

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

FÁBIO DA SILVA MOURA

AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOS DOCENTES DE ARTE DE MANAUS

MANAUS
2019

FÁBIO DA SILVA MOURA

AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOS DOCENTES DE ARTE DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas (PPGLA/UEA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras e Artes – Área de concentração: Linguagem, Discurso e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Caroline Caregnato.

MANAUS
2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

M929c Moura, Fábio da Silva
As concepções epistemológicas dos docentes de Arte de
Manaus / Fábio da Silva Moura. Manaus : [s.n], 2019.
162 f.: color.; 30 cm.

Dissertação - PGSS - Letras e Artes (Mestrado) -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.
Inclui bibliografia
Orientador: Caregnato, Caroline

□I. Concepções Epistemológicas. 2. Epistemologia do
Docente de Arte. 3. Ensino e Aprendizagem de Arte. I.
Caregnato, Caroline (Orient.). II. Universidade do Estado
do Amazonas. III. As concepções epistemológicas dos
docentes de Arte de Manaus

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E ARTES

Ata nº 04/2019

Aos vinte e nove dias do mês março do ano de dois mil e dezenove, às quatorze horas, na sala quinhentos e cinco, no quinto andar da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas, reuniu-se a quarta Comissão de Avaliação de Dissertação de Mestrado em Letras e Artes para arguir o candidato **Fábio da Silva Moura** em sua dissertação “**As concepções epistemológicas dos docentes de Arte de Manaus**”. A Comissão de Avaliação esteve constituída pelas professoras Dra. Caroline Caregnato, presidente da sessão, Dra. Eneila Almeida dos Santos da Universidade do Estado do Amazonas, Dra. Maria Evany do Nascimento da Universidade do Estado do Amazonas. A Comissão de Avaliação **aprovou** o candidato neste requisito parcial e último para obtenção do grau de **Mestre em Letras e Artes**, na área de concentração Representação e Interpretação, linha de pesquisa Linguagem, discurso e práticas sociais. Nada mais havendo a constar, o Presidente lavrou a presente ata que vai assinada pelos membros da Comissão de Avaliação e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas.

Prof. Dra. Caroline Caregnato

Prof. Dra. Eneila Almeida dos Santos

Prof. Dra. Maria Evany do Nascimento

Visto:

Prof. Dra. Luciane Viana Barros Páscoa

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes

Dedicatória

*Às Marias Helenas.
Às Marias das Dores,
Dos sabores,
Dos amores,
Das cores.*

*Ao amigo, artista e pesquisador, **Iago Lunière** (in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e sabedoria.

Às forças que coexistem e se atrelam ao destino como uma boa dança.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Caroline Caregnato, artista, mulher e mãe. Docente que acompanha meu processo de aprendizagem desde 2016, ainda na graduação, quando as ideias habitavam um espaço remoto e incerto. Sou grato por sua generosidade e competência no ofício pedagógico.

Às Prof^a Dr^a Eneila Santos e Prof^a Dr^a Evany Nascimento, que compuseram a minha banca do trabalho de conclusão de curso na graduação em Teatro, e agora compõem a banca examinadora deste trabalho, colaborando e acompanhando o prosseguimento do meu envolvimento com esta área de pesquisa.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, em especial à Prof^a Dr^a Luciane Páscoa, que com sua placidez e altruísmo me mostrou um perfil docente especial.

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas – FAPEAM, pelo apoio financeiro.

À Secretaria de Estado de Educação, Qualidade e Ensino – SEDUC/AM, por abrir as portas para essa pesquisa, especialmente à colaboradora Simara Couto, que atuou diretamente nessa articulação.

Aos professores de Arte participantes dessa pesquisa, que se mostraram interessados em somar com o pensamento crítico e científico sobre o ensino da Arte no Amazonas.

Aos amigos Diogo Ramon e Kelly Vanessa por auxiliarem na coleta dos questionários desta pesquisa.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe Maria Helena, às minhas irmãs, Bruna Moura e Josicleide Maria, por me incentivarem e acreditarem em mim durante os quase sete anos que nos afastaram, e ao meu irmão, Deive Moura, que me estendeu a mão no início dessa caminhada, na chegada em Manaus.

Agradeço ainda à família Menezes, em especial à Lucrécia Menezes e ao Mair Leal, que me acolheram como um filho em Manaus, e sempre se colocaram à disposição para me ajudar.

Por fim, agradeço ao meu amor Talita Menezes, com quem já compartilho momentos alegres e tristes há quase quatro anos, e sempre se mostrou minha companheira, trocando conhecimentos comigo e aprendendo juntos alguns sentidos da vida que até então desconhecíamos.

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

(Demerval Saviani, 1999, p. 66).

RESUMO

A presente pesquisa objetiva entender de que forma os professores de Arte atuantes no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio da rede pública estadual de educação de Manaus compreendem a construção de conhecimento em Arte. Para realizar uma análise do que afirmam os professores, partimos de três bases da epistemologia, que são o empirismo, o apriorismo e o construtivismo, com a intenção de problematizar as crenças desses docentes. Entender sobre concepções epistemológicas é uma questão importante tanto para o professor, quanto para o estudante, pois essa compreensão pode influenciar nas ações pedagógicas tomadas por ambas as partes. Para a realização deste trabalho foi elaborada uma revisão de literatura focada nas posturas epistemológicas e, como ferramenta metodológica, trabalhamos com *surveys* aplicados a 1/3 dos professores de Arte atuantes na rede pública estadual, em Manaus. Ao longo das análises e dos resultados, foi percebida uma forte inclinação empirista nas falas dos participantes, enquanto a postura com menos expressividade foi a base construtivista. A adesão ao posicionamento empirista pode ser criticada porque essa concepção supervaloriza o papel do meio em detrimento dos sujeitos de aprendizagem, a partir de crenças que reduzem o processo epistemológico à simples transmissão de conteúdos. A pesquisa finaliza nos deixando com algumas questões abertas, questões como quais medidas podem ser tomadas para fortalecer as discussões de cunho epistemológico na formação inicial e continuada dos docentes de Arte?

Palavras-chave: Concepções Epistemológicas. Epistemologia do Docente de Arte. Ensino e Aprendizagem de Arte.

ABSTRACT

The present research aims to understand how the Art teachers working in Elementary School 2 and in the High School of the state education public of Manaus, understand the construction of knowledge in Art. In order to make an analysis of what teachers say, we start from three bases of epistemology, which are empiricism, apriorism and constructivism, with the intention of problematizing the beliefs of these teachers. Understanding epistemological conceptions is an important issue for both the teacher and the student, as this understanding can influence the pedagogical actions taken by both parties. For the accomplishment of this work, a literature review was elaborated focusing on the epistemological postures, and as a methodological tool, we worked with surveys applied to 1/3 of the Art teachers working in the state public network in Manaus. Throughout the analyzes and the results, a strong empiricist inclination was noticed in the speeches of the participants, while the posture with less expressiveness was the constructivist basis. The adherence to the empiricist position can be criticized because this conception overestimates the role of the medium to the detriment of the learning subjects, from beliefs that reduce the epistemological process to the simple transmission of contents. The research ends by leaving us with some open questions, questions as to what measures can be taken to strengthen the epistemological discussions in the initial and continuous formation of the Art teachers?

Keywords: Epistemological Conceptions. Epistemology of teaching art. Art teaching and learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma da pesquisa.....	63
Quadro 1 – Formação dos Professores de Arte da SEDUC/AM.....	66
Quadro 2 – Professores com e sem Formação em Área Artística.....	67
Quadro 3 - Metas Amostrais Iniciais.....	68
Quadro 4 – Formação dos Professores Participantes.....	69
Quadro 5 – Anos de Formação dos Participantes.....	70
Quadro 6 – Idades dos Participantes.....	71
Quadro 7 – Média de Pós-Graduação entre os Professores.....	72
Quadro 8 – Segmentos em que os Participantes Atuam	73
Quadro 9 – Tempo de Magistério dos Participantes.....	73
Figura 2 - Questionário de Coleta de Dados.....	76
Quadro 10 – Índice das Ideias Encontradas nas Respostas.....	80
Quadro 11 – Frequência Epistemológica nas Respostas da Pergunta 1.....	94
Quadro 12 – Frequência Epistemológica nas Respostas da Pergunta 2.....	94
Quadro 13 – Frequência Epistemológica nas Respostas da Pergunta 3.....	95
Quadro 14 - Frequência Epistemológica nas Respostas da Pergunta 4.....	97
Quadro 15 – Análise Comparativa entre as Respostas e as Idades	100
Quadro 16 – Análise Comparativa entre as Respostas e os Anos das Formações ...	101
Quadro 17 – Análise Comparativa entre as Respostas e a Pós-Graduação.....	103
Quadro 18 – Análise Comparativa entre as Respostas e os Segmentos de Atuação.	104
Quadro 19 – Análise Comparativa entre as Respostas e as Formações.....	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 TEORIAS DA APRENDIZAGEM	17
2.1 EMPIRISMO	21
2.1.1 A Teoria do Reforçamento de Skinner	26
2.1.2 O Neobehaviorismo de Gagné.....	33
2.2 APRIORISMO.....	37
2.2.1 Rogers e a Aprendizagem Significativa	39
2.3 CONSTRUTIVISMO	47
2.3.1 A Adaptação de Piaget	51
2.3.2 A Mediação de Vygotsky.....	56
2.3 SÍNTESE.....	60
3 METODOLOGIA	61
3.1 MÉTODO DE PESQUISA	63
3.2 PARTICIPANTES	65
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	73
3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS.....	77
4 RESULTADOS E ANÁLISES	79
4.1 ANÁLISE QUALITATIVA.....	79
4.1.1 Índices e Categorias Encontradas.....	79
4.1.2 Análises Contextualizadas	82
4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA/ESTATÍSTICA	92
4.2.1 Análise Quantitativa de Frequências por Questão	93
4.2.2 Análise Comparativa entre as Questões e as Variáveis Explicativas. .	99
5 CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	117
ANEXOS	122

1 INTRODUÇÃO

Todo percurso tem um início, mas nem todo início é percebido. O que é possível falar sobre o percurso desta pesquisa é que, quando eu menos esperava o início já havia ficado para trás e eu estava ali, em frente a um turbilhão de dúvidas e questionamentos que colocavam em pauta a questão “que tipo de professor eu queria ser?”. Nessa fase, ainda cursando a graduação em Teatro, pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, notei algumas inquietações bastante relevantes sobre o ofício pedagógico. Considero esse momento como o início deste meu percurso, e quando eu olhei para mim mesmo as respostas não estavam dentro de mim. Restava-me apenas observar o que estava em minha volta, ou nesse caso, quais experiências estavam em minha volta.

Professores do curso de Teatro da UEA ou, posso dizer, as minhas experiências com estes, foram as principais responsáveis pelo apego ao debate sobre as variadas formas de se entender a construção do conhecimento, e pela profunda inquietação sobre como um ser humano amplia seus conhecimentos, e como os estudantes se relacionam de formas diferentes com as mesmas metodologias, e com os mesmos conteúdos.

Eu mesmo, por exemplo, compreendia conteúdos em que outros discentes encontravam dificuldades, e me relacionava bem com as metodologias “mais duras”, e de maiores cobranças, com exercícios semanais de fixação, enquanto outros discentes não valorizaram e tinham dificuldades com tais metodologias. Não seria correto afirmar que era algum tipo de preguiça, por parte deles, e sim, que cada um possuía seus objetivos e seus problemas pessoais. Mas qual a relação disso com a atual pesquisa? Nessa inquietação é possível localizar diversas problemáticas, como por exemplo, se os docentes dentro da graduação tinham consciência da forma com que suas metodologias se relacionavam com processos epistemológicos e principalmente, com os discentes.

Essa questão é extremamente relevante pelo fato de se tratar de docentes que formam outros docentes (licenciados em Teatro), e que estes últimos futuramente assumiriam cadeiras em secretarias de educação, e teriam relação direta com centenas de alunos por ano. Esse foi o último pensamento até chegar à problemática da atual pesquisa. Havia algumas dúvidas sobre a consciência dos docentes no ensino superior, e mais ainda sobre essa consciência dos docentes da educação

básica. Esses profissionais se relacionam com centenas de milhares de estudantes, e isso foi um fator essencial para a escolha desse âmbito de pesquisa.

A curiosidade despertada sobre a construção de conhecimentos se entrelaçou com as minhas experiências com produções artísticas e ensino da Arte em Manaus, surgindo a problematização “qual a postura epistemológica dos professores de Arte em Manaus?”. Mais especificamente, como os professores de Arte de Manaus compreendem o processo de construção de conhecimento em Arte nas escolas do ensino básico?

Terminologicamente falando, epistemologia é a ciência que estuda a origem, os métodos e a validade do conhecimento, por isso é também conhecida como teoria do conhecimento (BACHELARD, 1983). A epistemologia é um ramo de estudo que relaciona a filosofia com a psicologia, e é a área de investigação que trata sobre processos de aprendizagens, comportamento humano e, principalmente, a forma com que conhecemos o mundo.

Se a epistemologia é a ciência que estuda a aprendizagem, o que vem a significar aprendizagem? Em uma roda de conversa (recheada de senso comum) poderiam surgir respostas do tipo “é a aquisição de novos conhecimentos” ou “é a mudança de comportamento”, o que não está muito afastado do que propõe a literatura. Mas é importante alertar que nem todo novo comportamento é resultado de uma aprendizagem por exemplo, uma pessoa sob o efeito de drogas pode apresentar novos comportamentos, mas esses não se tratariam de aprendizagens (LEFRANÇOIS, 2015).

Definir o termo “aprendizagem” é muito mais complexo do que aparenta. Lefrançois (2015, p. 6) define como “toda mudança relativamente permanente no potencial do comportamento que resulta da experiência, mas não é causada por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doenças”. É válido acrescentar ainda que a aprendizagem é uma mutação no organismo humano causada por experiências relacionadas com o mundo exterior.

A epistemologia dialoga diretamente com o ato pedagógico pelo fato de que ambas (epistemologia e educação) investigam alguns caminhos e estratégias para a construção de conhecimento com terceiros. Na educação sempre existirá a relação entre o docente, os discentes e os conteúdos, haja vista que são entre esses polos que encontramos o desenvolvimento do conhecimento. Essa relação permeia o que

entendemos por procedimentos pedagógicos, e esses processos costumam supervalorizar algum polo dessa relação.

Na realidade brasileira, os discursos pedagógicos às vezes passam por processos de modismos-experimentais, e por pseudoteorias que enfraquecem a condução de um planejamento consciente e capaz de fazer da escola um lugar de aprendizagem real, e não de perpetuação de conteúdos pragmáticos, ou experimentações pedagógicas sem fundamentos. Sérgio Franco (1995, p. 11) nos diz que “de tempos em tempos, a educação brasileira é assolada por ondas modistas. De repente, todo mundo passa a defender determinada ideia, seja em termos de métodos, seja em termos de correntes educacionais mais gerais”.

Essa busca dos educadores por práticas e receitas eficientes é, possivelmente, resultado da grande influência do tecnicismo no Brasil, que trazia em sua concepção a ideia de que a técnica utilizada era mais importante do que os professores e alunos, pois era ela quem assegurava a aprendizagem (FRANCO, 1995). Isso nos deixa em alerta, no sentido de que é preciso entender as posturas e contribuições epistemológicas como instrumentos para auxiliar o professor na compreensão da realidade cognitiva dos estudantes e, a partir dessa compreensão, experimentar metodologias para agir na sala de aula.

Dentre as concepções epistemológicas mais discutidas atualmente está o empirismo. Essa corrente epistemológica acredita que os seres humanos nascem como uma espécie de folha em branco, sem conhecimentos, e por meio das influências do mundo eles os constroem. Também se debate muito sobre a epistemologia apriorista, ou inatista, que acredita que o ser humano ao nascer já possui em si estruturas de conhecimento que serão ampliadas ao longo de sua vida, - daí a ideia de apriori, no sentido de ser aquilo que vem antes. Um último pressuposto epistemológico muito estudado é o ideário construtivista, que trata a questão de construção de conhecimentos a partir da relação entre sujeito e mundo externo, baseada na interação dialética que pressupõe que o homem transforma o meio e, na medida em que ele modifica o meio, ele se modifica (BECKER, 1994).

Todas essas posturas podem, de alguma forma, se relacionar com o ensino da Arte, seja em maior, ou em menor dimensão. Com os avanços das pesquisas voltadas para o ensino da Arte, já é possível levantar diversos materiais que discutem a construção de conhecimento em Arte, e sobre o papel do professor de Arte, o que nos

permitirá traçar uma relação entre algumas dessas investigações com os conceitos da psicologia e da filosofia abordados aqui.

Por exemplo, o autor espanhol Imanol Aguirre (2005) estruturou algumas perspectivas para se entender o ensino da Arte partindo de três concepções, que são “Arte como saber” (dialogando com elementos do Empirismo), “Arte como expressão” (aproximação com o Apriorismo), e “Arte como reconstrução disciplinar” (características da concepção construtivista). Trazendo para o Brasil, podemos ainda relacionar a ideia de “Arte como reconstrução disciplinar” com os estudos de Ana Mae Barbosa (1998), que sugere que os conhecimentos das artes na escola devem permitir um espaço de experimentação, de decodificação e de informação. Esses três pontos de vistas são diferentes entre si, e diferem da gênese sobre de onde surge ou está o conhecimento artístico, se é decorrente da prática oportunizada pelo professor, ou da estrutura do estudante eclodindo na sua auto expressão.

Os professores de Arte, no seu ato pedagógico, trabalham diretamente com a construção de conhecimento nesse campo. Com isso, é fundamental que os mesmos busquem estratégias para a construção de conhecimentos nessa área. Porém, antes de traçar metodologias para essas realizações, naturalmente, o professor já possuirá um ponto de vista sobre a origem, ou de onde vem o conhecimento em Arte, bem como se é possível ampliá-lo.

Compreender os acontecimentos que ocorrem dentro de uma sala de aula é essencial para o trabalho do professor. A consciência epistemológica pode ajudá-lo a pensar em novas estratégias e possibilidades dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois a construção do conhecimento é um objetivo que perpassa a relação entre professor e aluno.

Não basta apenas incluir Arte no currículo da educação básica, é necessário, também, oportunizar experiências de Arte com qualidade e consciência, ou seja, precisamos nos preocupar em descobrir de que forma essa área vem sendo concebida e trabalhada nas salas de aula de Manaus. Em alguns processos educativos que já presenciei, percebi algumas atitudes estereotipadas e equivocadas sobre a construção do conhecimento em Arte na escola, limitando essa disciplina à confecção de decorações festivas, relacionadas às datas comemorativas ou, na melhor das hipóteses, como auto-expressão.

Segundo Almeida (2012, p. 12), “na opinião de muitos professores, as artes têm um caráter utilitário, meramente instrumental”. A carência do aprofundamento sobre a

prática docente em Arte acarreta diversos problemas, deixando esse componente curricular de cumprir alguns dos seus objetivos como a produção artística, apreciação estética e a informação histórica. A falta de preparação aprofundada dos profissionais para ensinar Arte é um problema crucial, e essa deficiência reverbera na produção artística e cultural local, influenciando diretamente na realidade dos Teatros e das salas de espetáculos esvaziadas, sofrendo com a carência de espectadores que não vem tendo nenhum tipo de relação inicial com a Arte na escola.

A Arte na educação básica é um assunto que ganha cada vez mais força, principalmente depois que passou a fazer parte enquanto disciplina obrigatória do currículo da educação básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB). Como já foi dito anteriormente, não basta apenas inserir determinado conteúdo no currículo da educação, é preciso se atentar ao trabalho qualificado e à formação continuada dos docentes.

É possível desenvolver um importante trabalho no campo do ensino da Arte sem ter consciência de suas próprias escolhas epistemológicas, mas essa ausência pode acarretar em uma série de deficiências de aprendizagem. Caso os professores de Arte não compreendam claramente seus posicionamentos epistemológicos, dificilmente estarão trabalhando a disciplina de modo a ampliar a capacidade estética dos discentes, limitando a aprendizagem em seus diferentes níveis.

A presente investigação possui como principal objetivo compreender os pressupostos epistemológicos dos professores de Arte atuantes na educação básica de Manaus. Como objetivos específicos temos a intenção de diagnosticar o perfil epistemológico dos docentes de Arte, por meio de uma amostragem composta por profissionais atuantes na Secretaria Estadual de Educação, e por fim, promover a discussão sobre o ensino da Arte em Manaus, fortalecendo esse campo de pesquisa e criando materiais para debates posteriores entre os docentes.

É importante destacar que Becker (1993) realizou uma pesquisa semelhante a esta, que resultou no livro "*A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*", e hoje é uma das principais inspirações para esta investigação. Na ocasião, Becker (1993) buscou entender de que maneira os professores de diversos segmentos da educação pensam a construção do conhecimento, e qual a relação existente entre sua concepção epistemológica e a prática pedagógica. Para isso, Becker entrevistou professores atuantes em todos os níveis de escolaridade, da educação infantil até a graduação, para que pudesse distinguir as práticas didático-pedagógicas autoritárias,

de concepções provindas do senso comum, baseando-se nas posturas empirista, inatista e interacionista.

Na ocasião, o estudo de Becker conclui que o que “predominou foi o ensaio interpretativo, a dúvida, a tentativa de buscar um movimento de pensamento - os movimentos, muito mais do que as certezas” (BECKER, 1993). Analisar respostas orais ou escritas exige do pesquisador ética com a verdade, e criatividade nas explicações das variáveis e na criação de condições elementares possíveis de interpretação. Becker (2004) encontrou algumas importantes constantes em seu trabalho, e uma delas é que a concepção epistemológica é, primordialmente, efeito e não causa. Assim, os docentes que professam uma perspectiva empirista não conseguem, em função da sua condição, se superar pedagogicamente.

Na obra de Becker (2004), o empirismo constituiu em larga escala, e de forma inconsciente, o fundamento “teórico-filosófico” da pedagogia da repetição e da reprodução. Talvez, essa seja a forma mais rudimentar de se constituir no mundo – repetindo e imitando-o, e essas ações estão no cerne da proposta empirista. As propostas que necessitam dos sujeitos uma participação mais ativa, e que exigem que eles sejam capazes de constituir transformações correlativas, tanto em si, quanto no meio, aparecem com menor expressividade (BECKER, 2004).

Desse modo, questionamo-nos se os professores de Arte da atual pesquisa mostrarão as mesmas amarras epistemológicas ao empirismo, mesmo pertencendo a um contexto diferenciado e sendo docentes que atuam em uma área tão singular quanto a Arte. No trabalho de Becker (2004) foram envolvidos docentes de diversos segmentos e componentes da educação, enquanto aqui o recorte será delimitado aos docentes que atuam apenas com Arte, inclusive àqueles que não possuam formação.

Esta é uma pesquisa tipicamente do campo das ciências humanas, pois possui como principal característica a multidisciplinaridade, que se fará presente ao longo de todo o corpo do trabalho, abordando os problemas de pesquisa por meio da apelação às diversas disciplinas que nos parecem úteis, rompendo assim barreiras simbólicas de conhecimentos propostas pela orientação de pesquisa sistêmica. Serão utilizados nessa pesquisa conteúdos e discussões de diversos campos do conhecimento, principalmente da Epistemologia, da Psicologia, da Pedagogia e do Ensino da Arte.

Essa interdisciplinaridade se dará, principalmente, na primeira parte da pesquisa, que é destinada à revisão de literatura e à contextualização dos termos e conceitos utilizados ao longo da investigação. Gil (2008) nos fala que o levantamento

bibliográfico é uma estratégia do pesquisador para entrar em contato, ou familiarizar-se com um, ou mais temas da pesquisa, para que assim as etapas seguintes possam ocorrer com melhor aprofundamento, afim de alcançar seus objetivos propostos.

Segundo Thiollent (1984), as pesquisas científicas podem possuir diversos tipos de objetivos, entre eles está a “descrição”, que consiste em descrever uma história tal como ela é, a “avaliação”, que trata de medir o que ocorre em comparação com alguma norma definida, ou a “(re)construção”, que visa delinear possíveis transformações na situação vigente. É possível ainda buscar um equilíbrio sobre os variados objetivos a que uma pesquisa se propõe. Por exemplo, esta pesquisa possui configurações descritivas, no momento em que se pretende descrever a postura epistemológica dos docentes. Podemos ainda identificar momentos com o objetivo de avaliar, quando comparamos o posicionamento dos professores com o levantamento bibliográfico utilizado, e por fim, de forma tímida, são apresentadas provocações que podem futuramente despertar uma reconstrução do campo, no momento em que os professores de Arte tomarem a consciência de seu papel epistemológico no ensino desse componente curricular.

O trabalho foi dividido em três partes que nos ajudarão a compreender de forma mais integral as questões abordadas aqui. A primeira grande parte passou por uma subdivisão em três pontos, sendo o primeiro caracterizado como estudos da postura empirista, pautados nos postulados de Burrhus F. Skinner e Robert Gagné, buscando as suas origens e seus desdobramentos na psicologia behaviorista, proporcionando uma interlocução com a pedagogia tradicional e diretiva, bem como o ensino da Arte. O segundo ponto desse capítulo levantará questões da base apriorista, especificamente nas discussões trazidas por Carl Rogers, para traçar um paralelo com a prática do ensino da Arte, a pedagogia não-diretiva e a escola nova. O último ponto desse capítulo se debruça sob a postura construtivista, introduzindo conceitos básicos de Jean Piaget e Lev Vygotsky em diálogo com o processo de construção de conhecimento, e como esses estudos podem se relacionar com a práxis do professor de Arte na escola.

A segunda parte vislumbra apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa, expondo detalhes da metodologia, de que maneira o instrumento de coleta de dados foi constituído, como os professores participantes foram selecionados, a as formas de análise qualitativa e estatística empregada. Essa parte do trabalho ainda trará um levantamento bibliográfico fundamentando as escolhas metodológicas.

Como já foi citado, a metodologia desse estudo destina a sua primeira parte a uma revisão de literatura sobre o tema central e seus entrelaçamentos com outras áreas de estudos. A segunda parte, se refere às questões da coleta e análise de dados, na qual será utilizada a metodologia de *survey* probabilístico, que se trata da aplicação de um questionário a uma parcela selecionada de participantes, a partir do qual os resultados possuem autoridade probabilística, isto é, podem representar o cenário em sua totalidade e neste caso, representará o perfil epistemológico dos professores de Arte de Manaus.

A terceira parte deste trabalho foi destinada para a análise detalhada dos dados obtidos. Cabe aqui citar a apreciação e o enquadramento das respostas dos professores em quadros que representam suas respectivas variações epistemológicas, de acordo com as suas respostas e as diversas variáveis explicativas envolvidas no instrumento de coleta de dados. Cada questão sobre os processos epistemológicos presentes no instrumento de coleta de dados passará por análises específicas, buscando as contradições e especificidades de cada concepção encontrada.

Ainda, é importante destacarmos que a utilização do termo Arte, com “A” maiúsculo no singular, será aplicado quando tratarmos do componente curricular proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que tornou esta disciplina obrigatória nas escolas do Brasil, que a designou como “Arte” nesse formato de escrita. Ainda, optamos por utilizar o conceito de “ensino da Arte”, ao invés de “Arte-educação” ou de “educação artística”, para mantermos um distanciamento epistemológico das correntes a serem apresentadas, sendo que no caso essas duas últimas opções terminológicas possuem uma proximidade com uma das posturas epistemológicas (apriorista e empirista, respectivamente) a ser apresentada ao longo desse trabalho, podendo assim, conduzir erroneamente os participantes e possíveis leitores.

Uma última observação importante trata da variação na utilização de termos que designam a figura do estudante (como nos referiremos), que pode aparecer como aluno ou aprendiz, e do docente (como nos referiremos), que também pode aparecer como professor ou facilitador. Essa mudança na utilização dos termos irá ocorrer de acordo com cada epistemologia e como cada concepção se refere às partes, de modo que respeitaremos a forma de tratamento em cada postura.

2 TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Para iniciarmos as discussões deste trabalho, é preciso compreender o que vem a ser uma teoria de aprendizagem. Moreira (2011, p. 12) nos afirma que uma teoria de aprendizagem “representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes”. Nesse sentido, significa investigar os pressupostos relacionados às formas de apreensão e desenvolvimento do conhecimento humano, por meio de estudos que buscam a decodificação das suas diversas formas e posturas.

Mas, afinal, o que é uma teoria de aprendizagem? Moreira (2011, p. 19) diz que “são tentativas de interpretar sistematicamente, de organizar, de fazer previsão sobre conhecimentos relativos à aprendizagem”. Já para Lefrançois (2015, p. 22), “resultam das tentativas feitas pela psicologia de organizar observações, hipóteses, palpites, leis, princípios e conjecturas acerca do comportamento humano”. Também conhecida como teoria do comportamento, as primeiras teorias da aprendizagem apresentavam características mais simples do que as que vem se desenvolvendo recentemente, pois rejeitavam conceitos subjetivos como emoções e pensamento, focalizando seus estudos apenas em questões concretas e observáveis (LEFRANÇOIS, 2015).

As teorias da aprendizagem são, de um modo geral, estruturas conceituais de pontos de vistas, de um ou mais autores, acerca de determinados posicionamentos epistemológicos que investigam as circunstâncias e as possibilidades para a construção, manutenção e extinção de conhecimentos.

Hoje em dia coexistem diversas teorias de aprendizagem, porém nem todas cumprem a sua função essencial, que é “simplificar e organizar as observações, e oferecer bases para previsões” (LEFRANÇOIS, 2015, p. 9). Neste sentido, o objetivo central de uma teoria de aprendizagem é fornecer bases reais para prever resultados, bem como ajudar a organizar experiências de forma a conduzir um processo de construção de conhecimento. As grandes teorias são diferentes em diversos pontos, possuem algumas divergências em seus elementos, porém “nenhuma teoria é totalmente incorreta, mas algumas podem ser mais úteis que outras [...] uma teoria não deve ser julgada como certa ou errada, mas principalmente pela sua utilidade” (LEFRANÇOIS, 2015, p. 9).

Não existe apenas uma teoria, mas sim várias teorias de aprendizagem. Inclusive a própria noção de aprendizagem difere entre as diversas teorias existentes, que não compartilham das mesmas perspectivas. Para alguns autores, a aprendizagem significa a aquisição de conhecimentos, para outros, se trata da mudança de comportamentos. Com essa plural percepção entre um dos objetos centrais das teorias (a aprendizagem), é consideravelmente normal compreender que as teorias são automaticamente diferentes entre si. Portanto, teorias de aprendizagem não buscam apenas a definição da ideia de aprendizagem, e sim pressuposições acerca da aquisição ou construção de conhecimentos, com base em suas perspectivas sobre a própria noção de aprendizagem (MOREIRA, 2011).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi necessário selecionar inicialmente três bases epistemológicas (empirismo, apriorismo e construtivismo) e posteriormente, definir quais as teorias dentro dessas bases que seriam apresentadas, ainda que de forma resumida, no corpo do texto, com a intenção de contextualizar aos leitores diferentes linhas de raciocínios sobre a aprendizagem. Delimitou-se o resumo da teoria de um ou de dois autores por postura epistemológica, acompanhados sempre de interlocuções com as áreas da pedagogia e do ensino da Arte, buscando possíveis exemplos dessas teorias dentro da sala de aula.

A primeira base será o empirismo, que parte da hipervalorização dos conhecimentos concretos e observáveis, dentro do processo de planejamento de estímulos, que tem como finalidade a emissão de respostas. Essa corrente também investiga aquilo que acontece após a apresentação de uma resposta, e isso é característico do empirismo, uma vez que o comportamento é controlado por suas consequências - se esta for agradável, possivelmente haverá um aumento ou permanência da resposta; já se a consequência for desagradável, a resposta tende a diminuir, podendo chegar na extinção (MOREIRA, 2011).

Já no campo da segunda teoria, a apriorista, a aprendizagem não se limita à ideia da ampliação de conhecimentos concretos. Ela envolve outros fatores, como por exemplo, o fator emocional e afetivo dos aprendizes, levando em consideração a subjetividade dos indivíduos e o crescimento pessoal. Na sala de aula, o ensino pautado no apriorismo possui como conceito chave a aprendizagem significativa, que trata da conciliação entre os conteúdos a serem aprendidos com os interesses pessoais dos aprendizes, segundo o ponto de vista dos mesmos. Assim, o aprendiz é visto como o ser que pensa, sente e age de maneira integrada, mas é a aprendizagem

significativa que torna positiva essa integração, de modo a levá-lo à autorrealização, e ao crescimento pessoal (MOREIRA, 2011).

