedicamos nossa atenção é o que compreende entre 2010 totalizando 115 reuniões semanais do GT colaborativo PIBID- Artes Visuais- UEPG/2009, das quais, a professora supervisora PIBID-Artes Visuais não participou de apenas 19 reuniões (as suas ausências sempre foram justificadas) e a professora coordenadora do subprojeto PIBID- Artes Visuais- UEPG/2009, não compareceu em apenas 2 reuniões, o que dá visibilidade nesta pesquisa do comprometimento do Grupo de Trabalho colaborativo e compartilhado cotidianamente em que a participação do Professora coordenadora do PIBID- Artes Visuais teve um papel fundamental enquanto pesquisadora/professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR e do Programa de Pós –Graduação em Educação no Mestrado e Doutorado. A presença marcante contínua e vigilante na perspectiva crítica da práxis teórico artística e pedagógica em colaboração teve sua marca de importância em que possibilitava ao grupo, que todos se tornassem autônomos e protagonistas de sua formação numa espiral cíclica- espiralada da formação inicial e continuada dos envolvidos no PIBID- Artes Visuais (2009-2012), foi um aprendizado compartilhado de trocas que essa professora juntamente sempre com a professora supervisora/ PIBID na escola estabeleciam numa mediação pedagógica em Artes Visuais intervindo e construindo a perspectiva crítico emancipatória do ensino de arte e nesse a formação inicial, a formação continuada em especial porque como protagonista construía uma práxis do ensino de Artes Visuais na escola, e nessa totalidade colaborativa, a formação dos formadores em que a professora coordenadora/orientadora sempre destacava em suas narrativas que nessa forma de práxis todos tem sua formação e auto formação, a formação inicial, a formação continuada do professora /supervisora de Artes Visuais da escola e da formação continuada do professor do ensino superior como professor formador, porque em colaboração e não por imposição foi se construindo uma possibilidade de ensino de Artes Visuais de forma colaborativa e compartilhada em que o todo engendra a parte e essa reencontra o todo em transformação e formação. Ninguém manda dizer o que temos que fazer, nós construímos pela perspectiva da investigação-ação emancipatória a autonomia de busca do “ser professor de Artes Visuais” compartilhada não mais solitários e sim na forma compartilhada de aprender a

docência seja inicial, continuada em colaboração foi fundamental para uma intervenção no ensino de Artes Visuais na escola e também uma intervenção do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG/PR.

Ocorreram três seminários internos do PIBID-UEPG, eventos que proporcionaram a exposição, debates e reflexões sobre o PIBID- Artes Visuais/UEPG, neste evento todos os subprojetos PIBID estavam presentes, todos os acadêmicos bolsistas, coordenadores e professores supervisores de cada disciplina. Tais seminários configuraram-se como a repercussão das atividades realizadas por cada subprojeto PIBID-UEPG. Um dos pontos que mais se destacou nesses eventos dizia respeito à questão da formação inicial respaldada pela pesquisa e sobre a postura do professor pesquisador. Também se destacaram questões como a interdisciplinaridade, a valorização da realidade escolar, da realidade dos alunos e da comunidade, registrou-se a preocupação com o conteúdo e o conhecimento a ser ensinado/aprendido nas aulas, com as questões: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar? Daí os saberes para a docência que para Freire (1979) toma uma dimensão: os temas geradores, intento construído no percurso pelo PIBID-Artes Visuais e seus fundamentos.

De acordo com a proposta de trabalho colaborativo do subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, não se responde essas questões sem o respaldo da pesquisa. Todos os envolvidos no subprojeto se dedicaram à pesquisa para responder a essas questões e intervir na realidade escolar, na realidade dos alunos e na realidade da comunidade como um todo.

A professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG mesmo atuando na escola desde que iniciou no quadro efetivo de professores do governo do estado do Paraná, não conhecia com maior profundidade a comunidade na qual estava inserida. Suas aulas seguiam rigorosamente as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a Disciplina de Artes, não levando em consideração a realidade e as necessidades dos alunos.

Somente com a sua integração e participação no PIBID- Artes Visuais - UEPG, a sua prática começou a sofrer alterações, inicialmente muito pequenas, mas que depois se tornaram significativas em sua ação docente. Essas se deram por meio do trabalho colaborativo o qual possibilitou a *práxis* na escola.

Retomando as reuniões, verdadeiros seminários de estudos e reflexões críticas que aconteciam todas as terças-feiras pela manhã na universidade e

outras na escola. Processo que se configurou em conjunto com outros eventos, como um processo formativo inicial e continuado que envolveu os acadêmicos em formação inicial, a professora supervisora e a professora coordenadora. Também, neste momento, nos serviu como um dado para esta análise do processo de intervenção pela investigação-ação.

Os processos colaborativos não só influenciaram de forma benéfica os sujeitos e ações na escola, como também, os sujeitos e ações na universidade, como Nunes (2013, p.60) explica que

[...] o processo colaborativo que foi desenvolvido e teve continuidade sugere inovações na formação com algumas alternativas na instituição de Ensino Superior e que podem ajudar as disciplinas, no caso a das Artes Visuais no Ensino Fundamental e Médio. Inovações que intentam um professor problematizador na universidade, formando alunos-professores problematizadores para atuarem nas escolas em classe de Educação Básica.

Esse processo colaborativo, possibilitou reflexões entorno da formação docente, em relação a formação do professor de Artes Visuais, portanto, repensar a formação docente também implica em repensar o papel que o professor do Ensino Superior deve exercer, compreende-se que para Nunes (2013) o professor universitário deve ser um problematizador e deve formar professores problematizadores que irão atuar na Educação Básica. Ainda é possível compreender a importância desse processo colaborativo para todos os sujeitos envolvidos e para aqueles que possam vir a ser os futuros professores de Artes Visuais.

A investigação-ação como ação emancipatória conjuntamente a educação dialógica freiriana¹², sinalizam o caminho a ser percorrido pelo processo de formação de professores, Nunes (2013, p.60) acrescenta que isso “*permite uma postura docente crítica e ativa frente ao trabalho educativo e os saberes da docência em Artes Visuais*”.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação colaborativa faz insurgir a crítica necessária ao desenvolvimento do processo de formação docente em Artes Visuais e do ensino de Artes Visuais. Para Nunes (2013, p.61):

¹² Relativa à Paulo Freire.

[...] é necessário que as comunidades críticas de professores e alunos tomem consciência de que para transformar o ensino das Artes Visuais é preciso ter a compreensão de sua própria prática educativa, tanto na universidade, como na escola básica. Urge, em nossa formação, aprender a ensinar e aprender a pesquisar como investigadores críticos que partem de situações vivenciadas pelos alunos, articulando-as de forma espiralada favorecendo e melhorando a compreensão das ações educativas realizadas. Infere-se que, nesse sentido, a iniciação à docência proporcionou novas ações posteriores de forma processual, crítica e mais autônoma em sua prática educativa.

Compreende-se que é necessária uma postura crítica nos professores e alunos, os quais devem constituir comunidades críticas de professores e alunos que possuam a noção de que a transformação do ensino das Artes Visuais somente ocorrerá quando os mesmos compreenderem as suas próprias práticas educativas: os sujeitos necessitam olhar a si mesmos, investigar suas próprias práticas educativas. Isso deve ocorrer com os professores de todos os níveis de ensino. É imprescindível uma formação que valorize aprender a ensinar e a aprender a pesquisar, ora, a formação docente não se acaba e aquele professor que afirma saber ensinar em todos os tempos, está enganado, pois a pesquisa colaborativa mostra que esse processo é contínuo e dinâmico. A pesquisa deve contemplar a consciência da continuidade e da dinâmica desse processo e valorizar a realidade dos alunos, articulando-a com as ações educativas, de maneira reflexiva, para tornar o ensino das Artes Visuais mais acessível e interessante aos alunos.

Constatou-se *in loco* a potencialidade do trabalho docente colaborativo e da pesquisa colaborativa no grupo PIBID-Artes Visuais-UEPG na formação inicial do professor de Artes Visuais como professor e como pesquisador. Essas constatações propiciaram discussões e reflexões sobre esse tema, do qual resultou um artigo intitulado “A formação inicial do professor de Artes Visuais como professor e pesquisador: reflexões e possibilidades”, este artigo foi apresentado e discutido em eventos acadêmicos que tinham como objeto a formação docente e também foi publicado no livro “Artes Visuais e processos colaborativos na iniciação à docência” (2013). De acordo com Nunes (2013) essa obra tem como objetivo a integração entre professores e pesquisadores do Ensino Superior e da escola envolvidos com o PIBID-Artes Visuais.

Esse livro não é a síntese dos trabalhos desenvolvidos com o grupo de trabalho colaborativo PIBID-Artes Visuais, pois os trabalhos ainda estão

acontecendo, portanto, esse livro marca um momento dessa caminhada colaborativa, na qual ainda estamos integrados, pois os vínculos criados entre os sujeitos, a escola e a universidade são muito fortes. Mesmo estando no Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, mantivemos um vínculo que contribuiu significativamente para a elaboração dessa dissertação.

Pode-se considerar que há dois momentos nesta caminhada, o primeiro momento que se configura pelos três anos como bolsista PIBID- Artes Visuais, momento em que a formação inicial do professor de Artes Visuais era o foco das ações e das pesquisas de 2010 até 2012, e o segundo momento, após a conclusão da graduação de licenciatura em Artes Visuais e mesmo não mais bolsista de iniciação à docência manteve o vínculo com o grupo de trabalho colaborativo PIBID- Artes Visuais, e no ano de 2013 inseri minha pesquisa sobre a formação continuada da professora supervisora.

Nesse segundo momento, continuei os diálogos e ações me integrando no Grupo de Trabalho Colaborativo PIBID, nesse momento como pesquisador dessa dissertação juntamente com a professora supervisora PIBID- Artes Visuais (da escola), com a professora/pesquisadora coordenadora PIBID-Artes Visuais (UEPG/PR) e com os bolsistas PIBID-Artes Visuais (alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais). Também participei dos eventos organizados na escola pelo projeto PIBID-Artes Visuais, em um deles foi possível interagir com os alunos do colégio durante uma apresentação artística na qual toquei algumas músicas com meu trompete, nessa ocasião encontrava-se o coordenador da disciplina de Arte do Núcleo regional de Educação, o qual além de professor é professor licenciado em Música e também um músico em potencial e nesta ocasião interagiu conosco nesse evento cultural e artístico da Escola e do PIBID. Assim, não pude deixar passar a oportunidade de colocá-lo que além de estar como convidado do PIBID e da escola de dar visibilidade a sua interação nessa apresentação musical, para juntos instigarmos os alunos à apreciação musical. Foi um momento muito descontraído que todos os alunos, professores e demais funcionários do colégio aproveitaram com um sorriso no rosto.

Noutro evento que o projeto PIBID- Artes Visuais proporcionou aos alunos do colégio, evento que consistia em exposições de obras de Artes Visuais, poéticas criativas produzidas pelos alunos do colégio, oficinas e outras

atividades que tinham como objetivo trazer um dinamismo diferenciado à escola, mas para, além disso, dando visibilidade a todos da escola do conhecimento da arte e seus fundamentos materializados na expressão da arte visual em obras de escultura, pintura em variadas formas e procedimentos técnico/artístico e de produção, desenho, instalação, fotografia, arte digital, estêncil, xilogravura, cujas poéticas não eram produzidas nas aulas de Artes Visuais o que foi uma intervenção e impacto do PIBID- Artes Visuais na Escola diante da formação colaborativa em que a professora teve sua formação continuada cuja intervenção pedagógica percebeu das possibilidades de realizar as práticas e produções artísticas na escola, e ainda expor no hall da escola para apreciação estética dos alunos e de toda comunidade da escola e dos pais e moradores da comunidade.

Também participei como pesquisador das ações extracurriculares como extensão da sala de aula e dos conhecimentos ensinados através de uma viagem com visitação e mediador cultural do e no Museu Oscar Niemeyer em Curitiba/PR, oportunidade em que através do PIBID- Artes Visuais foi possível levar os alunos da escola por duas vezes para uma visitação a um museu de renome internacional, nesse museu puderam observar e refletir sobre a institucionalização da obra de arte e sobre as várias exposições de Artes Visuais, nas diversas galerias que o MON possui, entre elas a exposição de Maurits Cornelis Escher (artista holandês, nascido em 1898 e falecido em 1972). Vale ressaltar que essa, como outras viagens realizadas para os alunos do colégio, é muito significativa, levando em consideração a realidade que vivem na periferia da cidade (também explicitada pela pesquisa sócio antropológica), pois, trata-se de uma forma de ampliar a visão de mundo que esses alunos possuem, também serve como uma aproximação daquilo que eles aprendem sobre a História da Arte, dos artistas, e das obras de arte que veem nas aulas de Artes Visuais e que geralmente não podem observar e vivenciar a experiência estética diante de uma obra de arte. Essas viagens para visitas a Museus contribuíram para que os alunos tivessem uma experiência estética e possíveis reflexões da Arte Visual e visivelmente observava como pesquisador que a professora estava visivelmente motivada por poder observar as possibilidades de agregar valor à sua docência. Isso marcou as ações docentes da professora de Artes Visuais à vida dessas crianças, possibilitando uma mudança cultural naquelas famílias que nunca foram a um museu, mesmo na cidade onde residem. As experiências

vividas e as reflexões propiciadas pelas viagens, além de afetar os alunos, também afetaram os professores da escola que foram nessas visitas e o próprio pesquisador que considera o MON como um espaço elitista que possui um potencial populista.

Pode-se reafirmar que o vínculo existente entre os sujeitos no projeto PIBID-Artes Visuais é muito forte, pois, é constituído por um ideal, o qual diz respeito à qualidade do ensino de Artes Visuais, à qualidade da formação inicial e continuada do docente de Artes Visuais e também diz respeito à elevação da qualidade de vida da sociedade. Embora esse ideal seja muitas vezes desconstruído pelas contradições sociais que se apresentam na prática docente, más nem por isso, o grupo esmorece.

Em setembro de 2013 pude participar como ouvinte, do II Fórum de Áreas do PIBID-PR: O lugar do PIBID numa política estadual de formação de professores, evento que congregou na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, e as Universidades Estaduais do Paraná e, portanto, mais de 400 professores, entre eles os docentes do Ensino Superior, então coordenadores de área e os professores da Educação Básica, então supervisores de área. Neste encontro, que durou um dia inteiro, ocorreu debates, mesas redondas e grupos de estudos. Os professores de cada área puderam se reunir e discutir sobre a caminhada que o PIBID vem fazendo e sobre o caminho que deve traçar. Nesse ínterim foi possível verificar que a formação continuada do docente foi um ponto que foi suscitado.

No encontro do II Fórum de áreas houve o encontro de professores de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, que colocaram em discussão suas preocupações relacionadas à disciplina de Arte no contexto do ensino público paranaense, mais precisamente em relação às Diretrizes Curriculares para o Ensino de Arte e a formação do professor dessa disciplina. Essa diretriz exige que os professores desempenhem uma função polivalente, a qual vem em contradição com o perfil de formação dos professores que as universidades (há exceções) estão formando nos cursos de licenciatura.

