

O ESPAÇO DA PESQUISA NA DOCÊNCIA EM ARTE

Sônia Tramuja Vasconcellos - UFPR

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a pesquisa e a docência na esfera da formação inicial e do espaço escolar, destacando o contexto destes espaços formativos e autores que discutem a relevância e o distanciamento entre pesquisa e prática pedagógica. A pesquisa é de caráter exploratório, com o objetivo de clarificar a relação pesquisa/docência, como se estabelece e quais os atritos e estranhamentos que dificultam a inserção da pesquisa na ação docente. Os resultados apontam que a pesquisa e a prática pedagógica não seguem trajetórias coincidentes, o que fragiliza o processo formativo do professor e do aluno

Palavras-chave: pesquisa; prática pedagógica; licenciatura em artes visuais; formação docente.

Abstract

This article presents some reflections on research and teaching in the sphere of training and school environment, highlighting the context of these educational spaces and authors who discuss the significance and the gap between research and practice teaching. The research is exploratory and aiming to clarify the relationship between research/teaching and which establishes itself as the frictions and strangeness that hinder the integration of research on teaching. The results show that educational research and practice do not follow paths coincide, thus hindering the formation process of teacher and student.

Key words: research; teaching practice; degree in visual arts; teacher education.

Este artigo discute a relação pesquisa e docência em dois focos: a relação que se estabelece nos cursos de licenciatura que implantaram o trabalho de conclusão de curso nos moldes de uma investigação científica, e a relação que o professor da educação básica estabelece entre a pesquisa e sua prática pedagógica. O intuito é cruzar estes focos tão intimamente relacionados – formação inicial e atuação docente – para clarificar como estas relações se estabelecem e quais os atritos e estranhamentos que dificultam a inserção da pesquisa como “parte da função docente” na qual o professor realiza a pesquisa “para ser plenamente professor” (BECKER, 2010, p. 13).

A pesquisa na formação inicial do professor de arte

A realização de uma pesquisa vinculada ao trabalho de conclusão de curso é uma prática comum em vários cursos de graduação, sendo que nos cursos de licenciatura a pesquisa está, na sua maioria, relacionada ao estágio curricular realizado pelo acadêmico. No curso em que atuo – licenciatura em artes visuais –, os alunos associam as suas temáticas às seguintes linhas de pesquisa: Ensino de arte e processos de mediação, História, teoria e crítica da arte e Poéticas visuais. Esta abertura de linhas é resultado de um extenso debate entre professores e alunos do curso de licenciatura, no qual uma parte expressiva defende que o exercício investigativo de questões relacionadas à arte na graduação, seja de ensino, poética ou teoria, capacita melhor o professor na mediação do objeto arte.

Ainda que não seja o escopo deste trabalho discutir que linhas de pesquisa fundamentariam uma formação docente de qualidade, elas se tornam parte integrante da reflexão sobre a pesquisa na formação do professor de arte e as contribuições deste processo investigativo para uma prática profissional reflexiva e crítica.

Ao iniciar a elaboração do projeto de pesquisa, o estudante se inquieta: o que é válido pesquisar? O que escolher entre infindáveis inquietações? Linhas de pesquisa e áreas de conhecimento são apresentadas, mas o problema de pesquisa demora a surgir. Que assuntos são considerados “importantes” para a profissão? Que objeto de pesquisa será aceito pelo professor orientador? Esta ansiedade inibe e ofusca, muitas vezes, o que de fato gostariam de pesquisar e a relação com o projeto de pesquisa nem sempre se estabelece de “dentro para fora”. As palavras de Charlot (2005, vi, prólogo) merecem atenção: “aprendi também, como pesquisador, que é muitas vezes partindo das pequenas coisas do cotidiano que se avança sobre as questões teóricas fundamentais”. Até que ponto esta frase não se torna utópica ao lembrarmos as pesquisas que realizamos na escola e também na faculdade? Que relações de antagonismo e de descaso com o conhecimento o formato de pesquisa escolar desencadeou? Como reverter este quadro para uma “situação de aprendizagem que tenha sentido para ele [o aluno], que possa produzir prazer, responder a um desejo”? (CHARLOT, 2005, p. 54).