Por fim, o construtivismo, que se trata da base epistemológica mais democrática do ponto de vista da valorização dos conhecimentos de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Essa postura é caracterizada por atribuir importância à relação entre o sujeito e o meio exterior. De um modo geral, o construtivismo defende a noção de que o sujeito se relaciona profundamente com o meio externo, e na medida em que o meio interfere na construção do sujeito, o sujeito interfere na construção do meio.

Embora alguns dos autores apresentados aqui não tenham produzido suas teorias com pretensões pedagógicas, ainda assim, estes contribuíram e continuam a contribuir para o campo do ensino e da aprendizagem escolar. Dentro do empirismo definiu-se como autores basilares Burrhus Frederic Skinner (1904 - 1990), que é um dos autores mais importantes do pensamento empirista, por estruturar a teoria comportamental, baseada no conceito de estímulo-resposta e reforçamento de respostas emitidas. Ainda no campo do empirismo será destacada a obra de Robert Gagné (1916 - 2002) que valoriza a estruturação dos conteúdos observáveis, mas também compreende a importância da subjetividade dos sujeitos na construção do saber.

No que se refere ao apriorismo, destacamos os estudos de Carl Rogers (1902 - 1987) que foi um dos autores basilares do pensamento apriorista em relação à aprendizagem. Sua teoria está baseada na premissa de que o sujeito deve aprender a aprender, pois o mundo é mutável, assim como os conhecimentos que nele coexistem. Para os aprioristas, o indivíduo é portador dos conhecimentos em sua estrutura inata, e cabe aos professores não interferir no processo de autodescoberta e de autodesenvolvimento.

Por fim, na parte destinada ao construtivismo, se destaca Jean Piaget (1896 - 1980) por sua intensa contribuição à esse movimento epistemológico, defendendo a ideia de que na medida em que o mundo constrói o sujeito, o sujeito constrói o mundo ao seu redor. Os principais conceitos de Piaget para o construtivismo neste trabalho são a adaptação e a equilibração. O segundo nome do construtivismo é Lev Vygotsky (1866 - 1934), que nos apresenta, entre outros conceitos, a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal e de Linguagem Simbólica, que se tratam de processos de

interação entre os sujeitos da aprendizagem com os conhecimentos do mundo exterior.

É válido frisar que a revisão de literatura apresentada neste trabalho é uma síntese das grandes teorias desses pesquisadores, e que para uma compreensão completa e detalhada desses conceitos é necessário buscar as suas obras integrais. O objetivo dessas breves contextualizações é introduzir diferentes perspectivas da construção de conhecimento e algumas teorias de aprendizagem.

A discussão sobre a epistemologia ainda será relacionada com outras duas áreas de conhecimentos, que são a pedagogia e o ensino da Arte. A primeira delas diz respeito à influência das epistemologias sobre as formulações dos tipos de pedagogias com características ideológicas completamente diferentes entre si. Os pressupostos pedagógicos tratados aqui serão, resumidamente, a pedagogia tradicional, que classifica o professor como portador do conhecimento, a pedagogia nova, que inverte o polo classificando o aprendiz como sujeito da aprendizagem, e a pedagogia construtivista, que acredita que o conhecimento se constrói na interação entre sujeito e objeto (mundo exterior).

O entrelaçamento dessas áreas de conhecimentos e de investigação com a práxis dos professores se faz necessário para que possamos romper um paradigma presente na maioria dos trabalhos que lidam com a construção de conhecimento e com a psicologia da educação, que é o afastamento entre as teorias e as atividades escolares. Libâneo (2001, p. 154) afirma que “a mais grave limitação do ensino da psicologia educacional é a distância entre seu conteúdo e a prática escolar, e isso explica seu efeito quase insignificante na formação de professores”. Entender essa deficiência é o primeiro passo na direção de uma solução. Grande parte das obras referenciais desse campo apresentam circunstâncias e experimentações realizadas em outros países, outras sociedades, nem sempre considerando as especificidades culturais e sociais de cada sujeito, de cada ambiente. Ainda, estas são teorias que não foram formuladas por pedagogos, em sua maioria, e que não foram apresentadas como propostas pedagógicas. Logo, é necessário que estabeleçamos relações entre elas e o campo da educação para que se tornem significativas aos nossos propósitos.

No campo do ensino da Arte, buscar fundamentações científicas sobre a compreensão de seus processos cognitivos significa colaborar para a legitimação deste componente curricular. Essa pretensão é traçada aqui por meio da articulação entre a epistemologia e a pedagogia, para que possamos entender, ainda que

minimamente, como os professores de Arte entendem a construção de conhecimento nessa área enquanto estão “ensinando”. A Arte ainda é cercada por conceitos estabelecidos através de senso comum, com tímidos trabalhos que aprofundam essas discussões, principalmente na região norte do país. A articulação com as bases epistemológicas será concretizada utilizando perspectivas sobre o ensino da Arte, descritas por autores como Aguirre (2005) e Barbosa (1985, 1998).

Existe um ponto chave entre todas essas áreas, que é o ato educativo, determinado como uma totalidade na qual afluem fatores psicológicos, sociais e econômicos que se constituem como as condições para o desenvolvimento social (LIBANÊO, 2001). Não pretendemos definir aqui quais são as melhores escolhas metodológicas para o ensino-aprendizagem no campo da Arte, mas contextualizar variadas perspectivas sobre esse mesmo problema.

2.1 EMPIRISMO

A primeira das posturas discutidas aqui será o empirismo, que é uma teoria que se preocupa principalmente com as questões observáveis. Para os empiristas, o conhecimento se forma a partir da transmissão do mundo exterior para os sujeitos de aprendizagem. Na concepção empirista, o sujeito é entendido como uma folha em branco que será preenchida pelos conhecimentos do mundo externo.

Dentro dessa teoria existem alguns conceitos básicos, e o primeiro deles é o que se entende como “respostas”, que são os comportamentos visíveis e reais, os quais se relacionam diretamente com “estímulos” (ações que as precedem), e com “consequências” (ações que as sucedem), em detrimento da permanência ou extinção de determinados comportamentos, variando de acordo com o que for conveniente para cada situação (MOREIRA, 2011).

Dentro do cotidiano de uma aula de Arte, podemos identificar esses conceitos sendo aplicados na prática, quando, por exemplo, um professor resolve realizar uma atividade prática e, antes de iniciar a aula, vem a proferir a ordem de iniciar a atividade. Isso já se caracteriza como um estímulo. Estímulos podem variar entre os mais simples (como o citado), até os mais complexos.

Nessa perspectiva, encontramos John B. Watson (1878 - 1958), que é visto como fundador do behaviorismo no mundo ocidental e possui grande influência no

pensamento empirista. Watson tinha como objetivo estudar aquilo que é visível, ignorando questões ligadas à subjetividade. A teoria de Watson estava muito mais preocupada com os estímulos do que com as consequências, muito por influência e inspiração em Ivan Pavlov (1849 - 1936), que tratava a aprendizagem como substituição de estímulo condicionado.

Em seus estudos, Watson descartou as operações mentais para chegar em uma ciência objetiva do conhecimento. Em síntese, o comportamento significava movimento muscular, como a fala, por exemplo, que era resultado do movimento da garganta, ou os sentimentos e emoções, que eram resultados de nossas entranhas. Para Watson (apud MOREIRA, 2011) os seres humanos nascem com algumas conexões entre estímulo-respostas, que são chamados de reflexos.

Os reflexos são comportamentos naturais do nosso corpo em contato com o ambiente externo. Por exemplo, a transpiração corporal quando estamos em um lugar de calor excessivo, ou a retração da retina quando nos damos de frente com luzes fortes. Ao nascer, o ser humano possui alguns reflexos já definidos, como chorar ao sentir dor ou fome, e até mesmo a preensão, tornando o bebê capaz de suportar o peso do próprio corpo já nos primeiros meses de vida (MOREIRA, 2011).

Contudo, é possível expandir os reflexos em dimensões gigantescas com a combinação entre reflexos. O ato de caminhar é um bom exemplo dessa expansão, pois é o resultado de uma sequência de movimentos musculares que vão agindo naturalmente como estímulos para as ações seguintes, e assim vão criando novas ações. Watson (apud MOREIRA 2011, p. 23) afirma que “todo nosso comportamento tende a envolver todo o nosso corpo, quando falamos, usamos tanto expressões faciais e gestos, quanto palavras”. Nesse sentido, tudo que fazemos envolve todo nosso corpo, variando apenas o grau em que as partes estão envolvidas.

Muito próximo dos estudos de Watson está Edwin Guthrie (1886-1959). Para ele, se um comportamento ocorreu frente à determinada situação, provavelmente ocorrerá novamente. Nos termos dos nossos estudos, se uma resposta acompanha determinado estímulo, provavelmente o acompanhará todas as outras vezes. Nesse sentido, se um professor pedisse para que os alunos estudassem a tabuada de multiplicação, e posteriormente perguntasse quanto seria 5×7 , e o aluno respondesse 35, provavelmente essa resposta seria fixada ao estímulo “ 5×7 ”. Se esse estímulo for invertido para “ 7×5 ”, o aluno encontrará dificuldades (mesmo a resposta sendo

igual), pois o objeto associado ao número 35 havia sido um estímulo com outra configuração.

Trazendo a discussão para um exemplo do ensino da Arte, mais especificamente do Teatro, ao se trabalhar questões como articulação ou projeção vocal em sala de aula, é esperado que aqueles conhecimentos sejam utilizados durante uma apresentação de um espetáculo, mas nem sempre essa utilização se concretiza pelo fato da alteração de estímulos. Nesse caso a alteração pode ser no espaço (antes sala, e agora palco), ou na capacidade de gerir o nervosismo (na sala o aluno estava tranquilo, e no palco estava muito nervoso), impedindo essa utilização orgânica.

Para Guthrie (apud MOREIRA, 2011, p. 24) “não importa se a resposta foi eliciada durante um procedimento de condicionamento clássico, ou não, basta que o estímulo e a resposta ocorram juntos”. O autor é adepto do conceito de recentidade, ou seja, acredita que as respostas iniciais podem ser substituídas pelas respostas mais recentes. Ou seja, não importa se a resposta mais antiga condiga com a resposta correta, ainda assim será fixada a resposta recente.

Moreira (2011) nos diz que Guthrie preocupou-se em investigar três técnicas para substituir as respostas indesejáveis por desejáveis, que são: método da fadiga (repetir o sinal até que a resposta inicial canse, e eventualmente surgirá uma nova resposta e essa permanecerá), método do limiar (introduzir o estímulo que se deseja desconsiderar em um grau tão fraco que não provoque a resposta) e método do estímulo incompatível (apresentar o estímulo quando a resposta não ocorrer, assim irá surgir um outra resposta e essa permanecerá associada por ser a mais recente). “Guthrie não usava o conceito de reforço (positivo ou negativo) para explicar mudanças de comportamentos, [...] a extinção de respostas ocorre por meio de um estímulo incompatível” (MOREIRA, 2011, p. 25). As alterações de comportamentos estão baseadas em ideias como interferência e conexões entre novas e velhas aprendizagens.

Os termos referentes ao reforço (negativo e positivo) foram explorados inicialmente no behaviorismo por Edward L. Thorndike (1874-1949), que focalizava suas investigações nos impulsos diretos para a ação, e ainda que defendia esses impulsos eram fortalecidos por meio de consequências satisfatórias, ou enfraquecidos por meio de consequências desconfortáveis. Enquanto as ideias de Guthrie evitavam a ideia de punição e recompensa, os pressupostos de Thorndike faziam desses dois

fatores os elementos protagonistas, os quais permanecem ainda muito fortes nas escolas do Brasil.

Para Thorndike (apud MOREIRA, 2011), a concepção de conhecimento estava baseada na conexão estímulo-resposta. Essa concepção de aprendizagem está sujeita a três leis principais, que são: leis de efeito (quando a resposta é seguida por uma consequência satisfatória ela é fortalecida, ou é provável que aconteça outras vezes. Já se a consequência for contrária, ela será enfraquecida), lei do exercício (o fortalecimento de determinada resposta se dá por meio da prática, e o enfraquecimento ocorre quando a prática sofre descontinuidade) e a lei da prontidão (que focaliza a preparação para ação quando essa iniciativa é despertada por ajustamentos preparatórios).

A construção do conhecimento, segundo a conexão estímulo-resposta de Thorndike, está muito presente nas aulas de Arte ainda na contemporaneidade. Ao longo desse estudo, percebemos que as atividades práticas são muito presentes em aulas de todas as quatro linguagens que compõe a Arte. É comum nos depararmos com professores de Arte que acreditam na prática constante como único percurso para se “adquirir” conhecimentos, sendo que apenas a repetição irrefletida, não é suficiente para consolidar a aprendizagem.

Resumidamente, essas três leis criadas por Thorndike são formas de moldar e de se relacionar com comportamentos e com habilidades. A “lei de efeito” pode ser exemplificada numa sala de aula quando o estudante realiza um ato qualquer. Se este for algo positivo, ele receberá elogios (e o continuará fazendo), se for um ato indesejado, logo será reprimido pelo professor (e terá sua ação interrompida). Já a “lei do exercício” afirma que quando a prática se torna algo cotidiano o aluno desenvolve os conhecimentos da forma mais intensa, e se essa prática for esporádica, provavelmente encontrará dificuldades. Por exemplo, em uma aula de Dança na qual o aluno terá que reproduzir perfeitamente um determinado movimento, certamente ele será orientado a repetir diversas vezes, até que o movimento seja reproduzido com perfeição. Por fim, a “lei da prontidão” trata de um estado alinhado entre estímulo e resposta que ocorre, como por exemplo, quando o professor um dia antes da prova mostra todas as questões do exame. Isso é o suficiente para despertar essa alinhção prévia, pois provavelmente os alunos chegariam com as respostas prontas.

Thorndike (apud MOREIRA, 2011) ainda elencou cinco leis subordinadas, que são: resposta múltipla (capacidade de executar várias respostas), atitude

(predisposição para reagir), propolência de elementos (capacidade de lidar com partes relevantes da situação), resposta por analogia (transferência de repostas de uma situação para outra, por efeito de suas similaridades), e mudança associativa (uma resposta pode mudar de um estímulo para outro) (MOREIRA, 2011).

Outras das principais contribuições de Thorndike para o empirismo estão baseadas nas leis de efeito, mais precisamente na valorização das consequências em detrimento às conexões entre os estímulos e as respostas. Além de Thorndike, devemos destacar as contribuições de Clark L. Hull (1884-1952), que foi um dos autores mais formais dentro do behaviorismo, e seus estudos são estruturados a partir de teoremas e postulados. A sua teoria pode ser colocada da forma E-O-R (Estímulo que afeta o Organismo, tendo como consequência a Resposta). Hull ainda se enquadra como empirista, mas se afasta dos teóricos anteriores por acreditar em outras influências além do ambiente essas são chamadas de variáveis intervenientes de impulsos.

Essas variáveis são ideias próximas do conceito de reflexos, e se dividem em dois tipos, os impulsos primários, que são as necessidades biológicas e inatas, como defecação ou micção, e os impulsos secundários, que são comportamentos relativos a situação apresentada pelo meio externo como, por exemplo, o medo. Para esta linha de pensamento, essas variáveis poderiam ser tratadas tão objetivamente quanto os estímulos e as respostas.

As quatro teorias brevemente citadas até aqui (Watson, Guthrie, Thorndike e Hull) são consideradas behavioristas antigas. Algumas delas se assemelhavam, outras um pouco menos, mas de modo geral todas estão baseadas no sistema estímulo-resposta. Os desdobramentos mais recentes do behaviorismo tiveram como principais bases as teorias dos autores citados anteriormente. Essa corrente é até hoje uma das mais trabalhadas nas salas de aula (BECKER, 2004). Diante de um quadro tão extenso de referências, destacaremos nas próximas seções os postulados de Skinner e de Gagné.

Ainda que, de modo resumido, a apresentação das próximas teorias se faz importante pelo fato de ambas levantarem questões que provavelmente serão encontradas nos discursos dos professores de Arte. É importante ressaltar que as teorias de Skinner e de Gagné apresentam algumas divergências, principalmente na questão de atribuição de valores às questões de cunho subjetivo que as teorias de

Gagné nos apresenta, diferenciando-o dos demais pensadores empiristas mais conservadores.

2.1.1 A Teoria do Reforçamento de Skinner

A teoria de Skinner se trata de um dos pressupostos epistemológicos mais presentes nos procedimentos realizados nas salas de aulas, principalmente nos anos 1960 e 1970 (MOREIRA, 2011). A abordagem comportamental de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) ficou marcada, dentre outras diversas características, pelo fato de ignorar os processos subjetivos que ocorrem na mente dos indivíduos durante o processo de alteração de comportamento, desconsiderando os fatores emocionais e tudo aquilo que é singular na mente dos sujeitos. Isso não significa negar a sua existência, apenas não é o seu foco de pesquisa e de investigação. A sua teoria comportamental valoriza e discute apenas aquilo que é observável, aquilo que é visível e concreto e, por isso, ela está baseada nos conceitos de estímulos e respostas (MOREIRA, 2011).

Dentre as principais variantes do conceito de estímulo, destacam-se o próprio estímulo inicial, que é um evento que antecede e provoca a primeira ação, o reforço, que se caracteriza como um elemento que fortalece e colabora para a permanência daquela ação, e por fim as contingências de reforço, que se tratam das análises e das intervenções nos comportamentos por outras pessoas.

No que se refere às respostas, as principais variantes são os comportamentos respondentes e operantes. Os comportamentos respondentes estão relacionados com a ideia de reflexos, que são ações realizadas involuntariamente diante de determinados estímulos como, por exemplo, o arrepio dos pêlos em um ambiente demasiadamente frio. Por outro lado temos os comportamentos operantes, que envolvem ações e questões mais complexas e, nesse sentido, mais interessantes para se discutir processos epistemológicos, segundo a perspectiva empirista. Os comportamentos ou repostas operantes são definidos por ações que o sujeito opera. São ações que realizamos e que geram algum efeito no mundo exterior (MOREIRA, 2011).

Para os empiristas, o comportamento do sujeito sempre estará ligado aos estímulos externos, o que o caracteriza como comportamento operante. Dentro da sala de aula, a maioria dos comportamentos dos estudantes são deste tipo, ou seja, são ações, reações e brincadeiras que ocorrem após sofrerem estímulos por parte dos professores, dos outros alunos ou dos livros didáticos. Na maioria do tempo de um estudante na educação básica ou no ensino superior ele passa manifestando respostas operantes. Assim, podemos concluir que a escola é, essencialmente, um lugar de emitir respostas operantes, do ponto de vista empirista.

Segundo esta teoria comportamental, o ser humano tende a agir de modo a obter recompensas e evitar punições e, nesses casos, o sujeito altera suas ações visando o benefício, ou evitando ser punido pelas ações realizadas. Diante disso, o comportamento humano está intensamente relacionado com o que determinada ação pode reverberar, variando entre recompensas e punições, e tendo como caminho a ser percorrido uma sequência de aplicações de reforços, que poderão conduzir as respostas emitidas pelo sujeito.

Existem dois grandes tipos de reforços, que são o reforço positivo e o reforço negativo. O reforço positivo é o conceito que mais se aproxima da ideia de recompensa, mas os pesquisadores e psicólogos evitam usar esse termo por remeter significados que descontextualizam o sentido do reforço positivo. Ele se caracteriza pelo fato de adicionar elementos em seguida de um comportamento visando que aquela determinada ação se mantenha ou se repita. Vale ressaltar ainda que para se caracterizar um reforço positivo não se precisa necessariamente adicionar um elemento agradável ou prazeroso é possível adicionar elementos aversivos, e é esse ponto que afasta a ideia de reforço da de recompensa.

No caso de uma aula de Dança, em um momento de alongamento corporal determinado estudante apresenta dificuldades de equilíbrio e o professor lhe cede uma barra móvel de Ballet. Nesse caso, o professor estaria acrescentando um elemento “apetitivo”, ou seja, agradável, para que ele pudesse alcançar e permanecer em determinada posição, ou “aversivo”, caso o aluno sinta dores ao permanecer com a perna sobre a barra. O que importa frisar nesse caso é que indiferentemente do fato de a barra provocar dor ou prazer, ela é um elemento que foi introduzido na situação visando aumentar a ocorrência de uma resposta. Portanto, é um reforço positivo.

Já o reforço negativo diz respeito ao ato de subtrair ou retirar elementos da relação visando ainda reforçar determinado comportamento. Um exemplo deste tipo

de reforço está presente quando, durante uma caminhada, uma pedra entra no nosso sapato. O ato de retirar a pedra para continuar a caminhada consiste em um reforço negativo. Essa situação consiste na subtração de um elemento aversivo para manter o comportamento desejado. Da mesma forma, ainda pode ser considerado reforço negativo o fato de retirar um elemento agradável da situação, como retirar a televisão ou outra distração que impeça uma criança de estudar.

No mesmo caso da barra na aula de *Ballet*, supomos que o estudante consiga alcançar as alturas desejadas com os pés e pernas, demonstrando habilidade e flexibilidade. Se o professor retirar desse estudante e auxílio da barra, para que o mesmo continue realizando os movimentos de forma desimpedida, isso se constituirá em um reforço negativo, pelo fato de se estar subtraindo um elemento da relação de aprendizagem para que a ação se mantenha. Em ambos os casos, tanto no reforço positivo quanto no reforço negativo, o objetivo é a continuidade de determinada resposta ou comportamento. No primeiro caso acrescentam-se elementos, já no segundo retiram-se elementos (MOREIRA, 2011).

Ainda, existem condutas que objetivam diminuir ou acabar com a frequência de um determinado comportamento, que é o caso da extinção e do esquecimento. No caso da extinção “ocorre uma redução gradual na frequência de uma resposta [...], até que a resposta ocorra tão frequentemente quanto ocorria antes do condicionamento” (MOREIRA, 2011, p. 54). Isso quer dizer que se permite que a resposta ocorra, mas o reforço não é inserido. Sendo assim, o processo de extinção ocorre por conta da ausência de reforçadores.

Já o esquecimento “é considerado uma diminuição na probabilidade de que uma resposta ocorra, como consequência dessa resposta não ter sido emitida por muito tempo” (MOREIRA, 2011, p. 54). Em outras palavras, o processo de esquecimento se caracteriza por impedir que uma resposta ocorra por um período de tempo de modo com que desapareça pela falta de oportunidades para a sua manutenção.

Dentro do comportamentalismo de Skinner, ainda existem outros processos para a alteração de comportamentos, que são a diferenciação de respostas e a modelagem. A diferenciação de respostas é obtida mediante o reforçamento consistente de uma determinada resposta dentre uma classe de respostas, com a exclusão de todos os outros membros dessa classe (MOREIRA, 2011). Isso significa dizer que em um conjunto de respostas, uma delas é selecionada e reforçada

cotidianamente, enquanto as demais são ignoradas e extintas. Por exemplo, em aulas de Teatro que exigem um envolvimento prático e espontâneo dos alunos, é comum que alguns não se concentrem nos exercícios, ignorando os comandos e recriando as regras das atividades, de modo a atrapalhar os demais. Essas ações, embora espontâneas, devem ser extintas.

Já o caso da modelagem é um pouco mais complexo. Ela trabalha com a ideia de aproximações sucessivas, fazendo da diferenciação de respostas um passo intermediário dela. Para conceber-se a modelagem, é preciso que a resposta seja acompanhada de um reforço constante, e esse reforço deve aumentar de nível de complexidade a cada etapa para que a resposta vá se aperfeiçoando e se consolidando (MOREIRA, 2011).

O processo de diferenciação de respostas se confronta em diversos aspectos com a questão da generalização, que ocorre quando dois ou mais estímulos são muito semelhantes, podendo causar dificuldade em se estabelecer qual o comportamento discriminado. No caso de estímulos amplamente diferentes, haverá uma pequena generalização entre eles em uma camada muito superficial, não impedindo a identificação do comportamento desejado.

Perto dessa discussão encontra-se o conceito de esmaecimento (ou *fading*) que, assim como a modelagem, trabalha com processos graduais (MOREIRA, 2011). No caso do esmaecimento, o que se altera são os eventos ou estímulos em detrimento de um determinado comportamento. Por exemplo, em aulas de Teatro com crianças, nas quais entre os objetivos esteja discutir conteúdos sobre dramaturgia, é possível iniciar com textos mais simplificados, que possuam uma narrativa clara e cronológica, para que, com o passar das aulas, possam ser apresentadas dramaturgias experimentais e contemporâneas que fragmentam e reconfiguram a estrutura dramática.

Nesse sentido, os principais focos da aprendizagem são os reforços e as contingências de reforços, pois ambos são mais relevantes para o processo de construção de conhecimento do que os estímulos e até mesmo as próprias respostas, pelo fato de que após as respostas serem emitidas é necessário trabalhar com os reforços para o fortalecimento ou enfraquecimento daquela determinada resposta que foi dada.

Seguindo essa visão, “o ensino se dá apenas quando o que precisa ser ensinado pode ser colocado sob controle de certas contingências de reforço”

(MOREIRA, 2011, p. 59). Neste sentido, o papel do professor no processo instrucional é buscar ações (contingências de reforços) que aumentem a probabilidade de os alunos alcançarem o comportamento terminal (resposta esperada). Portanto, mais importante do que fazer uma boa seleção de estímulos, é fazer uma boa listagem de contingências de reforços no âmbito escolar, e estão implícitas nessa afirmação questões como modelagem e aproximação sucessivas.

Existem alguns casos que podem exemplificar a grande influência do comportamentalismo proposto por Skinner, entre eles estão a Instrução Programada, o Método Keller e os Objetivos Operacionais. Começando pela ideia de Instrução Programada, trata-se de um método de aplicação baseado principalmente no conceito de reforço. Nessa ideia existem alguns conceitos básicos, que são pequenas etapas (a informação é emitida por meio de um grande número de pequenas e fáceis etapas), resposta ativa (o aluno aprende melhor participando ativamente na aprendizagem), verificação imediata (o aluno aprende melhor quando se verifica imediatamente a resposta), ritmo próprio (o aluno pode trabalhar na velocidade que desejar) e teste de programa (teste por meio da atuação do aluno) (MOREIRA, 2011).

Já o Método Keller é baseado no conceito anterior de Instrução Programa em diálogo com o de reforço positivo. Nessa teoria, o conteúdo de um curso deve ser dividido em um grande número de unidades, as quais devem ser acompanhadas por um guia de estudo. Os alunos preparam as unidades de acordo com o seu ritmo, tempo e local que preferirem, e quando se sentem preparados apresentam-se para um monitor para um teste escrito. Esse teste é avaliado imediatamente pelo monitor na presença do aluno, visando identificar se o aluno está apto para iniciar a unidade seguinte. No caso de o aluno ser reprovado, o mesmo poderá tentar quantas vezes for necessário, contanto que o aluno tenha domínio completo da presente unidade (MOREIRA, 2011). Um exemplo disso está em aulas de Teatro, que têm como um de seus objetivos a montagem de um espetáculo final. Não se pode iniciar os trabalhos já partindo para a memorização das falas (se houver). Antes disso é importante que os alunos já tenham consciência de que foram adquiridas outras habilidades mais simples como, por exemplo, expressividade corporal e consciência vocal, para que estes possam estudar as escolhas cênicas e investigá-las no contra turno de suas atividades fixas, sozinhos em casa, por exemplo.

O Método Keller tem uma grande relação com o conceito de reforço, pois a própria estrutura das unidades é uma cadeia de estímulos e respostas, por sinal muito

próxima à ideia de modelagem já apresentada. O fato de “completar/finalizar uma unidade” pode ser definido como um reforço para que o aluno possa avançar para a próxima unidade. Elogios do supervisor ou professor são outros exemplos de reforçamento positivo, principalmente quando são proferidos nos inícios das unidades.

Por fim, os Objetivos Operacionais são exatamente a definição de objetivos a serem cumpridos ao término do processo de aprendizagem. Em outras palavras, os Objetivos Operacionais se definem como ações que o aluno deve ser capaz de realizar, e isso tem influência na educação, principalmente nos anos setenta. Na atualidade, um exemplo clássico de objetivos operacionais no ensino da Arte está na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que funde à ideia de conteúdos as denominadas competências específicas¹ que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao final desta etapa escolar.

Em resumo, conceitos como tecnologia educacional, engenharia da instrução e outro também são exemplos da grande relevância do comportamentalismo de Skinner dentro das práticas pedagógicas. Mesmo que hoje muito se discuta sobre o aspecto mecanizado e automático dessa aprendizagem, a influência do behaviorismo é inegável (MOREIRA, 2011). Quando falamos de valor mecânico estamos nos referindo à prática excessiva e irrefletida, à repetição como método de fixação de conhecimentos e à passividade do sujeito diante das circunstâncias.

Esse pressuposto epistemológico é hoje o mais presente nas escolas brasileiras. Becker (2001, p. 15) narra como é o início de uma aula na pedagogia tradicional, que é o desdobramento pedagógico da postura empirista:

O que encontramos aí? Um professor que observa seus alunos entrarem na sala, aguardando que sentem e que fiquem quietos e silenciosos. As carteiras estão devidamente enfileiradas e suficientemente afastadas umas das outras para evitar que os alunos conversem. Se o silêncio e a quietude não se fizerem logo, o professor gritará para um aluno, xingará outra aluna até que a palavra seja monopólio seu. Quando isso acontecer, ele começará a “dar a aula”.

¹ Entre as competências citadas no documento estão: Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas; Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas; Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais; Experienciar a ludicidade; Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro; Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo; Problematizar questões políticas; Desenvolver a autonomia; Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional (BRASIL, 2016, p. 196).

O professor fala e o aluno apenas ouve, as cadeiras enfileiradas configuram o cenário onde é proibido interagir com outros alunos. O portador do conhecimento é o professor, e cabe ao aluno ficar atento para ser melhor preenchido com esses conhecimentos. O professor age assim porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para os alunos, e que esses são folhas em branco, *tabula rasa* (BECKER, 2001).

Segundo Becker (2001), nessa perspectiva o professor não acredita que o aluno é uma folha em branco apenas ao nascer, e sim, sempre que esse se depara com algum conhecimento novo: “a ação desse professor é legitimada, e fundada teoricamente, por uma epistemologia, segundo a qual o sujeito é completamente determinado pelo mundo do objeto, ou pelos meios físicos e sociais” (BECKER, 2001, p. 17). Para um professor adepto dessa postura, apenas ele pode construir um novo conhecimento, cabendo ao aluno prestar atenção e aprender. Nessa sala de aula não acontece nenhuma novidade, nenhum conhecimento novo é lançado, velhas repostas respondem velhas perguntas. Essa sala é pautada na “reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade” (BECKER, 2001, p. 18).

O objetivo dessa escola é muito evidente: perpassar conteúdos cristalizados e fazer com que os estudantes saiam das aulas como pessoas que silenciam, por mais que não concordem, pois era isso que se fazia nas salas, sendo o aluno fruto desse sistema bem recebido no mercado de trabalho, pois aprendeu a silenciar. Esse profissional irá ao mercado sem condições de estruturar nenhum projeto de transformação social, pois ele deixou de acreditar que suas ações são capazes de gerar alguma mudança (BECKER, 2001).

Esse é o modelo que supervaloriza o papel do professor e reduz o aluno à posição passiva, de fixismo e de repetição. Assim também ocorre nas aulas do componente curricular Arte. Negar a subjetividade dos sujeitos na aula de Arte é minimamente contraditório e, por mais que venha a se negar, esse modelo ainda é seguido com muita normalidade nas escolas brasileiras. Um ensino de Arte pautado na perspectiva empirista utiliza conteúdo previamente estabelecido como essencial para os alunos, sem um diálogo com estes.

Nesse modelo pedagógico o ensino é inteiramente mecanizado, tendo como principal prática metodológica a cópia de grandes obras de arte, sempre conduzida por um padrão de beleza. No Brasil, os registros do ensino da Arte, num ponto de vista

escolar, tem sua gênese com a chegada dos jesuítas, com fortes traços de colonização (BIASOLI, 1999). A Arte trazida e “ensinada” pelos europeus já portava a gênese da escola tradicional e conteudista, com uma íntima relação prática com o empirismo, tendo em vista que os índios que aqui habitavam, e que eram o alvo dessa prática pedagógica, já possuíam uma Arte verdadeiramente sua e que fora ignorada para a importação do estilo trazido pelos agentes colonizadores. Este é um dos cerne da pedagogia tradicional, a exclusão da voz e das experiências dos alunos em detrimento dos saberes superiores dos professores.