Há muito tempo vêm-se debatendo sobre a polivalência do professor de Arte, originada pela Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – Lei 5.692/1971 que instituiu o ensino polivalente na área de Arte. Sendo assim considera-se que uma graduação com aproximadamente 3.345 horas não tem possibilidade de formar

um professor que tenha o conhecimento mínimo necessário para desempenhar a função de professor polivalente que têm uma formação para três áreas integradas para uma prática docente polivalente em Artes Visuais, Artes Cênicas e Música, o que se revelou frágil. E que a Lei 9.394/1996 aponta a formação e a prática de ensino na especificidade da formação em cursos de licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro. Por esse motivo defendemos a ideia de que o professor de Artes Visuais não pode atuar de maneira polivalente.

Destacou-se, neste encontro de professores de Arte, a professora Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG), a qual colocou àqueles que ali estavam que a luta a que se deve concentrar esforços é a luta política e que somente pela política é que será possível alcançar as melhorias que o professor em sua profissão espera que aconteçam. Nunes também reforçou a importância dos professores se reconhecerem enquanto associação e federação de professores de Artes e ainda mais, de forma organizada, e citou a importância de que todos se filiem na Federação de Arte Educadores do Brasil-FAEB, organização que tem como finalidade unir e representar os arte educadores do Brasil.

Compreende-se que neste contexto,

[...] Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2014-b, p.3).

O professor PIBID necessita conhecer e entender os fins que a instituição escolar propõe a partir do Projeto Pedagógico e de seu Regimento organizados para suas ações escolares, é necessário compreender o papel que a escola desempenha perante a sociedade, os professores devem se aliar a um grupo profissional, ou seja, devem fazer parte de um grupo que o represente enquanto profissional, também, deve somar seus esforços aos esforços do coletivo profissional. Compreende-se também que os professores devem aprender com os professores mais experientes, ora, esses professores geralmente são os responsáveis pelas conquistas realizadas no decorrer da história da profissão além de serem conhecedores da práxis. Cabe aos iniciados na docência, ir à

escola, dialogar com os professores que lá atuam e estreitar as relações para contribuir com a sua formação docente. Essa aproximação foi significativa para os iniciados na docência e para as que estão em formação continuada.

O PIBID tem como um de seus objetivos proporcionar essa aproximação e vai além, quando aproxima a universidade da escola, possibilitando uma integração entre os futuros professores e os professores da Educação Básica e Superior. Ainda é possível verificar a importância do registro das práticas, num percurso e olhar investigativo na ação, para que seja possível colocar em prática a espiral reflexiva, que serviu como um contributo para o aperfeiçoamento e para a inovação, os quais fazem a profissão docente avançar.

Quando Nunes (2013) cita a Federação de Arte Educadores do Brasil- FAEB e a importância de os professores serem filiados e atuantes nessa federação, suas ideias direcionam os professores às dimensões coletivas e colaborativas, verificáveis no fundamento e práxis do Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009. Sobre isso Nóvoa (2014b, p.3), corrobora quando afirma que:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

Abarca-se que na atualidade para a profissão docente é indispensável o trabalho colaborativo entre os professores na escola e além do espaço escolar, como as federações e o projeto PIBID fazem. Constitui-se então uma espécie de comunidade que ao invés de homogeneizar os sujeitos, os torna mais fortes diante das necessidades e adversidades que possam surgir na caminhada docente de forma mais organizada.

Também há uma responsabilidade social, a qual vai além da prática docente, no sentido mais tradicional do termo. Os professores são chamados a saírem do espaço escolar, o qual se amplia à comunidade do entorno da escola,

formando a comunidade escolar. O professor engajado na elevação da qualidade do ensino, aquele que almeja uma educação crítica, reflexiva e emancipadora, precisa atuar politicamente. E sobre isso Freire (2001, p.21) diz que “*não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica*”.

Nesse sentido, suprimindo parte dessa necessidade política, a Federação de Arte Educadores do Brasil-FAEB, promove anualmente o Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil-CONFAEB, o qual têm como objetivo, ao reunir os Arte Educadores do Brasil, promover debates entre os mesmos como professores e pesquisadores da área, dar visibilidade as pesquisas que estão sendo realizadas por estes profissionais, narrar e registrar o que vem acontecendo na área, estimular o crescimento e a consolidação da profissão por meio da reflexão crítica, construir laços colaborativos entre arte educadores-pesquisadores do Brasil e do mundo, entre outros objetivos. Esses eventos também proporcionam aos arte-educadores uma modalidade de formação continuada, assim como os eventos realizados pela Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP/BR.

O XXIV congresso nacional e internacional da federação dos arte/educadores do Brasil (CONFAEB/2014), que ocorreu em Ponta Grossa. PR, entre os dias 14 e 18 de novembro, com o apoio da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em que se envolveram os bolsistas PIBID-Artes Visuais, pelo Edital 2009 até 2013 e outro Projeto PIBID- Artes Visuais (2014-2015).

Então, diante da necessidade de trabalhadores para que esse evento fosse possível, mesmo estando associados à FAEB, sentimo-nos na obrigação de nos engajarmos mais intensamente a essa luta que a federação vem travando desde 1987. Assim, a necessidade e a vontade de estar na escola participando das ações colaborativas do PIBID-Artes Visuais, de estar conversando e refletindo junto a professora supervisora PIBID-Artes Visuais e com os bolsistas da iniciação à docência foi oportunizado, também como parte da investigação desta pesquisa, a participação enquanto pesquisador das ações realizadas pelo evento na escola. O senso do comprometimento, o qual dizia respeito ao trabalho que deveria ser realizado com debate junto a professores participantes dessa ação do congresso no interior das escolas e nestas a escola em que realizava a pesquisa, que com o grupo colaborativo PIBID-Artes Visuais este foi apresentado o PIBID- Artes Visuais e neste as ações o tema intitulado: “Ensino

e pesquisa colaborativa em Artes Visuais numa escola PIBID: Narrativas e metamorfoses na aprendizagem”, em que foi apresentado pela supervisora ,acadêmicos e coordenadora do PIBID-Artes Visuais, e nesta apresentei como pesquisador parte de minha pesquisa. Para isso tivemos que dialogar durante muitas horas e refletir sobre todo o trabalho colaborativo que vem sendo realizado no colégio pelos sujeitos envolvidos com o PIBID-Artes Visuais.

Assim o Projeto PIBID-Artes Visuais não está apenas fechado no âmbito do espaço da escola, mas interage em eventos de pesquisa e extensão e também em ações em espaços não formais como Museu, Salas de Exposição de Arte e Cultura, o que sai da rotina e cultura que estávamos inseridos quando chegamos à escola.

No próximo subitem aborda sobre o impacto do subprojeto PIBID-ARTES VISUAIS-UEPG/2009-2013 como evidência na formação continuada da professora supervisora.

4.1 O IMPACTO DO SUBPROJETO PIBID-ARTES VISUAIS-UEPG/2009-2013 COMO EVIDÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA PROFESSORA SUPERVISORA

Ressalta-se que durante a elaboração deste processo de intervenção pedagógica pela investigação-ação emancipatória houveram encontros com a professora regente da disciplina de Artes Visuais na escola e pertencente ao Grupo de Trabalho Colaborativo de Ensino com Pesquisa, supervisora PIBID-Artes Visuais (2009-2013). Ampliou-se os espaços da escola e Universidade enquanto investigação-ação, no campo acadêmico e fora desses espaços. Foram realizados grupos focais com a participação da professora de Arte da escola ocasionando diálogos significativos, como diz Ibiapina (2008) que o peso institucional é amenizado. Além disso, este diálogo nos levou à reflexão crítica, pois,

[...] a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (TARDIF, 2012, p.230).

O roteiro (APÊNDICE B) contém questões abertas ao tema gravado portanto ao gravar a conversa muitas questões surgiram no decorrer da fala, emergindo as necessidades da professora e sua prática pedagógica de querer focar algumas questões a mais das colocadas no roteiro e, como corrobora Tardif (2012) da necessidade de se pôr através de seus saberes de experiências. Por esse motivo, decidimos ser relevante e acatar tais necessidades com reflexão crítica com a professora supervisora PIBID- Artes Visuais.

Nesse sentido, a entrevista de forma dialógica constituiu um arcabouço de informações e reflexões críticas relacionadas à docência e à formação continuada docente.

Freitas (2006, p.29) diz que a entrevista “não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto dialógica”, e neste sentido prevaleceu o diálogo mais aberto e propicio a respeitar as narrativas construídas pela professora. Assim a fala da professora/ colaboradora não se restringiu ao roteiro das questões da entrevista como previamente concebida, trata-se de um roteiro que Ibiapina (2008, p.77), diz:

No desenrolar da interlocução, os sentidos são criados e dependem da situação vivenciada e dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e o entrevistado. Os indivíduos, ao se expressarem, carregam o tom de outras vozes, o que reflete a realidade do grupo, gênero, etnia, classe a qual ele pertence.

O sentido da conversa é traçado no seu decorrer, pois, quando se lança uma questão o interpelado pode levar a conversa para outro ponto, exigindo do entrevistador a flexibilidade necessária para continuar a entrevista. Ambos os sujeitos podem caminhar de forma diversa, pois, seus horizontes e vivências, também, participam desse diálogo, onde, as falas carregam o repertório cultural de cada participante. Dessa maneira é constituído um discurso mais autêntico, o qual, segundo Ibiapina (2008) favorece um desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, pois,

As entrevistas individuais ou coletivas ajudam na verbalização, trazem à tona condutas não refletidas e auxiliam na compreensão das ações materiais e mentais vivenciadas pelos grupos sociais, uma vez que o entrevistador auxilia a desencadear a reflexão por meio de um processo colaborativo feito com o auxílio de questionamentos

propostos pelas ações formativas de descrever, informar, confrontar e reconstruir (IBIAPINA, 2008, p.78).

Assim, a verbalização contribuiu para que a colaboradora externe e coloque à reflexão os comportamentos que até então não eram racionalizados, possibilitando a compreensão das ações materiais e mentais como colaboradora da pesquisa-ação. Nesse processo enquanto pesquisador auxiliava a exteriorização e a reflexão por meio de um processo colaborativo em que ambos - a colaboradora e pesquisador se formam. Gadamer (1999) diz que quanto mais autêntico é o diálogo mais difícil de controlá-lo e que nesse percurso o entrevistador é o sujeito que menos interfere na direção do mesmo, pois, após lançada a questão o interpelado é livre em sua fala.

No que se refere à formação continuada da professora de Artes Visuais no subprojeto do PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 e sua compreensão sobre o sistema educacional brasileiro expressa que este é “...*bom...*” (*Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009*), embora considere “[...] *que a verba destinada à educação é má distribuída...*” (*Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009*). Pode-se compreender em suas palavras que mesmo o Estado do Paraná, recebendo verbas federais para a educação, é daquele a responsabilidade de manter e proporcionar a estrutura necessária para que a escola tenha uma infraestrutura para uma melhor qualidade do ensino aos alunos. Também condições de trabalho aos professores, por parte do Estado. Compreende-se que para a professora supervisora, os professores não são valorizados e que não é possível perceber por parte do governo do Estado do Paraná o interesse em melhorar a qualidade da educação e a professora entrevistada diz que nesse caso, o Estado deixa muito a desejar.

Sobre as possíveis mudanças que partam do Estado do Paraná, que venham a contribuir com a elevação da qualidade da educação, pode-se compreender que, para esta professora, isso é uma utopia, pois para ela a experiência demonstra isso e ainda acrescenta que a desvalorização que atinge os funcionários da educação acaba atingindo os alunos como em um efeito dominó. Ora, pode-se considerar, com base na fala da professora, que o professor desvalorizado, estando descontente da sua condição, não consegue proporcionar aos alunos uma educação de qualidade e conseqüentemente os

alunos ficam descontentes com a educação que recebem. Isso explicaria, em partes, o porquê de os alunos não gostarem de ir à escola, diz a professora.

Nesse íterim, para esta professora, o PIBID representa uma formação continuada que contribui muito para com a sua prática docente, pois, ajuda, atualiza e acrescenta em seu saber experiencial os conhecimentos que repercutem em sua prática docente. Segundo a professora entrevistada, o PIBID contribuiu principalmente com relação ao conhecimento sobre a Arte Contemporânea, que diz não ter tido na formação inicial quando de sua formação na universidade. Por outro lado, havia alguns saberes como o conhecimento da Arte Latino-americana, o qual se detectou não estar contemplado no currículo da formação inicial dos bolsistas do PIBID. Como foi confirmado pelos bolsistas e segundo a professora supervisora:

[...] os conhecimentos do tema da arte latino-americana não faziam parte da grade disciplinar do curso de licenciatura em Artes Visuais da UEPG, quando era acadêmica, e por isso considero que a formação docente é um estudo eterno e que o docente não deve ficar preso somente àquilo que foi ensinado/aprendido na universidade. (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009).

O trecho que segue demonstra o que pensa esta professora e de como o Projeto PIBID contribui para sua formação, diz:

Você sempre deve se atualizar, até a sua didática, para tornar os alunos seres pensantes e críticos. Então, para com tudo isso o PIBID acaba colaborando para a minha formação continuada. (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009)

Quando provocada sobre a importância do PIBID no contexto escolar a professora afirma que “[...] esse programa é muito importante para a dinâmica escolar e fundamental para a formação docente inicial e muito para a continuada” (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009). E nesse contexto a professora também se considera co-formadora dos acadêmicos em formação inicial e coloca em evidência o trabalho colaborativo, o qual:

Eu acho que é como uma roda viva, onde eles me acrescentam e eu acrescento na formação deles, justamente nesse primeiro contato com a sala de aula e como agir em sala de aula. (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009)

Para ela “[...] a comunicação entre os integrantes do GT colaborativo PIBID-Artes Visuais-UEPG é muito importante para sanar as dúvidas que possam surgir na caminhada docente e fazer uma reflexão crítica”. (professora supervisora PIBID Artes Visuais- 2009)

De acordo com a professora as questões práticas na escola são discutidas previamente entre ela e os acadêmicos bolsistas para posteriormente serem lavadas a todo grupo para discussão e reflexão. Assim, para a professora supervisora o PIBID tem dado bons resultados tanto para a formação docente inicial e continuada como para a formação dos alunos na escola, pois os conteúdos a didática e a forma de avaliação na escola é fruto das observações e dos diálogos reflexivos com o GT colaborativo PIBID-Artes Visuais-UEPG. Verificou-se que a prática artística na escola, instigada pelo PIBID-Artes Visuais-UEPG, contribuiu significativamente para o entendimento da história e da teoria da Arte pelos alunos, conseqüentemente elevou a média das notas nas avaliações.

