

PERCEPÇÕES DE ALUNOS INGRESSANTES NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA FAP SOBRE A PESQUISA

Sônia Tramuja Vasconcellos, UNESPAR-FAP/UFPR

RESUMO

Apresentam-se reflexões sobre a pesquisa no processo de formação do professor de artes visuais tendo como fio condutor o percurso da pesquisadora na instituição e as opiniões de um grupo de alunos da disciplina de Metodologia da Pesquisa do curso de licenciatura em artes visuais da Faculdade de Artes do Paraná. As narrativas dos alunos são inseridas em grupos de análise, apresentados em forma de subtítulos, e deflagram caminhos geradores de sentido para a instauração da pesquisa como modos de deslocamentos do aluno/professor em formação.

Palavras-chave: pesquisa na graduação; formação inicial do professor de artes visuais; professor-pesquisador; arte e ensino.

ABSTRACT

They present reflections on research in the process of training teachers of visual arts as a common thread with the way the researcher in the institution and the opinions of a group of students of the Research Methodology course for a degree in visual arts at the Faculty of Arts of Parana. The narratives of the students are placed in groups of analysis, presented in the form of subtitles, and trigger generators paths of meaning for the establishment of research as a means of displacement of the pupil / teacher training.

Key words: research at undergraduate; initial formation of the visual arts teacher; teacher-researcher; art and education.

Atualmente a maioria dos cursos de graduação insere em seu currículo disciplinas relacionadas a processos de investigação científica, como as de Metodologia de Pesquisa e as que culminam no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Estas práticas têm como uma de suas premissas propiciarem ao futuro profissional o contato com diversos aspectos da produção científica da área visando o aprofundamento teórico, metodológico e de iniciação à pesquisa e é neste contexto que insiro este texto¹, trazendo a tona algumas considerações e indagações provenientes de meu papel como professora do curso de licenciatura em artes visuais da Faculdade de Artes do Paraná² – FAP –, nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa e Pesquisa no Ensino de Arte (I e II).

Trabalho há mais de dez anos na FAP e na época em que iniciei, a faculdade ofertava licenciaturas em educação artística (com habilitação em artes plásticas,

teatro e música), além de cursos de bacharelado. Atuava predominantemente na disciplina de estágio, focada na didática específica para o ensino de arte, modos de planejamento de planos de aula e a atuação dos alunos. Poucos professores tinham mestrado, não havia grupos de pesquisa e eu não tinha uma compreensão clara do que seria um “rigor conceitual, metodológico”. Preocupava-me com a fundamentação das minhas aulas, em assistir os estágios e conversar com os alunos e alunas para que as atuações não ficassem centradas no estagiário, envolvendo os alunos das escolas, e que os conteúdos fossem trabalhos com certa qualidade. Foram estas indagações que me impulsionaram a realizar uma pesquisa de mestrado centrada na relação estágio/formação do professor de artes visuais (VASCONCELLOS, 2007).

Hoje a situação é diversa: os professores investem cada vez mais na qualificação profissional³ e os alunos têm contatos diversos com o exercício da pesquisa nas disciplinas do curso e via programa de Iniciação Científica (com um número crescente de bolsas, e desde o ano passado, com a oferta também da modalidade de Iniciação Artística). Entre as disciplinas diretamente relacionadas à pesquisa pontuo a obrigatória e bastante criticada Metodologia da Pesquisa. Destaco aqui a crítica de Marcos Bagno (1998, p. 15)

Existem, nas universidades, disciplinas chamadas ‘Metodologia do Trabalho Científico’, ou coisa semelhante, que muitas vezes são oferecidas apenas ‘para constar no currículo’, ministradas em grandes auditórios com centenas de estudantes que – exatamente como os nossos alunos de 1º grau – acabam fazendo algum ‘trabalho de pesquisa’ sem orientação, bom apenas para ‘garantir nota’ e ‘passar’. Isso quando não encomendam os trabalhos a terceiros, pagando para se livrar da obrigação.