No início do ensino da Arte no Brasil, em meados de 1800, Biasoli (1999) afirma que nas aulas a figura era apenas apoio para a observação, e a imagem desenhada obedecia rigorosamente aos padrões de beleza estabelecidos pelo código neoclássico. A repetição prática, ou seja, o comportamentalismo irrefletido é um dos principais fundamentos dessa escola, que normalmente é instruída por saberes hegemonicamente consolidados, e que tende a ignorar os saberes considerados como periféricos, distantes dos centros canônicos.

2.1.2 O Neobehaviorismo de Gagné

Antes de iniciarmos é necessário esclarecer que os estudos de Robert Gagné tratam a questão das teorias de aprendizagem com o termos “condições da aprendizagem”. A sua teoria passou por um extenso processo de evolução, e a sua obra intitulada *As Condições do Conhecimento* teve sua primeira edição publicada em 1965 e a quarta em 1985. Nesse período sua teoria abandonou uma estrutura estritamente comportamentalista, agregando elementos do cognitivismo (MOREIRA, 2011).

Durante os vinte anos entre a primeira e a quarta edição desse livro de Gagné, algumas interferências foram inseridas em sua obra. Segundo Moreira (2011) foram incorporados três componentes principais aos seus postulados teóricos e que são: 1) uma série de eventos acompanha os atos da aprendizagem; 2) taxonomia de resultados de aprendizagem; 3) condições necessárias para alcançar cada resultado. A base da teoria de Gagné é o processamento de informações, e a aprendizagem para ele é algo que ocorre no cérebro dos sujeitos envolvidos. Assim a aprendizagem

é uma mudança de estado interior que se manifesta por meio do comportamento e na persistência dessa mudança.

Para Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 23), Gagné entendia que “a aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade cognitiva do homem que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento”. Essa modificação na capacidade cognitiva é resultado da interferência do ambiente externo no sujeito. Gagné definiu como itens basilares de sua teoria duas qualidades de eventos: os primeiros foram os eventos externos, que são os acontecimentos no meio ambiente, e os segundos, os eventos internos, que são alterações na estrutura da disposição mental.

Assim, a aprendizagem é um processo de evolução cerebral interno que se desenvolve por meio de estímulos externos, gerando alterações entendidas como novas aprendizagens. Porém, existem alterações internas que se caracterizam como amadurecimentos físicos e não possuem relação direta, tampouco influência do meio externo para que ocorram. Este é o caso das evoluções inatas, como alterações de cores de cabelos e de olhos, que acontecem no processo de envelhecimento e não possuem nenhum tipo de ligação com a aprendizagem. Estas são definidas como “maturação” (MOREIRA, 2011).

Gagné se destaca entre os pesquisadores empiristas por ser um dos poucos a valorizar o processo interno de aprendizagem, se preocupando com o que ocorre no cérebro dos sujeitos em sua relação com o meio externo. Esse autor habita na fronteira entre o empirismo e o construtivismo, e se faz relevante no âmbito da epistemologia pelo fato de ser um dos poucos autores declarados behavioristas a levar em consideração os estímulos externos em conjunto com elementos subjetivos na discussão da construção de conhecimentos.

A teoria de condições da aprendizagem criada por Gagné é muito relacionada com a atuação de um computador, por se tratar de uma teoria de processamento de informações. A teoria de aprendizagem de Gagné trata de um fluxo de informações que atingem as formas de recepção do aprendiz (os sentidos) e adentram no sistema nervoso por intermédio de um registrador sensorial. Após entrar no sistema nervoso, a informação permanece por alguns segundos na memória de curto prazo e em seguida segue para a memória de longa duração, que por fim é convertida em ação. É a demonstração da ação resultante que confirmará ao observador externo se o indivíduo realmente construiu algum conhecimento (GAGNÉ, 1980, p. 53). Novamente

é atribuída uma grande ênfase ao resultado observável, pois esse é o foco da psicologia behaviorista. Esse ponto pode ser exemplificado em casos nos quais os professores pedem um maior envolvimento dos estudantes com as aulas, por meio de falas e interações, com isso negando a possibilidade de aprendizagem daqueles alunos que simplesmente não comentam os fatos dentro da sala, mas podem estar compreendendo as questões levantadas.

Segundo Gagné (1980) a aprendizagem ocorre em oito fases, e cada uma delas é acompanhada por um processo interno. As fases e os processos internos são: motivação, que tem como processo interno a expectativa e que se trata da antecipação de uma recompensa. A segunda fase é a apreensão, que tem como processo interno a percepção seletiva, que se trata do ato de focalizar apenas nos estímulos que dialogam com o objetivo da aprendizagem. A próxima fase é a aquisição, que é vista por Gagné como o momento essencial para a aprendizagem. É nesse momento que as informações adentram na memória de curta duração e ocorre o processo interno de codificação, que se trata da adaptação das novas informações. A fase seguinte é a retenção, que tem como processo interno o armazenamento na memória. Em outras palavras, é nesse momento que ocorre a “decoração”, um aspecto muito forte dentro da pedagogia tradicional.

Para Gagné a aprendizagem envolve mudança permanente, e a fase seguinte da sequência avalia a fixação dessa aprendizagem: a fase da rememoração que trata do processo de lembrar uma informação e exibi-la. Como processo interno dessa fase encontra-se também a recuperação das informações armazenadas na memória. Posteriormente, encontra-se a fase de generalização e o processo interno da transferência, que é a capacidade de o sujeito da aprendizagem utilizar os conteúdos aprendidos em contextos diferentes daqueles iniciais. A fase seguinte é o desempenho, que tem como processo interno a resposta do sujeito, e se trata de um ato concreto da nova aprendizagem, se caracterizando como a comprovação do resultado da aprendizagem. Por fim, a última fase é retroalimentação, que tem como processo interno o reforço. Essa última fase é a etapa que mantém o processo cíclico, pois é nela que um ciclo de aprendizagem finaliza e outro se inicia.

Na teoria de Gagné, a aprendizagem resulta em até cinco estados persistentes de capacidades que podem ser aprendidas. Essas são informações verbais, estratégias cognitivas, atitudes, habilidades motoras e, por fim, habilidades intelectuais. Essa última capacidade recebe maior atenção em seus estudos, pois

“estas habilidades são formas através das quais o aluno interage com o seu meio, através de símbolos” (GAGNÉ, 1980, p. 53). As habilidades intelectuais passam por um tipo de subdivisão, as quais podem variar entre mais simples e mais complexas. Essa relação entre habilidades mais simples e mais complexas constitui o conceito de hierarquias de aprendizagem, que diz respeito a um mapa de habilidades que determina quais são as mais ou menos simples, bem como as pré-requisitadas para se alcançar as mais complexas.

Gagné afirma que o aprendiz responde ao seu meio através dos símbolos e, para isso, o aluno teria que adquirir a habilidade inicial de distinguir características entre um elemento e outro. Partindo dessa premissa, foi criado o conceito de aprendizado por discriminações. Moreira (2011, p. 71) nos diz que “uma discriminação aprendida é a capacidade de distinguir uma característica de estimulação, ou um símbolo do outro”. Como resultado desse aprendizado, o aprendiz desenvolve a sua seleção perceptiva, que se trata de um aprimoramento da distinção dos elementos presentes no meio. Já com essa percepção adquirida, o aprendiz estará preparado para aprender novos conhecimentos, porém, ainda limitado a conhecimentos concretos. Essa capacidade permite a seleção de objetos e sujeitos por classes de qualidades em comum.

O papel do professor também foi alvo de investigação de Gagné e resultou no conceito de instrução, que se refere às atividades de organização e execução de eventos externos, com o objetivo de estimular eventos internos para alcançar determinados objetivos, que, por sua vez, são as capacidades a serem aprendidas (MOREIRA, 2011). Portanto, para Gagné, cabe ao professor instruir, planejar, ministrar e avaliar o desempenho dos alunos, sempre com o objetivo de manter a aprendizagem e construir novos conhecimentos.

É possível se relacionar a teoria epistemológica de Gagné com a postura pedagógica tecnicista, que tinha em sua base elementos curriculares como os objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas e avaliação. A chamada escola tecnicista consiste em uma proposta concentrada no desenvolvimento e na perpetuação de técnicas de ensino, que funcionam independentemente do professor ou do aluno - se a técnica for bem executada, o aluno aprenderá. Porém, o que está em foco é a organização racional cabível ao professor, que deve ser um agente equilibrador que garantirá a mudança de comportamento dos alunos (FERRAZ e FUSARI, 1992).

Essa corrente pedagógica ganhou força no Brasil na década de 1970, justamente no período em que foi sancionada a LDB 5.692/71, que transformou Arte em atividade artística opcional na escola, causando uma confusão com aqueles que vinham ministrando seus conteúdos, que antes eram obrigatórios. Segundo Ferraz e Fusari (1992), nessa transição os professores ficavam cada vez mais inseguros e passavam a se apoiar nos livros didáticos. A busca e o surgimento de novas técnicas e estratégias do ensino era o foco da pedagogia tecnicista, e se incluem nesses dados, a utilização de projetores, um dos principais recursos utilizados até nos dias atuais. Porém, “embora contassem com esses materiais, os professores utilizavam de modo inadequado” (FERRAZ e FUSARI, 1992, p. 42). Por exemplo, os professores utilizavam projetores de imagens, mas não dedicavam um tempo para a explicação detalhada do conteúdo apresentado, para que se favorecesse uma compreensão mais segura do conhecimento abordado.

Dentro do tecnicismo, existem algumas práticas pedagógicas que estiveram presentes de Norte a Sul do Brasil nas últimas décadas, como, por exemplo, a ideia de construir mosaicos com bolinhas de papel crepom e cola, ou atividades mais simples, como cobrir um desenho colocando uma folha em branco por cima. Esses exercícios representam técnicas capazes desenvolver determinadas habilidades manuais, ideal advindo da escola tecnicista de ensino da Arte no Brasil.

2.2 APRIORISMO

Em contraposição ao empirismo, o apriorismo surge com influência filosófica de pensadores racionalistas como Descartes e Kant. Esse novo modelo epistemológico não nega a importância do ambiente externo e social no processo de construção de conhecimento, mas atribui ao sujeito da aprendizagem o papel de protagonista nesse relacionamento.

Na prática, ao nos depararmos com um exemplo de aula baseada no posicionamento empirista a hierarquia entre professor e aluno alarma uma das maiores preocupações dos aprioristas apresentados aqui. No ensino tradicional (empirista) o professor fala e o aluno ouve. O professor planeja e o aluno reproduz. Para os empiristas, todos os conhecimentos estão fora dos alunos, e é por meio das ações respondendo aos estímulos provocados pelo professor que os estudantes

podem aprender. Para os empiristas, o aluno se trata de uma folha em branco que está pronta para ser colorida pelos conhecimentos do professor e do mundo externo.

O apriorismo surge com grande influência do movimento filosófico humanista, que busca atribuir importância ao subjetivo do homem frente às tomadas de decisões. O humanismo ganha força tecendo fortes críticas à pragmática distorção do ser humano para adequá-lo aos métodos científicos, e aos estudos do empirismo e da psicanálise. O método científico, para os humanistas, reduzia o ser humano a componentes observáveis. Escolas dominantes, como o próprio empirismo e o behaviorismo, apresentam uma concepção reducionista do ser humano, contestada pelos pesquisadores humanistas, que surgiam como a terceira força da psicologia (CASTAÑÓN, 2007).

Ainda, o humanismo também sofre influências positivas de alguns movimentos da psicologia, como, por exemplo, a Gestalt, “que considera o homem como unidade irreduzível, onde tudo está relacionado com tudo” (CASTAÑÓN, 2007, p. 03). O espírito holístico proporcionado pela postura dos gestaltistas estabelece uma forte conexão entre ação e pensamento, e é esse segundo ponto que ganha força na postura humanista.

O talentoso psicólogo experimental Abraham Maslow (1908-1970) é um dos nomes mais importantes desse movimento de valorização da subjetividade humana. Maslow propôs a formação de redes de trocas entre pesquisadores desse novo campo da psicologia, redes essas que mais tarde se transformariam em assinantes do *Journal of Humanism Psychology* e, anos depois, em membros da Associação Americana de Psicologia Humanista (CASTAÑÓN, 2007).

Nesse momento surge o apriorismo como forma de reconhecimento dos saberes dos sujeitos, que são tratados aqui como “aprendizes”. Para os racionalistas (base da epistemologia apriorista), se os sujeitos conhecem é porque já trazem conhecimentos de forma inata e programada em sua bagagem hereditária, para amadurecer mais tarde em etapas previstas. Desse modo, ao nascer o aprendiz já carrega em si toda a estrutura de conhecimentos que irá aprimorar ao longo da vida. Por esse motivo surge a denominação “apriorismo”, que vem do termo *apriori*, ou aquilo que vem antes.

Acreditar que o sujeito nasce com as principais informações cognitivas já estabelecidas em sua estrutura biológica significa dizer que já está determinado quem irá aprender, e quem não irá aprender determinados conhecimentos. A responsabilidade é inteiramente do aprendiz se futuramente o mesmo não conseguir

aprender algumas habilidades, pois isso significa que em sua estrutura apriori a gênese desse conhecimento estava ausente (MOREIRA, 2011).

Outra característica de grande importância para o apriorismo é a liberdade para aprender. O ensino deve facilitar a autorrealização, e os aprendizes ficam livres para fazer as escolhas no seu processo de amadurecimento. Dentro dessa perspectiva encontraremos diversos pensadores, mas iremos destacar no presente trabalho um resumo da obra de Carl Rogers (1902-1987).

2.2.1 Rogers e a Aprendizagem Significativa

Oriundo da psicologia, Carl Rogers (1902-1987) é um dos principais teóricos vinculados ao apriorismo. Propulsor da psicologia centrada no cliente, ele investiga o papel ativo dos sujeitos e suas formas de relacionamento com o meio exterior. Para Carl Rogers as pessoas possuem dentro de si a capacidade de descobrir o que as tornam felizes ou infelizes, e compreender o que é melhor para elas mesmas amadurecerem em um processo de autorrealização.

O conceito do apriorismo migra para a prática pedagógica e se torna fundamento basilar para a pedagogia não-diretiva e para a educação centrada no autodesenvolvimento do aluno. Da mesma forma com que o homem é propenso a crescer de acordo com aquilo que engrandece sua existência, os aprendizes (como são chamados os alunos) também possuem em sua estrutura cognitiva a capacidade de auto realizar-se. Para explicar essa questão, Rogers não formula uma teoria de aprendizagem, e sim “princípios de aprendizagem” (MOREIRA, 2011).

O primeiro desses princípios acredita que o ser humano tem potencial natural para aprender, para buscar novos conhecimentos, novas experiências. O segundo é a chamada “aprendizagem significativa”, que se trata da relação cotidiana entre os conteúdos e as ações diárias dos aprendizes, para que esses possam reconhecer a utilidade dos novos conhecimentos. O terceiro princípio alerta sobre a aprendizagem que envolve a mudança do próprio eu, que se trata de um tipo de aprendizagem que coloca em risco os valores que os aprendizes já possuem. O quarto princípio se refere às aprendizagens ameaçadoras ao “eu”, e diz que para se obter sucesso em uma aprendizagem, as ameaças externas devem ser reduzidas. Quando a ameaça é grande, pode ocorrer a extinção da vontade de aprender por parte do aprendiz. Isso

ocorre especialmente quando a aprendizagem envolve a mudança do ser, ou quando um aprendiz tem uma velocidade mais lenta que outros para aprender, e por isso é ridicularizado mesmo enquanto se esforça. Já quando as ameaças estão em um nível reduzido, a aprendizagem pode ser efetivada com um efeito significativo. Visto por muitos como um desdobramento do princípio anterior, o quinto princípio também se refere à diminuição das ameaças ao “eu”, e diz que quando essas se dão de forma gradual, a experiência é vista de maneira diferenciada, possibilitando a construção de novas aprendizagens de forma sequenciada, ampliando as probabilidades de autoaprendizagens e autodescobrimentos. O sexto princípio se refere a uma metodologia de ensino que determina a experiência prática como a melhor forma de aprendizagem. O sétimo, trata da atribuição de responsabilidade ao aprendiz, permitindo que ele escolha as direções a serem seguidas, formulando seus próprios problemas de estudos. O princípio seguinte afirma que a aprendizagem centrada no sujeito envolve-o como um todo, tanto seus aspectos cognitivos, quanto emocionais e físicos. O próximo princípio define que a autoavaliação deve ser básica, e que avaliações de outras pessoas devem ser secundárias, para que com isso a autoconfiança e a independência não sejam abaladas. Por fim, um dos princípios mais representativos desse movimento afirma que a aprendizagem mais útil no mundo moderno é a capacidade de aprender a aprender, pois vivemos em um ambiente efêmero e mutável (MOREIRA, 2011).

A tentativa de adequação dos conceitos de Rogers ao ato pedagógico se depara com um sistema educacional cristalizado, baseado na corrente empirista e comportamentalista, provocando a inquietação sobre quais conteúdos são e devem ser ensinados. Essa questão é definida por Rogers (1975) como uma escolha feita por um ponto de vista superior (do professor), que é dirigida como obrigatoriedade para os alunos. Para o apriorismo, é necessária uma ruptura nos sistemas atuais de educação, pelo fato de que vivemos em uma sociedade mutável, que sofre constantes alterações, marcada por sua dinamicidade e não pela rigidez, fazendo com que assim muitas coisas que são ensinadas tornem-se antiquadas.

Por essas questões, a pedagogia pautada nos conceitos de Rogers ganha forças e se desdobra em várias partes do mundo, tendo como premissa a ideia que a aprendizagem mais pertinente é aquela em que os sujeitos aprendem a aprender, que aprendem como se adaptar no mundo, bem como a ser capaz de reconhecer que nenhum conhecimento é cristalizado, imutável. Rogers (1975, p. 107) afirma que:

Libertar a curiosidade, permitir que as pessoas assumam os encargos de seguir em novas direções ditadas por seus próprios interesses, desencadear o senso da pesquisa, abrir tudo à indagação e à análise; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança [...] Vejo a facilitação da aprendizagem como o fim da educação.

O conceito de facilitação da aprendizagem não se refere a um sinônimo da ideia de ensino no seu sentido tradicional, pois não trata de habilidades de ensino do líder, nem de mecanismo tecnológicos inseridos nesse processo. A facilitação trata de uma relação com um conjunto de atitudes que envolvem o facilitador e o aprendiz.

Esse conjunto atitudinal envolve diversos aspectos, e o mais básico deles é a autenticidade do facilitador da aprendizagem, ou seja, o facilitador deve ser uma pessoa verdadeira, uma pessoa real que pode mostrar entusiasmo e frustração com os aprendizes, para que eles percebam que o facilitador se trata de uma pessoa, e não de um mecanismo de transmissão de conteúdos. Para Rogers (1975), quando há uma relação mais direta entre facilitador e aprendiz a probabilidade de ocorrer a aprendizagem é ampliada.

Outra atitude necessária para uma facilitação bem sucedida é a atribuição de confiança no aprendiz. Rogers (1975, p. 111) nos diz que esse ato de confiar envolve:

Agir com apreço pelo aprendiz, a seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa. É um interessar-se pelo aprendiz, mas um interesse não-possessivo. É a aceitação de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito seu. É uma confiança básica – a convicção de que essa outra pessoa é fundamentalmente merecedora de crédito.

É necessário agir com aceitação às escolhas do aprendiz, pois ele é responsável pelo mérito de sua aprendizagem, e por experimentar diferentes saberes engrandecendo seus conhecimentos. É preciso aceita-lo como ser humano imperfeito e repleto de potencialidades capazes de conduzir seu próprio processo de aprendizagem. Quando o aprendiz percebe que o facilitador tem apreço por sua pessoa e aceita suas opiniões, ele se sente mais à vontade para experimentar uma aprendizagem autodirigida (MOREIRA, 2011).

Milhollan e Forisha (1978) afirmam que em qualquer relação proposta para ocorrer a aprendizagem é preciso haver comunicação entre as pessoas envolvidas. Essa comunicação só é possível a partir de um outro elemento apresentado por Rogers (1975) que é a compreensão empática. Essa característica consiste em um

instrumento que amplia o clima de reconhecimento da aprendizagem, e também se caracteriza como outra qualidade do facilitador. Rogers (1975) vai além quando trata dessa compreensão, pois ele se refere a uma íntima relação com o aprendiz, solicitando que o facilitador possa o compreender, se colocando no lugar do aprendiz a fim de entender seus sentimentos e os motivos de suas ações. Quando existe uma empatia sensível, o aprendiz se sente importante ao ser simplesmente compreendido, desconstruindo o estereótipo de julgamento e análise do professor tradicional. “O facilitador apresenta essa atitude quando compreende como o aluno reage interiormente” (MOREIRA, 2011, p. 145).

Essas atitudes facilitam a aprendizagem autoiniciada e proporcionam um ambiente mais rico para o autodesenvolvimento. Os adeptos da postura apriorista acreditam que o sujeito não nasce uma folha em branco, pelo contrário, acreditam que o ser humano tem potencial natural para aprender, e cabe ao meio proporcionar um ambiente que facilite esse autodescobrimento. Para Rogers (1975) os aprendizes possuem curiosidades e capacidades para se desenvolverem.

No pensamento apriorista, a realidade é um fenômeno subjetivo, e o ser humano constrói em si mesmo o mundo exterior, partindo de sua percepção, atribuindo-lhe significados. Assim, o mundo é resultado de uma criação do homem diante de si mesmo, é um projeto humano em relação a outros homens e às coisas que ganham historicidade numa temporalidade (ROGERS, 1975). As experiências subjetivas dos sujeitos são elementos fundamentais na construção do conhecimento na perspectiva apriorista e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento. Neste sentido, não se fala em realidade objetiva, pois para esse pensamento epistemológico e pedagógico o homem conhece aquilo que é percebido. É dado para o sujeito o papel de protagonista nesse processo.

Esse modelo epistemológico tem um ponto interessante na sua base filosófica. Uma pedagogia centrada no estudante permite que ele crie autonomia em seu processo de aprendizagem, transferindo para o aprendiz uma responsabilidade de buscar respostas para as suas inquietações, relacionando seus aprendizados com suas necessidades pessoais.

Para Rogers (1975), o único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender, que aprendeu como se adaptar e mudar, que se conscientizou de que nenhum conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, vivenciar um processo de aprendizagem em vez de um conhecimento estático, são os objetivos

principais da educação no mundo moderno. O não-diretívismo é um desdobramento pedagógico da epistemologia apriorista, e presume a necessidade de uma revisão completa no sistema educacional, pelo fato de que esse sistema deslegitima em vários aspectos os conhecimentos prévios dos estudantes.

O apriorismo implica importantes alterações nas elaborações dos sistemas educacionais do Brasil. Podemos citar os principais desdobramentos pedagógicos dessa epistemologia que são a postura não-diretiva e a escola nova, portando seus prós e contras. Um ponto positivo, e talvez o maior, é que esses pressupostos valorizam os conhecimentos trazidos pelo aprendiz. Por outro lado, essas posturas foram alvos de diversas críticas por onde se instalaram, mas nos concentraremos apenas na educação brasileira.

Para Saviani (1999, p. 56) “o que o movimento da escola nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência”. Nesse sentido, a escola nova enxergava o ensino como um projeto de pesquisa do aprendiz, que é um percurso ainda desconhecido tanto para ele, quanto para os facilitadores. Saviani (1999) ainda afirma que a escola nova dissolveu a diferença entre o ensino e a pesquisa sem se dar conta de que, assim, o ensino era enfraquecido enquanto se inviabilizava também a pesquisa: “O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo” (ibid, p. 58). O conceito de “pesquisa” utilizado nesse contexto refere-se à imersão do aprendiz no desconhecido do seu próprio eu, como sugerem os escolanovistas. Saviani (1999) vai mais além e diz que só se descobre o desconhecido quanto o alinhamos ao conhecido, e que esse ponto é mais uma fraqueza desse posicionamento, pois sem o domínio do conhecido, não se pode buscar o desconhecido. A escola tradicional ao menos fazia do conhecido um objeto essencial para as novas descobertas.

Para Saviani (1999), a escola nova é um demagogia que tem em si um discurso democrático que não ecoa nos interiores das salas, e “já sabemos quem vivenciou esse processo democrático nas escolas não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado” (ibid, p. 59). Essas novas experiências foram restritas aos pequenos grupos, como mais um privilégio para os privilegiados, como uma longa estrada hegemônica. As crianças de classe média-alta interessadas em aprender Música, por exemplo, terão mais possibilidades de se relacionar com essa área fora da escola, assistindo apresentações, adquirindo instrumentos e fazendo aulas particulares,

elevando a sua potencial experiência, se comparadas com crianças de nível social inferior. Daí se constitui um paradigma da escola nova, que limita os estudantes a suas próprias experiências.

Nesse ponto é possível perceber uma grande deficiência na postura apriorista. Quando limitamos o processo de construção de conhecimento dos aprendizes a um autodesenvolvimento, podemos estar fracassando. Ao entender a aprendizagem como resultado de desdobramentos de nossos conhecimentos armazenados, e habilidades previamente estruturadas, podemos estar colocando as crianças de baixa classe social em grande desvantagem frente àquelas que possuem um alto padrão de vida. A primeira criança provavelmente terá experienciado muito menos coisas, e poderá ter uma visão global mais deficitária que a segunda, limitando-as, assim, em um horizonte demarcado.

Entender a escola como democracia é, para Saviani (1999), proporcionar experiências igualitárias, e essas independem do contexto e da classe social dos estudantes. Com o passar dos tempos, as classes prejudicadas com as alterações pedagógicas continuaram seguindo o fluxo determinado pelos sistemas educacionais, e jamais reivindicaram mudanças. Saviani (1999, p. 60) afirma que:

Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica na aquisição de conteúdos mais ricos, tem uma consciência muito clara que não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo.

De fato, esse ainda é um pensamento comum entre os pais dos estudantes no Brasil e, ainda mais, as famílias tendem a afirmar que o estudante deve ser disciplinado, para que possa seguir a organização dos professores. Para as famílias, é atribuída ao docente a missão de fazer com que os alunos adquiram novos conhecimentos, mesmo que isso seja contra a vontade imediata deles, o que vem a ser contestado pela pedagogia nova.

A pedagogia nova surge no contexto educacional brasileiro como uma reforma falha, a visão limitada dos articuladores dessa perspectiva pedagógica na realidade nacional “tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites, e o rebaixamento do nível de ensino destinado às clamadas populares” (SAVIANI, 1999, p. 63).

Para Saviani (1999) os conteúdos são essenciais para a construção de conhecimento na escola, sem eles a educação deixa de existir e se torna uma farsa. É necessário que se estabeleçam conteúdos globais e que esses possam se instaurar no interior das salas de aulas, pois esse domínio proporcionará ao proletariado uma maior força na participação política. “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (ibid, p. 66).

Libâneo (2011) também tece algumas críticas sobre a postura inatista e seus desdobramentos pedagógicos, afirmando que “considerar que alunos e professores são iguais face a um conteúdo objetivo externo a ambos, torna sem sentido a ação pedagógica” (ibid. p.167). Ao limitar o papel do professor a um espaço de “espectador” da autoaprendizagem estaremos bloqueando uma das funções primordiais na função dessa profissão, que é a intervenção docente.

Já no campo do ensino da Arte é possível observar influências diretas desse postulado em várias partes do mundo. Aguirre (2005) descreve alguns tipos de compreensão sobre a educação artística, e um desses tipos levantados pelo autor é a arte “como expressão”. São características dessa perspectiva a “liberdade, sensibilidade, originalidade, criatividade, naturalidade, espontaneidade, imaginação e genialidade, são conceitos chaves dessa opção educativa” (AGUIRRE, 2005, p. 219).

A postura apriorista e a pedagogia nova se manifestaram no campo do ensino da Arte com maior intensidade do que em outros componentes curriculares, e isso se deve ao fato de que a Arte, antes mesmo da consolidação desses conceitos, já era uma área muito relacionada ao individual e emocional das pessoas. Por isso, a proposta da pedagogia nova constituiu uma repetição na educação artística porque buscava transcender o conhecimento de arte em benefício do crescimento pessoal.

O principal objetivo deste postulado era proporcionar um desenvolvimento livre da criatividade, renunciando à instrução e aos conteúdos definidos, para que assim fosse possível promover a auto-expressão. Definitivamente, o centro dessa proposta pedagógica era o sujeito criador, e não o produto criado. Por exemplo, as aulas de Arte não tinham como obrigação resultar em uma apresentação de um espetáculo, ou em uma obra visual, pois o foco era que os estudantes experimentassem e se expressassem através das atividades artísticas promovidas por eles mesmos.

Os métodos dessa postura epistemológica são pautados, principalmente, em orientações lúdicas e na devida confiança dada à criatividade natural infantil. Para os

adeptos desse pressuposto, o baixo desenvolvimento da criatividade é resultado de intervenções dos adultos, que são influências negativas para as crianças por conta de seus vícios sociais, como normas e valores estabelecidos pelo complexo sistema social. Outro princípio dessa escola pedagógica é a negação da imitação e a valorização da criação autêntica (AGUIRRE, 2005).

A aprendizagem prática em Arte ganha força, pois é uma metodologia criativa que cede espaço para a espontaneidade, rompendo o modo clássico de observação. Isso ocorre porque o processo educativo se organiza segundo o desenvolvimento evolutivo do aprendiz, e não a partir da transmissão de conteúdos previamente organizados pelo professor. “O educador deve ser capaz de compreender as necessidades dos alunos. Só deve intervir no processo educativo, motivando, proporcionando uma variedade de materiais e garantindo a livre expressão” (AGUIRRE, 2005, p. 222).

Essa discussão homogênea entre ser humano, arte e expressão se relaciona com alguns debates filosóficos sobre, por exemplo, a natureza superior da arte, ou a razão e a emoção na arte. Aguirre (2005) ainda faz uma relação entre a livre-expressão no campo do ensino da Arte, aproximando-a da ideia do fazer “arte por arte”, descrita por Gombrich, que diz que a finalidade principal da arte é expressar a personalidade.

Essa postura epistemológica reverbera no ensino da Arte uma série de conjecturas que hoje já observamos não passarem de senso comum. Ideias como, por exemplo, auto-expressão e dom artístico se tornaram, por muito tempo, a base do ensino da Arte no Brasil. Vale ressaltar que, por mais deficiências que esse posicionamento epistemológico venha a possuir, o fato de levar em consideração o indivíduo denominado como aprendiz, já faz do apriorismo um marco na pedagogia e no sistema educacional.

A escola nova surgiu no Brasil por volta dos anos 1930, junto com as novas descobertas advindas da psicologia, que apresentava a crença de que as crianças não se tratavam de adultos em miniatura, mas sim de sujeitos com características próprias. Esse movimento pedagógico na Arte também sofreu influências da Semana de Arte Moderna, movimento cultural que legitimou estéticas como, por exemplo, o expressionismo e o dadaísmo, agregando valor artísticos às obras produzidas por alunos em escola.

Nesse momento histórico, o foco do ensino da Arte foi deslocado para a livre-expressão e para o desenvolvimento criativo das crianças, tendo como princípios metodológicos atividades práticas, por meio da improvisação e da experimentação das habilidades artísticas. O objetivo da aula de Arte passou da transmissão de conteúdos para a realização de atividades que promovessem a autorrealização dos estudantes.

Esse modelo pedagógico promove uma ruptura com o ensino focado em nas estruturas de cópias e reproduções, disseminadas pela pedagogia tradicional, valorizando os aspectos psicológicos dos estudantes e fazendo das aulas de Arte um espaço de expressão dos *insights* daqueles que são os sujeitos protagonistas nessa proposta educacional (BACARÍN, 2005).

2.3 CONSTRUTIVISMO

O construtivismo se trata de um desdobramento da linha de atuação do cognitivismo. Para Lefrançois (2015, p. 23) “os autores do cognitivismo estão interessados na atividade mental humana, e especificamente em três dimensões dela: processamento de informações, representação e autoconsciência”. Enquanto o behaviorismo (citado aqui como empirismo) se preocupou com comportamentos observáveis, os autores do cognitivismo elucidaram a importância de compreender ações mentais superiores dos seres humanos como, por exemplo, sentimentos e emoções humanas, percepção e tomada de decisão, as quais não poderiam ser estudadas em pombos ou ratos (como faziam os behavioristas).