De acordo com a professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG, os trabalhos colaborativos empreitados pelos integrantes do PIBID-Artes Visuais-UEPG acabaram de certa forma influenciando a forma de avaliação das outras disciplinas, embora a forma tradicional de avaliação ainda esteja presente na mente dos outros professores, tal influência já é verificável. A professora destaca que na cultura escolar ainda estabelecida a avaliação em formato de prova escrita ainda é um documento comprobatório de competência. Com essas afirmações pode-se compreender que a cultura escolar não está restrita somente ao espaço escolar, mas está enraizada na comunidade.

Compreende-se a partir do diálogo com a professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG que quando se fala em mudar a cultura escolar é necessário mudar o modo como a sociedade pensa na escola, na educação, na forma de avaliação etc. Pensar e repensar e escola implicam em pensar, repensar e transformar a sociedade.

De acordo com essa professora a disciplina de Artes Visuais é uma disciplina reflexiva e que possibilita inúmeras possibilidades didáticas, da prática artística à reflexão teórica. Compreende-se a partir da fala dessa professora que para ela cair no automatismo e na repetição como ocorre em outras disciplinas é muito difícil, levando em consideração as inúmeras possibilidades que a arte proporciona e que até mesmo as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Arte

no Paraná não se configuram como uma amarra, pois dá ao professor a possibilidade de planejar as aulas de acordo com as necessidades e com a realidade escolar onde se insere. Mas, a professora supervisora reconhece que há professores que não conseguem caminhar além das diretrizes curriculares. Para esta professora *“é preciso ir além, sempre começar na realidade dos alunos, valorizando os artistas brasileiros e, também, mostrar a arte mundial”* (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009) e nesse sentido as viagens realizadas pelo PIBID-Artes Visuais-UEPG com os alunos da escola acrescentaram muito na formação dos mesmos. Também é possível compreender em suas palavras que a arte funciona como catarse na sociedade, quando possibilita aos alunos se libertarem da opressão do cotidiano quando apreciam esteticamente uma obra de arte.

Sobre as viagens a professora diz que os alunos conseguem associar as obras expostas no museu com os conteúdos e seus saberes estudados na escola e que isso é importante para a fixação e ampliação do conhecimento e que seria muito bom para o aprendizado dos alunos se houvesse na escola um espaço exclusivo para a disciplina de Arte. Para a professora os passeios são significativos, pois a escola não oferece essa estrutura de viagem e a estrutura não é suficiente para o bom desempenho da disciplina.

Em relação aos materiais para utilizar nas aulas de artes visuais a professora diz que a verba para os comprar é extremamente restrita, pois segundo ela a verba que a escola recebe é utilizada para comprar equipamentos de uso comum, como televisores ou eletrodomésticos, ou para alguma manutenção na escola. Caso sobre algum valor poderá ser empregado em materiais pedagógicos e neste caso materiais para as aulas de Artes.

Para as aulas de Artes Visuais na escola os televisores com entrada USB é são bastante utilizados pelos professores das disciplinas e pelos acadêmicos em formação inicial, mas na escola em questão, na qual a professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG é uma das professoras da disciplina de Arte e de acordo com a sua fala, de nove televisores existentes na escola apenas dois estão funcionando. Isso prejudica a disciplina e a escola não tem verba suficiente para consertá-las, então, com a verba de um ano a escola comprou três televisores para quando necessário o professor leve até a sala de aula para o uso com os alunos. Compreende-se a partir da entrevista com a professora que a

disciplina de educação física tem a prioridade na compra de materiais quando há verba para tal fim, posteriormente a disciplina de Arte é contemplada com os materiais necessários. Verifica-se que a possibilidade de a escola comprar materiais para a disciplina de Arte é bastante remota e esperar que os alunos tragam os materiais para as aulas de artes visuais é uma espera longa e muitas vezes os alunos não trazem o que foi solicitado.

Como já fora mencionado anteriormente, o Estado não oferece estrutura suficiente para que o docente desempenhe plenamente a sua função e, nesse contexto, se o professor não for empenhado em proporcionar boas aulas aos alunos, as suas aulas configurar-se-ão como passa tempo. A professora ainda afirma que o Estado deveria prestar mais atenção nessas questões e ainda acrescenta dizendo que até mesmo os materiais mais baratos como pincel e isopor são de difícil acesso para alguns alunos que, por causa da baixa renda familiar, não podem sair da vila para ir a uma livraria do centro da cidade, falta para eles até dinheiro para a passagem do ônibus. De acordo com a professora, há aqueles alunos que não podem comprar, aqueles que não querem comprar e aqueles que compram e muitas vezes esquecem em casa os materiais necessários.

Por ser uma escola pública, seria mais correto que o governo adquirisse os materiais mais necessários para as aulas de Artes Visuais na escola, mas sabe-se que isso ainda é um sonho dos docentes da disciplina diz a professora. Ainda colocou que muitas vezes é ela que compra os materiais necessários para as práticas artísticas e que com o PIBID- Artes Visuais- UEPG na escola isso melhorou muito, pois o programa colabora para com a escola e para com a disciplina, adquirindo os materiais que serão utilizados nas práticas de ensino de Artes Visuais, isso melhora pelo menos enquanto no período o PIBID estará na escola.

A professora acrescenta dizendo que

Ali na escola do Estado, sempre que dá para trabalhar com papel diferente, com uma dimensão diferente, além do sulfite, um papel com textura diferente é um encantamento para os alunos. Porque eles saem daquela rotina de folha pautada de caderno, do sulfite e do lápis de cor. Então, você vai trabalhar com tinta, com uma massa, com argila, para eles isso é um... É uma maravilha, eles gostam. Pena que passa tão rapidinho, que até você montar a aula, até... tão ali o sinal já... (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009)

Percebe-se que a utilização de materiais não convencionais é algo que chama atenção dos alunos e que o tempo limitado das aulas da disciplina é um impedimento para o bom andamento da prática artística e segundo a professora da disciplina de Arte não existe nenhuma possibilidade de a carga horária da disciplina aumentar, visto que o Estado dá mais importância para o ensino da língua portuguesa e da matemática. (supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG). Para justificar a sua fala a professora cita como exemplo as provas nacionais da matemática e da língua portuguesa e ainda argumentou dizendo que “*não existe nenhuma prova nacional relacionada à Arte e que a filosofia e a sociologia enquanto disciplinas, também, são desprezadas como a disciplina de Arte*” (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009). Ainda de acordo com a sua opinião o Estado precisa valorizar mais os professores e demais funcionários das escolas, para que os mesmos estejam sempre saudáveis e motivados para atuarem da melhor maneira. Se assim acontecer a qualidade da educação irá melhorar.

Pôde-se compreender que para a professora entrevistada, o PIBID veio à escola suprimindo algumas carências existentes, causadas pela falta de estrutura que o Estado do Paraná oferece. Como por exemplo, o PIBID proporciona aos alunos da escola materiais diferentes e de boa qualidade, assim, todos os envolvidos com o projeto são beneficiados, os alunos por conhecerem novos materiais e os docentes que podem desenvolver suas práticas sem a preocupação de que não há materiais na escola, pois essas matérias têm qualificado também a produção artística na escola.

O professor não é apenas um repassador de conhecimento, mas, deve aguçar o senso crítico dos alunos possibilitando que cada um possa fazer suas próprias interpretações e com a Arte isso não é diferente. Assim, para esta professora é importante dialogar com os alunos, incentivá-los à reflexão sobre o conteúdo da aula em sua construção formal e ainda exemplifica por uma leitura de obra de Arte em que para isso coloca a própria interpretação, objetivando para demonstrar aos alunos que existem inúmeras formas de se interpretar a uma obra de Arte e, ainda, fala com os alunos sobre a liberdade de expressão que todos são possuidores e provoca-os dizendo que “*[...] que todos são livres para aceitar ou contestar as suas interpretações*” (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009). Aqui se percebe que a professora não possui uma

teoria para mediar uma leitura de imagem, e sim a liberdade de expressão e compreensão da obra arte de uma leitura espontânea e desprovida de conhecimento para além das aparências e assim fica para os alunos uma aprendizagem iniciante e não uma aprendizagem intencional e conscientemente intelectual, interpretativa e crítica da obra. A professora percebeu quando nas discussões nos encontros e foi contextualizando as leituras posteriores aliadas ao conhecimento do contexto, e temática da obra de arte, ampliando também a formação dos bolsistas.

No ano de 2013-2014 a professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG lecionou em outro colégio, agora particular de Ponta Grossa (além do colégio da rede estadual de ensino), tratava-se de um colégio onde muitos dos filhos da elite da cidade estudaram ou estudam. Então, quando questionada sobre entre o seu modo de atuação, na escola público e no privado, disse que há uma diferença grande, pois,

Na escola particular o professor deve seguir as apostilas adotadas pelo colégio e isso facilita o trabalho do professor. Na rede pública o professor necessita de mais tempo para buscar o conteúdo e para planejar as aulas (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009)

Segundo ela a apostila se configura como um ponto de partida para a sua docência na rede privada e que este material didático também faz sugestões de atividades que podem ser realizadas em sala de aula. Percebe-se que neste momento a professora acaba negando a sua capacidade reflexiva e criativa quando se rende a metodologia imposta na rede privada de ensino por meio do material didático, o qual é elaborado por empresas que exploram a educação do ponto de vista comercial, e que neste sentido a professora considera as apostilas uma forma pronta e inquestionável a ser simplesmente aplicada, ainda disse que se não usasse as apostilas isto era cobrado pelos pais que exigiam o uso como condição “*sine qua non*”, o que revela os conflitos pedagógicos da investigação colaborativa, o que no privado inexistente, pois o conhecimento só precisa ser ensinado conforme as apostilas adotadas.

Quando provocada se algum material didático semelhante ao utilizado na rede privada ajudaria o seu trabalho na rede pública de ensino ela respondeu que ajudaria. Em seguida a professora foi provocada novamente, sobre qual seu

entendimento sobre emancipação, tendo em vista sua resposta anterior. Sobre isso ela disse que no PIBID- Artes Visuais não se pode ficar sem fazer uma análise crítica do conteúdo porque contraria Paulo Freire, observa-se abaixo sua narrativa que aponta a responsabilidade social do professor,

Pela Arte poderemos levar os alunos à reflexão crítica da realidade e isso contribui para a emancipação dos mesmos. Além disso, as aulas reflexivas se perpetuam na vida dos alunos e que dessa maneira eles levam-na para a vida em sociedade e que essa é a função da escola e que por esse motivo o professor tem um papel muito significativo nesse contexto e que a nossa função é carregada de uma responsabilidade social, pois muitas vezes servimos de exemplo para a vida dos alunos". (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009)

Embora a professora fale sobre a reflexão crítica e sobre proporcionar aos alunos a possibilidade de reflexão, ela se considera parcialmente emancipada, pois ainda depende da estrutura da escola e das possibilidades de atuação que o estado do Paraná proporciona. Além disso, em suas palavras pode-se perceber que mesmo com a influência do subprojeto PIBID- Artes Visuais-UEPG/2009 na sua carreira docente, ainda diz que se sujeita a polivalência da disciplina de Arte, a qual o Estado obriga os professores dessa disciplina a dar os conteúdos. A professora mesmo dizendo não aceitar tudo o que lhe é imposto, concorda que acaba cedendo a uma gestão decretada pois se diz em parte ter que cumprir com as Diretrizes de Arte do Paraná mesmo tendo a formação específica de Artes Visuais.

Verifica-se que a professora é consciente da situação dos professores da disciplina de Arte, que são formados em apenas uma área como, por exemplo, Artes Visuais ou Música (como no caso das licenciaturas da UEPG) e na escola são condicionados a ministrar em suas aulas as quatro áreas (Teatro, Música, dança e Artes Visuais). A polivalência é inaceitável e podemos considerar que se trata de uma questão política pela qual os professores devem lutar pelo seu fim, não porque simplesmente não se quer atuar com todas as áreas de artes e sim por uma questão de ética profissional em respeito aos alunos aprendizes, e, portanto, ensinar o que não se tem formação é no mínimo antiético. O professor consciente precisa ser um sujeito ativo e engajado politicamente, também não pode dobrar-se diante dos desmandos da parvidade, a qual sempre deverá denunciar.

Sobre a questão da polivalência do professor de Artes, pode-se ler nas diretrizes o seguinte:

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (artes visuais, música, teatro e dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de artes, nas quais tiverem algum domínio (PARANÁ, 2008,54).

Está claro no texto da diretriz curricular que o professor de Artes não precisa trabalhar de maneira polivalente, mas sabe-se que na prática o texto não é colocado em prática pela falta de compreensão dos docentes ou por ser uma falácia.

Sobre a polivalência do professor da disciplina de Arte na rede estadual de ensino, a professora diz que nas turmas que o PIBID atua e não é exigido a polivalência do docente da disciplina e tampouco dos bolsistas PIBID-Artes Visuais, más, fica claro em suas palavras que no primeiro e no quarto bimestre, quando o PIBID não está efetivamente atuando na escola, ela trabalha de maneira polivalente. Este fato faz-nos refletir se de fato o PIBID está emancipando o docente de Artes Visuais ou está servindo como um respaldo institucional para o docente da escola justificar o porquê de não se trabalhar as quatro áreas na disciplina de Arte em determinadas turmas enquanto o PIBID está em sala de aula. Más, segundo a professora entrevistada nenhuma turma é prejudicada, pois, o conteúdo é o mesmo somente muda a forma como é abordado. Vale lembrar o que a professora havia dito sobre a sua atuação e sobre o conteúdo do primeiro semestre e o último mês letivo nas turmas onde o PIBID está inserido.

Nesses seis anos que a professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG está na docência, pode-se perceber que houve melhorias na disciplina de Arte, na rede estadual de ensino escolar em que atua. Para ela ainda é necessário maiores avanços, como uma maior valorização da disciplina de Arte e da Arte Visuais como um todo. Pode-se compreender em suas palavras que esse problema é cultural e que para saná-lo é necessário conscientizar a sociedade de que a disciplina de Arte não é apenas desenho e pintura e que a Arte tem uma função maior que a simples técnica. Também, que essa é uma das lutas que os docentes de Artes Visuais travam ou devem travar, faz-se

necessário levar as pessoas às reflexões críticas e para isso o docente necessita ser mais crítico e intervir para a melhoria de sua ação docente.

Em nossas reflexões podemos compreender que a formação inicial é apenas o início da formação docente e que mesmo depois de ter completado a licenciatura o professor precisa estar em estudo constante. Para a professora entrevistada os professores não podem se sentir satisfeitos, ainda que seja boa a formação inicial, devem buscar e ir sempre além. Percebe-se claramente a consciência que essa professora tem sobre a necessidade da formação continuada e de se manter em formação contínua. Também é possível compreender que para ela a educação numa perspectiva crítica emancipatória é uma meta a que se deve empenhar-se por conquistá-la, mas, nunca chegaremos naquilo que temos como ideal e que embora essa busca seja realizada pelos professores, existem outros fatores que fogem do controle dos mesmos, e diz: “[...] a burocracia, a política e a economia”. Verifica-se que uma educação de qualidade necessita de professores críticos que sejam engajados e de uma estrutura social que seja propícia. Concebe-se aqui uma questão para outras reflexões: Uma educação ideal e de qualidade para quem? Respaldados na teoria Crítica saberemos qual a nossa utopia e qual o critério de qualidade que devemos buscar para chegar ao horizonte pretendido ainda que com contradições.