A relação com a arte estabelecida nas pesquisas dos acadêmicos, ressalta o exposto por Carvalho e Bufrem (2006, p. 59): “pensar a arte na formação do

professor é acreditar que, ao se constituir como fruidor, ele se fortalece com formador”. E esta fruição também se realiza na prática investigativa se esta se fundamenta em indagações próprias sobre arte e o ensino de arte.

As avaliações que os acadêmicos fazem do trabalho de conclusão de curso são positivas no sentido de propiciar o exercício da pesquisa, da reflexão, do contato com autores, com tipos de pesquisa de campo e de análise de dados, mas destacam a dificuldade em entender “como” realizá-la, como enquadrar sua dúvida investigativa nas normas que esta atividade exige. Este estranhamento com o formato da pesquisa denota o seu pouco uso no curso e o distanciamento da pesquisa monográfica com os saberes necessários ao exercício da profissão.

Para Charlot (2005, p. 95), “a formação não é simples aprendizagem de práticas, ela é também acesso a uma cultura específica” e esta cultura atrelada à educação profissional não pode ser distinta do exercício real e cotidiano da profissão. A investigação reflexiva, crítica e rigorosa possibilita a percepção e construção de uma prática social. Conforme aponta Kemmis (*apud Carr*, 1996, p.15), não é possível estabelecer distinções entre a teoria e a prática, pois ambas são campos mutuamente constituintes e dialeticamente relacionados.

El objetivo de la teoría consiste en comprender, y que la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos. Así, el hecho de ‘teorizar’ forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social: el proceso a través del cual los individuos se rehacen a si mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social.

O que importa destacar é que tanto a prática quanto a teoria fazem parte da ação docente. Ensinar e aprender envolve, por parte de professores e alunos, investigação, pesquisa, elaboração, reformulação, participação, transformação, investigação, pesquisa, não numa ordem linear e fixa, mas como um sistema orgânico, interativo e múltiplo. O professor opta “por conhecimentos a serem divulgados e por uma determinada ação educativa” (RODRIGUES, 2009, p. 94-95), mas para realizar determinadas escolhas precisa de “uma sólida base epistemológica, condição necessária para um trabalho educativo consistente” (*idem, ibidem*).

Contudo alguns pesquisadores identificam um traço negativo na tarefa de formação de professores, principalmente nas licenciaturas, aonde a “cultura universitária” contamina negativamente a cultura profissional da profissão de professor da educação básica.

Alguns traços desta cultura são, por exemplo, a prevalência dos discursos teóricos, a maior valorização da pesquisa do que da docência, a concepção de formação centrada na antecedência e hipertrofia da dimensão teórica em relação à prática, certa desvalorização das práticas profissionais, desvalorização da licenciatura, (...) dificuldade em operacionalizar conceitos teóricos em favor das práticas. (LIBÂNEO, 2004, p.12)

Para este autor,

Essa cultura universitária, traduzida na valorização negativa da licenciatura, exerce um efeito direto sobre a identidade profissional dos licenciandos, mesmo quando o projeto do curso tem essa identidade profissional como foco de suas preocupações curriculares. Na verdade, a despeito das boas intenções, é o currículo oculto que leva à construção de aspectos negativos da identidade profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 13)

Neste enfoque, a pesquisa acadêmica pode estar afastando o futuro professor da sala de aula, fragilizando ainda mais a sua formação e afetando a epistemologia da profissão (Becker, 2005) e a constituição da sua identidade profissional.

A formação de professores é uma das temáticas predominantes nas discussões sobre a qualidade de educação. E a fragilidade desta formação uma constatação geral. O grande número de trabalhos focados na temática formação docente, identidade profissional, profissionalização do professor (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1997; Tardif, 2002; Imbernón, 2005; Guimarães, 2004; Pimenta, 2002; Ghedin, 2008) apontam, em grande medida, a ineficiência das instituições formadoras na preparação de professores para o cotidiano escolar e para a reflexão crítica da docência.