Ainda que esta situação seja verdadeira, não é única e acredito que em muitos espaços formativos esta disciplina propicia exercícios de reflexão sobre processos investigativos e modos de sistematização e de apresentação. Poucos são os estudos nesta área. Mesmo não sendo o escopo deste trabalho, a análise do que o aluno apreende para si desta prática, o que se apresenta aqui, de certa forma, tangencia estas questões ao se pontuar as percepções dos alunos iniciantes do curso sobre a pesquisa, o ato de pesquisar.

Voltando alguns passos: a pesquisa na escola

A maioria de nós se recorda dos inúmeros trabalhos de pesquisa realizados na escola, para as mais variadas matérias/disciplinas. De modo geral, eles eram centrados em um tema e se constituíam de retalhos, colagens de textos, extraídos de livros e enciclopédias. Os professores, de maneira geral, se contentavam com o uso de uma fonte de pesquisa e não se preocupavam com a opinião do aluno sobre o assunto pesquisado. Sim, há exceções, e apresentei uma experiência pessoal na apresentação da minha pesquisa de mestrado:

Neste percurso escolar, esbarrei com um professor de história no 1º ano do 2º grau (atual ensino médio) que, após uma apresentação feita por mim, pediu a minha opinião sobre aquele assunto, sobre outros fatos que estavam acontecendo e os meus planos para o futuro. Confesso que o interesse dele sobre 'como eu pensava' e também 'como me pensava' me abalou bastante pois, até então, para mim, aprender era sinônimo de discorrer com coerência sobre o que estava escrito nos livros, enciclopédias e apostilas. Era assim que tirava boas notas nas provas e passava facilmente de ano. (VASCONCELLOS, 2007, p.1)

Esta situação me marcou bastante porque destoava do formato cultivado pelos demais professores e escolas (e olha que estudei em diversas escolas, de vários estados), do que era disseminado como imagem de aluno estudioso. Esta e outras situações me transformaram e hoje me indago sobre o que pesquiso, porque isto me afeta, me interessa, me incomoda.

Mas voltando à regra, pesquisa na escola é quase sempre sinônimo de cópia de textos, com pouca ou nenhuma orientação sobre o processo de pesquisar. Marcos Bagno (1998), indignado, relata que se cansou de ver sua filha chegar ansiosa em casa porque tinha que fazer um "trabalho de pesquisa" e quando perguntava sobre o que o professor tinha repassado de comando, ela mostrava o caderno onde estava anotado: "trabalho de pesquisa. Tema: X. Entregar até o dia X, E nada mais. É ou não é para a gente se indignar?" (1998, p. 13). Presenciei situações similares com os trabalhos de pesquisa realizados pelos meus filhos. E mesmo na supervisão de estágios nas escolas, via nas paredes das salas cartazes sobre os movimentos artísticos, resultante de pesquisas realizadas por grupos de alunos, mas que, na verdade, eram constituídos de colagens de imagens e textos extraídos de algum lugar (em sua maioria não apresentavam as referências). O que efetivamente os alunos aprendem com esta prática?

Quem põe seu filho na escola espera que ela cumpra com seu papel mais importante que – ao contrário do que muita gente pensa, professores inclusive – não é apenas ‘transmitir conteúdos’, mas sim *ensinar a aprender*. (BAGNO, 1998, p. 14)

Ou seja, saímos da escola sem entender os mecanismos de construção do saber. Em que pese a particularidade de alguns professores e escolas que se diferenciam no trato com o processo de pesquisa, podemos dizer que para a grande maioria dos alunos o entendimento é que o conhecimento está pronto, eles só precisam estudar, memorizar. E é deste modo que adentram no ensino superior.

Minha iniciação como professora de Metodologia da Pesquisa

Este ano, pela primeira vez, assumi a disciplina de Metodologia da Pesquisa para uma das turmas do primeiro ano do curso de licenciatura em artes visuais. Não foi uma escolha imediata. Estou realizando o doutorado, a minha atuação se concentra nas disciplinas relacionadas ao trabalho de conclusão de curso e é esta prática de pesquisa que propus investigar na minha tese. Mas a vontade de conhecer os alunos que adentram no curso e instaurar em conjunto com eles alguns processos de auto/investigação me fez assumir esta nova empreitada.