Ainda com resíduos do empirismo, uma das primeiras teorias foi a do canadense Donald Hebb (1904-1985), que focou sua investigação nos processos mentais superiores, que podem agir como atividades mediadoras entre estímulo e respostas. Pode acontecer de uma pessoa não responder imediatamente a determinado estímulo, existindo um intervalo de tempo até que a resposta seja completamente formulada. Nesse tempo estarão ocorrendo diversas atividades no cérebro dessa pessoa. Falamos então de processo de pensamento.

Dentro da sala de aula é comum nos depararmos com estudantes que necessitam desse tempo de intervalo, mais ou menos longo, para que o processamento dos pensamentos seja formulado. Isso também é comum após

assistirmos um espetáculo de Dança ou Teatro, quando nos sentimos provocados durante a apresentação e depois da obra não conseguimos verbalizar nossas impressões, exigindo um tempo a mais para uma fruição mais aprimorada, só depois concretizando o reconhecimento dos signos e símbolos apresentados semioticamente.

Moreira (2011, p. 36) nos fala também sobre Hebb e diz que “seu modelo é, em grande parte, neurobiológico, ajustado ao que se sabia na época sobre neurônios, suas interconexões e seu funcionamento”. A hipótese de que a transmissão repetida de impulsos entre duas células leva a uma participação permanente da transmissão de impulsos entre essas células é a ideia central da teoria de Hebb. Os estudos de Hebb apontam que a ação mediadora entre estímulos e respostas, como os pensamentos, ocorre basicamente graças à organização de neurônios em circuitos reverberantes.

“Aprendizagem, então é a facilitação permanente da condução entre unidades neurológicas” (MOREIRA, 2011, p. 37). Essencialmente, a aprendizagem envolve uma sequência de transmissão de impulsos que se tornou tão fácil que a ativação de uma parte ativará a sequência por completa. Os processos comprometidos com a aprendizagem devem seguir uma sequência de estágios, na qual o primeiro deles propõe o estabelecimento aglomerado de células, e o segundo, a combinação entre as células causando assim aprendizagens mais complexas.

Na teoria de Hebb (apud MOREIRA, 2011) existem mais três aspectos relevantes que são: atitude (seletividade entre as respostas), atenção (seletividade entre estímulos) e motivação (alto nível de excitação). Ainda que timidamente, os pressupostos de Hebb representam uma transição entre o behaviorismo tradicional e o cognitivismo. Na prática pedagógica, essas três ações determinantes envolvem tanto o professor, quanto os estudantes. A “atitude” se trata não só de o estudante definir suas escolhas, mas também manter-se ativo em suas respostas. Ao professor cabe perceber quais são as respostas dadas pelos estudantes e, por meio da “atenção”, selecionar os estímulos que podem alcançar melhor os sujeitos em suas individualidades. Por fim, existe a motivação, ou seja, o alto grau de excitação e envolvimento por parte de todas as partes.

Outro teórico dessa transição é o norte americano Edward C. Tolman (1886-1959). Para ele o comportamento humano, ao invés de resultar simplesmente da relação estímulo-resposta, é intencional, é dirigido a algum objetivo por meio das

mediações cognitivas. Tolman cunhou o termo cognição, que para ele não era algo neurológico e sim uma abstração que intervinha na relação estímulo-resposta (MOREIRA, 2011).

Existem algumas suposições básicas na teoria de Tolman. Ele diz que todo comportamento é intencional e guiado por cognições. É a intenção que dirige o comportamento. Suas perspectivas não tratam de estímulo e respostas, e sim de estímulos e cognições. O papel do reforço é confirmar as expectativas, pois quanto mais vezes uma expectativa é confirmada, mais os estímulos ficarão associados com tal expectativa. O que é aprendido é resultado da relação entre sinal (estímulo) e significado (expectativa), que resulta na aprendizagem (cognição).

Outra teoria importante no início do pensamento construtivista é a teoria da Gestalt, palavra alemã que significa “configuração” ou “organização”. Essa teoria surgiu buscando analisar a estrutura da mente e tentando explorar elementos do pensamento consciente como, por exemplo, imagens e ideias, que se associavam para produzir experiências mais complexas. Para os gestaltistas, o ser humano não percebe estímulos isolados, mas estímulos que formam uma configuração significativa.

Um dos conceitos mais importantes da Gestalt para a aprendizagem é o de insight, que é definido como súbita percepção de relações entre elementos de uma situação problemática (LEFRANÇOIS, 2015). A aprendizagem por meio de um insight permite ao aprendiz que o mesmo veja a situação de novas formas, compreendendo assim, relações entre meios e fins.

Hergenhahn e Olson (apud MOREIRA, 2011) citam quatro características da aprendizagem por meio do insight: (1) a transição entre a pré-solução e a solução de um problema é súbita e completa; (2) o desempenho baseado em uma solução obtida por insight é geralmente bom e sem erros; (3) a solução obtida por insight é retida por bastante tempo; (4) um princípio alcançado por insight é facilmente aplicado a outros problemas.

Existem dentro da teoria da Gestalt algumas leis de percepção/aprendizagem, e dentre elas se destaca a lei de pregnância (boa forma), conceito criado pelo alemão Kurt Koffka (1886-1946) “que diz que tudo que é percebido, tende a assumir a melhor forma, a organização psicológica será sempre tão boa quanto o permitirem as condições de contorno” (MOREIRA, 2011, p. 46). Em resumo, a lei de pregnância

define que nos relacionamos com o mundo de maneira a torná-lo mais significativo para nós, dentro das condições existentes.

Quatro princípios se colocam dentro da lei de pregnância: princípio da similaridade, que define que objetos semelhantes formam grupos de percepção, e essa semelhança pode se dar por diversos fatores como, por exemplo, formas e cores. O segundo é o princípio de proximidade, que reitera que objetos podem ser caracterizados como grupos de acordo com a distância existente entre esses e outros. Por exemplo, se traçarmos linhas variando a distância, aquelas que ficarem mais próximas serão vistas como um grupo de linhas. O terceiro é o princípio de fechamento, que se trata do ato de “concluir um padrão” como, por exemplo, um círculo que está 90% desenhado e sobre o qual rapidamente nosso cérebro age “completando” aquele círculo em um formato padrão. Isso ocorre pelo fato de que áreas fechadas formam mais rapidamente figuras de percepção. Por fim, o princípio de continuidade, que define os fenômenos perceptuais como contínuos. Por esse princípio, por exemplo, uma linha reta continuará reta.

A concepção construtivista na relação de ensino e aprendizagem em Arte necessita da função ativa tanto do professor, quanto dos estudantes, de forma concomitante e transformadora mutuamente. “Quando aprendizes ativos vão além dos seus limites para pensar e imaginar, eles podem encontrar-se deliberadamente construindo mundos” (GREENE, 1998, p. 147). Essa construção de mundo ao se relacionar com objetos de Arte não pode ser compreendida como “um mundo interior”, distante do mundo socialmente compartilhado. Em um olhar construtivista, torna-se difícil imaginar a criação de uma obra de Arte que não sofre reflexos do contexto social no qual se insere, e mais difícil ainda é imaginar o seu afastamento da subjetividade dos artistas (que passa cotidianamente por interferências do meio), não sendo esta incorporada à sua manifestação estética.

No ensino da Arte, devemos considerar que os objetos artísticos permitem aos envolvidos uma pluralidade de significados mais ampla que outras áreas não-artísticas. Uma dramaturgia teatral, por exemplo, pode conduzir os estudantes pelas realidades dos personagens e, na mesma medida, solicitar que o estudante, enquanto receptor da obra, tome algumas decisões e escolhas sobre a forma de interpretação dos símbolos oferecidos pela obra, construindo assim, uma experiência criativa. (GREENE, 1998).

Ao longo desse subcapítulo discutiremos mais profundamente algumas teorias construídas por Jean Piaget e Lev Vygotsky. Ambas as explicações se tratam de um breve resumo dos estudos desses autores.

2.3.1 A Adaptação de Piaget

Jean Piaget (1896-1980) é, sem dúvidas, um dos mais importantes nomes do cognitivismo, e propulsor do pensamento construtivista. Com o declínio do behaviorismo no campo da construção de conhecimento em meados dos anos 1990, nos Estados Unidos, o cognitivismo surge como posicionamento epistemológico que preenche algumas lacunas deixadas por outras posturas epistemológicas.

Fruto de um dos autores que mais produziu ao longo de sua vida, a obra de Piaget não se encontra em alguns poucos livros e, sim, em várias dezenas de produções desse autor, por isso, há quem confunda a teoria de Piaget como a própria definição do construtivismo. Mesmo com as suas produções sendo de extrema importância para o construtivismo enquanto postura epistemológica, existem outros autores que fortalecem essa base cognitivista. Segundo Moreira (2011), entre os não especialistas Piaget é mais conhecido pelos quatro períodos do desenvolvimento mental (sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal), do que por outros conceitos que caracterizam a sua maior contribuição para o construtivismo, como as ideias de reflexos, adaptação (assimilação e acomodação) e equilíbrio.

Sobre esses conceitos de Piaget, essenciais para o construtivismo, devemos iniciar definindo o conceito de reflexos, que são designados como as capacidades simples e inatas dadas ao ser humano no ato do seu nascimento como, por exemplo, a sucção e a preensão. Os reflexos simples não determinam muito, porém, se alinhados a uma incrível capacidade de se adaptar, resultam nas nossas capacidades atuais, gerando habilidades cada vez mais complexas (LEFRANÇOIS, 2015). Esse processo de adaptação é um dos fatores mais importantes na teoria de Piaget, que entende a inteligência como uma forma de adaptação do sujeito ao meio.

Esse elemento se constrói a partir de um processo em duas etapas, a assimilação e a acomodação. A primeira parte do processo é a assimilação, que se trata da primeira interação do sujeito com o novo conhecimento ou habilidade, e é

através dessa etapa que o indivíduo incorpora em sua estrutura mental as novas informações apresentadas pelo ambiente externo. Para Lefrançois (2015, p. 244) a “assimilação envolve responder a situações usando atividades ou conhecimentos já aprendidos, ou que estão presentes no nascimento”. Essa relação entre novos conteúdos e esquemas prévios é o que define a assimilação, ou seja ela é a entrada de novos conhecimentos na estrutura do sujeito e sua relação com o que já foi aprendido. Porém, é necessário ainda haver progresso e desenvolvimento nas informações e nos comportamentos, e é essa mudança que se caracteriza como acomodação (LEFRANÇOIS, 2015).

A concepção de assimilação pode ser exemplificada por meio da relação dos estudantes com uma obra de arte visual, por exemplo, na forma de recepção e atribuição de signos. “Os sentidos que descobrimos são os que nós mesmos produzimos, e é esse modo de reação que de fato, nos capacita a experimentar o texto de maneira real” (GREENE, 1998, p. 149). Embora a citação de Greene (1998) se refira a um poema, e atribuição de significados de acordo com o nosso repertório vivenciado (assimilação) está presente em todas as formas de expressão cultural, e é o que faz com que o ser humano construa novas maneiras de interagir com o mundo, alterando muitas vezes, a sua própria noção de identidade (acomodação).

Há casos em que a estrutura do sujeito desiste por não conseguir assimilar o novo conhecimento apresentado, porém o esperado é que, após as informações incorporadas, os esquemas mentais do sujeito se modifiquem, para que o próximo passo da adaptação possa ser posto em prática. É por meio da acomodação que se instaura o desenvolvimento cognitivo construtivista, pois sem a ação do sujeito frente às informações colocadas pelo meio externo, ele não proporia algo diferente do que o empirismo propõe. “Acomodação é quando o sujeito se modifica para aprender. Quando alguém lê um livro, ele não somente assimila as ideias contidas no livro, mas também modifica seus pensamentos a partir da leitura aprendida” (FRANCO, p. 34, 1995). É preciso um posicionamento ativo do sujeito para que a aprendizagem se consolide.

Segundo Lefrançois (2015, p. 245) é importante que haja um balanceamento entre os processos de assimilação e de acomodação: “se há muita assimilação não há uma nova aprendizagem, se há muita acomodação (ou seja, mudança muito brusca) o comportamento se torna algo caótico”. Esse processo de balanceamento é o que se define como equilíbrio, que regulariza as proporções entre a assimilação

e a acomodação, para que a primeira não seja muito “fraca”, não se concretizando como um novo conhecimento, nem que a segunda seja muito “forte”, causando uma histeria na cabeça dos sujeitos de aprendizagem.

Segundo a teoria piagetiana, em diálogo com a pedagogia, o conhecimento não está nem no sujeito (aluno), nem no objeto (professores, livros didáticos, sistemas educacionais), e sim na interação, construindo as novas aprendizagens. É na medida em que os sujeitos interagem modificando o seu meio e também sendo modificados pelo mesmo, que eles vão construindo sua capacidade de aprender, construindo seus próprios conhecimentos. No caso da escola, o papel do professor passaria a ser o de agente problematizador da ação conhecedora de seus estudantes (FRANCO, 1995).

A teoria de Piaget trouxe diversas contribuições para a área da pedagogia, e uma delas foi a definição de dois tipos de aprendizagens, sendo o primeiro mais limitado, que é aquele resultante de uma aprendizagem mecânica, decorada e irrefletida. No campo do ensino da Arte, ainda é muito comum encontrarmos professores que trabalhem com essa perspectiva, por exemplo, no ensino de música pautado na repetição inconsciente. O segundo tipo de aprendizagem envolve a ideia de abstração reflexionante, ou seja, de uma aprendizagem que consiste na construção de um conhecimento sequenciado. “Abstração reflexionante é quando o sujeito retira seu conhecimento da coordenação das ações que exerce sobre os objetos” (FRANCO, p. 56, 1995).

Às vezes pode ocorrer a conciliação entre os dois tipos de aprendizagens (se é que podemos chamar o primeiro assim). É possível que ao mesmo tempo em que aprendamos por meio da abstração reflexionante, podemos estar “mecanizando” ou “automatizando” o conhecimento novo. Dentro de uma pedagogia movida pela postura construtivista, o papel do professor não pode ser nem o de um expositor, nem de um facilitador, mas sim o de um problematizador, atuando na organização das interações do estudante com o meio, de modo a buscar com que esse estudante possa construir seu conhecimento sobre o tema que está sendo abordando (FRANCO, 1995).

Segundo o pensamento construtivista sobre a educação, o desenvolvimento dos estudantes se dá a partir de suas interações com o meio ao seu redor, que é formado pelo o professor, pelos materiais didáticos, por outros alunos, e por todo o conjunto de fatores que o cercam nesse processo de ensino e aprendizagem. Para Franco (1995, 62), “podemos concluir ainda que só se chega ao máximo do

desenvolvimento quando trilhamos bem o caminho. Isto é, quando a qualidade das interações estabelecidas for satisfatória para provocá-lo”.

Nesse sentido, é importante que nos mantenhamos cientes de que uma criança não se trata de um adulto em miniatura, e que é preciso proporcionar “um caminho” rico de possibilidades para o desenvolvimento dessa criança em diálogo com seu momento cognitivo, considerando o que é descrito na teoria piagetiana sobre os estágios de desenvolvimento. Neste sentido, a proposta epistemológica piagetiana objetivou explicar a continuidade entre processos biológicos e cognitivos.

Para contextualizarmos de forma sintetizada, o primeiro estágio de desenvolvimento proposto por Piaget é o período sensório-motor, que envolve a criança desde do seu nascimento até cerca de dois anos de idade. Nesse período a criança percebe o mundo como parte de si, percebe tudo o que a rodeia como parte apenas do seu organismo. Como comportamentos realizáveis, as crianças nesse estágio executam algumas poucas ações inatas, compreendidas como reflexos, que são eles a sucção, o choro e a preensão (PIAGET, 1970).

Esse período se estende até aos dois, e se dissolve com a chegada do estágio pré-operacional, no qual a criança inicia o processo de percepção de elementos externos a ela, e se percebe como parte integrante do ambiente, como mais um objeto entre os existentes. Esse segundo estágio se mantém até aos sete anos, e tem como principal característica o uso da linguagem, dos símbolos e das imagens como mecanismos de desenvolvimento mental, que agora passa a ser organizado, ou seja, a ação pode ser calculada antes de realizar, porém mentalmente ainda não é possível desfazer aquela determinada ação (PIAGET, 1970).

O período seguinte é o estágio operatório-concreto, que se estende até os onze ou doze anos. Nesse momento, a estrutura cognitiva da criança já consegue elaborar operações reversíveis e o egocentrismo do primeiro estágio já não existe mais. A cognição da criança estabelece um grande contraste entre o concreto e o abstrato, e a sua organização mental está limitada a eventos e objetos concretos, causando muitas dificuldades em operar hipóteses, as quais também não poderiam ser definidas como verdadeiras ou falsas. Nesse estágio, a criança está limitada ao fator concreto e palpável, e a mesma não consegue efetuar uma equação mentalmente de maneira abstrata (PIAGET, 1970).

O último período se trata do estágio das operações formais, que tem seu início por volta dos doze anos e se estendem até a vida adulta. Esse estágio tem como

principal elemento a capacidade de formular hipóteses sem o auxílio de mecanismos concretos, pois nele se manifesta o pensamento proposicional, por meio do qual o adolescente, ao raciocinar, manipula proposições. Não é a partir desse estágio que a criança começa a realizar raciocínios, mas antes dele, toda ação possível era limitada às ações observáveis, às ações concretas. A partir do estágio das operações formais, o adolescente tem seu campo de raciocínio elevado ao nível da abstração, e aquilo que é possível pode ir muito além daquilo que é real, daquilo que é concreto (PIAGET, 1970).

No campo do ensino da Arte, é possível relacionar os estudos da teoria de Piaget com vários autores, mas optamos por buscar elementos construtivistas nas contribuições de Barbosa (1998), que “ao designar os componentes do ensino-aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, que são: criação, leitura e contextualização” (BARBOSA, 1998, p. 33), está nos propondo uma epistemologia do ensino da Arte.

A criação diz respeito ao ato de produzir artisticamente, é a prática do ateliê. Barbosa (1998) afirma que o fazer dentro da sala de aula amplia significativamente as experiências estéticas, porém, sempre com o acompanhamento de algum docente para supervisionar os procedimentos. Além do criar, existe a leitura de obra de arte que, segundo Barbosa (1998), envolve questionamentos, busca, descoberta, despertar da capacidade crítica de compreensão sobre obras de Arte, nunca reduzindo os alunos à categoria de receptáculos do professor. Por fim, o último tópico da proposta triangular é a contextualização, “que é a mediação entre percepção, história, política, identidade e experiência” (BARBOSA, 1998, p. 43).

Em síntese, o que o ensino pautado na proposta triangular propõe é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, voltado para um mundo visual. “Proposta triangular é um facilitador entre obra e público” (BARBOSA, 1998, p. 44). Assim, podemos concluir que essa abordagem valoriza o aspecto artístico e cultural no ensino da Arte, visando aprofundar as aulas de Arte e os conteúdos específicos da Arte, abordados por meio do fazer, ler e contextualizar.

2.3.2 A Mediação de Vygotsky

Lev Vygotsky (1868 - 1934) é reconhecido no campo da construção de conhecimento por atribuir grande importância para o meio social ao qual os sujeitos de aprendizagem estão inseridos, elaborando assim, a abordagem sociointeracionista, afirmando que as características superiores e cognitivas dos indivíduos resultam de uma interação dialética do homem com o seu meio sociocultural.

Moreira (2011) aponta raízes marxistas na teoria de Vygotsky, pelo fato de ele atribuir valor às raízes sociais e a questões socialmente discutidas em determinados setores. Na teoria de Vygotsky, processos mentais superiores como, por exemplo, o pensamento e o desenvolvimento cognitivo humano, não podem ser dissociados do seu meio social, pois esses têm sua gênese intrinsecamente ligada ao ambiente em que se inserem.

Porém, não devemos simplesmente considerar o fator social como uma variável que influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Para a teoria de Vygotsky (1984) o desenvolvimento cognitivo é a conversão de conceitos e normas sociais em habilidades mentais. Não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo torna-se capaz de socializar mas, é por meio da socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Essa transferência de elementos sociais para o subjetivo dos indivíduos se dá por meio da mediação, que se trata da internalização de atividades e comportamentos socioculturais (MOREIRA, 2011). Essa mediação se consolida principalmente pela utilização da linguagem, que é um instrumento, signo que envolve a capacidade de uma coisa representar outras coisas. Segundo Moreira (2011, p. 109), “nossas sociedades criam não só instrumentos, mas também sistemas de signos, e ambos são criados ao longo da história dessas sociedades e se modificam, influenciam, seu desenvolvimento social e cultural”.

A interação social entre o sujeito e o contexto pode ser construída em um relacionamento com, no mínimo, duas pessoas trocando informações de forma recíproca, com posicionamentos ativos de ambas as partes. Sendo assim, a todo momento estamos ampliando nosso repertório cognitivo-social, seja enquanto crianças, adultos ou idosos, haja vista que não vivemos de forma isolada e estamos constantemente interagindo e ampliando nossas perspectivas.

Outro ponto de grande importância nos estudos de Vygotsky (1984) é a aquisição de significados, ou seja, o alinhamento de ideias entre um grupo social acerca de um mesmo signo. Por exemplo, uma determinada palavra no Brasil pode significar uma coisa, e em outros países possuem um significado completamente diferente. Portanto devemos contextualizar socialmente os significados.

Para Vygotsky (1984) a linguagem é o mais organizado sistema cognitivo para o desenvolvimento das crianças porque a libera de vínculos contextuais imediatos. O signo linguístico (a palavra), proporciona às crianças um afastamento do mundo concreto, ampliando sua capacidade representativa em suas atividades mentais superiores. Por exemplo, podemos nos referir à escola utilizando a palavra “escola”, o que é mais simples do que mostrar uma fotografia, ou levar o receptor da ideia até uma escola para continuar a organização da frase.

Existe ainda uma relação de colaboração entre linguagem e pensamento, pois, na medida em que a linguagem é aperfeiçoada, ela passa a estruturar, expressar e organizar o pensamento. Desenvolvendo a linguagem, a criança interage com o meio, ela aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento. Nesse momento a fala e o pensamento se agrupam, de modo que o pensamento se torna verbal e a fala, racional (REGO, 2013).

Moreira (2011, p. 113) também nos coloca a relação da linguagem com a ação realizada, e diz que “a fala é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo”. As crianças ao falar, enquanto fazem uma ação física, não a fazem simplesmente falando o que estão fazendo; sua fala e sua ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa. Na teoria de Vygotsky (1984), esse momento é um marco na aprendizagem humana, pois se trata da convergência entre o uso de instrumentos concretos (o ato de fazer) com a utilização de sistemas de signos, no qual a linguagem é o mais importante para o desenvolvimento cognitivo.

Já sobre sistema cognitivo nesse jogo de interação, a teoria de Vygotsky atribui grande importância ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que trata da distância entre a zona de desenvolvimento real (habilidade cognitiva de resolver problemas independentemente) e a zona de desenvolvimento potencial (capacidade de resolver problemas com a ajuda de um outro sujeito mais capaz). A zona de desenvolvimento proximal define as funções que estão em processo de maturação, que estão entre aquilo que é possível realizar sozinho e aquilo que só é possível realizar com o auxílio de alguém mais experiente (MOREIRA, 2011).

Segundo Lefrançois (2015), a tarefa do professor e dos pais é cuidar para que as crianças participem de atividades relativas a essa zona, e lhes proporcionem situações que não se apresentem nem tão simples a ponto de não exigirem nenhum tipo de esforço, nem tão complexas que mesmo com a ajuda de alguém a criança não seja capaz de concretizá-las. Existem várias maneiras de se estimular a zona de desenvolvimento proximal de uma criança. No caso das aulas de Arte, podemos incitar essa zona com atividades de representação e com atividades lúdicas, como contação de histórias ou jogos teatrais que coloquem as crianças em um espaço de “faz de conta”, aproximando-a assim de uma realidade ficcional e ausente.

Segundo a teoria histórico-cultural o indivíduo se desenvolve através de suas interações sociais, e o equilíbrio entre os conteúdos aprendidos e os que ainda estão em fase de aprendizagem ampliará a probabilidade de ocorrer a aprendizagem, ou seja, a heterogeneidade passa a ser vista como imprescindível dentro da sala de aula, pois traz para o cotidiano dos alunos as possibilidades de troca de reportórios, de visões de mundo, de culturas, de ideologias havendo assim, a ampliação das capacidades individuais, tornando-se o sujeito ativo no seu processo de conhecimento (REGO, 2013).

Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual dos alunos dentro da escola, já que ele é o elemento mediador entre as interações dos alunos com os objetos de conhecimentos. O professor é responsável por intervir na zona de desenvolvimento proximal no cotidiano da escola, e para isso que isso ocorra é necessário que ele conheça o nível efetivo das crianças, e esteja disposto a ouvir e notar as manifestações dos alunos, afim de planejar intervenções cada vez mais contextualizadas.

As teorias de Vygotsky ganham força na pedagogia no Brasil, e podem ser relacionadas com as reflexões trazidas por Libâneo (2001) que valoriza o contexto social dentro do pedagógico e psicológico. Segundo Libâneo (2001, p. 157) “a escola é para os alunos uma mediação entre determinantes gerais que caracterizam seus antecedentes sociais [...] seja no sentido de adaptação à sociedade vigente, seja no sentido de transformação”. Nessa perspectiva, a escola estabelece não só uma relação entre o psicológico e o pedagógico, mas também, com o social.

Atribuir determinantes sociais ao processo da construção de conhecimento significa compreender o sujeito como agente concreto, como uma síntese de múltiplas determinações, que também irão sofrer interferências do contexto histórico. Para

Libâneo (2001), a ação pedagógica se insere na imbricação entre a mensagem e o estudante, propiciada pela ação de um agente (professor), pois somente ele poderia garantir a adequação entre os conteúdos da mensagem com a capacidade de assimilação dos estudantes. Porém, a definição desse conteúdo não pode ser dada de forma arbitrária e deve ser definida de acordo com os laços sociais, caracterizando, assim, o ato pedagógico como meio pelo qual a reciprocidade entre indivíduo e sociedade se estabelece.

Para Libâneo (2001), nem os estudantes, nem o professor devem atuar de forma passiva nesse processo, pois de um lado temos o aluno com seus valores, interesses e gestos, portador de uma primeira educação oriundas de determinado contexto social, e do outro lado temos o professor, que é portador de conteúdos previamente organizados e sistematizados e, principalmente, carregador de habilidades pedagógicas necessárias para guiar os alunos em seus esforços para a reelaboração dos saberes.

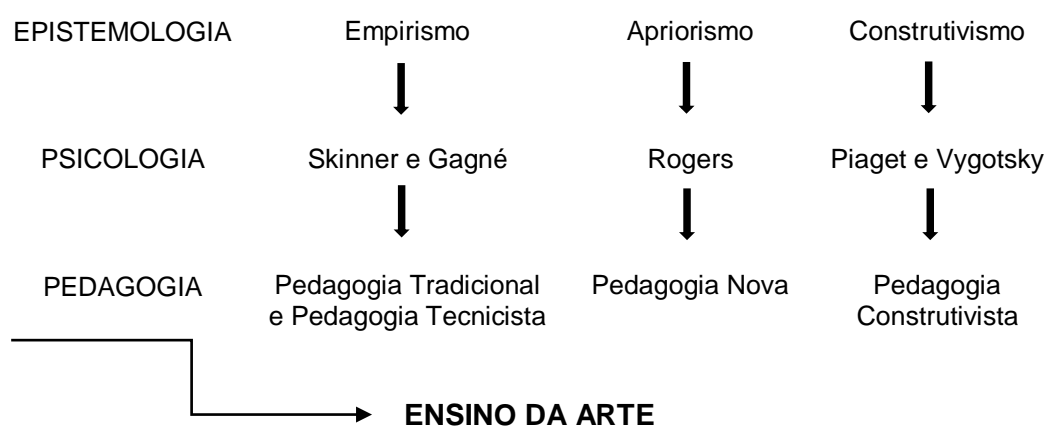
Libâneo formula então a pedagogia social crítica, que tem em seu cerne todas essas posturas citadas anteriormente, que compreende o processo de conhecimento como intervenção do sujeito no mundo objetivo e capaz de promover a modificação desse sujeito em contato com o contexto externo. Libâneo (2011, p. 170) aponta as principais diferenças entre essa nova ótica pedagógica frente a outras posturas:

Enquanto a pedagogia tradicional priva o aluno da iniciativa por transmitir-lhe conteúdos sem chances de reelabora-los, a pedagogia nova pressupõe na criança um apetite pelo saber que leva-a a construir seu próprio conhecimento ignorando o fato de que ele já se encontra estruturado na forma de cultura. A pedagogia social crítica assume a interestruturação entre o sujeito que procura conhecer e os objetos aos quais se referem os conhecimentos.

Nessa nova percepção educacional proposta por Libâneo, a escola deve ser um espaço que proporcione condições de aprendizagem sem prejuízos aos conhecimentos do meio social. Deve-se tirar o foco dos polos (professor ou alunos), tanto por sua eficiência, quanto por sua ineficiência. Zazzo (apud LIBÂNEO, 2001) afirma que os professores têm tendência a explicar a situação do “mau aluno” por sua inteligência, secundariamente pela preguiça, muito raramente pelas condições de vida da criança, e quase nunca por sua má pedagogia.

2.3 SÍNTESE

A revisão bibliográfica desta pesquisa possui um forte aspecto interdisciplinar e, por reunir diferentes conceitos de áreas distintas, faz-se importante organizá-los de forma sintetizada estabelecendo algumas conexões. As ideias basilares são decorrentes, em uma primeira camada, da Epistemologia, e em seguida são estabelecidas algumas ligações com conceitos da Psicologia e seus desdobramentos na Pedagogia, em diálogo com o Ensino da Arte.



Desse modo, as três bases epistemológicas passaram por dois níveis de desdobramentos, sendo eles na Psicologia e na Pedagogia. O empirismo teve seu recorte estabelecido a partir das visões de Skinner e Gagné, e por mais que existam alguns pontos convergentes entre as duas teorias destes pesquisadores, acreditamos na validade deste confronto. Nos preocupamos também em entender quais as funcionalidades dos conceitos tratados nesta postura dentro da prática escolar, e isso se apresenta a partir das Pedagogias Tradicional e Tecnicista, pois ambas elegem as circunstâncias do meio externo como determinantes e unilaterais no processo de aprendizagem. Já do ponto de vista apriorista, o desdobramento psicológico presente neste trabalho são os postulados por Rogers, que se trata de um dos principais autores desta postura. Sua implicação pedagógica abordada aqui trata da Pedagogia Nova, que atribui o papel central na aprendizagem ao sujeito e acredita na autonomia proposta pela aprendizagem significativa. Por fim, a perspectiva construtivista é apoiada na psicologia sob os estudos de Piaget e Vygotsky, que são autores que consideram que o polo central do processo de comportamento humano está na interação ativa entre as partes, assim como a Pedagogia Construtivista.

3 METODOLOGIA

“Em ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudos pensam, agem e reagem” (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 34).

Diferente do que o extremo positivismo classifica como ciência, determinada como uma área que supervaloriza os números e os dados, esta pesquisa possui em seu cerne importantes características da pesquisa qualitativa, pois sofre interferências pessoais frente às tomadas de decisões, e alertamos que a presente investigação não se trata de uma fotografia do fenômeno estudado. Pelo fato de se tratar de seres humanos, pesquisando sobre outros seres humanos, esta objetividade se torna uma complexa falácia.

Laville e Dione (1999, p. 34) afirmam que o pesquisador não pode e não deve, “frente aos fatos sociais, apagar-se. Desse modo, ele tem preferências, inclinações, interesses particulares; interessa-se porque os considera a partir dos seus sistemas de valores”. Essa discussão se faz importante pelo fato de que, por mais que não exista uma complexa opinião formulada sobre o tema estudado, existirão ainda algumas inferências pessoais. No caso dessa nossa atual conjuntura, por exemplo, por mais que não tenhamos concebido previamente quais os perfis epistemológicos dos docentes em Arte de Manaus, segundo nosso ponto de vista, já podemos constatar interferências pessoais só pelo fato de esse assunto interessar-nos.