As pesquisas sobre as licenciaturas, embora em quantidade significativa, são ainda insuficientes para subsidiar discussões relacionadas ao conhecimento dos processos formativos que configuram esses cursos, as relações entre identidade profissional e processos de pesquisa. O conhecimento dos saberes profissionais e das práticas formativas constitui-se numa forma de questionar e também de

potencializar a construção de estruturas para a melhoria da formação do professor. Por fim, direcionando para o campo da arte, é importante ressaltar que “a pesquisa na área artística, com maior rigor acadêmico, é bastante recente para nós, sendo ainda mais recente quando se trata de ensino de arte” (PIMENTEL, 2006, p. 310). Para diversos autores da área é de vital importância a ampliação de pesquisas em e sobre o ensino de arte.

Todas as pesquisas que consideram arte e seu ensino como campo de conhecimento, e não como de acontecimentos aleatórios e fortuitos, contribuem para a formação de um *corpus* de conhecimento necessário ao impulsionamento da efetivação da prática artística, considerada aqui em toda a sua ampliação, não somente com o *fazer arte*, mas sim com todas as conexões possíveis do *pensar arte*. (PIMENTEL, 2006, p. 313)

Deste modo, esta pesquisa exploratória, defende a importância da pesquisa já na graduação para que o futuro professor de arte a insira em sua prática cotidiana, socializando questões relacionadas a arte e seu ensino. Contudo, a pesquisa permanece bastante circunscrita ao ambiente acadêmico, distanciada da sala de aula, e é esta questão – pesquisa e prática educacional – que abordaremos a seguir.

A relação do trabalho pedagógico do professor com a pesquisa

Para Fernando Becker (2010, p. 11), a atividade de pesquisa pode ser compreendida de duas formas diferentes: a pesquisa no sentido restrito (*stricto sensu*) e a pesquisa no sentido mais amplo (*lato sensu*), diferenciando o pesquisador que é também professor, do professor que pesquisa, o professor-pesquisador.

O professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desse fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes. Não seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? Já nos demos conta de quantas e ricas experiências docentes se perdem porque não são sistematizadas e relatadas? Na maior parte das vezes nem sequer são refletidas e sistematizadas. (BECKER, 2010, p. 12-13)

Por que este estranhamento do professor com a pesquisa? Ainda que cotidianamente conhecimentos e saberes sejam mobilizados em sala de aula, por que, de certo modo e em diferentes graus, muitos professores não associam a pesquisa e o conhecimento elaborado com a sua prática docente cotidiana?

A literatura existente na área, ainda que escassa, elenca vários motivos que perpetuam o distanciamento entre pesquisa e docência. Com o propósito de explorar a questão, apresento o argumento de alguns autores.

Bernard Charlot (2002) destaca várias situações que dificultam a entrada da pesquisa na sala de aula. Primeiro que os professores se formam mais com os professores das escolas do que nas aulas das universidades. Deste modo os professores “costumam dizer que a pesquisa não serve para eles e pensam, muitas vezes, que tudo isso é complicado, chato e, muitas vezes, mentira – é o que dizem” (2002, p. 90). Não encontram relevância no que estudam na graduação, na qual conteúdos e competências são trabalhados sem vinculação com a cultura escolar, com o complexo processo de ensino e aprendizagem nos espaços educativos. Um segundo elemento é que a pesquisa se ocupa de certos aspectos do ensino e não abrange a totalidade da situação educacional. O docente precisa tomar decisões imediatas no dia-a-dia da sala de aula que inviabilizam ações como: diagnosticar, analisar, cruzar com outras pesquisas, propor novas situações, executá-las, analisá-las,... O professor decide na urgência e precisa arcar com as conseqüências desta decisão. Isto é uma realidade que não deve afastar a pesquisa da escola, até porque “a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as mínimas ações da vida do professor na sala de aula” (2002, p. 91). Para Charlot o papel da pesquisa é forjar ferramentas, instrumentos, inclusive conceituais, para que o professor analise com maior rigor o que está acontecendo na sala de aula.

Outra razão apresentada pelo autor sobre a difícil relação entre pesquisa e ensino é que a pesquisa exige recortes, condições materiais e número circunscrito de alunos que não são as condições normais do professor. Além disto, Charlot salienta que o relacionamento entre os professores e os pesquisadores se estabelece numa situação hierárquica, onde o saber da universidade está acima do saber do professor da educação básica. Este se sente avaliado e considera que “o

pesquisador está dentro da escola para tomar, para receber sem dar – o que muitas vezes é o que acontece” (CHARLOT, 2002, p. 92).