Para esta professora

Uma educação de qualidade seria uma estrutura adequada, que comportasse, mesmo, os alunos e de uma forma que os satisfizessem, no sentido de terem prazer de ir para a escola. Através de espaço, de ambiente, de material, então, a gente conseguiria essa conquista para os alunos e não essa coisa que é até hoje, de papel, caneta, quadro negro, sala de aula, todo mundo fechado, enfileirado. A gente tem que buscar só que, até conseguir, essa busca é passinho de formiga, que não depende só do professor. São várias coisas para conseguirmos fazer as melhorias necessárias. (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009)

Para o bom desenvolvimento da educação e para caminhar de forma mais direcionada em busca da educação emancipada, de uma educação de qualidade, a presença da universidade na escola foi e é fundamental. É possível compreender que para esta professora, a relação existente é uma relação de parceria, onde, a universidade busca pelo ensino, pesquisa e extensão uma

integração interinstitucional visando a formação inicial e continuada do magistério e formação de professores em colaboração e compartilhada.

A professora ainda acrescenta “[...] *que a universidade deveria ser mais aberta a comunidade escolar, para que os alunos da escola pudessem visitar a universidade para ir se familiarizando com a ideia de um dia se tornarem acadêmicos*” (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009), isso ocorreu quando houve eventos em que os alunos participaram enquanto expositores de seus trabalhos artísticos do PIBID.

Compreende-se nesta entrevista que para esta professora, existe uma falta de união entre os professores, a qual inviabiliza o trabalho inter e transdisciplinar e que isso não acontece por descaso ou falta de interesse dos professores, mas porque o Estado do Paraná não oferece a estrutura necessária para que isso aconteça sem sobrecarregar os professores. Segundo *ela* “[...] *o sistema educacional não está preparado para essa forma de ensino*” (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009). Em sua fala é possível verificar o seu entusiasmo ao relatar a experiência vivida durante a caminhada realizada no dia 10 de setembro de 2011 (como é possível observar no QUADRO 3 destacado anteriormente), de que as atividades do PIBID- Artes Visuais- UEPG), uniu as disciplinas de Artes Visuais com as de Química, Biologia, História, Geografia, Português e Matemática, proporcionou um excelente resultado de conscientização ambiental na comunidade através de um Projeto construído na escola: “Projeto de valor à vida”. Estas experiências foram relatadas em seus pormenores no capítulo IV do já citado livro intitulado “Artes Visuais e Processos Colaborativos na Iniciação à Docência e Pesquisa”.

Para a professora,

Essa caminhada, realizada em setembro de 2011, servi-nos para evidenciarmos aquilo que a pesquisa sócioantropológica demonstrou em 2010 e aquilo que pôde ser observado no decorrer do ano. Essa pesquisa sócioantropológica foi muito importante para conhecermos com mais profundidade a realidade dos alunos e da comunidade, e que assim, as ações da escola e na escola pelo PIBID-Artes Visuais-UEPG seriam mais acertadas, levando em consideração que o fator econômico das famílias influencia as aulas de Artes Visuais, pois as vezes é preciso solicitar aos alunos algum material para as práticas artísticas e conhecendo essa realidade os docentes (em formação inicial ou não) poderão planejar suas ações de acordo com as possibilidades dos alunos, da escola e do PIBID. (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009)

No período de 2010 a 2014, foi possível verificar que houve mudanças na realidade da comunidade e conseqüentemente na realidade dos alunos e da escola. A professora relatou suas observações neste período e que a busca pela tecnologia é algo comum entre os alunos, os quais, segundo ela, possuem aparelhos celulares de última geração. Assim, para ela, observar que os alunos possuem aparelhos celulares caros e que vão à escola calçando “sandálias de dedo”, causa-lhe certo espanto e a faz refletir sobre a valoração dos bens de consumo. Sua postura diante disso é compreensível após a pesquisa socioantropológica e após a saída de campo para o reconhecimento da comunidade. Porque após o reconhecimento da comunidade com mais profundidade, compreendeu-se que um aparelho tecnológico de última geração tem o custo alto e que o modo de vida daquelas pessoas não condiz com esse tipo de tecnologia, não por não possuírem capacidade para manuseá-los, más, por reconhecer que existem outras prioridades como se agasalhar melhor no inverno, e ainda mais, o salário mínimo é muitas vezes inferior ao valor desses aparelhos.

Para essa professora esse consumismo é decorrente da mídia.

E sabe como que é adolescente, sempre querendo ser melhor do que o outro. É a mídia que incute tudo isso aí, esse consumismo. Sempre estão lançando coisas novas, e quem que não gosta de tecnologia?! Ainda mais a piçada, os quais estão na geração da tecnologia. Você acha que eles não vão ficar querendo tudo?! Ah, é claro que querem. Só que eu acho que esses valores vêm de casa que no meu tempo, na nossa infância também havia as coisas que a gente queria. Más tinha pai e mãe pra botar na cabeça: “ó filho, isso aqui eu não posso, tem coisa mais importante”. Hoje em dia se inverteu tudo, os filhos quase batem nos pais para ganharem as coisas e os pais acatam e acabam comprando em duzentas vezes e ficam passando fome, aragem, tudo pro filho parar de encher o saco. Infelizmente isso acontece. E isso é coisa que a gente fica sabendo porquê escuta de aluno. Você sabe que eu converso bastante com os alunos, no corredor, quando saio lá na frente pra dar uma respirada, aí vai uma penca sempre junto. Então é nessas horas que a gente conversa, também na internet, no Facebook, é nesses momentos que eles contam. Aí ficamos sabendo um pouquinho mais da realidade deles. (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009)

Pode-se verificar que para a professora entrevistada a relação entre professor e alunos deve ser uma relação de amizade, embora o professor deva estar sempre cômscio do seu papel na vida daqueles. Para ela há momentos de dar rizada juntos e momentos que é necessário chamar a atenção dos alunos. Compreende-se em suas palavras que o professor deve querer bem os alunos

e por esse motivo preocupa-se com eles, assim, quando necessário é preciso censurá-los e educá-los. Para ela na docência é preciso equilíbrio e quando os alunos percebem que o professor se preocupa com eles e que os respeita existe uma reciprocidade.

Pode-se compreender que para a professora o professor precisa ser justo e compreender que cada fase da vida os homens possuem uma conduta diversa, para ela o professor deve saber que não poderá exigir uma conduta amadurecida de crianças e adolescentes, mas oportunizar possibilidades para tal. Compreendendo isso muitos dos problemas encontrados na escola deixam de ocorrer porque a professora trata os eventos com mais maestria. E nesse sentido, segundo a fala dessa professora, as reuniões do PIBID-Artes Visuais-UEPG prepara os futuros docentes para o cotidiano escolar e os ciclos reflexivos de planejamento-ação-observação/reflexão-replanejamento-nova ação são muito relevantes para a docência e que esse olhar crítico-reflexivo recai sobre si mesmo e que isso modifica as suas ações e que lhe dá a consciência de que a professora nunca está completamente formada, está em formação contínua. Para ela ser professora é estar sempre em busca de ser professora e ser pesquisadora. Isto foi um aprendizado do Projeto PIBID-Artes Visuais. Também é possível compreender que para ela, os professores não podem estar se sentindo confortáveis, pois não há estado confortável na docência, pois, sempre é necessário buscar algo melhor, algo que agregue valor à docência, e “o PIBID tem contribuído nesta busca e os alunos percebem isso na dinâmica aplicada nas aulas de Artes Visuais” (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009).

Observamos que a professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 tem uma excelente relação com a equipe pedagógica da escola e Direção e que sempre está disposta a levar aos alunos atrações artísticas e culturais durante os eventos realizados no espaço escolar e que isso também causa implicações nas relações interpessoais” (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009).

Quando provocada se o PIBID seria uma ferramenta interessante do Estado para facilitar e simplificar a formação docente, a professora entrevistada disse que não, e ainda é possível compreender em sua fala que o PIBID está somando valor à formação docente inicial e continuada e somando valor a

escola. É um diferencial na carreira acadêmica dos futuros professores que quando vão ao estágio somente no terceiro ano da licenciatura, já estão familiarizados com o ambiente escolar e com a docência, pois há acadêmicos que ingressam no PIBID desde o primeiro ano da licenciatura. Com o PIBID os acadêmicos passam a conhecer a realidade escolar em sua gestão, na sua coordenação pedagógica e na sua estrutura curricular, também na parte administrativa e burocrática escolar. Ainda na construção de planejamento anual de professor e planejamento de aulas envolvendo como no PIBID-Artes Visuais uma forma colaborativa e investigativa experiência e aprendizado de formação inicial que ao ingressar como profissional na escola ter á já incorporado uma docência que o projeto PIBID- Artes Visuais possibilita em sua complexidade de formação e atuação didático/pedagógico aos futuros professores. Diz a professora:

[...] se eu tivesse tido uma formação inicial para a docência em Artes Visuais no espaço de atuação futura de ensino, eu não teria demorado tanto para entender a cultura escolar em que estou inserida efetivamente como professora de Arte-Artes Visuais na escola. (Professora supervisora *PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009*).

Verifica-se que para essa professora no PIBID cada integrante tem a sua importância e que nenhum é melhor que o outro, trata-se de um projeto colaborativo e que os trabalhos só são possíveis com a integração e a colaboração de todos, o que considera muito bom. Para ela os resultados ainda são parciais, pois, o subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG ainda está em andamento e que cada período é passível de análises como o livro "Artes Visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa" que representa a síntese das reflexões de um período até 2013, e que revelam a qualidade e a formação para a iniciação à docência e a pesquisa na formação inicial de professores de Artes Visuais, é sempre para meu entendimento a maior conquista para mim e com certeza para o grupo todo colaborativo.

A professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG também relatou que conhecem poucos professores da disciplina de Arte do Núcleo Regional de Educação da cidade onde leciona, apenas conhece aqueles que cursaram o curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG na mesma época em que era acadêmica. Segundo ela o único momento em que os professores da disciplina

se encontram é nos encontros realizados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, como é possível verificar nas palavras da professora quando diz que:

Nesses encontros dos docentes da educação básica realizado pelo DEB, há cursos e palestras. É realizado duas vezes por ano e esses cursos são especificadamente pra cada área, então, nesses encontros que a gente tem a oportunidade de estar se encontrando com os demais professores das outras escolas, e lá a gente troca, informações, conhecimentos, um fala mais que o outro. (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009)

Segundo a professora entrevistada os professores reconhecem o papel que exercem na sociedade e que lutar por seus direitos, por melhores condições de trabalho e por melhores salários, é obrigação dos professores.

Essas questões também são abordadas nas reuniões do PIBID-Artes Visuais-UEPG, para que os docentes em formação inicial e continuada reconheçam a importância da atuação política para fortalecer a docência enquanto profissão e os docentes enquanto profissionais da educação. Assim, “[...] *Fazer parte do PIBID vale muito a pena, pois o projeto oportuniza ao professor supervisor uma formação continuada, e isso não têm preço e neste caso sou privilegiada*” (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009).

Quando perguntada se estaria disposta a contribuir com outras conversas semelhantes a professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG disse que está sempre disposta para contribuir e acrescentou dizendo que “*é preciso buscar a união entre os professores e que os docentes não formam uma classe unida, pois ainda há muita competição entre os docentes*” (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009). Assim, reafirmou que está sempre disposta a colaborar e demonstrou a sua satisfação em poder colaborar, também disse que desde o segundo ano como docente da rede estadual de ensino recebe estagiários em suas aulas e que isso também causa desconforto em alguns professores que não agem da mesma forma por considerarem que essa atitude expõe a realidade escolar,

Então eu prefiro ser criticada fazendo alguma coisa, tentando fazer alguma coisa ali. O que importa é a minha consciência, pois, sabendo que estou fazendo as coisas certas, buscando cumprir aquilo que é o

dever, senão, que tipo de profissional que vou ser né?! (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009)

Pode-se considerar que a professora colaboradora é uma docente interessada em manter-se sempre em formação, demonstrou que se preocupa em ser uma professora engajada nas questões que dizem respeito à docência e a formação docente. Aceitou fazer parte do subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 por possuir o senso de abertura a crítica como ela mesma disse, de que é preciso manter-se em formação contínua e de que colaborar para com a formação inicial dos docentes é uma função sócio- profissional que entendeu através do Projeto-PIBID-Artes Visuais.

A professora também destacou o seu acompanhamento e atuação na escola, da sua e da função da professora/pesquisadora e coordenadora desse projeto na UEPG. Salienta-se que essa professora desde o Edital 02/2009 até 2013 assistiu todas as observações das aulas da professora supervisora, das realizadas pelos bolsistas acadêmicos e de todas as observações que a professora supervisora realizava enquanto os bolsistas acadêmicos assumiam a iniciação à docência dando aulas para as turmas do ensino básico. Ainda das observações com registros de todas as regências de aulas dos bolsistas PIBID em formação inicial, em um total de 12 bolsistas que atuavam em duplas em que cada dupla atuava diretamente em uma turma da educação básica escolar. Participou de todas as oficinas realizadas extracurriculares como extensão da sala de aula sempre em colaboração junto ao grupo colaborativo.

A professora supervisora ainda acrescenta dizendo que:

Enquanto grupo colaborativo todos tiveram papel essencial e sempre presente diante do Projeto PIBID- Artes Visuais, da mediação aberta e sempre em construção processual da orientação da professora coordenadora e de sua forma dialógica de ouvir e também orientar para que a práxis fosse um caminho de aprendizagem para a docência. (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009).

E ainda acrescenta:

Sou grata a essa formação que me possibilitou um aperfeiçoamento ao mesmo tempo em que me exigiu ser co-formadora. pelo projeto PIBID, que me fez pensar e refletir sobre a minha prática educativa e da minha docência, me tornando uma professora reflexiva ainda que as vezes sinto dificuldade. Não sou mais a mesma nem na forma de ensinar, e nem na minha relação na escola, os alunos não são mais os mesmos

e o impacto do Projeto PIBID -Artes Visuais deu uma dinâmica na escola e melhorou suas aprendizagens. “Repito aqui o que disse o Diretor em Reunião com o Grupo colaborativo: disse o diretor: “ Depois que o Projeto Pibid de artes Visuais se inseriu na escola a qualidade da aprendizagem melhorou muito nas outras disciplinas, os alunos hoje com o projeto estão vivos e dinâmicos na escola” [...] Este, assim penso ser a contribuição maior do PIBIB- Artes Visuais, porque atingiu a intervenção necessária no ensino e aprendizagem das artes Visuais na escola e da melhoria das outras disciplinas escolares, além de me tornar professora que hoje trabalho com as poéticas artísticas que considerava precária na produção e criação, ainda que acredito na qualidade dos conhecimentos planejados de forma colaborativa e portanto mais ricos em metodologia, e na qualidade das materiais próprios para as Artes Visuais que o Projeto viabiliza, e tudo isso anima um professor pois a estrutura do projeto, é necessário dizer que, não imposto mas construído em colaboração e isso quebra a competição entre os profissionais. (Professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009).