O conceito de objetividade é reformulado sem perder a sua validade científica na pesquisa, porém, sua estrutura é modificada para que a subjetividade ganhe espaço no campo. Questões como “o que o pesquisador traz para a pesquisa?” entram em discussão, e alguns aspectos subjetivos passam a ser aceitos de forma mais positiva, todavia, devem ser constituídos a partir da racionalidade. Por se tratar de uma pesquisa do campo das ciências humanas, esse estudo busca compreender problemas que surgem no campo social, afim de, eventualmente, contribuir para a sua solução, considerando atentamente a natureza dos participantes do estudo pelo fato de serem pessoas livres e atuantes, para não deformá-los, nem reduzi-los (LAVILLE e DIONE, 1999).

Gil (1987) nos fala sobre três tipos gerais de pesquisas que são a exploratória, a descritiva, e a explicativa, todas possuindo objetivos diferentes entre si. Essa nossa

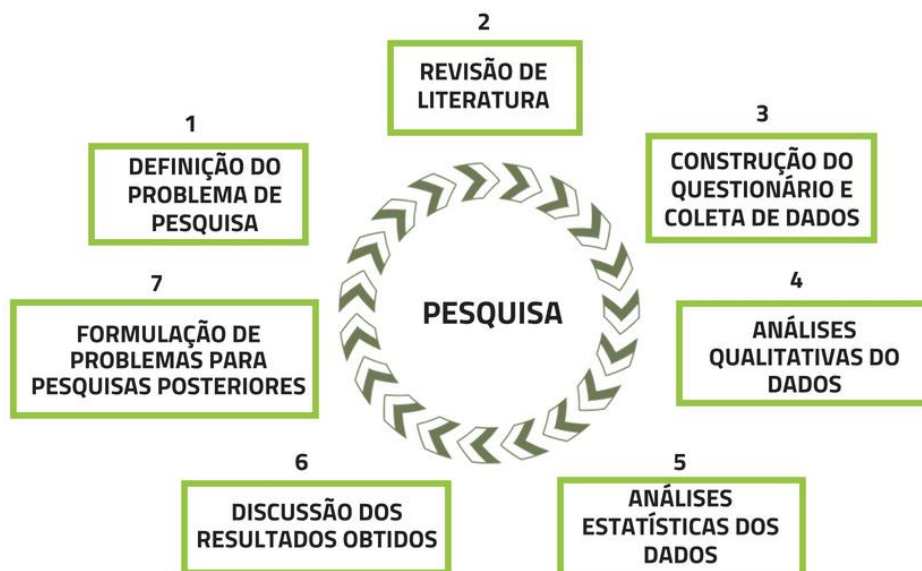
pesquisa se aproxima do formato da pesquisa descritiva, pois tem como principal objetivo a identificação de características de determinado grupo, nesse caso, no grupo de professores atuantes no componente curricular Arte, nas escolas sob gestão da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/AM.

Thiollent (1984) também trata sobre o equilíbrio na dualidade entre quantidade X qualidade no campo das ciências sociais e educacionais. O autor afirma que esse desencontro está ligado “às características dos pesquisadores, e a uma rivalidade entre os centros de pesquisa” (ibid., p. 46). Tentaremos aqui, somar elementos entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, buscando em cada uma destas pontos que venham colaborar com a nossa discussão central.

É nesse ponto que pretendemos nos apegar: o objeto desse estudo são pessoas, que estão inseridas em contextos com outras pessoas, e pretendemos delinear seu perfil epistemológico. Os dados dessa pesquisa serão analisados de acordo com o pressuposto qualitativo, “pois preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas” (GONSALVES, 2007, p. 69). Por se tratar de uma investigação que objetiva compreender os dados que serão externados pelos docentes, essa pesquisa se configura, em parte, como qualitativa. Até nesse ponto podemos perceber uma normalidade com o estudo qualitativo, mas serão incorporados neste trabalho, ainda que de forma tímida, elementos quantitativos, estatísticos e numéricos, bem como será necessário tomar decisões acerca de cálculos.

Portanto, essa pesquisa visa atuar na fronteira científica, se identificando como uma pesquisa qualitativa-quantitativa, afim de traçar o perfil epistemológico dos docentes, e está estruturada nas seguintes etapas: 1) definição do problema de pesquisa, ou seja, momento de organizar a gênese deste estudo, como ela surge e o que pretende responder; 2) revisão de literatura, apresentação e definição dos conceitos a serem contextualizados com as respostas coletadas; 3) elaboração do questionário e das perguntas presentes no instrumento de coleta de dados; 4) análise qualitativa dos dados obtidos, ou seja, observação interpretativa entre respostas dos professores com o conceitos presentes na revisão de literatura; 5) análise estatística dos dados, momento de construção de quadros organizacionais das respostas em grupos; 6) discussão geral dos dados, momento de apontar as considerações finais; e 7) formulação de problemas para futuras pesquisas científicas com base nas observações feitas neste trabalho.

Figura 1: Fluxograma da Pesquisa.



Fonte: O autor, 2018.

3.1 MÉTODO DE PESQUISA

Como essa pesquisa possui em seu cerne um aspecto probabilístico, se faz importante esclarecer alguns conceitos-chave como “população”, que se refere ao coletivo completo, que neste caso são os docentes de Arte atuantes em escolas da SEDUC/AM, e a “amostra” que se trata de um recorte da população dos participantes da pesquisa, que deve ser calculada de acordo com as variáveis representativas do cálculo amostral, como falaremos mais adiante.

O método de coleta de dados utilizado nessa pesquisa foi o *survey*, que se trata de um questionário que examina uma amostra da grande população. “Na prática, os dados de *survey* facilitam a aplicação cuidadosa do pensamento lógico” (BABBIE, 1999, p. 82). Por se tratar de um método que trabalha com grandes números de questionários, foi decidido utilizar o método de *surveys* amostrais, que trabalha ainda com estimativas e possui caráter probabilístico. O método de *surveys* quase nunca é utilizado para descrever apenas a amostra particular estudada, sendo realizado principalmente para entender a população maior da qual a amostra foi selecionada (BABBIE, 1999).

A principal finalidade do *survey* para amostragem de tipo probabilística é selecionar um conjunto de elementos de uma população, de tal forma que as respostas destes participantes sejam capazes de descrever com precisão o pensamento geral da população da qual foram selecionados. Neste ponto, a seleção

aleatória entre os participantes é a chave desse processo probabilístico (BABBIE, 1999). Embora nossa intenção fosse alcançar participantes com o máximo de aleatoriedade, alguns indícios que ferem esse aspecto estão presentes aqui.

A aplicação dos questionários com os professores participantes não pôde ser realizada de forma completamente aleatória, devido à dificuldade de adesão dos mesmos ao trabalho e em função da dificuldade de acesso às escolas, de forma presencial. Uma parte dos dados foi coletada junto a professores de Arte da SEDUC/AM que estiveram presentes no *II Seminário da Região Norte: Educação, Arte e Intercultura*, realizado nos dias 13 a 15 de setembro de 2018, na Escola Superior de Artes e Turismo, da Universidade do Estado do Amazonas. Este evento tinha como objetivo estabelecer debates e discussões sobre o ensino da Arte na região Norte, e alguns docentes da SEDUC/AM estiveram presentes nele. Outra parte do material que serviu para análise foi coletada com a colaboração de três pessoas², estudantes de graduação e pós-graduação, que após uma explicação sobre a pesquisa e orientações a respeito da postura na aplicação auxiliaram na coleta dos questionários em escolas próximas às suas residências e locais de trabalho/estágio. Por fim, para auxiliar nesse processo, desenvolvemos o formulário na versão online, para que fosse compartilhado, e assim, se tornasse possível alcançar ainda mais docentes. Esse formulário foi enviado por meio do aplicativo de compartilhamento de mensagens *Whatsapp*, e os números dos contatos dos participantes foram passados por outros professores que já haviam participado da pesquisa anteriormente.

Sobre o tipo de instrumento, existem variadas possibilidades de construção de surveys. Entre essas estão os de aspectos descritivos, explicativos e exploratórios, sendo que podem diferir no tempo, custo, estrutura e em outros pontos que tornam cada instrumento único. Para Babbie (1999) surveys são frequentemente utilizados para permitir um enunciado descritivo sobre alguma população, isto é, descobrir certos traços. Além da representação geral, um survey pode ainda estabelecer sub-amostras e compará-las.

“Apesar da maioria dos surveys visarem a descrição, muitos possuem o objetivo adicional de fazer asserções explicativas sobre a população envolvida” (BABBIE, 1999, p. 60). Por exemplo, um candidato que pretende analisar a aceitação de sua campanha eleitoral, além do dado principal ainda terá acesso a outros pontos

² Para a coleta de dados, contamos com a colaboração de Diogo Ramon, Kelly Vanessa e Talita Menezes.

importantes para o fortalecimento de sua campanha como, por exemplo, a faixa etária na qual ele possui maior índice de aprovação ou reprovação.

Um elemento importante a ser destacado é chamado de “variável”, e permite análises cruzadas entre as diferentes respostas a um mesmo instrumento. Sabemos que o foco desse trabalho é identificar qual a postura epistemológica do professor de Arte em Manaus, porém, com diferentes variáveis presentes será possível observar quais as características em comum entre docentes que atuam em determinados segmentos, ou entre aqueles com e sem formação em Arte, por exemplo, e assim buscar uma investigação mais complexa sobre os participantes e sobre a população, de um modo geral (BABBIE, 1999).

É válido ressaltar que o survey é apenas um método de coleta de dados e não de análise profunda dos mesmos. Embora seja possível através dos surveys identificar posicionamentos em comum, estabelecendo gráficos e estatísticas, é importante também destacar que esta pesquisa visa realizar uma análise qualitativa das respostas cedidas, observando e interpretando termos e expressões representativas de cada postura epistemológica, contextualizando-as com possíveis influências e ações pedagógicas realizadas em sala de aula, o que se caracteriza como uma das partes principais dessa investigação.

Os surveys utilizados na pesquisa são de aspecto interseccional, pois os dados serão colhidos em um momento histórico e específico entre toda uma amostra, para descrever uma população maior na mesma ocasião de tempo. Portanto, devemos entender que as conclusões tomadas a partir deste estudo narrarão o posicionamento epistemológico, e toda a complexidade que envolve a construção do saber em Arte, no período histórico atual da segunda década do século XXI, e que pode acontecer de não ter sido sempre assim. Essa característica de survey é a mais comum entre os pesquisas que utilizam esse método (BABBIE, 1999).

3.2 PARTICIPANTES

Como já citado anteriormente, a população participante dessa pesquisa será constituída por professores atuantes no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, no componente curricular Arte, em escolas administradas pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/AM na cidade de Manaus. É válido destacar que a escolha pela rede estadual de educação, e não pela rede municipal, se deu pelo fato de que as

escolas administradas pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/AM possuem aulas do componente curricular Arte dentro do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, apresentando assim uma abertura democrática entre professores atuantes com estudantes de uma faixa etária mais ampla. Seria possível envolver profissionais das duas redes (estadual e municipal), porém, por uma questão de viabilidade burocrática, resolvemos focar em apenas uma.

Não houve nenhum tipo de distinção entre os professores participantes, e foi respeitada a condição de eles estarem atuando com o componente curricular de Arte em uma escola da SEDUC/AM. Os professores participantes não precisaram ter formação no campo da Arte, ou algum tempo mínimo de magistério. Essa neutralidade e agrupamento geral na categoria de “professores de Arte”, ignorando outras variações, fez com que a pesquisa se aproximasse ainda mais fielmente ao que está acontecendo em sala de aula, e se por acaso existirem professores que não deveriam estar ocupando tal lugar, por não possuírem formação em Arte, os resultados apresentados a partir dessas análises narrarão essa realidade.

Segundo algumas planilhas disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Educação e Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) em 2018, existem 93 docentes³ atuando com o componente curricular de Arte, no Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas da Secretaria Estadual e, entre estes, existem professores que lecionam em mais de uma escola e, outros, em mais de um componente curricular. Deste corpo total de 93 profissionais, organizamos o Quadro 1 que expõe a formação inicial dos mesmos, alertando pontos bastante relevantes para essa pesquisa.

Quadro 1 – Formação Dos Professores de Arte da SEDUC/AM

Habilitação	Quant.	%
Pedagogia	22	23,7%
Artes Visuais	20	21,5%
Letras	18	19,4%
Música	9	9,7%
Normal Superior	7	7,5%
Educação Física	6	6,5%
Dança	3	3,2%
Teatro	3	3,2%
Educação Artística	2	2,2%
Bacharelado em Ciências Sociais	1	1,1%
Bacharel em Direito	1	1,1%

³ Embora o total de docentes (93 profissionais) tenha nos parecido improvável para uma rede de ensino das dimensões da SEDUC, em Manaus, consideraremos o número que nos foi cedido diretamente pela instituição para esta pesquisa.

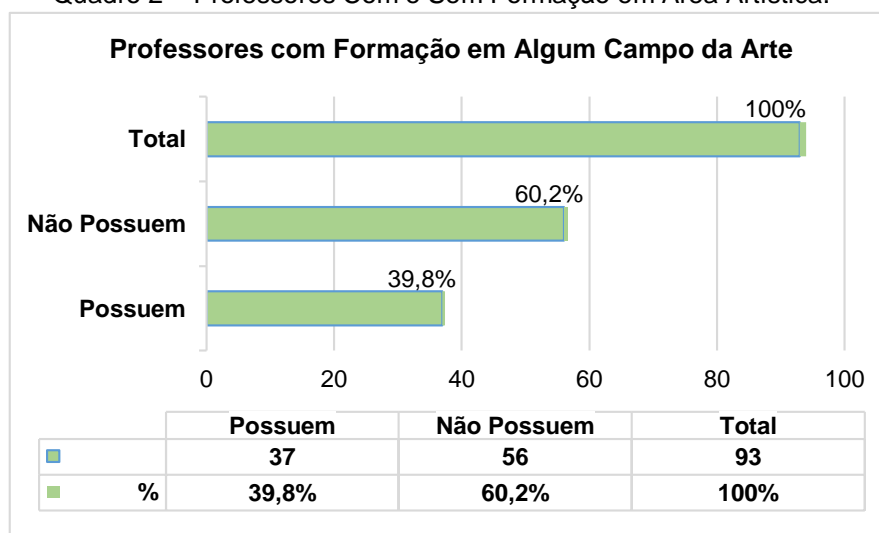
Filosofia	1	1,1%
Total	93	100%

Fonte: O autor, 2018.

Nessa leitura, destaca-se a grande presença de professores formados em Artes Visuais, Letras e Pedagogia, que juntos representam 2/3 da formação dos docentes atuantes nos segmentos em questão. Com exceção das Artes Visuais, que está representada por 21,5% das formações dos professores, e que é umas das graduações artísticas mais antigas de Manaus, oferecida pela Universidade Federal do Amazonas, todas as outras formações em áreas específicas da Arte apresentam números impressionantemente baixos, como no caso de professores formados em Música, que representam 9,7% dos professores, mesmo essa graduação sendo oferecida tanto na Universidade Federal, quanto na Estadual. Isso pode ser justificado pelo fato de que uma quantidade significativa dos profissionais formados nesse campo opta por lecionar em instituições particulares ou especializadas.

Já os cursos de Teatro e Dança apresentam um número ainda menor, pois apenas 3,2% dos professores possuem essas formações, e juntas elas apresentam apenas 6,4% das formações dos professores de Arte, ficando atrás de cursos como Educação Física e Normal Superior. Atentamo-nos ainda para a presença de docentes com formação em Bacharelado em Ciências Sociais e em Direito. A grande presença de professores sem formação em um campo das Artes nos levou a construir mais um quadro que, nesse caso, exhibe a presença de professores com e sem formação em alguma área da Arte.

Quadro 2 – Professores Com e Sem Formação em Área Artística.



Fonte: O autor, 2018.

Para a elaboração do quadro 2, consideramos com formação na “área da Arte” apenas os professores formados nas áreas de Educação Artística, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Constatamos, então, que apenas 39,8% dos professores atuantes possuem formação em algum campo da Arte, o que mais para frente pode ser uma das causas das configurações epistemológicas constatadas. Já entre os professores que não possuem essa formação, foi identificado o total de 60,2% dos docentes, ou seja, a maioria dos professores em sala de aula não tem graduação e, portanto, capacitação formal para trabalharem com o componente Arte.

É importante salientar que as diferentes áreas de conhecimento podem exigir dos docentes diferentes estratégias metodológicas e variadas posturas epistemológicas. Por exemplo, certamente a noção da construção de conhecimentos em Arte pode se dar de maneira diferente das áreas de física ou matemática, pois nos casos dessas duas últimas áreas existem fórmulas e códigos já delimitados e restritos às questões que forem postas, enquanto na Arte as delimitações codificadas quase não existem. Essa compreensão pode ser identificada durante a formação desses sujeitos e, também por isso, a formação na área artística é essencial.

Devido à impossibilidade de contatar todos esses docentes, devemos definir um ponto muito importante da pesquisa que é o cálculo amostral, que trata de algumas definições numéricas de questões que vão nos dizer probabilisticamente, o que esta pesquisa representa. O cálculo amostral envolve conceitos de amostra (recorte participante da população), margem de erro (que se trata do índice de variação da pesquisa), e confiabilidade (representa a probabilidade de uma outra pesquisa alcançar os mesmos resultados com um outro grupo amostral da mesma população). A partir de uma calculadora amostral online⁴, definimos algumas metas iniciais quantitativas para a coleta de dados.

Quadro 3 – Metas Amostrais Iniciais.

Critérios	Dados
População	93
Amostra	36
Margem de Erro	9% para mais ou para menos
Confiabilidade	90%

Fonte: O autor, 2018.

⁴ Calculadora amostral online disponível em: <https://comentto.com/calculadora-amostal/>> Acessado em 29/11/2018.

Isso significaria dizer que 36 questionários deveriam ser coletados, podendo estes serem via impressa ou online, para que tivesse uma margem de erro com variação de 9% para mais ou para menos em todas as afirmações, e um índice de confiabilidade na casa dos 90%, o que nos afirmaria que se essa mesma pesquisa fosse aplicada em uma outra amostra dos professores de Arte da SEDUC/AM, pelo menos 90% dos casos seriam reincidentes. Foram coletados 36 questionários, o que representa mais de 1/3 dos professores de Arte da Secretaria Estadual.

Com esses 36 professores participantes, construímos um quadro que apresenta a formação inicial dos mesmos, o qual nos forneceu uma informação bastante relevante, que é o percentual diferenciado das formações desses sujeitos em campos artísticos, que quando comparado com o quadro geral da formação docente apresenta um percentual superior (diferente do quadro 3). Isso significa dizer que a pesquisa tem um aspecto mais otimista sobre a realidade, pois acreditamos que os docentes com formação na área possuem mais clareza sobre a questão epistemológica, durante a realização das aulas de Arte na educação básica.

Quadro 4 – Formação Dos Professores Participantes

Habilitação	Quant.	%
Artes Visuais	11	31%
Pedagogia	8	22%
Dança	3	8%
Música	3	8%
Teatro	3	8%
Letras	3	8%
Educação Artística	2	6%
Educação Física	2	6%
Filosofia	1	3%
Total	36	100%

Fonte: O autor, 2018.

Esse quadro nos mostra uma realidade que difere do quadro geral de professores da SEDUC. Destacamos aqui a forte presença de professores com formação em alguma área do campo da Arte, totalizando 61% dos participantes, com destaque especial para as Artes Visuais, que representam 31% da formação dos professores. Esse fenômeno se deve às estratégias de coleta, em especial à distribuição dos questionários durante o II Seminário da Região Norte, que foi um evento dedicado a discutir o ensino da Arte na região Norte, e em especial, no

Amazonas, para o qual a Secretaria Estadual de Educação liberou a ida de professores, como já mencionado.

Devemos considerar também o ano de formação desses sujeitos, pois essa informação pode ser um fator de grande relevância na interpretação das posturas epistemológicas dos participantes, afinal, os currículos das graduações de licenciatura apresentam bases pedagógicas por meio das quais os professores em formação se conectam com questões epistemológicas, didáticas e metodológicas. Para compreendermos os anos de formação, elaboramos um diagrama de caule-e-folhas no qual o caule possui as décadas constatadas, e as folhas contém os anos de forma individual (exemplo: 199| 13, significa que um professor se formou em 1991 e outro em 1993).

Quadro 5 – Anos de Formação dos Participantes

Ano de Formação	
199	113557899
200	33445666668
201	1122223344456

Fonte: O autor, 2018.

Devido ao pouco tempo de existência dos cursos de Teatro e Dança, grande parte dos professores participantes se formou depois de 2010. Mais precisamente, 13 professores se formaram nesse período, que por sinal ainda está em andamento. Embora o curso de Dança tenha formado turmas antes desse período, a presença dos profissionais desta área na pesquisa é destacada pelos egressos recém-formados.

Já o segundo período com mais professores formados é a primeira década dos anos 2000, com 11 participantes que se formaram, com destaque especial para o ano de 2006, no qual se formaram 5 docentes participantes desta pesquisa. Por fim, o período com menos professores formados é a década de 1990, que conta com 9 professores que concluíram o curso nesse momento, e que tendem a ser professores com formação em Artes Visuais e Pedagogia, que são cursos mais antigos. Nessa questão, 3 questionários ficaram sem respostas.

Entre os professores participantes, percebemos a importância de diagnosticar a idade dos mesmos, para que se tornasse possível cruzar esses dados com as respostas de cunho epistemológico, a serem apresentadas no próximo capítulo, visando entender se determinadas faixas etárias possuem maior ou menor inclinação

para alguma concepção epistemológica. Para a representação dessas idades, optamos por construir outro diagrama de caule-e-folhas, que habita na barreira entre um quadro e um gráfico, mas que apresenta os dados sem simplificações, tal como são. O diagrama possui em seu caule quatro grupos de dezenas (20, 30, 40 e 50), e nas suas folhas a exata idade de cada participante (exemplo: 5| 02, significa que um professor possui 50 anos, e outro possui 52 anos).

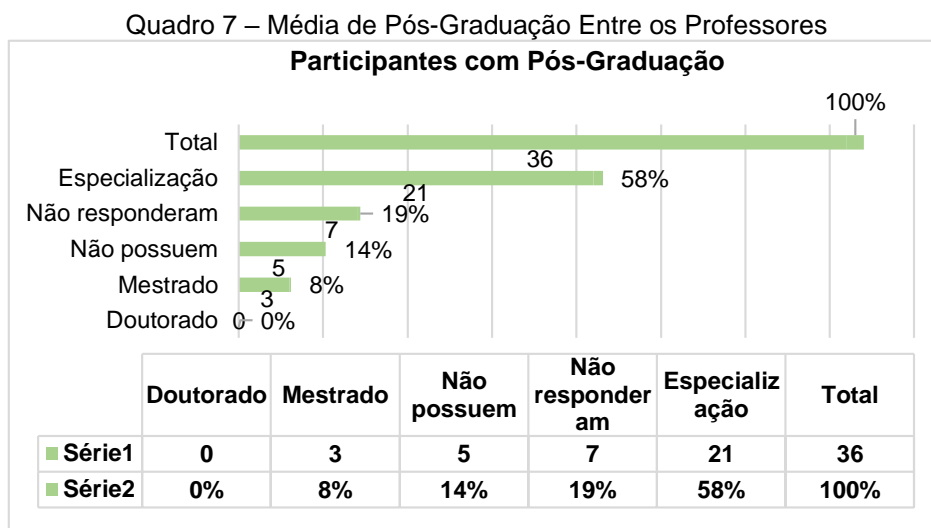
Quadro 6 – Idade dos Participantes

Idade dos Participantes	
5	0225566
4	00013445557899
3	0225577889
2	56778

Fonte: O autor, 2018.

Para uma melhor compreensão desse diagrama, interpretaremos o grupo dos professores que estão na casa dos 20 anos (caule de número 2). Então, entre os participantes, existem 5 professores na casa dos 20 anos, mais especificamente, um docente com 25 anos, um outro com 26 anos, dois com 27 anos, e outro com 28 anos. Seguindo essa lógica, a dezena com a maior frequência é a casa dos 40 anos, que possui 14 professores, inclusive 2 desses já estão se aproximando dos 50 anos. Unindo os docentes entre os 40 e os 50 anos, esse grupo já representará a maior parte dos participantes desta amostra. Portanto, com o passar da próxima década muitos dos professores participantes já estarão se aposentando, e talvez se torne necessário realizar uma outra pesquisa para a atualização desses dados.

Outro ponto que merece destaque no perfil da amostra participante é a questão da pós-graduação, ou seja, a continuidade da formação desses sujeitos participantes. Nesse quesito, destacamos forte presença de professores especialistas, que representam 58% dos professores, enquanto aqueles que possuem mestrado estão na casa dos 8%. Os que não responderam essa questão somam 19%, e aqueles que não possuem nenhuma pós-graduação somam 14%.



Fonte: O autor, 2018.

Esse último número (dos professores que não possuem nenhuma pós-graduação) foi uma das principais surpresas, pois é um número relativamente baixo, o que reflete a complexidade das opções para a formação continuada em Manaus. Ainda, a expressividade de professores com alguma especialização também surpreendeu, e entre as Pós-Graduações Lato Sensu destacam-se a presença de professores que cursaram “Metodologia do Ensino das Artes”, “Docência no Ensino Superior” e “Gestão e Produção Cultural”. Por mais que essas três principais especializações sejam de grande relevância, se comparada com as outras duas a de “Metodologia do Ensino das Artes” é a que mais se aproxima da área de atuação dos docentes em Arte, no que se refere ao contato com posturas epistemológicas ligadas ao ensino da Arte no espaço formal, não-formal e informal.

Outra informação relevante do perfil participante trata de entender em quais segmentos da educação estes professores estão atuando. Segundo o quadro 8, elaborado para tal explanação, 44% dos professores participantes atuam apenas com estudantes do Ensino Fundamental 2, enquanto os que atuam no Ensino Médio chega em 22%. Já entre os professores que atuam em ambos os segmentos, o total chega a 28% dos docentes. Então, podemos entender que esses participantes atuam na faixa da segunda metade do ciclo do ensino básico e, no caso dos professores que atuam no ensino médio, esses são responsáveis pelas últimas experiências com Arte dentro da escola para a maior parte dos estudantes.

Quadro 8 – Segmentos Que os Participantes Atuam

Segmentos Em Que Atuam	Quant.	%
Fundamental 2	16	44%
Fundamental 2 e Ensino Médio	10	28%
Ensino Médio	8	22%
Fundamental 1 e 2	1	3%
Sem Resposta	1	3%
Total	36	100%

Fonte: O autor, 2018.

Devemos considerar também o tempo de magistério desses participantes, ou seja, há quantos anos estão ministrando aulas na educação formal. Para organizar tais informações, voltamos a utilizar o diagrama de caule-e-folhas, no qual o caule é composto pelas dezenas (20, 10, 00), e as folhas nos mostram de forma mais precisa quais esses tempos de atuação docente (exemplo: 1| 23, significa que um professor possui 12 anos, e outro possui 13 anos de experiência).

Quadro 9 – Tempo de Magistério dos Participantes

Tempo de Atuação	
2	00004789
1	022355888
0	22333344556788889

Fonte: O autor, 2018.

Foi constatado que nenhum professor participantes possui mais de 30 anos de magistério, e na perspectiva de décadas lecionando (0 a 9 anos, 10 a 19 anos, e 20 a 29 anos), o período com o maior número de professores é o de 0 a 9 anos, que conta com 17 professores que ainda não completaram 10 anos de atividades docentes, com destaque para 2 professores com 2 anos de experiência, e 4 professores com 3 anos de experiência. Esta é seguida pela faixa que varia de 10 a 19 anos de atuação, que conta com 9 professores. Por fim, a faixa de 20 a 29 anos conta com 8 professores. Nessa questão, 2 questionários permaneceram sem respostas.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O questionário construído para a coleta dos dados é de tipo aberto, e tem como vantagem a característica de explorar todas as respostas apresentadas em um mesmo item. O questionário ainda é do tipo indireto, por envolver questões

interpretativas sobre a ação docente. Por fim, evitamos interferência no momento da coleta das respostas, se caracterizando este como um questionário não-assistido (NOGUEIRA, 2002).

Na produção do instrumento, elencamos as principais informações pessoais dos participantes, que são chamadas de variáveis, ou seja, se referem a tudo aquilo que pode variar entre os participantes. Existem dois tipos de variáveis, as quantitativas, que podem ser medidas por meio de números, e as categóricas, que são medidas através de categorias. Entre as variáveis quantitativas presentes no questionário, podemos citar a idade dos docentes, o ano de formação, e o tempo de magistério. Essas informações podem ser organizadas de formas exclusivamente numéricas, podendo nos proporcionar respostas com um pouco mais de exatidão. Para isso, é preciso definir o tipo de escala que melhor se relaciona com os dados que serão alcançados. Nesse caso será utilizada a escala intervalar, que entende como imutável a distância entre as respostas, mantendo sempre um intervalo fixo.

Entre as variáveis categóricas investigadas estão, por exemplo, qual a formação desses professores, e se eles possuem alguma pós-graduação, que serão analisadas a partir de escalas nominais, que são utilizadas quando não existem uma ordem entre as categorias, ou seja, não existe uma maior e outra menor. Ainda sobre as escalas nominais, também serão avaliadas assim as questões norteadoras dessa pesquisa, aquelas que buscam coletar os pensamentos epistemológicos dos professores. Não é possível apontar com precisão a exata “distância” entre uma resposta e outra.

Para uma melhor organização logística e gráfica, organizamos o instrumento de coleta entre (I) aspectos pessoais e (II) aspectos epistemológicos. A primeira parte trata da coleta de informações específicas sobre cada professor(a), com questões sobre os participantes, qual a graduação, o ano de formação, e se este tem alguma pós-graduação. Ainda nessa parte, é questionado ao docente qual a sua idade, em quais escolas leciona, qual seu tempo de experiência em sala de aula, e em quais anos do ensino básico é responsável pelo componente curricular Arte.

As questões da primeira parte do nosso questionário se referem àquilo que podemos identificar como variáveis explicativas, que mais tarde poderão nos auxiliar em comparações paralelas, com o cruzamento entre as respostas de diferentes participantes. Por mais que essas informações possam parecer de pouca importância,

se fazem necessárias para abrir outras discussões que poderão ser abordadas tanto nesse trabalho como em pesquisas futuras.

Na segunda parte do instrumento existem quatro perguntas que possuem uma estrutura parecida. A primeira questiona como, ou de onde, o docente acredita que surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte. Essa é uma pergunta introdutória, mais geral, e ela se faz importante pelo fato de que o profissional poderá respondê-la livre de qualquer situação formulada, como ocorre nas demais questões. Nessa pergunta, as respostas tenderão a ser mais fiéis ao ponto de vista de suas práticas docentes, justamente por essa liberdade que foi proporcionada. Para Nogueira (2002), é importante que as perguntas iniciais de um questionário abordem temas abertos, com o objetivo primordial de envolver o participante com o instrumento de coleta.

A pergunta seguinte questiona se o docente acredita que os estudantes já trazem em si conhecimentos e capacidades artísticas antes de entrar na escola. Nessa questão nos aproximamos da epistemologia apriorista, mas, ainda assim, deixamos margens para a aparição das demais posições epistemológicas, perguntando ao professor se ele acredita que os estudantes possuem conhecimentos em Arte, ou seja, se ele acredita que o conhecimento em Arte é algo que não pode, ou não precisa, ser aprendido, se é um talento que alguns possuem e outros não.

A próxima pergunta aborda se o professor acredita que todos os estudantes podem vir a aprender Arte, e qual a visão do mesmo sobre esse processo. Quando questionamos se o estudante pode “aprender Arte”, buscamos compreender se o docente acredita, ou não, que as habilidades e os conhecimentos em Arte podem ser aprendidos ao longo da vida escolar, e se ele desconsidera a ideia de talento ou aptidão artística de forma inata. Essa pergunta traz uma leve indução para o posicionamento construtivista, pois se o estudante pode aprender é porque ele não nasceu sabendo, o que é uma ideia típica do apriorismo. Ao mesmo tempo, a questão não atribui o foco ao professor como um sujeito que ensina, que determina conhecimentos, o que seria típico do empirismo. Já a última pergunta aborda se o docente acredita que o professor é capaz de ensinar a apreciar e criar Arte. Esse questionamento apresenta um ponto de vista com aspectos empiristas, designando o professor como o centro da construção de conhecimentos.