Meu contato com a pesquisa, de forma mais sistematizada, ocorreu no mestrado, mas antes disto apresentei alguns artigos em simpósios locais. Não associava a autoria de artigos com titulação e o meu intuito era discutir algumas inquietações que perpassavam a minha atuação como professora de ensino superior. Não tinha uma ideia clara de como apresentar as minhas reflexões em formato textual, mas tinha contato com autores, lera vários artigos, participara de alguns simpósios como ouvinte. E tentar é sempre possível.

Mesmo na especialização que realizei em 1988, não era exigida monografia e sim textos ao final de cada módulo. Ainda assim, na época, junto com outra colega da especialização, iniciamos um grupo de estudo no Museu de Arte Contemporânea do Paraná, local em que ambas trabalhavam. Em um dos encontros, chamamos um professor da especialização para nos auxiliar no aprofundamento de algumas inquietações nossas. Foi um tempo de cultivo.

No mestrado cursei a disciplina Metodologia do Ensino Superior⁴, entre outras, e as diversas leituras, reflexões e apresentações em sala cruzavam o conteúdo com o

método. Novas e marcantes descobertas. Um artigo resultante da avaliação coletiva de todos os participantes foi publicado (BAIBICH-FARIA; CARVALHO; VASCONCELLOS, 2008). Percebi que investigar, pesquisar, analisar, está interligado com a minha personalidade, com os meus pontos de vista. Percebi-me pesquisadora e, por isto mesmo, andarilha, indo em frente e retornando, mudando de ideia, me ouvindo e aos colegas, aos professores, aos alunos...

Com esta bagagem e história, apresento algumas reflexões sobre as impressões dos alunos ingressantes no curso de licenciatura em artes visuais da FAP sobre o que é pesquisa. Grosso modo, visto que é uma coleta exploratória para embasar as minhas escolhas e atuação em sala, e tendo os alunos como referências de pesquisa as suas experiências na escola e seus ideais de arte e de ensino de arte, pontuo no formato de subtítulos os posicionamentos extraídos das falas e relatos escritos dos alunos⁵ sobre o que é pesquisa/pesquisar⁶.

A pesquisa como algo exterior ao sujeito

A maioria dos alunos se insere neste grupo, relatando que a pesquisa possibilita compreender o passado, o histórico das artes e assim serve de material de apoio ao professor. Consideram que é um trabalho embasado em autores, de caráter científico, para o desenvolvimento de uma mentalidade crítica e reflexiva. Um aluno destacou que a verdadeira pesquisa é feita por estudiosos e que os professores e alunos devem, portanto, utilizar-se destas pesquisas para buscar novas maneiras de pensar e ensinar. Estas narrativas mostram um entendimento, acatado por muitos professores (da educação básica e do ensino superior) de que a informação, o conhecimento, está no passado, basta coletá-los de maneira apropriada.

A pesquisa realizada pelo aluno da escola ou da graduação não envolve e não deve ser afetada pela opinião, concordante ou discordante, de quem escreve e neste sentido autor significa “sistematizador de informações”. Ele, o aluno, constrói a pesquisa, tendo o cuidado de não deixar transparecer sua voz, sua marca, sua autoria. A cultura pessoal, os saberes dos alunos, é descartada. Permanece no discurso e no projeto pedagógico, mas não na ação de produzir um texto. Jean (citado por De Pontes, 2010, p. 2083) situa a cultura pessoal como “uma cultura recebida dos outros em todos os planos da vida individual e social”, salientando que seu aprendizado se dá, especialmente, na escuta aos outros. Mas esta escuta é

interpretada por quem ouve, é transformada, é agregada a outras falas. E mais: precisam ser confrontadas, discutidas e até mesmo refutadas se necessário. Precisam “desacomodar-se”.