Nesse sentido, através de todos os processos colaborativos aqui dissertados, pôde-se verificar que no contexto PIBID ora pesquisado, houve formação continuada da professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 e que iniciou logo no princípio da sua entrada como integrante deste Programa Institucional, como supervisora da disciplina de Artes na escola. Como já dito anteriormente, o Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, norteava-se pelo pensamento de Paulo Freire e trazia como metodologia a pesquisa-ação colaborativa e a Espiral Cíclica de Carr e Kemmis (1988) como ferramenta para a *práxis*.

A partir do estudo do Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, do Projeto Político Pedagógico do Colégio supracitado, os bolsistas em formação inicial foram ao colégio para desenvolver as observações nas aulas ministradas pela professora da disciplina de Artes, a então supervisora PIBID. Neste momento cada acadêmico bolsista relatava tudo o que observava nas aulas de Artes, como conteúdo, metodologia do ensino, a relação professora e alunos e dos alunos com a professora, enfim, tudo o que poderia ser observável. As observações participantes foram quando da atuação dos alunos em colaboração na docência e duravam em todo o processo em que atuavam com a docência em todo o ano letivo em colaboração e conjuntamente com a professora supervisora.

Em cada reunião semanal o grupo dialogava sobre as observações realizadas na escola, isso proporcionou aos sujeitos mais informações na

construção do arcabouço de informações que serviu para a elaboração dos planejamentos das aulas.

Uma questão delicada que surgiu durante os diálogos com o GT colaborativo, dizia respeito à professora supervisora, a qual não tinha como hábito planejar as suas aulas de maneira formal e documentada. Suas aulas baseavam-se única e exclusivamente no planejamento anual da disciplina, o qual era baseado nas Diretrizes Curriculares de Arte da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná. Tratou-se de uma questão que inflamou os diálogos entre os membros do GT colaborativo PIBID-Artes Visuais/2009, pois, quando a professora percebeu que as observações participantes em suas aulas estavam alterando o seu ritmo de trabalho e que as observações dos acadêmicos bolsistas que recaiam sobre sua prática docente, não eram inocentes e desprovidas da crítica, sentiu-se fragilizada e exposta.

Verificou-se nesse momento a potencialidade do subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, o qual teve a capacidade de abalar o *status quo* existente na escola e na prática docente da professora supervisora PIBID-Artes Visuais. Nesse momento a professora supervisora começou a perceber que as mudanças estavam surgindo no seu cotidiano, tratava-se dos primeiros impactos da formação continuada na sua carreira docente. As reflexões originadas nas reuniões do grupo também repercutiram na equipe pedagógica do colégio, quando o grupo levou até o diretor e as pedagogas do colégio a questão da polivalência exigida dos professores da disciplina Arte. Este era um ponto que era considerado como um entrave à *práxis* visada com o Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, pois, até esse momento a professora supervisora ministrava as quatro áreas da Arte (artes visuais, dança, música e teatro) em suas aulas, de acordo com as expectativas do Estado e em desacordo com o Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009.

No decorrer dos estudos os integrantes do grupo e a professora supervisora foram tomando consciência da importância da pesquisa na docência e da consciência crítica diante da realidade encontrada. A partir dos estudos realizados e dos diálogos reflexivos a professora supervisora começou a reconhecer a sua realidade docente e a reconhecer que a sua formação não era capaz de assegurar a qualidade de um ensino polivalente na disciplina Arte, pois, formou-se em um curso de licenciatura em Artes Visuais. Pode-se verificar, mais uma vez, que o

PIBID alterou a rotina escolar, instigando os sujeitos à reflexão crítica e proporcionando a professora supervisora PIBID-Artes Visuais um conjunto de conhecimentos que caracterizaram a sua formação docente continuada.

O consenso entre a equipe pedagógica do colégio, a professora supervisora PIBID-Artes Visuais e o Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, se deu após a reunião citada, na qual, a professora coordenadora do subprojeto expos que a professora sendo formada em um curso de licenciatura de Artes Visuais não teria a formação necessária para atuar de maneira polivalente e que por este motivo não havia a obrigação de trabalhar as quatro áreas da Arte. Pode-se considerar que o Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 também contribuiu para com a formação política da professora supervisora, quando demonstrou a necessidade de debater as questões entorno da profissão visando defender a docência dos interesses do Estado.

A teoria teve um papel fundamental na formação continuada da professora supervisora, pois, o seu estudo constituiu as bases reflexivas e o respaldo teórico da luta por uma educação de qualidade, pela dignidade docente e pela qualidade das condições do trabalho docente.

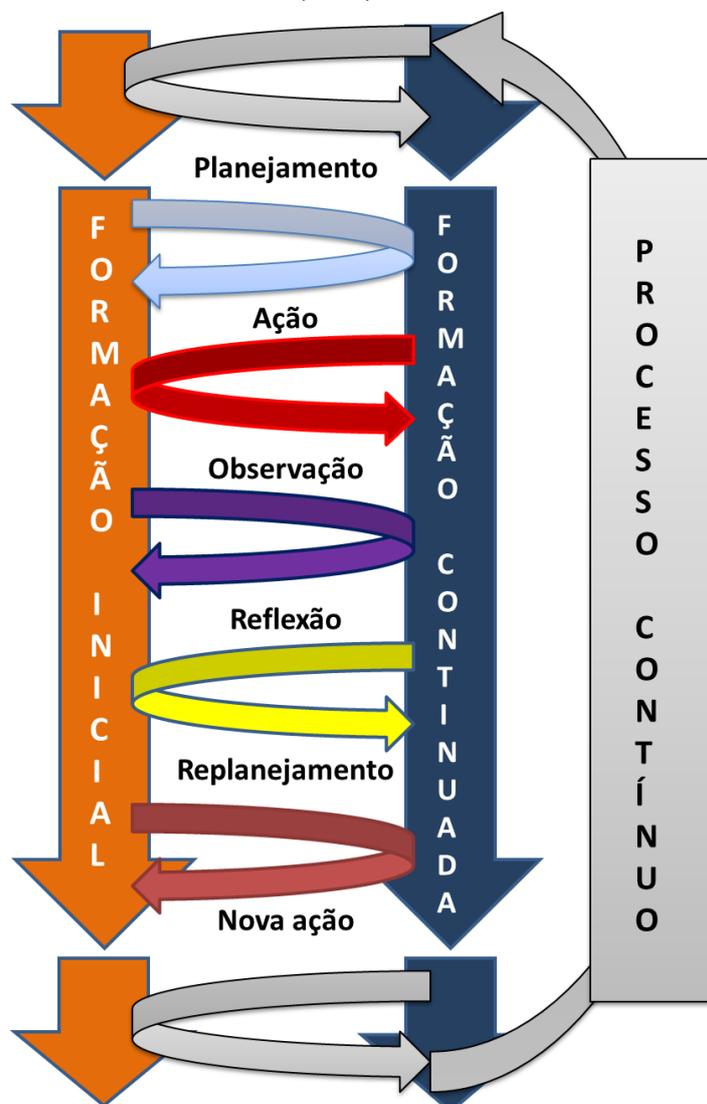
Após, acertar com o colégio que o Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, não atuaria de maneira polivalente, foi necessário discutir sobre quais conteúdos seriam abordados e como seriam abordados. Assim, o GT colaborativo PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, construiu um instrumento de pesquisa, para conhecer com mais profundidade a realidade onde estava se inserindo para posteriormente traçar as diretrizes que norteariam as ações docentes. Tratava-se do questionário sócio antropológico, o qual possibilitou aos acadêmicos bolsistas, a professora supervisora e a professora coordenadora do subprojeto conhecer melhor a realidade da comunidade escolar.

Nesse momento as discussões sobre a importância do conhecimento das realidades onde os docentes se inserem colocaram em evidência a necessidade de o planejamento das aulas serem condizentes com cada realidade. No caso do Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, a realidade da comunidade escolar de uma vila da periferia de Ponta Grossa, quando, através de uma saída de reconhecimento pela comunidade que foi realizada pelo grupo somada aos resultados obtidos com os questionários, constituíram as bases para as reflexões

sobre a prática docente da professora supervisora, a qual passou a repensar a sua prática docente com base naquilo que pôde observar na comunidade.

Com base no conhecimento construído até este momento fora necessário dialogar sobre a importância do planejamento como um processo dinâmico, levando em conta que a vida é dinâmica e que da mesma forma que as realidades não são estáticas o planejamento de aula e a pesquisa da própria prática docente não devem ser considerados como acabados. Os acadêmicos integrantes do grupo e a professora supervisora passaram a compreender a partir do estudo de Carr e Kemmis (1988) que o planejamento é um processo reflexivo como demonstra a Figura 3:

Figura 3. Espiral Cíclica de Carr e Kemmis (1988) no contexto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009.



Fonte: Adaptado pelo autor

A espiral cíclica de Carr e Kemmis (1988), aqui reconstruída, demonstra como se deu o delineamento do processo formativo docente no contexto PIBID, tanto em formação inicial, quanto em formação continuada os sujeitos foram instigados ao pensamento reflexivo no planejamento das ações na escola. Verificou-se que no contexto pesquisado, não há como separar a formação inicial da formação continuada, pois, ambas ocorreram simultaneamente e foram afetadas pela espiral reflexiva, a qual aconteceu e ainda acontece no Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009.

Observou-se também, que por mais que a professora supervisora estivesse sob um planejamento anual da escola de forma solitária, o planejamento colaborativo no grupo substituiu o planejamento do senso comum e dessa forma o pensamento reflexivo e investigativo se tornou uma realidade para ela.

Assim, a espiral cíclica de Carr e Kemmis (1988) esteve presente em todo o processo realizado pelo GT colaborativo PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, como relatado nos QUADROS 2, 3 e 4, onde cada reunião semanal era carregada de reflexões sobre as ações passadas e sobre as possibilidades futuras, caracterizando-se como um método na formação docente, inicial e continuada.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que a professora supervisora PIBID-Artes Visuais, após o contato com os ciclos reflexivos que o Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009-2013 proporcionou aos integrantes do GT colaborativo, modificou a sua forma de pensar a *práxis*. Como exemplo concreto dessa afirmação estão registrados pelo PIBID-Artes Visuais-UEPG todos os planejamentos de suas aulas que seguem três momentos pedagógicos como: problematização inicial – organização do planejamento – aplicação do conhecimento. Estes seguem o pensamento crítico emancipatório do ensinar e aprender pela espiral cíclica – planejamento – ação – observação – reflexão (CARR; KEMMIS, 1988), construído pela perspectiva freiriana e pela pesquisa colaborativa construída pelo Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009-2013.

Em relação aos planejamentos das aulas na escola, a espiral de Carr e Kemmis (1988) possibilitou uma formação ao Gt colaborativo, e neste em especial a formação continuada da professora supervisora em relação ao pensamento crítico sobre a própria prática docente. Pensar criticamente a sua própria prática docente, proporcionou no decorrer desses anos uma ação docente mais crítica, problematizando a realidade social do contexto dos alunos da escola. Isto transformou o conhecimento das Artes Visuais em um processo dinâmico e artístico cuja experiência estética impactou a professora proporcionando-lhe maior autonomia e liberdade, possibilitando aos alunos um crescimento intelectual no saber das Artes Visuais. Assim, a conscientização de suas ações e objetivos tornou as ações na escola mais condizentes com a realidade de cada turma onde o PIBID-Artes Visuais estava atuando. Nesse sentido, a pesquisa da própria prática docente foi de suma importância para este percurso e caracterizou-se como formação continuada.

Ainda é possível perceber que o Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 modificou a prática docente da professora supervisora significativamente e em consequência disso elevou a qualidade do ensino de

Artes Visuais na escola onde atua. Antes dessa relação estabelecida entre a professora supervisora e o PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, suas aulas eram predominantemente teóricas e praticamente não haviam aulas práticas com os alunos. No decorrer dos processos colaborativos a professora demonstrou interesse pelas aulas práticas e percebeu que elas eram possíveis na escola e necessárias para o aprendizado dos alunos.

As mudanças no comportamento docente da professora supervisora demonstram que em um contexto onde o Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 se inseriu, houve além da formação inicial do docente, a formação continuada da professora de Artes Visuais. Assim, foi possível reconhecer de maneira colaborativa que não há trabalho acabado e que a formação contínua deve ser uma realidade para os docentes de Artes Visuais, por ser imprescindível para a construção de uma educação de qualidade.

Neste sentido, ao detectar e analisar as contribuições do Subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009-2013 para a formação continuada da professora supervisora foi possível ao verificar as contribuições dos processos formativos e colaborativos de investigação-ação emancipatória na formação continuada da professora supervisora. Assim, ao investigarmos a formação continuada da professora supervisora foi possível pôr em evidência as contribuições do PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009-2013 e a importância da espiral cíclica da investigação-ação crítico emancipatória no processo de formação continuada desta professora.

Então, respondendo a problemática desta pesquisa, verificou-se que o Projeto PIBID- Artes Visuais/UEPG/2009-2013 contribuiu significativamente para a formação continuada da professora supervisora e que os processos formativos e colaborativos de investigação-ação emancipatória modificaram para melhor a docência da professora de Artes Visuais.

Também foi possível verificar que o PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 não só impactou o processo formativo de pesquisa colaborativa através de uma intervenção crítico-emancipatória na perspectiva da investigação-ação, como também colocou a pesquisa-ação colaborativa como uma possibilidade crítico emancipatória no ensino básico e no ensino superior, tanto na formação inicial quanto na formação continuada do docente e do pesquisador.

Pode-se considerar que as reflexões realizadas são fruto de um processo colaborativo no qual os sujeitos puderam refletir sobre uma totalidade de ações que se deram no período em que o subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 atuou na escola da rede estadual de ensino, entre 2010 e 2012. Assim neste momento, esta pesquisa colaborativa proporcionou a professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 e ao pesquisador o olhar reflexivo para as ações passadas e sobre as ações presentes tendo em vista sempre a busca pela qualidade na formação docente e conseqüentemente a qualidade da educação. Assim, na perspectiva crítico emancipatória dos trabalhos colaborativos do subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, a formação continuada do docente é uma realidade e que faz jus àquilo que está no seu texto.