Figura 2 - Questionário de Coleta de Dados.

PPGL&A
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS & ARTES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:			Idade:
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:			Ano de formação:
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:		Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	
I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?			
II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.			
III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.			
IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.			

Fonte: O autor, 2018.

O instrumento busca investigar, de diversas maneiras, o olhar dos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem em Arte, de modo a revelar uma abordagem pautada na transversalidade das respostas obtidas, e classificá-las após

as suas análises. O questionário a ser disponibilizado está formatado como mostra a figura 2.

Este questionário foi entregue e respondido nas formas impressa e online, não cabendo a nós pesquisadores interromper, tampouco auxiliar os participantes em suas repostas. Todas as identidades dos professores serão mantidas em sigilo, e por mais que conste no questionário campos específicos para esse fim, por uma questão ética não serão divulgados.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de conteúdos se caracteriza como um conjunto de instrumentos que viabilizam a interpretação de dados verbais e não-verbais, transitando entre dois polos, que envolvem o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica que exige do pesquisador um alinhamento entre aspectos conceituais sobre o tema abordado, com certo grau de criatividade na construção das inter-relações, jamais esquecendo do rigor ético que é um fator essencial (SILVA e FOSSÁ, 2015).

Essa análise se configura a partir de três etapas, que são a pré-análise, que é a fase da organização do material físico a ser analisado, e também, dos conceitos basilares que conduzirão as análises. Consiste ainda na sistematização dos indicadores elencados após uma leitura inicial do material. A segunda etapa é a exploração do material levantado e a construção das operações de sistematização com suas respectivas classificações. Nesta fase, todas as frases coletadas serão analisadas, para que possam ser definidas as palavras-chave, e a partir daí agrupá-las em categorias elementares com base nas posturas epistemológicas (SILVA e FOSSÁ, 2015).

Para melhor gerir os dados coletados, organizamos esse processo em duas etapas, sendo a primeira a criação de um quadro que organizará frases e expressões características das epistemologias encontradas nas respostas, e a segunda etapa apresentará uma análise comentada de algumas frases essenciais. Ainda, é importante ressaltar a importância da primeira pergunta do questionário no momento da análise qualitativa. Por se tratar da pergunta mais aberta, ela apresentará uma importante espontaneidade, enquanto nas outras questões é possível identificar uma leve tendência para as diferentes bases epistemológicas. A primeira resposta tenderá

a ser mais próxima do que os participantes realmente acreditam, e pode gerar boas análises se por acaso houver fortes contradições dessas respostas com as outras mais “induzidas”. Por exemplo, se na primeira pergunta o participante se mostrar empirista, e já na segunda questão, por perguntar se o estudante “já traz” algum conhecimento, esse mesmo participante enveredar pelo extremo apriorismo, nos deixará uma dúvida muito forte sobre a postura desse professor.

Após a codificação realizada na etapa anterior, essa organização passa para a última fase de interpretação, que é o momento de correlacionar as informações coletadas com os conceitos levantados no referencial teórico, para que se torne possível identificar as relações epistemológicas entre partes de uma mesma resposta, assim como traçar diálogos entre os diferentes participantes.

Todas essas etapas fazem parte da análise qualitativa dos dados obtidos nas questões abertas, que tem o foco nos pensamentos dos professores sobre o ensino da Arte. Esses mesmos dados ainda passarão por análises estatísticas de tabulação que irão narrar elementos semelhantes e convergentes em grandes escalas. Por fim, serão construídos quadros e ilustrações que ajudarão a esclarecer quais as posturas mais presentes entre professores com e sem formação em Arte, nas variadas faixas etárias, nos diferentes segmentos da educação, e entre outros aspectos que venham a emergir.

Devemos nos preocupar ainda com a presença de jargões recheados de senso comum, pautados em frases de efeito que não nos rendem análises mais profundas, e nos alertam que pode ser a primeira vez que alguns dos docentes participantes param para pensar sobre como se constrói conhecimento em Arte. As expressões de senso comum não fragilizam apenas esta pesquisa, e de longe essa seria uma das menos afetadas. Essa fragilidade fere principalmente a importância da Arte, pois quando concluímos que um docente nunca parou para pensar sobre qual é o seu papel na construção de conhecimento em Arte, é no mínimo, preocupante.

Ainda, é importante citar que os resultados e análises também passarão por uma observação quantitativa e para isso, serão realizadas análises de estatísticas descritivas, que resumem os dados coletados em gráficos e imagens.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo iremos expor e contextualizar os resultados e as análises dos dados coletados na pesquisa. Estes dados serão examinados a partir de duas óticas, sendo a primeira delas a perspectiva qualitativa, na qual apresentaremos algumas questões mais subjetivas e narrativas que nos dão espaço para interpretações mais conceituais, e posteriormente, analisaremos os dados a partir de uma visão quantitativa, que se refere às análises numéricas e estatísticas acompanhadas de transcrições explicativas sobre os fatos constatados.

4.1 ANÁLISE QUALITATIVA

Nessa primeira parte deste capítulo, organizaremos e contextualizaremos os resultados e as análises qualitativas dos dados. A parte inicial desta análise se trata de uma tabulação organizacional dos índices encontrados que dialogam com alguma das correntes epistemológicas tratadas aqui, ou até mesmo, que se encaixam no modo “indefinidas”, por não possibilitarem a sua vinculação a uma corrente epistemológica específica. A segunda parte da análise qualitativa é composta por aquilo que chamamos de “análises contextualizadas”. Nesse momento apresentaremos respostas significativas dos professores que representam, em sua gênese, alguma postura epistemológica ou, até mesmo, nenhuma (indefinida) postura. Estas exposições serão acompanhadas de reflexões específicas sobre cada resposta apresentada.

4.1.1 Índices e Categorias Encontradas

A construção de um quadro organizacional com os principais termos e expressões encontradas, que dialogam com cada base epistemológica é uma forma, primeiramente, de visualização das frequências de alguns conceitos. Elaboramos essa tabulação a partir das expressões presentes nas respostas coletadas, destacando aquelas palavras e/ou frases curtas basilares que se enquadram em uma ou outra corrente epistemológica. Ainda, dedicamos uma parte do quadro para as expressões presentes nas respostas que não dialogam com nenhuma epistemologia,

ou até mesmo, com mais de uma, que serão tratadas nesse primeiro momento como “indefinidas”.

Quadro 10 – Índice Das Ideias Encontradas Nas Respostas

ÍNDICE DAS IDEIAS ENCONTRADAS NAS RESPOSTAS	
EMPIRISMO	Estímulos; veículos de comunicação; experiências familiares; conhecimento do mundo; convívio em sociedade; fatores externos; sentidos estimulados; influência familiar; meio em que vive; tudo é aprendido; ninguém nasce sabendo nada; tudo que o cerca; a Arte está em tudo que nos rodeia; surge a partir do ambiente; transmitir com minhas habilidades; influências; passar o que aprendi; pedra bruta; mostrar ao aluno; professor conduz o aluno; exposições; utilização de técnicas; observação; de forma aprendida; absorve; cópia; transmissão.
APRIORISMO	Dentro de cada um; aumentar o conhecimento que já têm; capacidades; seus talentos; aptidão; sem aptidão; conhecimentos prévios; a Arte está em nós; expressão humana; facilidades; afinidades; inclinação; não são livros em branco; suas habilidades; despertar a arte; capacidades mais afloradas; vejo neles; possuem sensibilidades para a arte; se expressar; habilidades natas; de forma natural; todos são capazes de fazer; dedicação; gostos; arte é para todos; o aluno escolher; autoconhecimento.
CONSTRUTIVISMO	Não são folhas preenchidas nem em branco; não é ensinar – é conduzir; provocar; a partir do indivíduo e seu meio; professor colabora pedagogicamente; procura dar ferramentas possíveis; através de vivências pessoais e uma carga genética; pesquisas; apoio do professor.
INDEFINIDAS	Arte por toda parte; no dia a dia; arte faz parte do indivíduo; a arte não é um mistério dos deuses; arte é um bem social; arte é para todos; processo de estudo; algum contato; experiências vivenciadas; habilidades artísticas; arte é essencial na caminhada; exercícios.

Fonte: O autor, 2018.

Em uma primeira passada de olhos podemos perceber, pela quantidade de expressões relacionadas a cada corrente, a prevalência da postura empirista nas falas dos docentes, seguida de postura apriorista e, mais timidamente, por expressões construtivistas. Essa última, na maioria dos casos, aparece se utilizando de frases

maiores e mais complexas. Existe ainda, a classificação de ideias entendidas aqui como “indefinidas”, ou seja, são frases e jargões pautados no senso comum e na ação irrefletida. Por fim, alguns termos dúbios não entraram nesta tabulação por terem mais de uma forma de interpretação como, por exemplo, o termo “ferramentas”, que quando não completado na oração não diz muito sobre a sua posição epistemológica do professor.

Na primeira parte do quadro, organizamos os termos e as palavras-chave encontradas que conversam com a postura empirista, e algumas dessas expressões são muito representativas para essa base, como é o caso dos termos “estímulos”, “pedra bruta”, e “ninguém nasce sabendo nada”, que são demonstrações do entendimento de que os estudantes se assemelham a uma *tábula rasa*, e que precisam ser estimulados constantemente pelo meio externo (representado pela figura do professor), para que um dia venham se tornar detentores de algum tipo de conhecimento.

Já na segunda parte da ilustração, dispomos alguns conceitos básicos da postura apriorista encontrados nas respostas dos participantes e, assim como no caso anterior, destacamos as principais palavras que se entrelaçam fortemente com esta postura, que são “talentos”, “aptidão e não-aptidão”, “habilidades natas” (sic), e “dentro de cada um”. Todas essas expressões narram uma pré-disposição (ou sua negativa) a algo, como uma espécie de “semente interna” dada de forma hereditária, ou uma aptidão individual internalizada e estruturada de modo a amadurecer espontaneamente.

Na terceira parte, elencamos algumas declarações, já de uma forma mais acanhada, que se relacionam com a epistemologia construtivista. Na maioria dos casos, as expressões são constituídas a partir de frases maiores como, por exemplo, nas respostas “não são folhas preenchidas nem em branco”, ou “através de vivências pessoais e uma carga genética”. Essas expressões mostram a relação entre o sujeito e o meio e, ainda que timidamente não considerarem a possibilidade de transformação do meio pelo sujeito, e apenas do sujeito pelo meio, estas foram as expressões que mais se aproximaram das características construtivistas.

Na última parte do quadro observamos a aparição de termos e expressões que nada nos dizem (ou que não nos dizem nada de muito específico) sobre as posturas epistemológicas dos docentes. Em um primeiro momento dessas análises, essa parte do quadro havia sido desconsiderada, mas um certo tempo depois percebemos a

relevância das falas que “nada nos dizem”. Isso ocorre às vezes por elas serem externadas de forma ineficiente (mal explicada), ou as vezes pelo fato de o participante não ter nada a dizer.

Essa categoria de respostas indefinidas trata da integração entre as falas de senso comum e que pouco nos dizem, como por exemplo, “*a Arte está por toda parte*”, e falas nas quais foram encontradas incoerências e dubiedades como, por exemplo, “*a Arte está em nós e em tudo que nos rodeia*”. Embora algumas expressões classificadas aqui como “indefinidas” tenham um certo sentido no cotidiano, se as observarmos de uma maneira mais geral e simplificada, na atual conjuntura que busca entender como os professores acreditam que se dá o conhecimento em Arte, essas ideias e jargões nos remetem a evasões das discussões levantadas.

4.1.2 Análises Contextualizadas

Nessa seção apresentaremos algumas respostas dos participantes, e as mesmas serão analisadas e comentadas de modo a dialogar de forma mais sensível com os dados coletados. Para uma melhor organização, dividimos esta etapa em 4 partes: “empiristas”, “aprioristas”, “construtivistas”, “indefinidas e senso comum”. Em cada parte serão apresentadas as falas mais significativas para cada postura epistemológica. Já na categoria “indefinidas e senso comum”, são apresentadas respostas que apresentam pensamentos dúbios, e que dialogam com mais de uma base. Ainda nessa categoria, tentaremos tecer algumas considerações às respostas genéricas e preocupantes, afim de refletir sobre a reprodução de jargões e ditados populares do campo da Arte na educação básica.

4.1.2.1 Empiristas

A presença de frases e afirmações de cunho empirista coletadas nos questionários foi algo que despertou a atenção, não apenas por trazer fortes indícios dessa postura, mas por serem frases que trazem tamanha semelhança com as afirmações dos teóricos basilares, que nos fazem acreditar que foram eles que as pronunciaram em meados dos anos de 1920 a 1950.

Algumas afirmações duras expõem a distância entre esse posicionamento epistemológico e os ideais sensíveis e questionadores que estão presentes no fazer artístico e em sua devida contextualização. Um determinado docente, ao ser perguntado se todo estudante pode vir a aprender Arte, respondeu “*Ninguém nasce sabendo nada, tudo é aprendido*”. Essa é uma afirmação extremamente empirista, pois tem sua base na crença de que todo ser humano nasce igual (sem conhecimentos), que todos nascemos como *tábula rasa*, como uma folha de papel em branco a ser preenchida pelos conhecimentos que ao mundo pertencem. Embora na complementação (*tudo é aprendido*) o docente não nos dê mais detalhes de como isso se consolidaria, o termo “aprender” é utilizado pelos empiristas como ideia de “adquirir conhecimentos”, diferente das outras posturas que usam termos como construir, florescer, auto aprimorar-se, entre outros.

Essa unidirecionalidade nas relações entre sujeito-objeto, e estudante-professor, nas quais apenas os segundos corpos possuem conhecimentos, e cabe aos primeiros adquiri-los, se constituem em umas das bases da epistemologia empirista e da pedagogia tradicional. Na resposta anterior, ao dizer que “tudo é aprendido” o participante nos fornece um traço empirista mas, assim como em outros casos, essa manifestação se dá de forma sutil. Para Becker (2004, p. 99), “nas relações de ensino e aprendizagem escolares, dificilmente as coisas acontecem com a radicalidade própria do empirismo”. O que deve ser feito nesses casos é se mapear as concepções epistemológicas a partir da influência atribuída ao mundo e, conseqüentemente, retiradas dos estudantes.

Outra resposta que muito se relaciona com os estudos empiristas foi dada por um docente que, ao ser questionado como ele entende que surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte, respondeu: “*Desde a infância, na formação da criança, na sua criação e estímulos que recebe de tudo o que o cerca*”. O termo “estímulo” é disposto como um dos fatores protagonistas da compreensão empirista, e demonstra a dependência de interferências diretas externas, sem haver uma troca horizontal, sem a modificação do meio pelo sujeito – é apenas o meio que forma a criança desde a relação familiar, até o espaço da escola.

É válido destacar que um dos fatores primordiais que levam a uma crença epistemológica está na formação inicial e continuada dos docentes. Por exemplo, um professor formado em Educação Artística, e com especialização em Arte e Multimídia, quando questionado sobre como surgem os conhecimentos e as habilidades artísticas

respondeu: “*Tudo isso surge a partir dos veículos de comunicação, como a televisão e o computador*”. Este é um olhar empirista e, pedagogicamente, até tecnicista, pois se de um lado os veículos de comunicação estão postos como o centro do conhecimento, do outro lado estão os estudantes prontos para receber esses conhecimentos. Ainda nessa mesma resposta podemos perceber a forte relação entre a crença do docente ao responder a principal pergunta do questionário e a sua especialização, o que pode sugerir uma ótica limitada apenas às referências postas em seu curso de Arte e Multimídia.

A maioria das respostas com aspectos empiristas colocam o próprio docente como protagonista da ação, ou seja, entendem que a responsabilidade tanto do ensino, quanto da aprendizagem, pertencem a ele. A ação condutora docente foi apresentada várias vezes como, no exemplo de um professor que, quando perguntado se pode ensinar os estudantes a criar e apreciar Arte, respondeu; “*Sim, dependendo do seu repertório. No entanto, como toda pedra bruta, precisa ser descoberto e lapidado*”. Essa ideia atribui ao professor a função de “lapidar” os alunos. Outra fala nos diz algo parecido: “*O professor sempre procura ampliar a visão de mundo do aluno*”. Estas são respostas que classificam o professor como centro da construção do conhecimento em Arte.

Talvez uma das metodologias mais presentes nas salas de aula na atualidade, as aulas expositivas representam de forma primorosa essa percepção do “professor como agente ativo” no processo de ensino. Becker (2004, p. 107) nos afirma que a metodologia de “aula expositiva é provavelmente a mais genuína expressão do empirismo presente na atividade docente [...] [os professores] acreditam que basta expor bem a matéria (clareza lógica + imagens sensoriais, visuais e auditivas precisas)”. A aula expositiva ainda trata o conhecimento como um produto acabado, que chega aos alunos por meio dos sentidos, evitando-se alterações, cabendo aos estudantes adquirir o saber por meio visual e/ou auditivo.

Alguns docentes são mais moderados e afirmam que o professor pode desenvolver apenas algumas capacidades artísticas. Por exemplo, um docente ao ser perguntado se acredita que o professor é capaz de ensinar aos alunos a apreciar e criar Arte, respondeu: “*Sim, mesmo com todas dificuldades enfrentadas no ensino público, ainda é possível desenvolver a capacidade da apreciação da Arte*”. Esta é uma resposta interessante, pois se afasta dos extremos (professor x aluno) e entende que o docente e a escola, de um modo geral, têm um papel fundamental, que é

abordar conhecimentos práticos e teóricos que podem ajudar os estudantes a compreender obras artísticas de forma mais integral.

Uma questão acentuada nas falas empiristas atribui às aulas práticas um papel essencial, ainda mais quando falamos das aulas de Arte. Aulas práticas, enquanto repetição involuntária, equivalem ao enunciado por Thorndike como “lei do exercício”, isto é, o estudante deve repetir aquilo que foi exposto quantas vezes for necessário, para que a questão possa se fixar na sua mente. No caso de aulas de *Ballet*, por exemplo, é comum identificarmos a supervalorização das atividades práticas, sem as devidas informações necessárias, como por exemplo, questões sobre a anatomia do corpo humano.

4.1.2.2 Aprioristas

A tendência apriorista também esteve presente de forma significativa, tanto em frases que apresentaram esse discurso de forma mais acentuada, como em frases com características mais simples. Os principais exemplos de falas aprioristas são decorrentes de respostas à questão sobre se os participantes acreditam que os estudantes já trazem em si conhecimentos e capacidades artísticas antes de entrar para a escola, justamente por esta se tratar de uma pergunta que aborda o inatismo.

Como exemplo mais acentuado podemos trazer a resposta do docente que nos diz “*Os estudantes não são livros em branco, eles tem um conhecimento prévio*”. Nesse sentido, o docente acredita que os estudantes possuem conhecimentos antes de entrar na escola, o que não significa que estes conhecimentos são levados em consideração. Embora não deixe claro se esses “conhecimentos prévios” são dados de forma inata, este docente não enxerga os estudantes em sala de aula como folhas de papel em branco.

O vínculo apriorista se repetiu em outros diversos momentos como, por exemplo, na resposta “*Está dentro de cada um, basta descobrir a habilidade*”. A ideia de que a Arte já é algo interno se fez presente também na resposta “*Sim. A partir do interesse e o despertar a Arte, o aprendizado facilitará as habilidades em Arte*”. Nesse sentido, a Arte é vista como algo que precisa ser despertado, pois habita o interno do ser humano, e não necessariamente depende do meio em que vive para se construir. O laço com a Escola Nova (o aprendiz como o centro do processo escolar) foi

identificado em umas das expressões mais representativas dessa concepção pedagógica. Quando perguntado se o professor é capaz de ensinar os alunos a criarem Arte, um docente respondeu “*Tocando o mundo deles, dando espaço para que ele possa se expressar*”. O termo “*dando espaço*” é uma base do escolanovismo, pois essa ideia remete ao respeito às individualidades, ao tempo de cada um, às diferenciadas capacidades e facilidades cognitivas e, principalmente, aos interesses pessoais dos aprendizes. Outra questão relevante desta mesma resposta está no termo “*se expressar*”, como o objetivo final das aulas de Arte. Segundo Soucy (2010), muitas pessoas passaram a acreditar que a auto-expressão abrange todo o universo da Arte. Parte dos docentes parecem acreditar que devem deixar as crianças se expressarem, pois dessa forma seu compromisso com o ensino da Arte já estará sendo realizado. O que muitos esquecem é que toda expressão tem conteúdo, mesmo que ela pareça se referir primeiramente aos próprios conhecimentos. “Para se expressar, você deve expressar alguma coisa” (SOUCY, 2010, p. 41).

Podemos tentar explicar a força da epistemologia apriorista pelo fato de que estamos lidando com o componente de Arte, que é uma área que se relaciona com o simbólico e com as ideias de talento e dom que, traduzindo sistematicamente para esse contexto, podem ser lidos como aptidão ou pré-disposição a algo. Podemos observar a resposta de determinado docente ao ser questionado se o estudante já traz em si conhecimentos antes de entrar na escola, e que respondeu “*Sim. Porém uns detém uma capacidade mais a florada, outros nem tanto, e outros às vezes nem sabem de suas capacidades, seus talentos*”. Aqui facilmente percebemos a ideia de capacidades em variados níveis, entendendo que, nesse ponto, os sujeitos são particulares, possuindo ou não talento para as Artes.

Essas condições prévias caracterizadas como aprioristas são organizadas de forma pré-existente ao desenvolvimento, ou seja, questões como “capacidades a serem a floradas” e “talentos” são independentes da prática pedagógica. Segundo Becker (2004, p. 92), “o apriorismo como pano de fundo da explicação do desenvolvimento cognitivo, nunca se manifesta de forma explícita, teorizada”. Os indícios aprioristas são, muitas vezes, respondidos por convencionalidades, na tentativa de levar em consideração as diferenças que os estudantes apresentam cotidianamente. Os estudantes possuem habilidades diferentes, primeiro porque são pessoas diferentes, vivem em micro realidades diferentes, e se relacionam ativamente de formas diferentes nesses espaços.

A possibilidade negativa, de ser possível que um estudante não possua conhecimentos, ou nesse caso, alguma pré-disposição para a Arte, reapareceu com uma certa frequência, e a maioria dos casos ocorreram quando os professores foram perguntados se todos os estudantes poderiam aprender Arte. Um exemplo dessas falas está na resposta “*Sim claro. Mas nem todos terão interesse ou inclinação para a Arte*”. Esta postura é bastante perigosa, pois atribui exclusivamente aos alunos a responsabilidade da sua aprendizagem. Nessa visão, os estudantes que não possuem “aptidão” ou “inclinação” para a Arte devem ignorar esse fazer e buscar outra área para se experimentar, até descobrir quais são as suas facilidades, o que é extremamente perigoso para a Arte enquanto área de conhecimento dentro da educação básica.

Esse aspecto apriorista também aparece com certa frequência acompanhado por indícios de outras posturas epistemológicas, como no caso do professor que quando perguntado se o estudante já traz em si conhecimentos artísticos antes de entrar na escola responde “*Não exatamente. Embora algumas crianças tenham mais facilidades, elas precisam aprender as técnicas e praticar o fazer artístico*”. Quando esse participante levanta a possibilidade de algumas crianças possuírem mais “facilidades”, ele afirma que, de alguma forma, existem em alguns estudantes uma pré-disposição maior aos conhecimentos artísticos. Porém, a complementação da ideia nos traz uma visão que se aproxima do empirismo, quando menciona que eles precisam “*aprender as técnicas e praticar o fazer artístico*”, ou seja, eles precisam entrar em contato com algo que não está neles (que são as técnicas) e “praticar”, não como algo que vem acompanhado de uma reflexão, mas como algo que, após a apreensão da técnica, se repete incansavelmente.

Foi comum entre os participantes o lançamento de termos importantes da perspectiva apriorista que, ao serem usados, sugeriam que estava prestes a acontecer algum avanço na discussão, quando na verdade, os próprios docentes não forneciam informações suficientes para que aquela compreensão iniciada pudesse continuar. Isso pode ser um sinal da precariedade das discussões sobre questões epistemológicas nos cursos de licenciatura no Amazonas, pois essa fragilidade de argumentação esteve presente ao longo de quase todas as respostas.

4.1.2.3 Construtivistas

Das bases epistemológicas, a construtivista foi a que teve sua aparição de forma mais tímida, talvez devido à complexidade que a cerca e à necessidade da participação ativa de todas as partes do processo de ensino e aprendizagem para que seja diagnosticada como uma postura efetivamente de cunho construtivista. Com isso, conseguimos elencar algumas respostas que nos trazem apenas alguns indícios construtivistas, para que possamos exemplificar essa teoria com as falas dos próprios docentes.

Perguntado se acredita que os estudantes já trazem em si algum conhecimento antes de entrar na escola, determinado professor respondeu “*Sim. Eles não são uma folha totalmente preenchida, mas também não são uma folha de papel em branco*”. Essa talvez tenha sido a resposta com maior elo construtivista de todos os questionários coletados, pois o professor se mostra consciente dos saberes e das individualidades que os estudantes trazem, mas também, não ausenta sua função pedagógica enquanto docente (e de um modo geral, a função da escola) que é contribuir para a formação de conhecimentos desses estudantes, ajudando-os a organizar e sistematizar saberes que o estudante ainda não possui, ou que precisam ser amadurecidos.

O postura construtivista “exige uma relação radical entre os sujeitos e o seu meio, de modo tal que a consciência não começa pelos conhecimentos do meio, nem pelas atividades do sujeitos, mas por um estado indiferenciado” (BECKER, 2004, 119). É desse estado neutro que derivam dois movimentos que se complementam, o primeiro consiste na incorporação das coisas ao sujeito, e o outro trata da acomodação às próprias coisas (BECKER, 2004). É nesse sentido de neutralidade que a resposta acima se configura com traços construtivistas, porém, assim como as demais respostas com ligações a esta corrente, esta não pode ser classificada como inteiramente construtivista, e sim, como uma aproximação a esta concepção.

Outra resposta que apresenta aspectos ligados ao construtivismo é ligada à pergunta se todo estudante pode vir a aprender Arte. Um certo docente respondeu; “*Quando são despertados os interesses com suas experiências, muitos deles são despertados pelos ótimos professores*”. Essa resposta contempla uma característica construtivista, pois no momento que o professor afirma que os interesses dos estudantes (algo interno e individual), são despertados por professores

(representando o meio externo), ele afirma que, pelo menos parcialmente, houve uma mudança interna na estrutura de pensamento do estudante, o que é compreendido no ramo da psicologia da educação como “processos mentais”, havendo conseqüentemente, uma alteração no sujeito. Certamente, para se configurar como uma prática construtivista, é importante que ocorra uma mudança no sujeito e no objeto que o cerca, pois no momento em que um se modificar, modificará também o outro.

Outro conceito da psicologia encontrado nas respostas dos participantes exemplifica a mediação vygotskyana. Ao ser perguntado sobre qual sua percepção sobre a origem do conhecimento artístico, um participante respondeu “*Certamente o professor é a ponte entre os alunos e o conhecimento. Um mediador para as experiências estéticas*”. Talvez de maneira inconsciente esse docente reúne aspectos relevantes em sua fala ao classificar o professor como uma “ponte” entre os estudantes e o conhecimento (ou seja, o conhecimento está fora/distante dos estudantes) o que a princípio pode nos sugerir uma postura empirista. Mas, se seguirmos a metáfora da ponte, o estudante precisaria caminhar sobre a ponte, atravessando-a, o que exige uma ação dos estudantes, e o que pode ser um indício construtivista. A epistemologia construtivista fica mais evidente especificamente com a ideia de mediador, proposta na teoria vygotskyana e mencionada pelo participante.

A perspectiva construtivista é a mais complexa de se pôr em prática, justamente pela função ativa atribuída às duas partes do processo de ensino e aprendizagem. Se pensada de um ponto de vista didático, essa concepção reformula as relações de todas as instâncias da escola ao mais alto nível, e a sala de aula deixa de ser passiva, onde as relações professor/aluno são estáveis, previamente definidas, fixas, e passam a ser dinâmicas, com regras definidas pelo grupo de alunos com o professor (BECKER, 2004).

A noção de conhecimento vem se modificando no mundo moderno. Hoje em dia, falamos em atribuição de sentidos e significados, o que é um elemento importante para o construtivismo, que considera a flexibilização de um pensamento cristalizado. “Nós falamos em interpretar textos, não sobre como simplesmente descrevê-lo ou analisá-lo; falamos em ler pinturas, não simplesmente percebê-las como apresentações gráficas do que se encontram no exterior” (GREENE, 1998, p. 141). A concepção construtivista quando atrelada ao ensino da Arte, nega as verdades que estabelecem o conhecimento em um estado objetivo (empirismo), assim como nega

as realidades autossuficientes (apriorismo), mas entende o mundo e as pessoas, como sempre disponíveis às alterações na modernidade.

4.1.2.4 Indefinidas e Senso Comum

Após algumas leituras detalhadas das respostas, percebemos a necessidade de criar categorias de análises que envolvessem mais de uma postura epistemológica, ou nenhuma relação concreta com as epistemologias, pois em diversos momentos os docentes participantes sinalizaram várias características em uma mesma ideia. Essas ideias com mais de um laço epistemológico são resultados do resgate de elementos relevantes (segundo a visão dos docentes) de cada uma das epistemologias, da sua junção e, conseqüentemente, da sua reconfiguração à disposição do ensino e da aprendizagem em Arte.

Perguntado sobre como surgem os conhecimentos e habilidades em Arte, um participante respondeu *“Para mim, o surgimento das habilidades artísticas surgem naturalmente, ou por reprodução, ou por estímulos”*. Nessa fala, o docente descarrega algumas contradições ao dizer inicialmente que os conhecimentos “surgem naturalmente”, e logo em seguida, por “reprodução e estímulos”. Essas duas ideias são antagônicas entre si, pois enquanto a primeira expressão apresenta características aprioristas, a segunda parte utiliza dois termos chaves da postura empirista, e que são veementemente negados pelos aprioristas, que são os casos das ideias de “reprodução” e de “estímulos”. Ainda, poderíamos analisar a utilização do termo “naturalmente” não como algo ligado à hereditariedade, como nos apontam os aprioristas, mas sim como algo “natural” porque ocorre como uma resposta aos estímulos lançados sob os estudantes, que passariam por um processo de condicionamento, confirmando a sua dubiedade. Por fim, essa resposta também não se enquadra no perfil construtivista, pois alguém adepto dessa base discordaria completamente da ideia de que “habilidades artísticas surgem naturalmente”, simplesmente por essas capacidades não serem reflexos naturais inatos, como sugar ou chorar, tampouco utilizaria a ideia de “estímulos” por não acreditar que a existência de um estímulo garantiria o aprendizado, pois sem o processo de assimilação e acomodação, nada aconteceria. Portanto, não conseguimos definir essa resposta de forma exata, nem de forma individual (com indícios de apenas uma base), mas a partir

da integração de duas correntes (quando uma base complementa a outra), se enquadrando então no grupo das respostas indefinidas.

A utilização de metáforas também apareceu em alguns casos, e por se tratarem de figuras de linguagem ambíguas, elas nos permitem mais de uma interpretação. Um participante ao ser perguntado se o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte, respondeu “*O professor é o maestro, regente em uma orquestra de construção de conhecimentos, os alunos instrumentistas na construção individual ou coletivo no aprendizado*”. Esta resposta nos permite duas diferentes formas de leitura tanto do sujeito professor, quanto do aluno. O professor/maestro é possível de ser interpretado como o sujeito que é a autoridade do ambiente (o ser que lidera e toma decisões), ou como o companheiro que faz a música acontecer participando ativamente dentro de um coletivo. Já do ponto de vista do aluno/instrumentista, é possível lê-lo como o sujeito submisso que é completamente regido pelas escolhas do maestro ou, também, como um participante ativo, que constrói a música de dentro dela e que na medida em que ele se modifica, modifica também a música.