Rejane Coutinho (2010, p. 2426) destaca que no campo do ensino de arte e da mediação cultural,

para além de ações afirmativas e legitimadoras, estamos diante de vários paradoxos que exigem um posicionamento político e inquiridor do educador mediador. E nesta perspectiva, o espaço de formação, seja ela inicial ou contínua, formal, não-formal ou informal, é a meu ver o espaço de construção de novas possibilidades. Porém, sabemos que a capacidade de refletir e se posicionar criticamente dependem de desejos de transformação, de consciência política, de compromisso com a educação, de coragem para enfrentar desacomodações, e estes atributos não se ganham de presente, se cultivam através de exercícios de investigação.

Aqui já se delineia um desejo na constituição da disciplina com os alunos, como um “espaço de construção de novas possibilidades”, espaço de transformações, de autoconhecimento, de conscientização política, de compromisso com o ensino de arte. Um espaço de “cultivo” e de colheita na qual o aluno é, sempre, o autor de suas reflexões e produções, escrita e artística.

Distinção entre pesquisa científica e didática

Outro grupo de alunos aponta a pesquisa científica como sendo a completa, como o TCC, com fundamentação teórica. Já a pesquisa para elaborar o plano de aula ou para sanear dúvidas ou curiosidades surgidas no dia-a-dia em sala de aula é a didática. O grupo ressalta que a tarefa do professor é transmitir conhecimentos e por isto ele precisa pesquisar para saber o que repassar aos alunos.

A visão do professor como transmissor de conhecimento é bastante forte no ambiente escolar (e acadêmico). O professor fala e o aluno escuta, para depois executar o que será proposto pelo professor. As diversas atividades e avaliações presentes no ambiente educativo confirmam esta postura. O saber é algo externo que precisa se apropriado e não “reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação” (FREIRE, 2005, p. 10), na qual nos apropriamos da fala do outro, mas em diálogo com as nossas interpretações, que nos possibilita ultrapassar o conhecido inserindo um “novo”, cultivado, objetivado.

Outra questão é a percepção de que a pesquisa do professor é algo menor, desvinculada de fundamentação, de reflexão, vista como uma coleta de informações para “nutrir” a aula. Abordei esta questão em texto anterior (VASCONCELLOS, 2011), na qual apresentei alguns argumentos entre os quais de Moreira e Caleffe (2006). Os autores discutem este distanciamento entre pesquisa e docência, afirmando que

O trabalho pedagógico do professor raramente é baseado na pesquisa de sua própria prática pedagógica. Embora os professores sejam considerados como indivíduos que normalmente tomam decisões em suas salas de aula, raramente estas decisões são baseadas em conhecimentos gerados na pesquisa de sua própria prática (2006, p. 11).

E continuam:

Podemos argumentar que a escola de hoje ainda não está preocupada e nem preparada para estimular o professor a desenvolver pesquisas, pois enfatiza o trabalho docente como o ato de ensinar e desenvolver atividades correlatas, não considerando a pesquisa como uma atividade valiosa no desenvolvimento profissional do professor e dos alunos (*idem, ibidem*)

Assim, é muito provável que os alunos não associem a imagem constituída de professor com a de pesquisador, mas com a de um formulador de aulas. O tempo para preparação das aulas é escasso, as turmas e alunos são muitos e este contexto beneficia uma situação onde a apresentação de breve informação teórica e a realização de atividades são sinônimos de aula. Os professores se sentem prisioneiros de sua história, de sua formação, de suas experiências passadas e buscam a causa de suas angústias fora deles (CORACINI, 2008, p. 11-12).

Não estou afirmando que os problemas existentes na escola são de responsabilidade do professor ou dos alunos, mas sendo situações que afetam a ambos, a mudança exige transformação, envolvimento, mas com espaço para os dizeres e crenças do professor e do aluno, da história que os constituem. “Somos o mesmo e o diferente” (*idem*, p. 13). Deste modo a inserção da pesquisa na formação inicial, para se transformar em autoformação, em parte integrante, precisa abrir-se para as heterogeneidades e particularidades de cada aluno-sujeito em formação.

Distinção entre processos artísticos e pesquisa

Um pequeno grupo pontuou que a arte, o fazer artístico, é algo original, expressão do homem, inspiração, e nada tem a ver com a pesquisa, esta é realizada para se

ensinar arte já que “quem sabe faz e quem não sabe, ensina”. Estas concepções de que a produção de arte não exige pesquisa, investigação, análise do processo, foi e é contestada por vários estudiosos.