Investigar a formação continuada do professor supervisor PIBID-Artes Visuais, na perspectiva da pesquisa colaborativa, através da investigação-ação e evidenciar os impactos do PIBID no processo formativo continuado do professor de Artes Visuais, através da pesquisa colaborativa na investigação-ação crítico emancipatória foi um processo reflexivo que exigiu dos sujeitos uma autoanálise para que fosse possível mensurar aquilo que estava recôndito. Pode-se considerar que na tentativa de conhecer com mais profundidade a realidade pesquisada, nos colocamos noutra patamar para melhor observá-la, más, a pesquisa colaborativa não nos isenta das reflexões aqui divulgadas.

No princípio a ideia para essa pesquisa-ação colaborativa era levar a professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG à reflexão em relação a sua formação continuada no contexto do PIBID, más, no decorrer da pesquisa-ação colaborativa fomos levados à reflexão, e o olhar que prematuramente dirigiu-se unicamente à supracitada professora supervisora, retornou a nós mesmos enquanto professor e pesquisador. Fazendo jus à pesquisa colaborativa todos os sujeitos envolvidos foram alvo de observações e de reflexões compartilhadas e colaborativas. Com isso, evidenciamos o compromisso social e político que nós docentes possuímos diante da comunidade onde estamos inseridos, para com a formação dos novos docentes e a necessidade de estarmos sempre em formação continuada, pois, a formação docente nunca cessa.

A pesquisa-ação colaborativa crítico emancipatória é o meio pelo qual as reflexões foram possíveis e ainda a consideramos como sendo o meio mais eficaz para que os docentes não caiam em uma falsa zona de conforto, na qual

são impedidos de permanecer em formação continuada, dando-lhes uma falsa impressão de que por já terem concluído suas licenciaturas, estão formados como docentes. E nesse sentido o PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 possibilitou e ainda possibilita estas reflexões aos sujeitos envolvidos e mesmo sendo um projeto institucional voltado à formação inicial do docente, impele o professor supervisor à reflexão constante da sua própria prática docente, caracterizando uma formação continuada.

Constatamos que a *Práxis* somente ocorre quando há pesquisa e que o PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009, instigou-nos à pesquisa, fazendo com que os ciclos reflexivos (observação da realidade, planejamento, ação, observações e reflexões sobre a ação, replanejamento e nova ação) fossem uma prática habitual no cotidiano docente. Também foi possível constatar que a Arte é *Práxis* e que por esse motivo o ensino de Artes Visuais deve ser crítico e emancipador, a fim de emancipar os sujeitos tornando suas vidas melhores. Nesse sentido, o professor tem uma responsabilidade muito grande em suas mãos e deve estar consciente dessa condição, pois a Arte não é o céu idealizado que apenas alguns merecedores têm direito. A Arte não está dissociada da cultura e por esse motivo o professor deve torná-la do povo e para o povo.

Em nossas reflexões teóricas e entorno de nossas ações, chegamos à conclusão de que a Arte e a educação não podem servir como aparelhos ideológicos de opressão e por este motivo os docentes devem estar atentos para não serem insignificantes nesta luta pela emancipação. Existe uma obrigação moral para com a sociedade e nesse contexto os professores devem buscar a própria emancipação intelectual, isso deve acontecer desde o primeiro momento em que passam a cursar uma licenciatura. É importante criar uma postura de convicção e engajamento desde a formação inicial docente, para que o *status quo* seja apenas a abreviação de uma expressão latina.

Buscar a emancipação intelectual dos sujeitos deve ser um ideal para os docentes. E, aqueles que são comprometidos com esse ideal estão sempre em luta, para vencer qualquer forma de opressão por meio do esclarecimento intelectual dos sujeitos. Podemos constatar que muitas pessoas vivem em uma espécie de “contentamento” resultante da cultura capitalista implantada a muito tempo na sociedade e ainda é possível dizer que o capitalismo deu certo, pois poucos se dão conta da realidade em que vivem. O docente necessita estar

consciente da sua própria realidade para que possa fazer alguma coisa para esclarecer as mentes e libertar aqueles que ainda estão cingidos.

O docente engajado é sempre um crítico do sistema e de si mesmo, possui a capacidade de olhar e de refletir sobre a sua própria prática com o intuito de melhorá-la continuamente, também, deve reconhecer que a teoria e a prática não devem ser utilizadas de maneira isolada, pois, uma está para a outra e ambas se complementam. Também não pode ser egoísta, deve buscar na colaboração os meios para que sejam construídos uma sociedade mais justa e um mundo melhor. Esse docente é laborioso e paciente, sabe que os resultados do seu trabalho não serão observados em curto prazo, mas, nem por isso desanima e abandona o seu intento, pois, reconhece que as mudanças começam em si mesmo e que na colaboração as possibilidades se intensificam e se propagam.

Assim, o PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 foi e continua sendo um meio muito significativo para viabilizar as mudanças necessárias na atitude do docente de Artes Visuais e isso foi verificado na ação da professora supervisora PIBID-Artes Visuais-UEPG, a qual demonstrou uma postura condizente com o subprojeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 e demonstrou a consciência da ética e da estética na sua docência em Artes Visuais na escola.

REFERÊNCIAS

- ABAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. Lisboa: Presença, 1974.
- ARAÚJO, E.M; ARAÚJO, C.M. A formação de professores para o ensino de Artes no Brasil: qual o estado do conhecimento? In: Reunião da ANPED, 31, Caxambú, 2008. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2014.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Bauru, SP: Edipro, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARCELOS, N.N.S; VILLANI, A. Troca entre Universidade e Escola na formação docente: uma experiência de formação continuada. In: **Ciência e Educação**. Bauru: UNESP, 2006. v. 12, n.1, p.73-97.
- BITTENCOURT, C.A.C. Reflexões sobre a formação do professor de Arte Visual na contemporaneidade e processos criativos. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, Campinas, 2012. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. P.28-35.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em: 13 mai.2014.
- BRASIL. Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário. Disponível em: <<http://www.bvanisio teixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>>. Acesso em: 13 mai.2014.
- BRASIL. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 13 mai.2014.
- BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em: 13 mai. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nºs 8.429, de 2

de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm>. Acesso em: 20 ago.2014.

BRASIL. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992.** Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm>. Acesso em: 13 mai.2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

BRASIL. **Lei nº12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em:13 mai.2014.

BURKE, E. **Reflexões sobre a revolução em França.** Brasília: UNB, 1982.

CARR,W; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza:** la investigacion del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARR,W; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza:** la investigacion del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1986.

VIGOSTKI, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CELESTINO, M, R. A formação de professores e a sociedade moderna. In: **Dialogia.** São Paulo: UNINOVE, 2006. V.5, p.73-80.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative:** Guide pratique. Montréal: McGraw-Hill Éditeurs, 1991.

FREIRE, P. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortes e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, M. E. Viver a tese é preciso. In: BIANCHETTI, L; NETTO, A.M.M. **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006, p.215-226.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GADAMER, H.G. **Verdade e método.** Petrópolis: Vozes, 1999.

- GERHARDT, T, E; SILVEIRA, D, T (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- HORKHEIMER, M. **Teoria Crítica**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.
- IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2008.
- IBIAPINA, L.M.L.M; FERREIRA, M.S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, jan./jun. 2005.
- JUSTINA, L.A.D; RIBEIRO, D.M; CASTELA, G.S. **Formação de professores no Paraná**: o PIBID em foco. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- KEMMIS S. Critical reflection. WINDEEN, M.F; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. Philadelphia, USA: Falmer Press, 1987, p.73-90.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MION, R.A; SAITO, C.H; **INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**: Mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.
- NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.
- NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em 23 abr. 2014a. p.01-10.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em 23 abr. 2014b. p.01-27.
- NUNES, A.L.R. A investigação-ação e os processos colaborativos na iniciação à docência em Artes Visuais. In: NUNES, A.L.R. **Artes visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013. Cap. 2. P. 35-64.
- NUNES, A.L.R. **Processos formativos e colaborativos na formação do professor e pesquisador em ensino de Artes Visuais**: problematização e prática pedagógica emancipatória no ensino fundamental escolar. Subprojeto-Artes Visuais. In: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/DEB-UEPG.2009.
- PARANÁ. **Decreto nº 11.192, de 24 de junho de 2014**. Dá nova redação ao art. 1º do Decreto nº 11.192, de 28 de maio de 2014. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=123283&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 20 ago.2014.

- RADVANESKEI, I.A. **A formação continuada do professor frente aos novos desafios contemporâneos**. 2013, 115. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
- RÜSEN, J. **Razão Histórica**. Brasília: UNB, 2010a.
- RÜSEN, J. **História Viva**. Brasília: UNB, 2010b.
- SAVIANI, D. A formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2009. V.14, n.40, p.143-155.
- SILVA, E.M.A; ARAÚJO, C.M. **A formação de professores para o ensino de artes no Brasil**: qual o estado do conhecimento? Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf>>. Acesso em 23 abr.2014.
- SOUZA, D.T.R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, 2006. v. 32, n.3, p.477-492.
- TANURI, L, M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. n.14, p.61-88.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SERRA, M.L.P. **Colaboração dialógica** [dez.2013]. Entrevistador: Diego Alexandre Divardim de Oliveira. Ponta Grossa: UEPG, 2013. 1 arquivo de áudio. Entrevista concedida pela entrevistada em sua residência.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SÓCIO ANTROPOLÓGICO

QUESTIONÁRIO SÓCIO ANTROPOLÓGICO

A – QUESTÕES GERAIS:

Nome do pai/mãe ou responsável: _____

Nome do aluno: _____

Série/turma: _____

1- Escolaridade. Marque X na alternativa que você se encaixa:

Pai:

- sem escolaridade;
- 1ª a 4ª série (completo ou não);
- 5ª a 8ª série (completo ou não);
- Ensino Médio;
- Ensino Superior;

Mãe:

- sem escolaridade;
- 1ª a 4ª série (completo ou não);
- 5ª a 8ª série (completo ou não);
- Ensino Médio;
- Ensino Superior;

Profissão:

Pai: _____

Mãe: _____

2 – Marque com um X na alternativa que mais se aproxima da renda familiar:

- até 1 salário mínimo;
- de 2 a 3 salários mínimos;
- de 4 a 5 salários mínimos;
- acima de 5 salários mínimos;

Marque com um X naquilo que você possui:

- casa própria;
- casa alugada;
- automóvel;
- calçamento ou asfalto em frente à casa;
- máquina de lavar roupa;
- água encanada;
- esgoto;
- energia elétrica;
- telefone fixo;
- aparelho de dvd;
- microcomputador;
- internet;

3 – Em relação à composição de sua casa. Coloque o número de:

- quartos: _____
- cozinha: _____
- banheiro: _____
- sala: _____
- total de peças: _____

4 – Quantas pessoas moram na casa?

- até duas pessoas;
- 3 pessoas;
- 4 pessoas;
- 5 pessoas;
- 6 pessoas;
- 7 pessoas ou mais pessoas;

5 – Qual é a sua religião?

- católica;
- evangélica;
- protestante;
- outra. Qual? _____

6 – Quais valores éticos e morais que você tem procurado repassar para seu filho?

- respeito / tolerância;
- união / solidariedade;
- fraternidade / humildade;
- seriedade / comprometimento;
- honestidade;
- outro. Qual? _____

O colégio tem contribuído significativamente para um bom desenvolvimento de seu filho? Justifique sua resposta.

- sim não as vezes

Explique: _____

7 – Na sua opinião, o que é necessário mudar ou melhorar na escola para dar uma boa formação ao aluno?

Você é a favor do uso do uniforme?

- sim não

Justifique: _____

8- Tem participado da vida escolar de seu (sua) filho (a), frequentado as reuniões ou ido à escola para saber sobre o desempenho e comportamento dele (a)? Justifique sua resposta.

sim não as vezes

Justifique: _____

EM RELAÇÃO A DISCIPLINA DE ARTE NA ESCOLA:

1 – Como você considera a disciplina de Arte na escola?

- considero importante;
- considero mais ou menos importante;
- não considero importante;

Comente: _____

2 – Como você se posiciona em relação as horas aula da disciplina de Arte na escola?

- está muito bom duas aulas de 50 minutos por semana de aula;
- está bom duas aulas de 50 minutos por semana de aula;
- está razoável duas aulas de 50 minutos por semana de aula;
- está pouco duas aulas de 50 minutos por semana de aula;

Por que? _____

3 – O que gostaria que seu filho aprendesse nas aulas de Arte na escola?

- pintura;
- desenho;
- escultura;
- gravura;
- artesanato;
- pintura digital;
- instalações;
- estudar a história da arte
- aprendesse a ler as imagens que vê;
- conhecer as obras de artistas;
- conhecer museus da cidade e de outras localidades;
- história da arte paranaense e de Ponta Grossa;
- artistas do Paraná e da cidade de Ponta Grossa;
- conhecer e participar de exposições e galerias que apresente trabalhos e arte na cidade;

Cite outras sugestões para seu filho aprender na escola na disciplina de arte: _____

4 – Você já visitou na cidade alguma exposição de Arte?

sim não

Cite: _____

5 – Se a escola oferecesse um curso, qual das atividades gostaria de participar? Marque com um X apenas as 3 mais importantes para participar:

- curso de pintura;
- curso de desenho;
- curso de escultura;
- curso de artesanato;
- curso de patchwork (tapeçaria, colchas de retalho etc.)
- curso de gravura;
- curso de arte digital;
- curso de fotografia;
- curso de cinema;
- curso de ilustração;
- curso de materiais recicláveis;
- curso de colagem;

Citar outros cursos não listados: _____

6 – Você já produz arte em casa? Pode citar, se já bordou, pintou, esculpiu? _____