Outro ponto de destaque nas respostas e que merece nossa atenção é a intensa presença de jargões superficiais, que beiram a ausência de uma resposta minimamente palpável. A repetição irrefletida de algumas expressões fragiliza internamente e externamente a importância da Arte dentro da educação básica enquanto uma área específica de conhecimento, que trabalha em um espaço cognitivo humano que cabe apenas a ela, e ainda, a necessidade de um profissional especializado para lecionar tal componente. Essas são respostas com claro aspecto de senso comum, e que interpretaremos como respostas espontâneas e irrefletidas sobre uma questão a respeito da qual possivelmente os professores jamais haviam parado para pensar. Quando perguntado se todo estudante pode vir a aprender Arte, um docente respondeu “*A Arte está em nós e em tudo que nos rodeia*”. Esta afirmação não está equivocada, pois de fato a Arte está inserida no nosso cotidiano, presente nos muros das cidades, nas músicas tocando nas rádios das feiras, nas novelas, e em tantos outros lugares diários. Porém, se um profissional tece essa afirmação sem a devida complementação (ou seja, sem responder o que foi perguntado) ao ser provocado sobre o processo epistemológico dentro de uma sala de aula, este fragiliza a sua própria existência, porque se a Arte está em tudo que nos cerca, qual a necessidade desse componente ter um espaço exclusivo na sala de aula da educação básica?

Essa mesma ideia reaparece em outras respostas, como por exemplo, no caso de outros docentes que, ao serem questionados se os estudantes já levam conhecimentos antes de entrar na escola, responderam; “*A arte está no dia a dia, nas coisas mais simples*”, e; “*Com certeza. Arte por toda parte*”. Essa percepção sobre a existência da Arte no cotidiano levanta várias outras questões (não diretamente ligadas ao tema deste trabalho), como por exemplo, se a Arte está no cotidiano dos estudantes, quais experiências educacionais com Arte esses estudantes vem tendo na escola, que visem a construção de uma “sensibilidade” para a identificação de elementos artísticos presentes no cotidiano, seja no grafite nos muros, seja nas arquiteturas urbanas, nos palhaços em semáforos, nas estampas das camisas, qual a relação desses estudantes com a construção do saber em Arte?

A Arte é uma das áreas que mais envolve o subjetivo humano dentro da educação básica, e é compreensível que vez em quando observamos falando alguma frase ligada ao senso comum. No meu ponto de vista, qualquer coisa, quanto mais subjetiva, mais complexa será a sua definição. Perguntado se todo estudante pode vir a aprender Arte, um docente assinalou “*Sim, porque a Arte é algo tão simbólico que o aluno vivencia todos os dias e não percebe essa relação*”. Quando o docente afirma que a Arte é algo simbólico, é uma afirmação correta, mas novamente, devido à falta da complementação da ideia, fica indefinida qual seria a sua postura epistemológica.

Ainda sobre as respostas enquadradas aqui como indefinidas e de senso comum, concluímos que por mais que as expressões tenham uma profunda relevância, elas não nos informam quais as posturas epistemológicas dos participantes, elas não nos dizem como que esses sujeitos entendem a construção do conhecimento em Arte. Essas respostas nos remetem apenas a evasões do tema colocado, integrando o “senso comum artístico” com o “senso comum pedagógico”. A intensa presença de respostas com esse padrão nos preocupa bastante, pois soam como uma espécie de preenchimento simples e vazio do questionário usado na pesquisa, apenas para não deixar nenhuma questão em branco e sem respostas.

4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA/ESTATÍSTICA

Esta etapa da pesquisa dedica-se a uma investigação quantitativa dos fatos encontrados, na qual abordaremos detalhadamente algumas questões numéricas e

probabilísticas da pesquisa. Para isso, foi necessário realizar uma divisão em duas partes para melhor organizar tal explicação. No primeiro momento, realizaremos uma análise quantitativa das repostas de cada questão, de modo a entender a frequência das bases epistemológicas nas falas dos docentes. No segundo momento, realizaremos uma análise comparativa das quatro perguntas de caráter epistemológico, comparando-as com algumas variáveis explicativas para entender quais fatores dos perfis possuem maior ou menor inclinação epistemológica.

4.2.1 Análise Quantitativa de Frequências por Questão

Esta etapa do trabalho visa apresentar detalhadamente a frequência da aparição das posturas epistemológicas, e suas respectivas porcentagens nas respostas coletadas. De início, selecionamos três posturas epistemológicas para que fossem as bases dos pensamentos apresentados na pesquisa, que foram o empirismo, o apriorismo e o construtivismo. Na análise qualitativa, percebemos que algumas respostas não se encaixam em nenhuma corrente de pensamento, o que é perfeitamente possível (ou pela falta de reflexão sobre o tema, ou pelo apego a jargões de senso comum). Naquele momento, reforçamos que uma mesma resposta pode se relacionar com mais de uma postura epistemológica, e resolvemos, então, para esse momento de análise quantitativa, criar três novas categorias epistemológicas (Apriorismo/Empirismo, Construtivismo/Empirismo e Apriorismo/Construtivismo), para que aquelas respostas que apresentarem mais de um traço epistemológico possam também ser analisadas quantitativamente, levando em consideração o contexto das respostas na íntegra. É importante ressaltar que uma resposta que apresenta mais de uma postura epistemológica não pode ser desconsiderada, pois reunir vários pressupostos epistemológicos também é assumir uma postura epistêmica.

Na primeira questão, foi perguntado aos participantes como, segundo o seu ponto de vista, eles acreditam que surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte. Essa é uma pergunta de extrema importância, pois, como já foi introduzido anteriormente, está é a questão mais “aberta” de todo o questionário, e não apresenta induções de pensamento para conduzir o participante a tomar decisões baseadas nas informações dadas nas orações das frases.

Quadro 11 – Frequência Epistemológica nas Respostas da Pergunta 1.

Para você, como surgem os conhecimentos e habilidades em Arte?		
Epistemologia	Frequência	Percentual
Empirismo	18	50%
Apriorismo	5	13,89%
Construtivismo	5	13,89%
Apriorismo/Empirismo	3	8,33%
Não Definida	3	8,33%
Construtivismo/Empirismo	2	5,56%
TOTAL	36	100,00%

Fonte: O autor, 2018.

Destaca-se que a postura empirista esteve presente em 50% das respostas dessa questão, além de haverem fortes traços dessa base epistemológica em outras categorias, como é o caso da união entre o Apriorismo/Empirismo (8,33%), e o Construtivismo/Empirismo (5,56%), afirmando que 63,89% dos professores de alguma forma acreditam que o conhecimento em Arte está fora dos alunos, está no contexto em que estão inseridas.

A segunda pergunta questiona se o professor acredita que os estudantes já trazem conhecimentos e habilidades artísticas em si antes de entrar na escola. Essa questão possui uma leve tendência ao apriorismo, pois propõe um pensamento sobre uma situação que por si só já se constitui como apriorista (trazer conhecimentos em si). Porém, ela é peça fundamental na compreensão dessa pesquisa, justamente por testar a inclinação dos participantes e a devida liberdade de discurso apresentada na questão anterior, observando se o mesmo percentual se mantém, ou se sofre alguma alteração expressiva quando é induzido um posicionamento epistemológico para o participante.

Quadro 12 – Frequência Epistemológica nas Respostas da Pergunta 2.

Você acredita que os estudantes já trazem em si conhecimentos e habilidades artísticas antes de entrar na escola?		
Epistemologia	Frequência	Percentual
Apriorismo	15	41,67%
Empirismo	8	22%
Apriorismo/Empirismo	6	16,67%
Construtivismo/Empirismo	3	8,33%
Não Definida	2	5,56%
Construtivismo	1	2,78%
Apriorismo/Construtivismo	1	2,78%
TOTAL	36	100,00%

Fonte: O autor, 2018.

Na tabulação dos resultados, podemos perceber uma grande diminuição de respostas empiristas com relação à questão anterior. Ainda, destaca-se a elevação de respostas aprioristas, ou seja, de professores que concordam que os estudantes já trazem em si conhecimentos antes mesmo de entrar na escola. No total, 41,67% dos participantes apresentaram traços legítimos da postura apriorista, e se somada a aparição dessa epistemologia com outras, como é o caso das respostas Apriorismo/Empirismo (16,67%), e Apriorismo/Construtivismo (2,78%), o número de traços aprioristas se eleva para 61,12% das repostas. Esse dado nos aponta que o posicionamento epistemológico dos docentes pesquisados está suscetível a induções, e que eles se tornam aprioristas quando essa postura epistemológica é sugerida.

Outro fator relevante desse quadro 12 é a aparição de todas as sete categorias de respostas possíveis, sendo as três individuais, as três compartilhadas e as não-definidas. Essa variada gama de respostas demonstra que, por mais que a pergunta possua uma tendência apriorista, isso não limitou a reflexão proposta em apenas concordar ou discordar, sendo necessária a complementação dos pensamentos e assim, dando margem para variadas classificações de respostas.

Já a terceira questão pergunta se os professores acreditam que todo estudante pode vir a aprender Arte. Esse é um questionamento que parte do princípio de que os estudantes não possuem conhecimentos em Arte, mas que todos podem vir a aprender. Quando usamos o termo “todos”, partimos de uma visão totalitária e não-apriorista, e por mais que a questão classifique os estudantes como um corpo em potencial, não curva os processos pedagógicos única e exclusivamente para os desejos individuais. Por outro lado, a expressão “vir a aprender” tem uma leve inclinação ao construtivismo, e de forma bastante moderada retira o foco de termos como “ensino”. Essa frase é construtivista também pelo fato de reconhecer que todos partem de uma estrutura cognitiva em potencial, e que em uma cooperação ativa com o meio social o sujeito consegue construir e se adaptar aos conhecimentos.

Quadro 13 – Frequência Epistemológica nas Respostas da Pergunta 3.

Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte?		
Epistemologia	Frequência	Percentual
Apriorismo	13	36,11%
Empirismo	10	27,78%
Não Definida	8	22,22%
Apriorismo/Empirismo	4	11,11%

Apriorismo/Construtivismo	1	2,78%
TOTAL	36	100,00%

Fonte: O autor, 2018.

Nestas respostas, podemos destacar a presença das posturas empiristas e aprioristas, tanto em seus vieses unificados, alcançando 27,78% e 36,11% respectivamente, quanto compartilhadas na categoria Apriorismo/Empirismo que soma mais 11,11% das respostas, alcançando, assim, os maiores percentuais de respostas encontradas nessa questão, somando juntos 75% dos posicionamentos. Essa contradição nas respostas que combinam apriorismo/empirismo (digo contradição pelo antagonismo entre essas duas posturas) pode nos apresentar uma certa dificuldade epistemológica na construção de um pensamento pedagógico, o que sugere que a pergunta proposta traz uma questão que está sendo pensada pela primeira vez.

Se pensarmos ainda a postura apriorista como um fator protagonista (em sua individualidade e compartilhada com as outras posturas), alcançaremos os 50% das respostas, ou seja, metade dos professores acreditam na base apriorista, que entende o aprendizado como um processo natural e inato do ser humano. Aqui diagnosticamos mais uma incoerência.

Outra instabilidade percebida além das contradições mencionadas é reforçada pela alto índice de respostas “não definidas”, que nessa questão alcança 22,22%. É importante lembrar que essa classificação envolve apenas as respostas sem nenhum traço epistemológico, ou seja, respostas que não nos fornecem informações suficientes para uma conclusão. Das quatro questões, esta foi a que mais apresentou casos de repostas sem definição, possivelmente pelo fato de ser um questionamento com traços construtivistas, e por existir uma baixa compreensão sobre essa percepção epistemológica, embaralhando ideias contraditórias, de senso comum e pensamentos de difícil entendimento.

Ainda, esta foi a questão em que ocorreu a menor aparição de aspectos construtivistas. Por mais que a pergunta possua uma ligação com o construtivismo, não houve uma flexibilização das respostas para essa corrente, o que nos confirma a ausência de pensamentos construtivistas no corpo docente geral, pois ainda que induzidos os professores de Arte não apresentaram características da base epistemológica construtivista.

A última questão problematiza se o participante acredita que os professores podem ensinar seus alunos a apreciarem e criar Arte. Esta pergunta possui uma forte relação com o empirismo e com o que vem ser chamado de pedagogia tradicional. Concordar com a oração da questão já é um indício empirista, principalmente pela ideia de “ensinar a apreciar e criar Arte”.

Quadro 14 – Frequência Epistemológica nas Respostas da Pergunta 4.

Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte?		
Epistemologia	Frequência	Percentual
Empirismo	17	47,22%
Não Definida	6	16,67%
Construtivismo	5	13,89%
Apriorismo	3	8,33%
Construtivismo/Empirismo	3	8,33%
Apriorismo/Empirismo	1	2,78%
Apriorismo/Construtivismo	1	2,78%
TOTAL	36	100,00%

Fonte: O autor, 2018.

Nesse quadro, é possível observar novamente a aparição das sete possibilidades de respostas, com ênfase especial para a força empirista, que representa 47,22% das respostas. Se somado a ela os 2,78% de respostas para a categoria Apriorismo/Empirismo, e os 8,33% do Construtivismo/Empirismo, chega-se ao total de 58,33% das respostas. Ou seja, a maioria dos professores acreditam que o docente pode ensinar seus alunos a apreciarem e a criarem em Arte. Agora, quando novamente induzidos, os professores voltam a manifestar-se a favor da corrente empirista.

De um modo geral, essa breve análise de aparições das epistemologias nas repostas dos participantes explicita algumas profundas contradições, pois, por mais que as perguntas tenham sido construídas de diferentes formas, a questão central é a mesma (como, ou de onde vem o conhecimento em Arte?). Em alguns casos, as perguntas testavam a flexibilização do pensamento dos professores, ou seja, se uma questão sugere um conhecimento prévio por parte do estudante, e o participante aceita a ideia, por mais que na resposta anterior tenha se mostrado diferente, constata-se aí, uma dubiedade complexa.

Por exemplo, na primeira questão, 63,89% dos professores se mostraram empiristas, concluindo que os conhecimentos em Arte estão no mundo externo e que

os estudantes “se alimentam” desses conhecimentos. Já na segunda questão, 61,12% apresentaram aspectos aprioristas, ou seja, acreditaram que o conhecimento está nos estudantes, como algo natural e inato. Inconsistências como esta fortalecem a hipótese de ser a primeira vez que a maior parte dos participantes se fizeram essas perguntas.

Contudo, é interessante observar também a repetição de respostas comuns entre as questões. Por exemplo, em uma média geral entre as quatro questões, a quantidade de respostas ligadas ao empirismo alcança a altíssima marca dos 52,80%, com destaque especial para a primeira e a última questão que juntas chegam a mais de 60% das respostas. Ou seja, o empirismo é a base epistemológica mais presente nessas análises.

Porém, o índice de respostas aprioristas também merece um destaque especial, pois na soma geral as respostas com ligações aprioristas alcançam a marca de 36,86%. Com destaque especial para a segunda questão, na qual esse número ultrapassa os 60% das respostas. A força apriorista também foi decorrente das induções nas perguntas, nas sugestões que levantavam a questão dos conhecimentos prévios, talvez por ser o extremo contraponto da pedagogia tradicional, e pelo fato de possivelmente os participantes sentirem a necessidade de se afirmarem como sujeitos que levam em consideração as escolhas e os conhecimentos dos estudantes.

Já o quadro geral da presença construtivista foi uma das grandes decepções dessa análise, pois a média total alcançou apenas 15,22% das respostas, o que significa dizer que é precária a presença dessa posição epistemológica dentro das salas de aula, segundo as respostas dos participantes. A presença construtivista alcançou um número próximo às respostas indefinidas, que totalizou 13,22% das falas coletadas, o que mostra uma dificuldade do professor de pensar como se dá a construção de conhecimento em Arte. Assim, o percentual geral da base construtivista está muito próximo do índice de respostas sem definição.

Entendendo a primeira questão como a pergunta mais neutra do questionário, e conseqüentemente, como a que proporciona uma maior liberdade de pensamento por parte dos professores, devemos considerar suas constatações com um olhar especial. Enquanto as demais questões sugerem algum traço das três epistemologias bases, a primeira questão reflete bem o pensamento dos docentes. As demais questões também “testam” as ideias apresentadas na questão 1. Se analisarmos as

respostas para a primeira questão em comparação com o balanço geral das respostas, é possível concluir que o pensamento empirista se mantém como a voz hegemônica. Na primeira questão, indícios empiristas alcançam 63,89% das respostas, enquanto no balanço geral essa postura chega ao número de 52,80%. Embora esse dado represente uma queda, ainda assim, essa corrente ultrapassa a maioria dos posicionamentos diagnosticados.

Essa comparação entre a primeira questão e o balanço geral também nos mostra uma outra situação. Enquanto na primeira pergunta o número de respostas indefinidas chega a 8,33%, na visão geral das questões esse número aumenta para 13,22% das respostas, o que pode ser um sinal de que na questão mais livre os professores tinham mais certeza daquilo que pretendiam responder, ou pelo menos demonstraram mais segurança nos pensamentos externalizados. Ao serem confrontados com pensamentos diferentes, nas questões que induziam posicionamentos epistemológicos, essa certeza se perde.

4.2.2 Análise Comparativa entre as Questões e as Variáveis Explicativas

Este tópico do trabalho se faz importante para que possamos tentar entender como, e em quais perfis docentes, algumas características epistemológicas se consolidam. Levando em consideração as quatro questões de cunho dissertativo que buscam respostas epistemológicas, e as questões iniciais de caráter pessoal (variáveis explicativas) como, por exemplo, idade, formação, tempo de atuação, e todas os demais pontos que diagnosticam o perfil dos participantes, realizaremos algumas análises comparativas entre os diferentes grupos de participantes.

A primeira variável explicativa a ser explorada aqui será a idade dos participantes. Para facilitar a organização dos pensamentos, dividimos os docentes em faixas etárias por décadas, levando em consideração a menor e a maior idade destes (20 a 29 anos, 30 a 39 anos, 40 a 49 anos, e 50 a 59 anos). Realizamos uma análise individual até chegar em um percentual epistemológico correspondente a cada recorte etário, incluindo, ainda, a quantidade exata de cada base epistemológica em suas respectivas faixas. Ainda, os percentuais finais de cada idade poderão somar mais de 100%, pois levaremos em consideração as aparições das epistemologias em suas formas compartilhadas, pois são indícios que não podem ser ignorados.

Quadro 15 – Análise Comparativa Entre as Respostas e as Idades.

Idades	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Percentual
20 a 29 anos	2 Empiristas 2 Aprioristas 1 Const/Emp	3 Aprioristas 1 Aprio/Emp 1 Const/Emp	2 Empiristas 2 Aprioristas 1 Aprio/Emp	3 Empiristas 1 Const/Emp 1 Indefinida	Empirismo: 42,85% Apriorismo: 32,14% Construtivismo: 10,71% Indefinidas: 3,57%
30 a 39 anos	5 Empiristas 2 Aprio/Emp 1 Indefinida	2 Empiristas 2 Aprioristas 2 Aprio/Emp 1 Const/Emp 1 Indefinida	1 Empirista 4 Aprioristas 1 Aprio/Emp 1 Const/Emp 1 Indefinida	3 Empiristas 2 Construtivistas 2 Indefinidas	Empirismo: 47,36% Apriorismo: 28,94% Indefinidas: 13,15% Construtivismo: 10,82%
40 a 49 anos	8 Empiristas 2 Aprioristas 3 Construtivistas 1 Const/Emp	4 Empiristas 4 Aprioristas 1 Construtivista 2 Aprio/Emp 1 Const/Emp 1 Aprio/Const 1 Indefinida	4 Empiristas 4 Aprioristas 2 Aprio/Emp 4 Indefinidas	7 Empiristas 1 Apriorista 2 Construtivistas 1 Aprio/Emp 1 Const/Emp 2 Indefinidas	Empirismo: 47,69% Apriorismo: 26,15% Construtivismo: 15,38% Indefinidas: 10,76%
50 a 59 anos	2 Empiristas 1 Apriorista 1 Construtivista 1 Aprio/Emp 2 Indefinidas	2 Empiristas 5 Aprioristas	3 Empiristas 2 Aprioristas 2 Indefinidas	3 Empiristas 1 Apriorista 1 Construtivista 1 Aprio/Emp 1 Aprio/Const	Empirismo: 38,70% Apriorismo: 38,70% Indefinidas: 12,90% Construtivismo: 9,67%

Fonte: O autor, 2018.

Nesse quadro é possível identificar várias informações relevantes, e a primeira delas é o baixo percentual de respostas indefinidas (3,57%) dentre os participantes mais jovens, que são aqueles que estão no recorte etário entre 20 a 29 anos. Isso pode ser decorrência da recente formação desses professores, pois algumas questões próximas às que são apresentadas aqui podem estar mais recentes em suas memórias. Nas outras três faixas etárias, as questões indefinidas mantêm um padrão entre 10% e 13%, o que sugere a existência de um padrão mantido entre os participantes com mais de 30 anos.

Outro padrão percebido é a consistência da concepção empirista, que lidera com tranquilidade nas três primeiras faixas etárias (com 42,85%, 47,36% e 47,69%, respectivamente), seguida pela perspectiva apriorista (com 32,14%, 28,94% e 26,15%, respectivamente). Isto sugere que não existe uma preferência por determinada corrente epistemológica em determinadas faixas etárias. Independentemente de suas idades, os participantes respondem de forma semelhante as questões realizadas. Porém, na última faixa etária (50 a 59 anos) acontece uma empate entre o empirismo e o apriorismo, já que ambas as posturas aparecem com

38,70% das respostas. Essa força que equipara o apriorismo ao empirismo pode ser justificada também pelas idades mais avançadas, mas, principalmente, devido ao período de formação desses professores, que podem ter cursado suas graduações entre os anos de 1980 a 1990, que foi um momento histórico do Brasil em que as concepções da escola nova e do inatismo estavam em alta, principalmente nos cursos de Pedagogia e de Educação Artística. Outro fator que pode justificar a força do apriorismo e das ideias ligadas à escola nova entre os professores com idades mais avançadas é o contexto social em que estes viveram. Uma geração que sentiu, em maior ou menor impacto, as mazelas herdadas da ditadura militar, passou a ver a Arte na escola como um espaço que precisava promover a autolibertação e a expressão. Barbosa (apud BIASOLI, 1999, p. 77) nos diz que:

Em 1983, nós estávamos sendo libertados de 19 anos de uma ditadura militar que reprimiu expressão individual por uma severa censura. Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade pela autolibertação domine as artes, a arte-educação e os seus conceitos.

Portanto, esse percentual apriorista entre os professores com idades mais avançadas pode ser uma questão individual dos participantes, ou pode ser decorrência do ano de formação desses sujeitos. Para compreendermos se de fato o ano de formação exerce alguma influência nas respostas, construímos um quadro que expõe essa variável explicativa em contato com as quatro questões que investigavam aspectos epistemológicos. A leitura também se dará na forma de agrupamento dos anos em década (1990 a 1999, 2000 a 2009, e 2010 a 2019). Ao término da apresentação de cada período em todas as questões, é apresentado um percentual geral, que vai nos dizer como aquele grupo de participantes se configurou. Porém, devemos alertar que quatro questionários tiveram que ser desconsiderados neste momento da análise explicativa por não apresentarem os seus respectivos anos de formação.

Quadro 16 – Análise Comparativa Entre as Respostas e os Anos das Formações.

Formação	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Percentual
1990 a 1999	4 <i>Empiristas</i> 3 <i>Aprioristas</i> 1 <i>Construtivista</i> 2 <i>Indefinidas</i>	2 <i>Empiristas</i> 3 <i>Aprioristas</i> 1 <i>Construtivista</i> 2 <i>Aprio/Emp</i> 1 <i>Const/Emp</i> 1 <i>Indefinida</i>	4 <i>Empiristas</i> 2 <i>Aprioristas</i> 3 <i>Aprio/Emp</i> 1 <i>Indefinida</i>	4 <i>Empiristas</i> 3 <i>Aprioristas</i> 2 <i>Construtivistas</i> 1 <i>Indefinida</i>	Empirismo: 43,47% Apriorismo: 34,37% Construtivismo: 10,86% Indefinidas: 10,86%

2000 a 2009	7 Empiristas 1 Apriorista 1 Aprio/Emp 1 Indefinida	5 Aprioristas 3 Aprio/Emp 1 Const/Emp 1 Aprio/Const	2 Empiristas 6 Aprioristas 2 Indefinidas	5 Empiristas 2 Aprioristas 2 Construtivistas 1 Aprio/Const	Apriorismo: 42,55% Empirismo: 40,42% Construtivismo: 8,51% Indefinidas: 8,51%
2010 a 2019	5 Empiristas 2 Aprioristas 1 Construtivista 2 Aprio/Emp 2 Const/Emp	4 Empiristas 4 Aprioristas 2 Aprio/Emp 1 Const/Emp 1 Indefinida	4 Empiristas 4 Aprioristas 1 Aprio/Emp 1 Aprio/Const 2 Indefinidas	4 Empiristas 1 Construtivistas 1 Aprio/Emp 2 Const/Emp 4 Indefinidas	Empirismo: 46,66% Apriorismo: 28,30% Construtivismo: 13,35% Indefinidas: 11,60%

Fonte: O autor, 2018.

Novamente percebemos hegemonia do posicionamento empirista em dois dos três períodos de formação. Entre os professores que se formaram entre os anos de 1990 a 1999, uma média de 43,47% se confirmaram empirista, 34,37% se mostraram aprioristas, seguidos por um empate entre as respostas construtivistas e as respostas sem definição alguma. Já no segundo período (2000 a 2009), devemos considerar a força da concepção epistemológica apriorista, que supera o empirismo, ficando cada uma com 42,55% e 40,42% das respostas, respectivamente. Apenas 8,51% das repostas foram construtivistas, constituindo este, assim, o menor número dessa epistemologia. Já no grupo dos professores formados mais recentemente (2010 a 2019), esperávamos um diagnóstico diferenciado, especificamente com o fortalecimento dos ideais construtivistas, por se tratar de professores mais jovens e que estão com os conteúdos das universidades mais atualizados. Contudo, o padrão das respostas se mantém, com destaque para os 46,66% de ligações empiristas, 28,30% aprioristas e 13,35% construtivistas, o que não nos apresenta um olhar diferenciado. Portanto, o ano de formação não é uma questão que explica o posicionamento epistemológico dos professores.

Outro fator a ser avaliado como variável explicativa envolve a continuação da formação desses professores, para entender se aqueles que possuem alguma pós-graduação mantém o mesmo percentual epistemológico daqueles que não possuem nenhuma especialização ou mestrado. Para uma melhor organização visual, agrupamos os diferentes cursos de especialização e de mestrado, apenas como duas categorias, desconsiderando as especificidades de cada curso. Ainda, é válido ressaltar que um total de 7 questionários tiveram que ser desconsiderados nessa análise, pois não constavam neles as informações necessárias para as devidas análises.

Quadro 17 – Análise Comparativa Entre as Respostas e a Pós-Graduação.

Pós-Graduação	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Percentual
Não possuem	2 Empiristas 1 Construtivista 1 Const/Emp 1 Indefinida	4 Aprioristas 1 Aprio/Emp	1 Empirista 2 Aprioristas 2 Indefinidas	2 Empiristas 1 Apriorista 1 Const/Emp 1 Indefinida	Empirismo: 34,78% Apriorismo: 34,78% Indefinidas: 17,39% Construtivismo: 13,04%
Especialização	13 Empiristas 2 Aprioristas 3 Construtivistas 2 Aprio/Emp 1 Indefinida	6 Empiristas 7 Aprioristas 1 Construtivista 4 Aprio/Emp 1 Const/Emp 2 Indefinidas	6 Empiristas 8 Aprioristas 4 Aprio/Emp 3 Indefinidas	9 Empiristas 1 Apriorista 4 Construtivistas 1 Aprio/Emp 1 Const/Emp 1 Aprio/Const 4 Indefinidas	Empirismo: 40,78% Apriorismo: 30,61% Construtivismo: 11,22% Indefinidas: 10,20%
Mestrado	1 Empirista 1 Apriorista 1 Construtivista	1 Empirista 1 Apriorista 1 Aprio/Emp	1 Empirista 1 Apriorista 1 Aprio/Const	2 Empiristas 1 Indefinida	Empirismo: 42,85% Apriorismo: 35,71% Construtivismo: 14,28% Indefinidas: 7,14%

Fonte: O autor, 2018.

Em uma primeira observação, percebemos a expressividade do apriorismo e do empirismo entre os professores que possuem apenas a graduação. Nesse grupo de participantes, as posturas empiristas e aprioristas aparecem em 34,78% das respostas, ou seja, existe um forte equilíbrio entre essas concepções epistemológicas no caso dos professores sem nenhum curso de pós-graduação. É também nesse grupo que aparece o maior percentual de respostas indefinidas (17,39%). Se levarmos em consideração essas duas informações, é possível perceber a ausência de um pensamento mais aprofundado sobre condições epistemológicas no ensino da Arte.

Já entre os professores que possuem alguma especialização, destaca-se a aparição de respostas com traços empiristas, que alcança 40,78% das falas, e o menor índice de aspectos construtivistas de todos os grupos, chegando em 11,22%. Essas informações contrariam uma expectativa de que entre os professores especialistas ocorreria uma distribuição igualitária entre as concepções, acompanhada de um fortalecimento da postura construtivista, o que também não se confirmou.

Entre os docentes com título de mestre, se mantém as ordens de aparições que vem se repetindo ao longo das análises, ou seja, o empirismo segue liderando com 42,85% das respostas, acompanhado pelo apriorismo, com 35,71%, e do

construtivismo, com 14,28%. Porém, é entre esse grupo de professores que o percentual de respostas indefinidas (7,14%) tem sua menor aparição. Embora as demais informações tenham obtido um percentual semelhante ao dos professores especialistas, foi diagnosticado que os portadores do título de mestre aparentam menor dificuldade em organizar suas ideias.

Foi questionado aos participantes em quais segmentos da educação eles atuavam, e tentaremos compreender como se dá distribuição das concepções epistemológicas entre os segmentos da educação básica. Participaram desta pesquisa professores de Arte da SEDUC/AM que atuam no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio. Porém, um participante assinalou que atua no Ensino Fundamental 1 e 2, e levaremos este sujeito em consideração de forma isolada. Ainda, um questionário não será contabilizado por não ter resposta para essa variável explicativa.

Existem outros três grupos nessa variável, formados por aqueles professores que atuam apenas no Ensino Fundamental 2, pelos que atuam no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, e por aqueles que atuam apenas no Ensino Médio. É válido ressaltar que cada docente será considerado apenas uma vez, de acordo com seus segmentos de atuação.

Quadro 18 – Análise Comparativa Entre as Respostas e os Segmentos de Atuação.

Segmento	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Percentual
Fund. 1 e 2	1 Empirista	1 Apriorista	1 Aprio/Emp	1 Empirista	Empirismo: 60% Apriorismo: 40%
Fund. 2	8 Empiristas 3 Aprioristas 2 Construtivistas 1 Aprio/Emp 1 Const/Emp 1 Indefinida	5 Empiristas 5 Aprioristas 1 Construtivista 3 Aprio/Emp 1 Const/Emp 1 Indefinida	2 Empiristas 5 Aprioristas 1 Aprio/Emp 1 Aprio/Const 7 Indefinidas	6 Empiristas 4 Construtivistas 1 Aprio/Emp 2 Const/Emp 3 Indefinidas	Empirismo: 40,78% Apriorismo: 27,63% Construtivismo: 15,78% Indefinidas: 15,78%
Fund. 2 e Médio	6 Empiristas 2 Aprioristas 1 Construtivista 1 Const/Emp	1 Empirista 5 Construtivistas 2 Aprio/Emp 1 Const/Emp 1 Aprio/Const	5 Empiristas 4 Aprioristas 1 Indefinida	6 Empiristas 1 Apriorista 1 Const/Emp 2 Indefinidas	Empirismo: 50% Apriorismo: 21,73% Construtivismo: 21,73% Indefinidas: 6,52%
Ensino Médio	3 Empiristas 1 Construtivista 2 Aprio/Emp 2 Indefinidas	2 Empiristas 3 Aprioristas 1 Aprio/Emp 1 Const/Emp 1 Indefinida	3 Empiristas 3 Aprioristas 2 Aprio/Emp	3 Empiristas 2 Aprioristas 1 Construtivista 1 Aprio/Const 1 Indefinida	Empirismo: 43,58% Apriorismo: 35,89% Construtivismo: 10,25% Indefinidas: 10,25%

Fonte: O autor, 2018.