Muitas secretarias de educação implementaram programas de capacitação docente aliando a pesquisa com a prática em sala de aula, em que o professor constrói um projeto que recebe a orientação de um professor de universidade para a sua execução. Orientei vários projetos deste gênero, no âmbito municipal e estadual, e muito aprendi na conversa com os professores e na visita às escolas aonde os projetos foram realizados. Mas o distanciamento permanece: de um lado a universidade/faculdade com a exigência de leituras, resenhas, demarcação de conceitos e pressupostos metodológicos, de outro lado os professores que estão diariamente em contato com os alunos e não entendem o sentido do rigor científico frente as exigências do trabalho pedagógico. A “sede” e as preocupações são outras...

Ainda que a maioria dos professores já tenha estabelecido algum contato com a pesquisa, seja na faculdade, no contato com trabalhos realizados por pesquisadores, seja na leitura de concepções pedagógicas no ambiente escolar, “o trabalho pedagógico do professor raramente é baseado na pesquisa de sua própria prática pedagógica” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 11). Os autores destacam que os professores consideram a pesquisa uma “atividade esotérica” que pouco tem a ver com as suas preocupações do dia-a-dia. Moreira e Caleffe também argumentam que a escola ainda não está preocupada e nem preparada para estimular o professor a desenvolver pesquisa, pois o que se enfatiza neste espaço educativo é o trabalho docente, o ato de ensinar e desenvolver atividades, “não considerando a pesquisa como uma atividade valiosa no desenvolvimento profissional do professor e dos alunos” (*idem, ibidem*).

O mais agravante disto é que muitos professores se percebem “práticos” e não se dão conta de que “não existe uma prática muda” (CHARLOT, 2002, p. 94), ela está enraizada de teorias, de modos de se entender e resolver problemas. A ausência de reflexão sobre as práticas pedagógicas, os modos de seleção e construção de conteúdos, formas de avaliação e de análise dos trabalhos realizados pelos alunos, não retira os saberes e concepções vinculados a estas práticas.

Esboço de uma conclusão

Pretendeu-se neste trabalho apontar algumas questões nevrálgicas que tencionam a relação pesquisa e docência para que sejam debatidas e desnudadas em diversos fóruns: da graduação, das secretarias e núcleos de educação, em encontros com professores de arte. Em todos estes segmentos, a palavra de ordem é a qualidade do ensino, a emancipação do sujeito, mas “a característica emancipatória da educação exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos” (DEMO, 2007, p.8).

Os resultados desta pesquisa exploratória apontam que a pesquisa e a prática pedagógica não seguem trajetórias coincidentes, ainda que se cruzem em alguns momentos. Sem um esgotamento dos vários porquês desta situação para proposição de ações que aglutinem de forma mais efetiva e formativa a prática de pesquisa na docência, os processos investigativos na graduação serão bem recebidos pelos alunos, mas tão logo encerrem o curso e optem pela carreira docente na educação básica, deixarão de lado este esforço inicial de “manejo criativo e crítico da teoria e da prática” (DEMO, 2007, p. 118), só retomando-o se ingressarem em um curso de mestrado e doutorado.

REFERÊNCIAS

- BECKER, F.; MARQUES, Tânia B. I. (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2 ed. Porto Alegre: Meditação, 2010.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CARR, W. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- CARVALHO, C.; BUFREM, L. Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. (orgs.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: Ed. UNIVALI: Ed. Maria do Cais, 2006, p. 47-62.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papyrus, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. In: GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papyrus, 2004, p. 9-14.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, L. G. O ensino de arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. In: NAZARIO, L.; FRANCA, P. (orgs.). **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 310-317.

RODRIGUES, L. M. O. Pesquisa científica e formação de professores. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2009, p. 81-96

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Sônia Tramuja Vasconcellos, professora no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Mestre em educação (UFPR, 2007), bacharel em pintura (EMBAP, 1987) e licenciada em educação artística (UFPR, 1982). Integrante do grupo de pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada, linha de pesquisa Arte e Ensino (FAP) e do grupo de pesquisa Metodologia do Ensino Superior (UFPR).