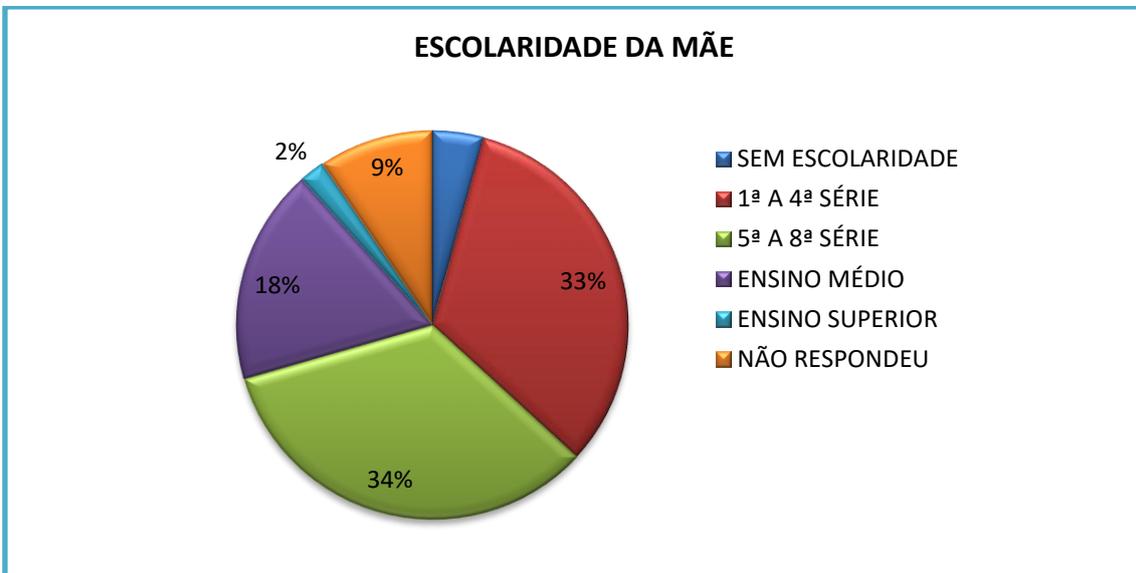
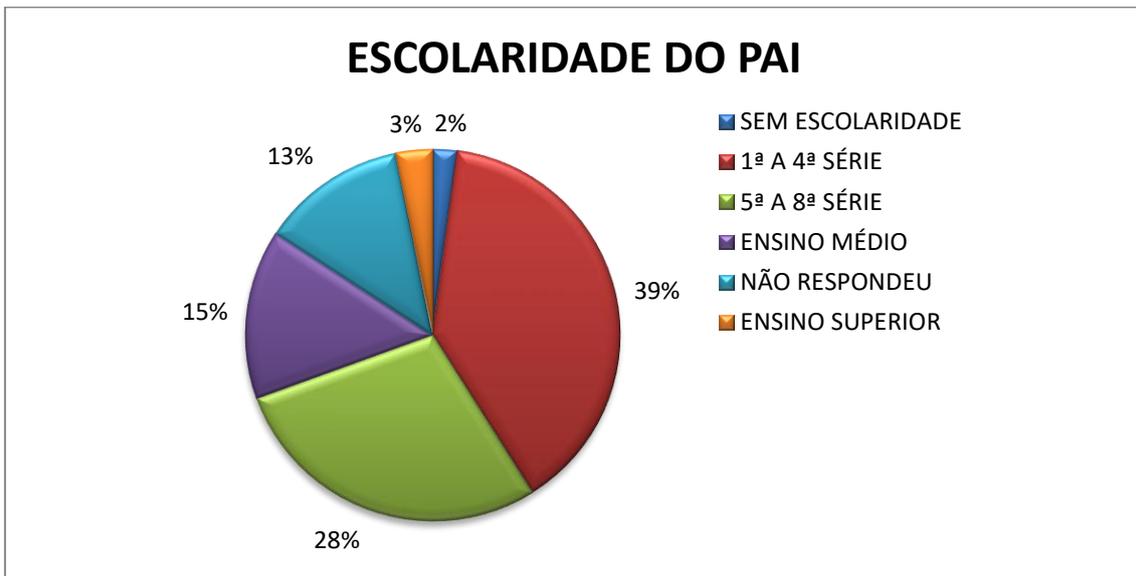
7 – Escreva alguma coisa sobre a arte na escola que seu filho tenha comentado: _____

MUITO OBRIGADO!

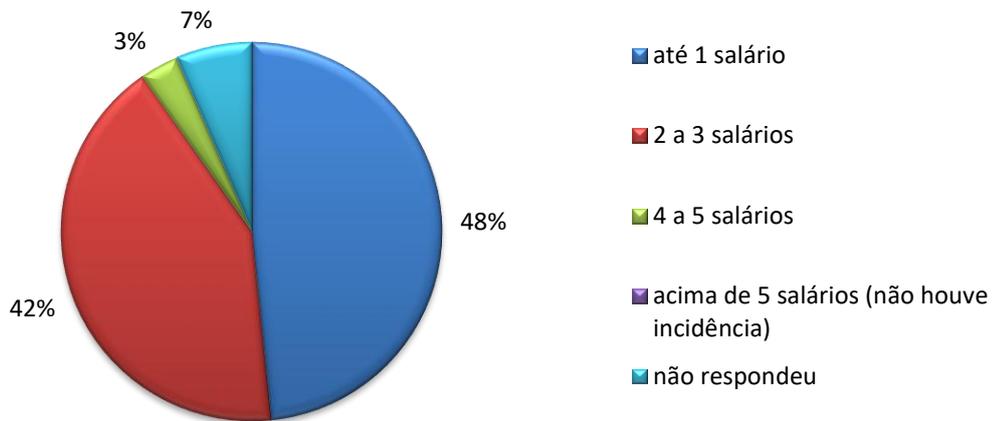
APÊNDICE B – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS SÓCIO ANTROPOLÓGICOS

Análise dos questionários sócio antropológicos

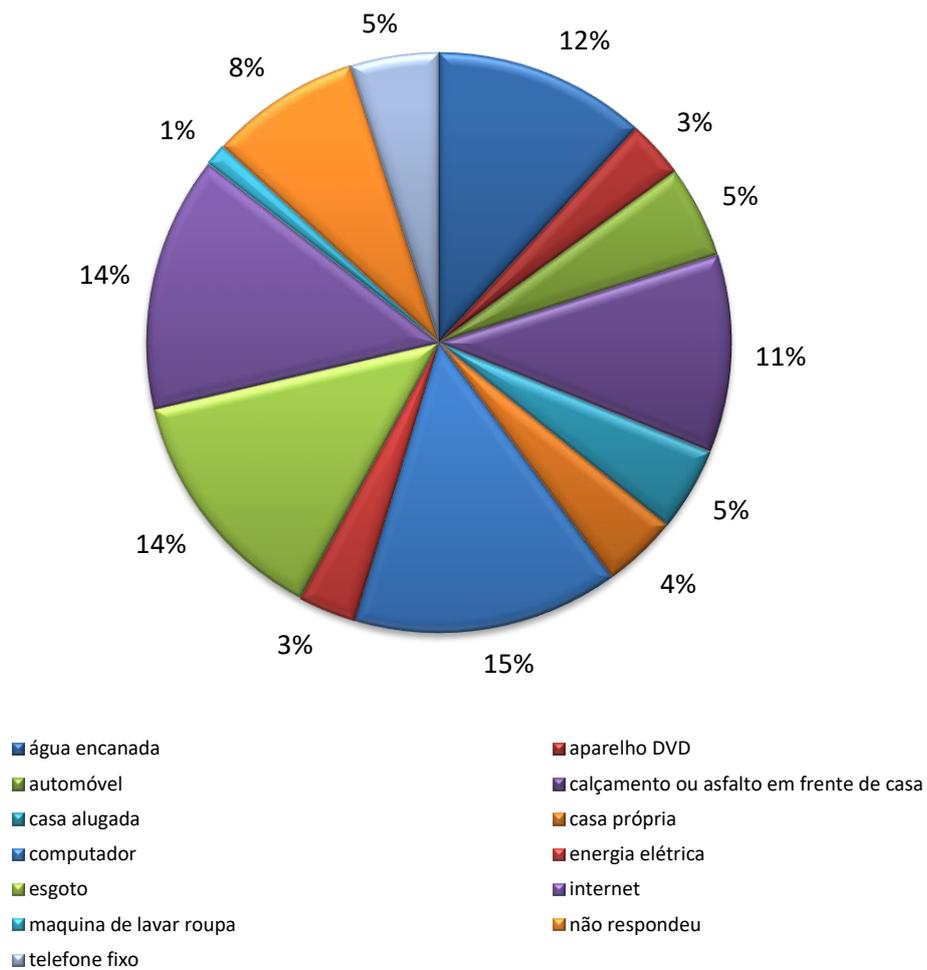
De um total de 154 questionários respondidos, foi possível verificar que:



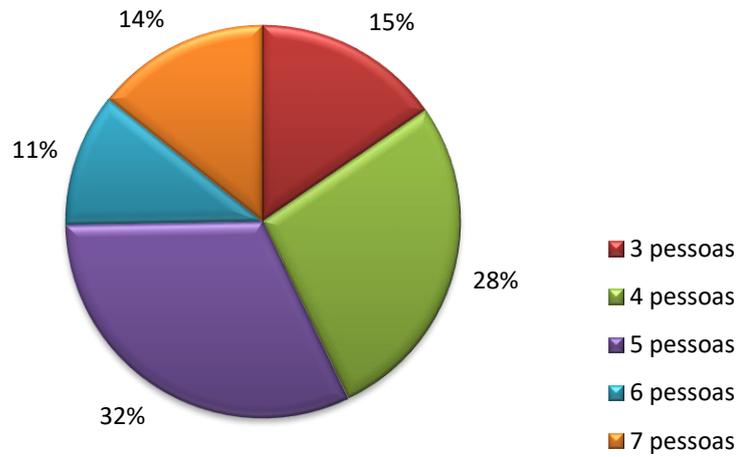
APROXIMAÇÃO DA RENDA FAMILIAR



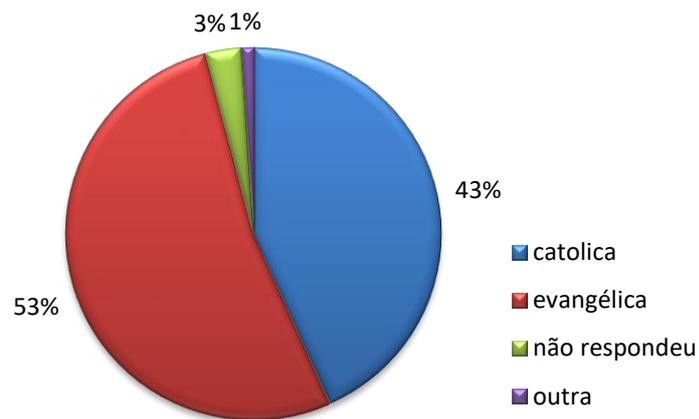
BENS QUE POSSUI



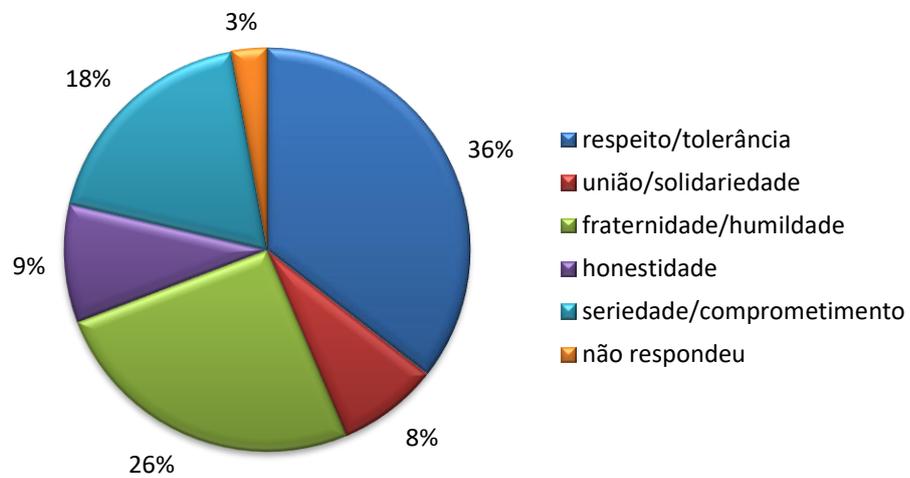
QUANTAS PESSOAS MORAM NA SUA CASA



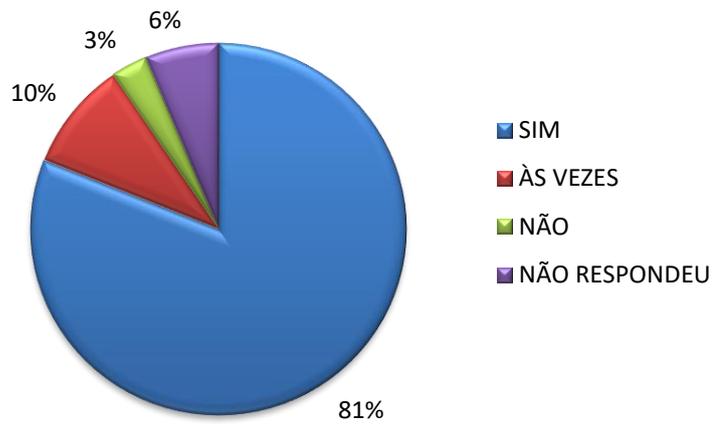
QUAL SUA RELIGIÃO



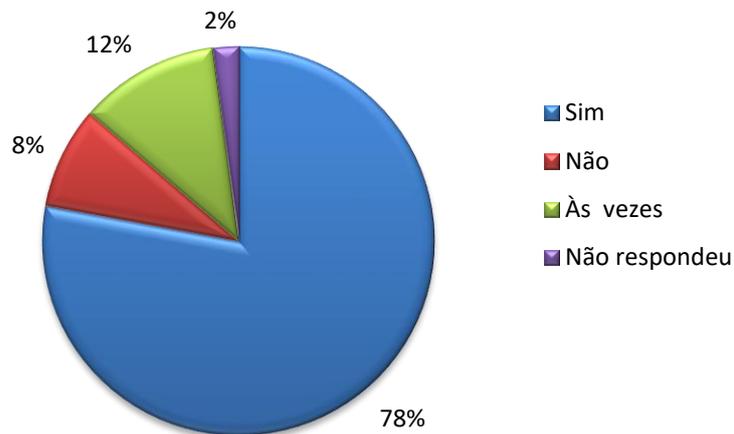
VALORES ETICOS E MORAIS QUE VOCÊ TENTA REPASSAR PARA OS FILHOS



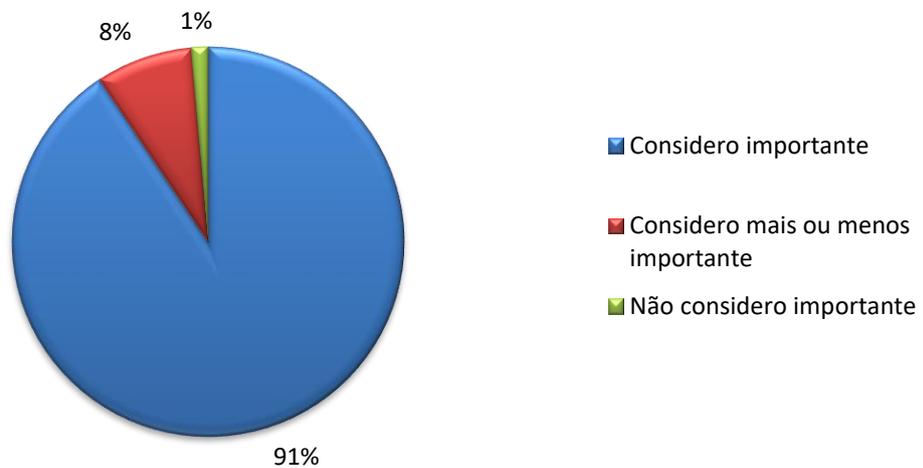
O COLÉGIO TEM CONTRIBUÍDO SIGNIFICATIVAMENTE PARA UM BOM DESENVOLVIMENTO DE SEU FILHO