Cecília Almeida Salles (2004, p. 11) destaca que o “fascínio exercido pelas obras de arte é inegável”. A autora realiza uma investigação sobre os percursos criativos, enfatizando o ato criador em sua manifestação na arte, mas ressaltando que também está sendo oferecida “uma possibilidade de se pensar a relação ciência e arte, tão cara a tantos pensadores, sob o ponto de vista de seus processos de construção.” (*idem, ibidem*). Para Salles,

muitos aspectos da criação artística aparecem a seus fruidores envoltos em uma aura que mais mitifica do que explica esse engenhoso labirinto da mente humana. Por outro lado, surgem, às vezes, explicações simplistas que poderosamente transformam o labirinto em uma trajetória linear, (...) distorcendo a complexa lógica que envolve o ato criador. (2004, p. 12)

O que se percebe é uma crescente disseminação de obras em espaços expositivos, mas sem a mesma repercussão no público. Uma grande parcela não se sente parte deste território, não entende o que é mostrado, não retorna. E a arte permanece distante, “envolta em uma aura”. No entanto as manifestações artísticas apresentam ou representam “visões da realidade, sempre em consonância com uma intenção” (SCHLICHTA, 2009, p. 13).

Os artistas, de modos variados, analisam e questionam seus processos, constituídos de apropriações, transformações e ajustes. Fernando Hernández relata que o movimento denominado Investigação baseada nas Artes (IBA), ou Arts based Research (ABR), em inglês,

se inició como parte del giro narrativo (Conelly y Clandinin, 1995, 2000; Lawler, 2002) en la investigación en Ciencias Sociales a principios de los años 80 y que vincula, a partir de un doble relación, la investigación con las artes. Por una parte, desde una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, preformativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión. (HERNÁNDEZ, 2008, p. 87)

O autor apresenta várias investigações centradas no processo artístico como forma de se repensar a investigação em educação, questionando formas hegemônicas de

constituição de saberes e inserindo o uso e a investigação de procedimentos artísticos como modo de se analisar os fenômenos e as experiências em arte.

A outra questão deflagrada é que o artista faz, executa, realiza, e o professor ensina porque não sabe fazer, produzir. O discurso científico também corrobora para a visão de arte como algo emocional, ligado ao tom e ao talento do artista. Elliot Eisner (2008, p. 7) afirma que no início do século XX

a ciência era considerada fiável, o processo artístico não. A ciência era cognitiva, as artes eram emocionais. A ciência era ensinável, as artes requeriam talento. A ciência podia provar-se, as artes eram questões de preferência. A ciência era útil e as artes ornamentais.

E este pensamento ainda perdura para muitos. Na relação arte e ensino, pode-se dizer que de um lado temos a emoção, a arte, a imaginação, o artista; de outro, a metodologia, a cognição, o ato de ensinar do professor. Para o autor, “aprender a prestar atenção à maneira como a forma está configurada é um modo de pensamento que pode ser aplicado a todas as coisas feitas, sejam elas teóricas ou práticas”. E continua: “precisamos ajudar os estudantes a aprender a perguntar não só o que alguém está a dizer, mas como é que alguém construiu um argumento, uma partitura ou uma imagem virtual. (EISNER, 2008, p. 10).

A construção da identidade do professor está diretamente ligada a este antagonismo entre o objeto arte e modos de apropriação e de investigação deste objeto e precisa ser deflagrada, esmiuçado, contestado, para que o professor se perceba e se assuma como professor que discute, examina e deflagra os mecanismos de produção e de autenticação da arte.

O professor pesquisador como mediador de conhecimentos

A constatação de que pesquisar não é jogar livros em um canto da sala para que os alunos “pesquisem” e que o professor pesquisador é aquele que media o conhecimento, que instiga a procura, lança desafios e cria condições para a realização da pesquisa, foi abordada por outro segmento de alunos. Rejane Coutinho, ao debater sobre o educador pesquisador, destaca que

formar um educador pesquisador não pressupõe apenas realizar pesquisas sobre arte e sobre formas de ensinar arte no processo de formação.

Pressupõe interrogar pressupostos e paradigmas, pressupõe provocar deslocamentos na pessoa que se forma, pressupõe enfrentar as conflituosas referências culturais pessoais, revelando as várias camadas que nos conformam. Em suma, é preciso encorajar os educadores a duvidar de suas próprias certezas e das verdades institucionalizadas e/ou naturalizadas pelo próprio campo da arte e do ensino de arte (2010, p. 2422)

A ação do professor/educador/pesquisador engloba o processo de aprendizagem do aluno, mas o transpassa e coloca em situação de investigação, de interrogação, as certezas e verdades veiculadas na mídia, nas rodas de conversa, em suas crenças. É preciso “provocar deslocamentos”. Este deve ser o principal objetivo da pesquisa: afetar o pesquisador.

O foco deste artigo foi trazer à tona as impressões dos alunos, futuros professores de arte, para que estas vozes reverberem nos modos de formação no ensino superior. As diversas falas e narrativas desvelam visões de mundo, de arte e de ensino e merecem reflexão conjunta, desnudamentos, trocas, apropriações, deslocamentos. O que disto tudo se coloca em prática na formação inicial? É a partir destes fragmentos que me situo e me exijo reavaliar-me. As vozes estão colocadas e merecem o seu espaço para que o espaço-tempo de formação se torne verdadeiramente formativo e transformador.

¹ Esta pesquisa tem o apoio da Fundação Araucária para sua divulgação.

² A FAP está em processo de transformação em UNESPAR, Universidade do Estado do Paraná, envolvendo a junção de sete faculdades.

³ Entre os 18 professores efetivos do colegiado de Artes Visuais, 03 são doutores e 11 são mestres, sendo que destes, 07 estão realizando doutorado.

⁴ Ministrada pela profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria, no segundo semestre de 2005, que se tornou co-orientadora da minha pesquisa de mestrado e é minha orientadora de doutorado.

⁵ A turma é constituída de 20 (vinte) alunos, a maioria mulheres, mas neste texto utilizo a palavra genérica alunos.

⁶ As falas e relatos foram realizados no primeiro mês da disciplina, como uma avaliação diagnóstica dos saberes dos alunos.

Referências

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

BAIBICH-FARIA, Tânia; CARVALHO, C; VASCONCELLOS, Sônia T. Método como conteúdo: uma experiência de ensino de pós-graduação. In: GARCIA, Tânia Maria F. B.; BUFREM, Leilah S.; BAIBICH-FARIA, Tânia M. (orgs.). *Saberes e práticas no ensino superior*.

CORACINI, Maria José R. F. “A-present-ação”. In: ECKERT-HOFF, Beatriz. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 11-17.

COUTINHO, Rejane G. Considerações sobre a cultura da pesquisa e a formação de educadores mediadores. In: *Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Cachoeira, BA: ANPAP, 2010, p. 2417-27.

DE PONTES, Gilvânia M. D. A experiência docente e a expressão de si. In: *Anais da 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Cachoeira: Bahia, 2010, p. 2083-93.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. La inventigación basada em las artes. Propuestas para pensar la investigación em educación. *Educatio siglo XXI*, n. 26, p. 85- 118, 2008.

EISNER, Elliot W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SALLES, Cecília A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 2 ed. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2004.

SCHLICHTA, Consuelo. *Arte e educação: há um lugar para a arte no ensino médio?* Curitiba: Aymar.á.

VASCONCELLOS, Sônia T. O espaço da pesquisa na docência em arte. In: *Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011, p. 1137-45.

_____. *A experiência do estágio: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais*. Curitiba, PR, 2007, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná/UFPR.

Sônia Tramujas Vasconcellos

Mestra em Educação pela UFPR, doutoranda da mesma instituição, é professora da FAP no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Atuou no projeto educativo da 6ª Bienal de Curitiba Ventosul e realiza investigações sobre a formação inicial do professor de artes visuais. Participa dos grupos de pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (FAP) e Metodologia do Ensino Superior (UFPR).