PARTICIPA DA VIDA ESCOLAR DO FILHO



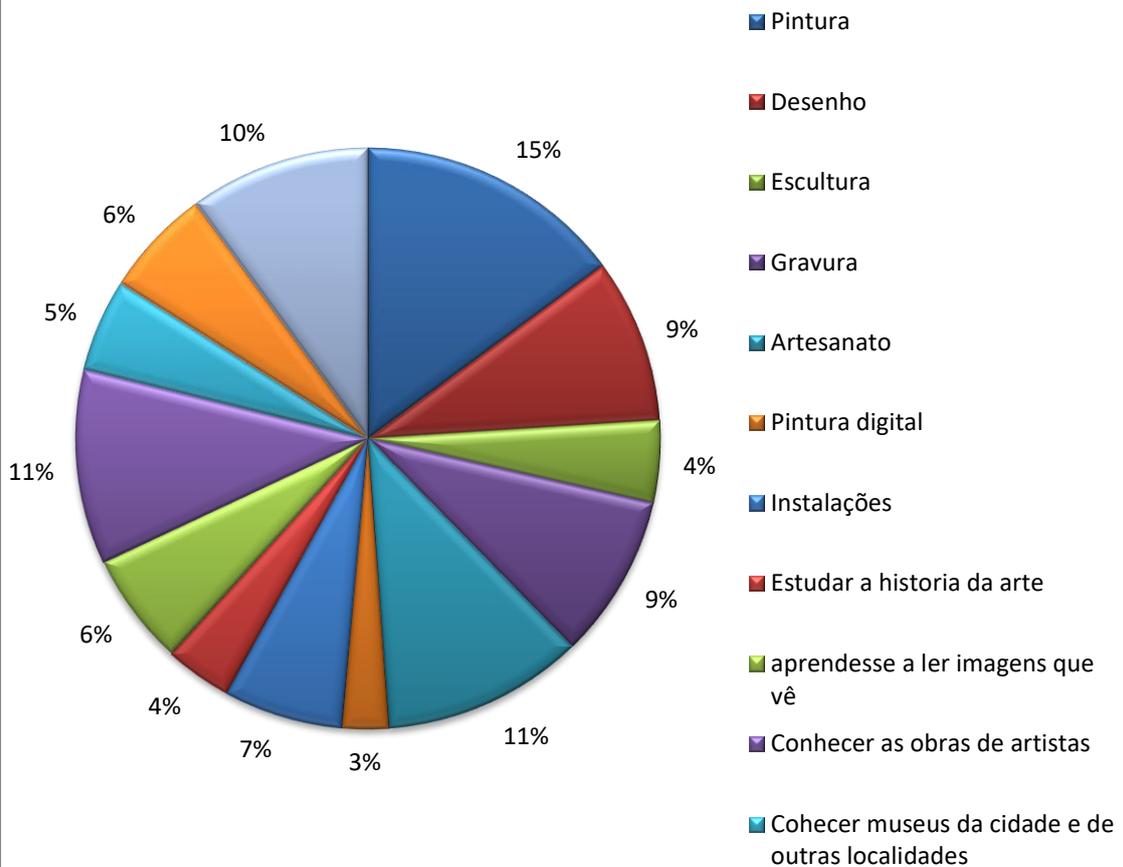
COMO VOCE CONSIDERA A DISCIPLINA DE ARTE NA ESCOLA



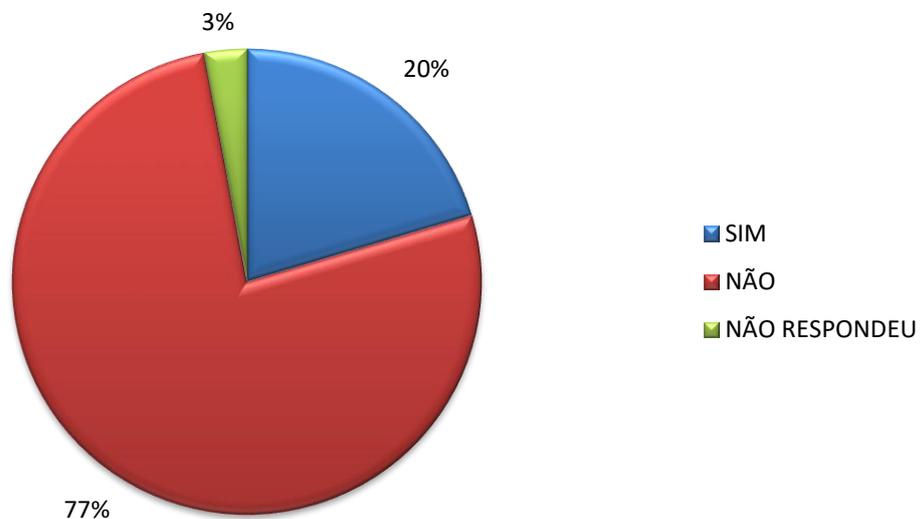
COMO VOCÊ SE POSICIONA EM RELAÇÃO AS HORAS AULA DA DISCIPLINA DE ARTE



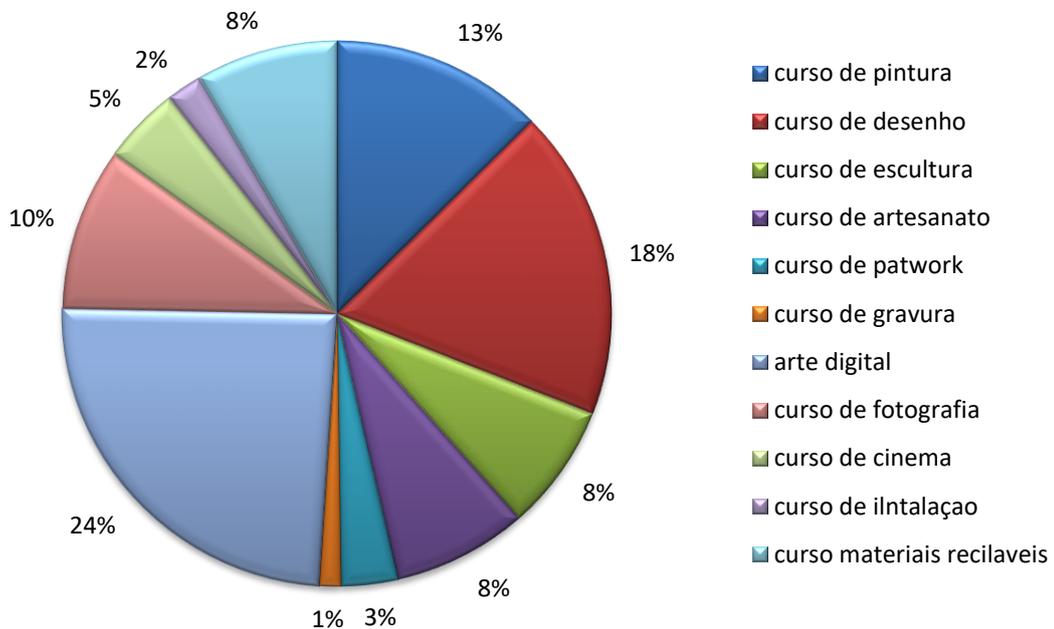
O QUE GOSTARIA QUE SEU FILHO APRENDESSE NAS AULAS DE ARTE NA ESCOLA

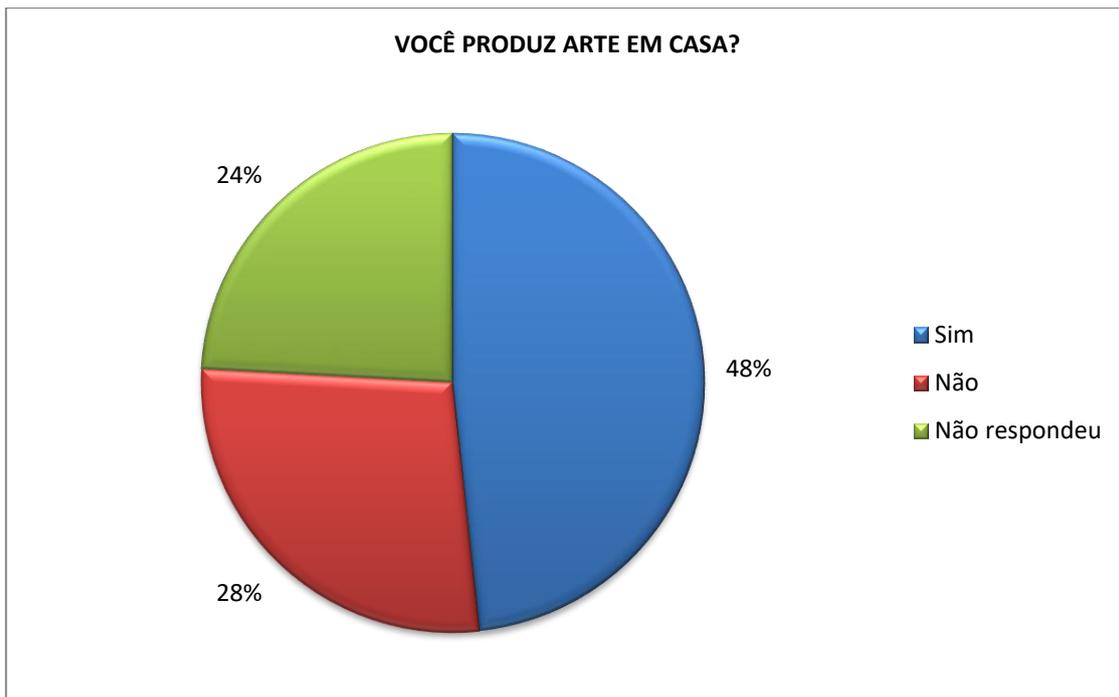


VOCÊ JÁ VISITOU NA CIDADE ALGUMA EXPOSIÇÃO DE ARTE?



SE A ESCOLA OFERECESSE UM CURSO, QUAL ATIVIDADE GOSTARIA DE PARTICIPAR?





Assim, a pesquisa sócio antropológica demonstrou que a grande maioria dos pais desses alunos estudaram somente até a quarta série do ensino fundamental, enquanto as mães, predominantemente estudaram até a oitava série do ensino fundamental. Em decorrência ao pouco estudo dos pais desses alunos, a renda aproximada dessas famílias é de aproximadamente um salário mínimo, as quais, em média são constituídas por cinco entes. A grande maioria dessas famílias, professa alguma religião protestante e concordam que entre os principais valores éticos e morais que devem ser repassados aos filhos é o respeito e a tolerância.

Quando questionados sobre a contribuição que o colégio desempenha para o bom desenvolvimento dos filhos, os pais, em sua grande maioria, afirmam que o colégio desempenha uma função significativa para o desenvolvimento dos filhos, para eles, o colégio contribui para o bom desenvolvimento soa filhos.

A maior parcela dos pais, ou responsáveis legais, afirmam que participam da vida escolar dos filhos, seja indo à escola, quando convocados às reuniões ou em casa, conversando com os filhos sobre as aulas ou ajudando em suas tarefas escolares.

Em relação à disciplina de Artes Visuais, a grande maioria desses pais consideram-na importante e creem que duas aulas de 50 minutos por semana é suficiente, ou seja, para esses pais não é necessário aumentar a carga horaria

da disciplina de Artes Visuais e quando perguntados sobre o que gostariam que os filhos aprendessem nas aulas de Artes Visuais, em primeiramente demonstraram interesse que os filhos aprendessem pintura e artesanato, também demonstraram o interesse de que os filhos tivessem a oportunidade para conhecer obras de artistas de renome mundial e local. Esses interesses possivelmente demonstram que esses pais, também gostariam, quando alunos de receber esses conhecimentos, pois a maior parcela desses pais nunca visitou uma exposição de arte na cidade onde residem.

Então, idealizando oficinas de Arte que fossem abertas à comunidade do entorno da escola, os pais foram inquiridos em relação à possibilidade de a escola oferecer cursos, foram citados 11 temas, dos quais a grande maioria dos pais gostariam poder cursar um Curso de Arte Digital e o curso que surge em segundo plano é o Curso de Desenho. Também foi perguntado se os pais produzem arte em casa, aproximadamente a metade dos pais questionados responderam que produzem arte em casa e complementaram a resposta dizendo que produzem tricô, crochê, pintura em pano de prato, biscuit etc. Pode-se perceber que o entendimento sobre a Arte se reduz à prática do artesanato.

APÊNDICE C – MODELO DE PLANO DE AULA

PLANEJAMENTO DE AULA

Acadêmicos bolsistas de Iniciação à docência:

Professora Supervisora: Coordenadores:

Estabelecimento:

Disciplina:

Série/turma:

Data da aula:

Horário:

Duração:

Unidade/conteúdo:

Objetivo Geral:

Objetivo específico da investigação-ação:

Objetivos específicos para a aprendizagem do aluno:

Organização física da classe:

Estudo da realidade:

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL (para o aluno)

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Desenvolvimento provável da aula:

1º momento

2º momento

3º momento

4º Momento

5º momento

6º Momento

7º Momento:

Recursos utilizados:

Avaliação:

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

Referências:

APÊNDICE D – FOTOGRAFIAS DA CAMINHADA PELA VILA ONDE O COLÉGIO ESTÁ INSERIDO

O início da caminhada ao rio Cará-cará: carreiro em meio aos terrenos baldios.

Fotografia 1: pelo autor



Fonte: Portfólio do PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009

Durante a caminhada encontramos muito lixo e entulhos.

Fotografia 2: pelo autor



Fonte: Portfólio do PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009

Fotografia 3: pelo autor



Fonte: Portfólio do PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009

Chegando ao rio Cará-Cará constatamos que além da poluição na água havia lixo na sua mata ciliar.

Fotografia 4: pelo autor



Fonte: Portfólio do PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009

Fotografia 5: pelo autor



Fonte: Portfólio do PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009

Foi possível perceber que também havia erosão.

Fotografia 6: pelo autor



Fonte: Portfólio do PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009

Ao retornarmos (Grupo de Trabalho Colaborativo PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009) à praça ao lado do colégio, produzimos uma instalação com os materiais coletados durante a caminhada.

Fotografia 7: pelo autor



Fonte: Portfólio do PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009

Esta praça é um ponto de referência e de encontro para os jovens moradores da vila. Ao montar a instalação o GT Colaborativo tinha como intuito chamar a atenção dos mesmos em relação a qualidade de vida e leva-los ao pensamento crítico.

Fotografia 8: pelo autor



Fonte: Portfólio do PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009

A caminhada foi de fato significativa para todos os participantes, para os acadêmicos em formação inicial, para os professores da universidade, para os professores do colégio, para a professora supervisora PIBID-Artes Visuais e principalmente para os alunos do colégio, os quais são os moradores da vila. Este evento está relatado com maiores detalhes no capítulo VI do livro *Artes Visuais e Processos Colaborativos na Iniciação à Docência e Pesquisa*, organizado pela professora Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, e publicado pela Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG¹³.

¹³ NUNES, A.L.R. **Artes visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013. Cap. 2. P. 35-64. (Nota dos autores)

Agência Brasileira ISBN
ISBN: 978-65-6016-103-0