O quadro acima mostra que não existem muitas variações com relação àquilo que estamos vendo no presente trabalho. Entre os professores que atuam apenas no Ensino Fundamental 2, destaca-se a postura empirista, que aparece em 40,78% das respostas, e o mais alto índice de respostas sem definição (15,78%), e de respostas com aspectos construtivistas. Já entre os professores que atuam no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, o percentual, de respostas sem definição tem sua menor aparição (6,52%), e as respostas com traços empiristas aumenta seu índice para 50% das respostas. É nesse grupo também que as concepções construtivistas tem seu maior percentual alcançando o apriorismo em 21,73% cada concepção. Talvez essa seja a informação mais relevante dessa variável explicativa, mas ainda não nos permite entender por quais motivos esse fenômeno ocorre, pois se tratam de professores que atuam em dois diferentes segmentos da educação básica.

Por fim, entre o grupo de professores que atuam apenas no Ensino Médio, a concepção empirista também alcança o maior percentual de respostas (43,58%). Essa informação poderia ser justificada pela forma como a educação brasileira entende o Ensino Médio, como um longo preparatório para o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, em que as escolas são encaradas como centros conteudistas. Mas, como observamos ao longo das análises, o empirismo prevalece em quase todas as situações e não apenas neste segmento da educação.

Analisaremos uma das variáveis explicativas mais importantes desta pesquisa e que diz respeito à formação dos docentes, para compreender se essa questão interfere no posicionamento dos participantes. Dos 36 participantes, 22 possuem formação em algum campo da Arte (Educação Artística, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Já os demais 14 participantes não possuem formação em campos artísticos, e são egressos dos cursos de Educação Física, Letras, Pedagogia e Filosofia. Organizamos os docentes nesses dois grandes grupos para tentar observar alguma variação em suas respostas.

Quadro 19 – Análise Comparativa Entre as Respostas e as Formações.

Segmento	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Percentual
Com Formação	9 <i>Empiristas</i> 4 <i>Aprioristas</i> 4 <i>Construtivistas</i> 2 <i>Aprio/Emp</i> 1 <i>Const/Emp</i> 2 <i>Indefinidas</i>	3 <i>Empiristas</i> 10 <i>Aprioristas</i> 1 <i>Construtivista</i> 3 <i>Aprio/Emp</i> 2 <i>Const/Emp</i> 2 <i>Indefinidas</i>	7 <i>Empiristas</i> 7 <i>Aprioristas</i> 2 <i>Aprio/Emp</i> 6 <i>Indefinidas</i>	12 <i>Empiristas</i> 2 <i>Aprioristas</i> 3 <i>Construtivistas</i> 1 <i>Aprio/Emp</i> 3 <i>Const/Emp</i> 1 <i>Indefinida</i>	Empirismo: 44,55% Apriorismo: 30,68% Construtivismo: 13,86% Indefinidas: 10,89%

Sem Formação	9 <i>Empiristas</i> 1 <i>Apriorista</i> 1 <i>Construtivista</i> 1 <i>Aprio/Emp</i> 1 <i>Const/Emp</i> 1 <i>Indefinida</i>	5 <i>Empiristas</i> 5 <i>Aprioristas</i> 3 <i>Aprio/Emp</i> 1 <i>Const/Emp</i>	3 <i>Empiristas</i> 6 <i>Aprioristas</i> 2 <i>Aprio/Emp</i> 1 <i>Aprio/Const</i> 2 <i>Indefinida</i>	5 <i>Empiristas</i> 1 <i>Apriorista</i> 2 <i>Construtivistas</i> 1 <i>Aprio/Const</i> 5 <i>Indefinidas</i>	Empirismo: 45,45% Apriorismo: 31,81% Indefinidas: 12,12% Construtivismo: 10,60%
-------------------------	--	---	--	--	--

Fonte: O autor, 2018.

Com esse quadro, percebemos que não há variações significativas entre os dois grupos de participantes. Um dos poucos pontos de diferenciação trata de uma leve vantagem da postura construtivista entre os professores com formação (13,86%), que no percentual geral fica acima da média das respostas indefinidas (10,89%), enquanto que entre os professores sem formação o construtivismo (10,60%) aparece com um percentual abaixo das respostas indefinidas (12,12%). Esse dado pode ser justificado pela formação desses docentes, que embora possuam licenciaturas (em outras áreas), não compreendem as demandas epistemológicas e pedagógicas que a Arte exige dentro da realidade escolar.

É válido ressaltar também a alta aceitação do apriorismo entre os professores com formação em Arte quando induzidos pela segunda questão (alcançando 10 participantes), e pela quarta questão, que conduz ao empirismo e que também atrai um alto número de participantes (12 professores). Essa flexibilização seguindo a ideia da questão foi algo percebido ao longo das análises, mas devido aos altos percentuais obtidos na primeira questão, houve um equilíbrio no corpo geral dos dados.

5 CONCLUSÃO

Algumas previsões se confirmaram a partir das análises desta pesquisa, outras, nem tanto. Nos propusemos, nesse percurso, a conhecer um pouco mais do perfil epistemológico dos professores de Arte de Manaus, e assim o fizemos. Pelo ponto de vista qualitativo, construímos um quadro (Quadro 10) com os termos e as expressões epistemológicas encontradas nas falas dos docentes, e ele já anunciava a predominância que estava por vir: o empirismo como principal corrente de pensamento no ensino da Arte em Manaus.

Nesse quadro, destaca-se ainda a potência significativa de alguns termos relacionados às bases epistemológicas, como, por exemplo, “estímulos” e “reprodução”, que são termos basilares da postura empirista e mostram o quão crentes epistemologicamente estão os docentes que aderem a esses conceitos. A utilização de termos tão representativos também reaparece na postura apriorista, com expressões como “aptidão”, “autoconhecimento” e “talento”. Já no ideal construtivista, as ideias são organizadas em frases maiores e mais complexas, como por exemplo, “a partir do indivíduo e seu meio”, e “através de vivências pessoais e uma carga genética”. Talvez pelo fato de esta ser a corrente mais complexa, e envolver em potencial tanto a figura do professor, quanto a do estudante, o construtivismo se mostrou a epistemologia, ou seja, a forma de entendimento sobre a construção do saber, mais ausente nas falas dos participantes.

Ainda nesse quadro de índices aparece pela primeira vez a expressão “indefinidas”, ou seja, nesse momento levamos em consideração as respostas com caráter de senso comum, com mais de uma base epistemológica, e aquelas que não respondem às questões de nenhuma forma. É importante entender a diferença entre cada um desses tipos de posturas. Enquanto as falas com traços de senso comum, como, por exemplo, “a Arte está por toda parte”, não nos fornecem nenhuma informação epistemológica, as respostas com mais de uma base conceitual, como, por exemplo, “*habilidades artísticas surgem naturalmente, ou por reprodução*”, nos trazem uma possibilidade de leitura, ainda que dúbia, mas válida. Por fim, nesse grupo também estão as respostas sem ligação com as perguntas, como por exemplo, “*a Arte é essencial na caminhada*”, que não nos fornecem nenhuma informação, nem mesmo sinalizam uma preocupação com o senso comum.

Ainda, devemos antecipar que os resultados dessa pesquisa são, sem dúvidas, mais “otimistas” que a realidade, isto pelo fato de que, do corpo geral dos professores de Arte da SEDUC/AM que atuam no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, apenas 39,80% dos professores possuem formação em algum campo da Arte, enquanto na amostra participante desta pesquisa o percentual de professores com formação em algum campo da Arte aumenta para 61% dos profissionais. Se a maior parte dos participantes possuem formação em alguma licenciatura do campo artístico, isso significa que a maioria dos professores participantes tiveram algum contato com discussões epistemológicas, pedagógicas e didáticas sobre esse componente curricular na sua formação inicial, enquanto os professores com formação em outras áreas podem não compreender algumas demandas particulares dessa área.

Ressaltamos o fato de que uma quantidade importante de questionários foi coletada em meio a um evento científico, no qual alguns professores estavam presentes na qualidade de participantes, podendo isso ter influenciado de alguma forma nas respostas dos mesmos, resultando em frases rápidas e de pouca dedicação na busca por palavras específicas. Lamentamos se isso de fato ocorreu, mas destacamos a importância da participação em pesquisas acadêmicas, quando formos convidados. Entre potentes resultados, esta pesquisa nos aponta um possível norte a se seguir refletindo, que são as bases curriculares das licenciaturas no Amazonas. Essas reflexões somente são e foram possíveis graças à participação neste trabalho dos professores convidados.

A presença empirista nas respostas ainda é fortalecida com o alto índice de falas que atribuem ao professor o papel central da construção dos conhecimentos, sendo ele o organizador das metodologias e dos conteúdos a serem transmitidos. Isso ocorre, por exemplo, na fala “*o professor sempre procura ampliar a visão de mundo do aluno*”. Por mais que aqui o objetivo do conhecimento seja alcançar o “aluno”, o docente permanece sendo o responsável por todo esse processo, muitas vezes, inclusive nos casos dos conhecimentos não consolidados ou não construídos.

Não está entre os objetivos propostos neste trabalho nenhum tipo de julgamento de valor entre quaisquer indícios epistemológicos, mas devemos ressaltar a incompatibilidade entre a postura empirista e o ensino da Arte. Essa base epistemológica propõe o enrijecimento dos sujeitos e dos saberes, de forma depositária e hierárquica, de modo que o professor é o sujeito que “professa” as verdades para os “alunados” (sem luz, sem conhecimentos). Por sua vez, a Arte tem

como uma das suas principais características atribuir significados às coisas, levando em consideração uma importante parcela das questões subjetivas, o que é impensável entre os autores empiristas.

Outro ponto de destaque das análises realizadas trata das aparições de expressões de senso comum. Talvez essas respostas sejam mais perigosas (até mais que as respostas sem relação com a pergunta), as respostas de senso comum carregam o poder de fragilizar não apenas a necessidade do professor de Arte com formação e trabalhando com áreas específicas, como também a importância da Arte dentro da educação básica. O cenário nacional passa por um momento delicado, no qual a Arte dentro e fora da escola vem sendo alvo de demérito e desrespeito quase que diariamente e cada vez mais, devemos nos munir de justificativas respaldadas conceitualmente, para que assim possamos argumentar sobre a Arte na escola. Por mais que a “Arte esteja no cotidiano”, é importante oferecer aos estudantes bases teóricas para compreender e dialogar com esta Arte que de fato está no nosso dia a dia.

Devemos nos ater também às tendências aprioristas, que se vistas por um olhar equivocado, podem ser confundidas com as narrativas de senso comum. Essa postura epistemológica também apareceu nesse trabalho de forma significativa, e com destaque especial para a flexibilização percebida ao ser levemente induzida na segunda questão. É importante notar que a pergunta com uma inclinação apriorista vem logo em seguida a uma questão com maior índice de respostas empiristas, ou seja, os extremos estão lado a lado, mostrando assim que os participantes deixaram se influenciar pela narrativa construída na questão. O apriorismo tem como discurso central uma questão muito relevante para a Arte dentro da educação básica, que trata da valorização das questões subjetivas e individuais de cada sujeito, como a expressão, portando um discurso difícil de ser contrariado (caso os participantes nunca, ou pouco, tenham ouvido falar sobre essas questões).

A concepção epistemológica apriorista possui outros elementos bastante válidos como, por exemplo, levar em consideração os interesses pessoais dos estudantes, aquilo que os adeptos dessa corrente vem a chamar de aprendizagem significativa. Porém, enquanto base organizacional de uma conduta pedagógica, ela se mostra frágil, por praticamente invalidar a existência de um professor e, mais, de um professor com formação específica, pois os processos artísticos são entendidos como processos naturais, nos quais o professor deve interferir o menos possível para

que ocorra a autoaprendizagem dos aprendizes. Ao assim fazer, os processos de aprendizagem que seguem a lógica apriorista limitam os estudantes àquilo que eles já sabem, e os impedem de ter novas e diferenciadas experiências.

Essa aceitação pelas ideias presentes no corpo das questões não se repetiu no caso da perspectiva construtivista, ou seja, mesmo que a pergunta conduzisse o pensamento para tal epistemologia, os participantes não a reconheceram e, ainda, injetaram a grande maioria das respostas nas outras duas linhas epistemológicas. Essa terceira questão é uma das mais difíceis de se responder quando não se leva em consideração os termos chaves “todos” e “vir a aprender”, que sugerem que todos os estudantes possuem um potencial cognitivo, e podem vir a “aprender”, tirando o foco de questões como “ensinar”.

Individualmente falando de cada percentual, as questões mostraram resultados bastante interessantes do ponto de vista estrutural da análise. Talvez a questão mais importante, a primeira pergunta, permite em sua base tem em sua base a liberdade de pensamento dos participantes, e busca em sua organização sintática evitar termos que se relacionam com alguma epistemologia. Nessa questão, destacamos o alto índice de respostas empiristas, já que essa postura esteve presente em 63,89% das respostas. Restava, então, analisar se as demais questões conseguiram conduzir e/ou desviar a conduta apresentada na questão inicial.

Isso funcionou bem na segunda questão, na qual o apriorismo, quando levemente induzido, bateu o número de 61,12% das respostas. Ou seja, essa é uma questão bastante curiosa, pois deixa clara a adesão às características que levam em consideração aqueles conhecimentos que os estudantes já trazem antes da escola. Isso nos mostra que as ideias aprioristas são bem aceitas, embora não tenham sido as primeiras ideias a serem mencionadas pelos participantes, pois, se assim fossem, teriam sido protagonistas na questão inicial que permitia a liberdade de pensamento. Isso ainda mostra que possivelmente os professores não têm uma adesão muito consistente e consciente ao empirismo, pois se assim fosse não mudariam de opinião na primeira tentativa de persuasão que receberam.

Esse fenômeno de mudança de posicionamento não se repetiu na terceira questão que induzia levemente à postura construtivista, pois nos resultados coletados encontramos uma média de 75% das respostas com características das posturas empiristas e aprioristas, seguidas pelas respostas sem definição que alcançaram 22,22%, enquanto o construtivismo alcançou apenas 2,78% da média das respostas.

Esses dados nos mostram não apenas a ausência construtivista, mas, principalmente, o apego às outras concepções epistemológicas como linhas de pensamento para a resolução do questionamento do corpo da pergunta. Ainda, destaca-se que nessa pergunta ocorreu a maior aparição de respostas sem definição, confirmando assim, a barreira simbólica entre o pensamento construtivista e o cotidiano da Arte na educação básica de Manaus.

Na leitura geral dos dados obtidos, percebemos que se somadas todas as aparições epistemológicas, e divididas de forma aritmética entre as quatro questões, o percentual de maior destaque novamente é o empirismo, com 52,80% das repostas, o que confirma os resultados obtidos na questão inicial, que permite a construção integral de respostas por parte dos professores. Outras informações importantes obtidas nesse cálculo são as médias das respostas construtivistas, que chegam nos 15,32% (levando em consideração as aparições compartilhadas com as outras epistemologias), e o percentual de respostas indefinidas que fica na casa dos 13,22% dos casos, o que nos alerta para a existência de respostas construtivistas no mesmo nível de respostas sem definição.

A ausência do construtivismo nos sinaliza uma preocupação, pois essa é a base epistemológica, e até pedagógica, que mostra mais consistência em sua práxis, mas ainda assim, foi coadjuvante nas respostas coletadas. O construtivismo leva em consideração os conhecimentos dos professores e dos estudantes, de modo que o docente é entendido como alguém que organiza conteúdos que os estudantes ainda não sabem, ou seja, com os quais ainda não se “adaptaram”, mas permite voz aos estudantes, para que esses também possam interferir nos processos de ensino e de aprendizagem, havendo uma troca responsável e mútua. Talvez essa seja a postura da “moda”. Basta apenas observar a quantidade de escolas e instituições de ensino se denominando “construtivistas” em seus materiais midiáticos, o que é algo bastante positivo, pois de fato essa é a conduta pedagógica mais coerente, é um pensamento que permite entender questões do nosso tempo. Porém, essa é também a postura mais distante das aulas de Arte das escolas da SEDUC/AM em Manaus.

Por fim, os resultados e as análises nos mostram que os professores de Arte da SEDUC/AM são adeptos da postura empirista, mesmo essa base sendo um dos pilares da hierarquização dentro da sala de aula e da desconsideração dos saberes dos estudantes. Também nos alerta que muitos professores possuem um certa inclinação ao apriorismo, principalmente quando são induzidos para esse

pensamento, o que não aconteceu com as induções ao construtivismo, possivelmente porque os participantes não reconheceram as características da corrente construtivista. Talvez seja importante que a própria secretaria leve essa discussão para dentro das escolas, por meio de estratégias de formação continuada, provocando os docentes a pensarem mais sobre seus entendimentos epistemológicos, metodológicos e didáticos.

Esta pesquisa nos proporcionou algumas relevantes considerações sobre o ensino da Arte em Manaus, mas ainda existem diversas problemáticas que precisam ser investigadas e outras questões que não foram levantadas neste texto. Talvez uma das questões mais relevantes surgidas durante a realização desta pesquisa trate dos currículos dos cursos de graduações nas áreas artísticas, e como esses documentos lidam com as questões epistemológicas, não discutindo apenas o papel do professor, mas também, o papel dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto relevante que fica em aberto é se as concepções epistemológicas dos docentes de Arte de Manaus se repetem nas cidades do interior do Amazonas, e/ou em outros estados brasileiros.

Esta investigação de caráter interdisciplinar entre as áreas da Psicologia, da Educação e da Pedagogia da Arte, nos mostrou a importância da sistematização e da organização do pensamento pedagógico em Arte. É preciso que busquemos, cotidianamente, a legitimação da importância da Arte no currículo escolar. Para que isso ocorria, é importante que surjam novos olhares e novas perspectivas para o ensino da Arte no Amazonas, levando em consideração o potencial contexto que possui a região Norte do Brasil.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. **Teorías y Prácticas en Educación Artística**. Barcelona: Octaedro/EUB, 2005.

ALMEIDA, Celia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2012.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BACARIN, Lígia Maria. **O Movimento de Arte-Educação e o Ensino de Arte no Brasil: história e política**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 215, 2005.

BACHELARD, Gaston. **A Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BARBOSA, Ana. Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

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

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. 11 ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. Porto Alegre, 19(1): 89-96, jan/jun. 1994.

BIASOLI, Carmem Lúcia. **A Formação do Professor de Arte: do ensaio... à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

CASTAÑON, Gustavo. Psicologia Humanista: a história de um dilema epistemológico. **Memorandum**. Ribeirão Preto, v. 01, n. 12, p. 105-124, 2007.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e., **Metodologia do ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a Educação**. Rio de Janeiro: Mediação, 1995.

FUSARI, Maria F. de Resende e; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAGNÉ, Robert. **Princípios Essenciais da Aprendizagem para o Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1980.

_____. **Como se Realiza a Aprendizagem**: Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1975.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GREENE, Maxine. "Uma Abordagem Construtivista do Ensino e da Aprendizagem de Artes". In: FOSNOT, Catherine Twomey (org.). **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 141-162.

HERENCIO, Diego Luís Faleiro; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro: p. 166-180, ano 17, nº 34, agosto/dezembro, 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>. 20 de junho de 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFRANÇOIS, Guy. **Teorias da Aprendizagem**. Tradução: Vera Magyar. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MELO, Maria Lúcia de Almeida. **Subjetividade e Conhecimento**: miradas psico(pedagógicas). São Paulo: Vetor, 2002.

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill. **Skinner x Rogers**: maneiras contrastantes de encarar a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2011.

NOGUEIRA, Roberto. **Elaboração e Análise de Questionários**: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf-UFRGS, 2011.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Andressa; FOSSÁ, Maria Ivete. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica Para Análise de Dados Qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**. João Pessoa, v.17, n.01, p.1-14, 2015.

SOUICY, Donald. Não Existe Expressão Sem Conteúdo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel. Aspectos Qualitativos da Metodologia de Pesquisa com o Objetivo da Descrição, Avaliação e Reconstrução. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v.14, n. 49, 1984.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA EM ESCOLAS DA SEDUC



OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE LIBERAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA NAS DEPENDÊNCIAS DE ESCOLAS DA SEDUC/AM.

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – **SEDUC/AM**

Ao Exmo. Secretário de Educação Sr. Lourenço Braga.

NESTA:

Prezado,

Eu, Fábio da Silva Moura, CPF: _____, RG: _____, residente na Av. _____, venho muito respeitosamente solicitar-lhe a autorização para a realização de uma pesquisa científica nas dependências de escolas da rede estadual de educação no segundo semestre de 2018.

Me encontro na condição de discente no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA/UEA), e venho pesquisando sobre a epistemologia do docente em Arte de Manaus, visando identificar qual o pressuposto epistemológico desses profissionais, em outras palavras, busco compreender como esse profissional acredita que é construído o conhecimento em arte, vislumbrando traçar um perfil desse corpo docente.

Juntamente com minha orientadora, a Prof^ª Dr^ª Caroline Caregnato, decidimos por enquanto não definir a quantidade de professores participantes, nem quais as escolas, pois a pesquisa se encontra aberta, e disponível para sofrer alterações.

A metodologia utilizada será um questionário a ser enviado por e-mail aos professores de Arte participantes da pesquisa, e esse ofício solicita a permissão para adentrar nas dependências das escolas, para que seja possível conseguir o endereço de e-mail desses professores.

Em anexo encaminho uma carta de anuência para que seja assinada por um representante da SEDUC/AM, com a finalidade de comprovar a anuência desse órgão para com a pesquisa.

Título da pesquisa: A EPISTEMOLOGIA DO DOCENTE EM ARTE DE MANAUS

Pesquisador: FÁBIO DA SILVA MOURA

Pesquisador

Instituição - UEA

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **A Epistemologia do Docente em Arte de Manaus**, sob a responsabilidade do pesquisador **Fábio da Silva Moura**, a qual pretende compreender qual a postura epistemológica dos professores de Arte atuantes na rede estadual de educação do Amazonas, na cidade de Manaus.

Tal pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, sob a orientação da Professora Doutora **Caroline Caregnato**.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário a ser enviado e respondido via e-mail, indagando questões acerca da temática da proposta supracitada. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a discussão a respeito do ensino da Arte na cidade de Manaus, e colaborando para a compreensão de como a Arte vem sendo concebida na educação básica em escolas integrantes da rede estadual.

Se depois de consentir sua participação o Sr (a) desistir das respostas emitidas, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Essa pesquisa não oferece danos ou constrangimentos aos seus participantes. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Escola Superior de Artes e Turismo situada à Rua Leonardo Malcher, 1728, Praça 14. 5º andar, sala 12, Manaus-AM, telefone (92) 3878-4404, ou pelo telefone celular (92) 99557-2853, ou pelo e-mail mourasfabio0@gmail.com.



Universidade do Estado do Amazonas
Av: Djalma Batista, 3578 - Flores
CEP: 69050-010 / Manaus - AM
www.uea.edu.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(CONSCENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO)



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, inscrito no CPF
_____ RG _____, residente e domiciliado no endereço
_____ com o número de
celular _____ e e-mail _____, fui informado sobre
o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação.
Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso
sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim
e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:		Ano de formação:	
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:		Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	
I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?			
II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.			
III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.			
IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.			

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SEDUC



OFÍCIO N.º 343/2018-GSEAC/SEDUC

Manaus, 29 de junho de 2018.

Ao Senhor

FÁBIO DA SILVA MOURA

Av. Maneca Marques, 703 – Parque Dez
69055.021-Manaus/AM

Assunto: Resposta ao expediente protocolado em 08/05/2018

Processo: n° 01.01.028101.00011910.2018/SEDUC

Ref.: Solicitação de autorização para realização de pesquisa acadêmica.

Prezado Senhor,

Informo a Vossa Senhoria o deferimento da solicitação para realizar a pesquisa intitulada “A Epistemologia do docente em Arte de Manaus” junto aos docentes das Escolas Estaduais da Capital. Ressalto que os métodos utilizados serão: a coleta de dados, utilização de questionários respondidos pessoalmente, ou por *e-mail*. Segue anexa cópia de documentação.

Atenciosamente,

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	46 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Teatro	Ano de formação:	2014
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Especialização em Gestão e produção cultural <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	3 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	7º, 8º e 9º ano.
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Acredito que de maneira empírica é possível acessar conhecimentos e habilidades em Artes pelo simples fato da Arte ser a expressão humana.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Creio que a Arte faz parte do indivíduo.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Para tal faz-se necessário o acesso às técnicas de cada linguagem.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. O professor pode direcionar as habilidades já existentes ou incentivar a descobertas de outras.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	38 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Música	Ano de formação:	2012
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Educação Musical e Ensino das Artes <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	18 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano.
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Com a observação de suas vivências e suas práticas.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Um dos exemplos que sempre falo nas aulas de ritmo é sobre o caminhar: cada um determina um ritmo de caminhar.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Todos eles ficam, no primeiro momento, surpresos com as primeiras experiências, mas logo querem produzir mais, apresentar o que foi realizado.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Em música a apreciação é fator fundamental. Quando trabalho dinâmica com os alunos do 6º e 7º anos eles logo fazem a atividade de apreciação. O compositor que cai no gosto da maioria dessa idade é Mozart.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	44 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Pedagogia	Ano de formação:	1997
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Marketing <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	2 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano e Ensino Médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>No dia a dia pesquisando e participando de cursos e viagens por cidades com centros culturais de expressividade.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Habilidades q (sic) são desenvolvidas (sic) na escola com o apoio do professor.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Claro. Todos gostam de algum segmento da arte, basta q (sic) essa linha a o (sic) aluno tenha afinidade seja explorada p (sic) um melhor aperfeiçoamento.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Com certeza. Arte por toda parte.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	56 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Pedagogia	Ano de formação:	1993
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Metodologia do Ensino das Artes <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	20 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>De forma natural ou aprendida.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Pois a arte faz parte do homem desde o nascimento.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. A arte não é mister (sic) dos deuses. Mas pode ser aprendida e ensinada.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Acredito todos são capazes de criar, fazer, sentir e apreciar arte.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	37 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Dança	Ano de formação:	2012
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Dança Educação <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	3 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano.
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Com pesquisas.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Não pois eles só tem um tipo de conhecimento.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim com dedicação e interesse.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim com muita insistência.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	50 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Pedagogia	Ano de formação:	2014
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Metodologia do Ensino de Arte <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	28 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Surgem através de um processo de estudo, de domínio das técnicas necessárias para um bom resultado prático. Isto para qualquer forma de arte, pois talento não se nasce e sim se desenvolve.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Ele já faz parte de um contexto cultural onde muitos saberes são apreendidos. Quando vai para escola, mesmo muito pequeno já absorve os aspectos da cultura. E a Arte está inserida.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Com certeza. Toda forma de manifestação artística (sic) pode ser aprendida (existem inúmeras metodologias e técnicas que possibilitam esta aprendizagem).</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Com certeza. Uma vez dominando a técnica necessária de qualquer forma de linguagem artística, o professor terá condições de, através de metodologias próprias, não apenas ensinar a arte em questão a seus estudantes como também a fazê-los entenderem a arte através da apreciação artística, que se dá diante (sic) o entendimento de uma estética.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	32 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Artes Visuais	Ano de formação:	2012
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Especialização em História <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	6 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Da pesquisa e da necessidade de transmitir o conteúdo mais formal prático e teórico.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. O estudante traz consigo seus conceitos sobre arte seja copiado da TV, Internet ou da sociedade em que vive.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Afinal, a Arte não é limitada. Existem muitas possibilidades e formas. Porém, para que o estudante não tenha uma visão fechada somente num sentido da Arte o aprender se faz necessário.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Mas, é claro que nem todos serão obrigados a terem os mesmos gostos.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	41 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Dança	Ano de formação:	
Possui alguma pós-graduação?	<input checked="" type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	3 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8 e 9º ano.
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Nas danças folclóricas onde atuem dançando.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Não.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, uma vez que o professor trabalhe com conteúdos interdisciplinar (sic).</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Quando o professor identifica individualmente cada aluno e buscar incentivá-lo a desenvolver suas habilidades.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	45 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Letras	Ano de formação:	2004
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	13 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Os conhecimentos e as habilidades surgem com o convívio em sociedade, com familiares, na escola, ou por meio de cursos voltados para a criação artística. Tudo isso leva a arte que está presente em tudo.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim, pois a arte está em todos os lugares, tudo que vemos e fazemos.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Qualquer pessoa pode desenvolver habilidades artísticas independentemente da sua idade ou cultura a qual está inserida.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Por meio de aulas atrativas que envolvam o cotidiano do aluno atual, através da cultura histórica apresentada em exposições com visitas abertas ao público nos teatros, museus, ateliês, parks (sic), etc.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	32 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Pedagogia	Ano de formação:	2014
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Docência do Ensino Superior <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	2014	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	8º e 9º ano
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Para mim, o surgimento das habilidades artísticas surgem naturalmente ou por meio ou por estímulos, aulas, oficinas, vídeos, contato com artistas.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Muitos alunos possuem habilidades manuais incríveis, outros com a sua forma de falar mostram senso de humor natural.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Por conta das diversas linguagens e técnicas.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Certamente o professor é a parte entre os alunos e o conhecimento. Um mediador para as experiências estéticas.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	40 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Pedagogia	Ano de formação:	
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Metodologia do Ensino das Artes <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:		Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Através da especialização, seminários e livros.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Alguns e outros ainda muito primitivo, no sentido de não ter contato com nenhuma forma artística.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, porque a arte é algo tão simbólica (sic) que o aluno vivência (sic) todos os dias e não percebe essa relação.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Mesmo com todas dificuldades enfrentada (sic) no ensino público ainda é possível desenvolver a capacidade de apreciação da arte.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	55 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Educação Artística	Ano de formação:	1991
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Docência no Ensino Superior <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	20 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Na minha opinião, trata-se de dois conceitos pedagógicos, digo, dois conceitos diferenciados que influenciam nos trabalhos pedagógicos. Mesmo os conhecimentos práticos são adquiridos a partir do indivíduo e seu meio e, mesmo uma habilidade nata, esta só se desenvolve com a prática e vivência com a arte.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim, dependendo do seu repertório. No entanto, como toda pedra bruta, precisa ser descoberto e lapidado. O estudante nunca é um copo vazio, mas que precisa ser sempre completado. No geral, professores e alunos sempre estarão trocando conteúdos.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Teoricamente, sim! Muitos ficam pelo meio do caminho, interrompendo dessa forma uma trajetória de fluxo contínuo desse universo, que é a arte.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>O professor não ensina, na verdade, mas tenta e/ou procura dar as ferramentas possíveis, que ajudarão o aluno nessa condição de apreciação e criação da arte. Esse processo é dinâmico, mas ao mesmo tempo, complexo, pois lida com os mais variados conceitos, seja na vida pessoal, seja no campo das artes.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Artes Visuais	Ano de formação:	2006
Possui alguma pós-graduação?	<input checked="" type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	18 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Quando são despertados os interesses e com suas experiências, muitas delas foram despertadas pelos ótimos professores de arte que passaram pela minha vida.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim, agradeço pois vejo neles essa munição para as linguagens artísticas. Podemos perceber observando e experienciando.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, cada pessoa pode ser despertada, basta que esteja aberto para isso.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, tocando o mundo deles dando espaço para que possa se expressão dentro de suas possibilidades.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	47 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Pedagogia	Ano de formação:	2003
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Arte e Multimídia <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	5 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	7º e 8º ano e Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Tudo isso surge através de veículos de comunicação como a televisão e o computador. Isso desperta o interesse pela arte, já que acredito que seja o primeiro contato deles.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Eles não são uma folha totalmente preenchida, mas também não são uma folha de pape em branco. Eles trazem consigo experiências familiares, pesquisas e vivências de outras coisas, com amigos e interesses pessoais.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim claro. Mas nem todos terão interesse ou inclinação para a arte. Acredito que uma pouca parcela de estudantes irão continuar a fazer arte. Mas esses poucos farão uma grande diferença.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Certa vez dei uma aula sobre museus, com vídeos dos maiores museus do Brasil. Pouco tempo depois, duas alunas me procuraram anciosas (sic) para falar de sua experiência que teve ao visitar o museu aqui em Manaus.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	44 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Educação Física	Ano de formação:	
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em Docência no Ensino Superior <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	18 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Está dentro de cada um, basta descobrir a habilidade (desenho, pintura, dançar, teatro, etc).</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Todos já trazem o conhecimento de mundo. Visto que a arte está no dia a dia, nas coisas mais simples.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Não digo aprender, mas sim ter mais conhecimentos as técnicas das linguagens artísticas.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Através de oficinas das diferentes linguagens da arte. Para que ele entenda que a arte está ao redor dele.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	52 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Educação Artística	Ano de formação:	
Possui alguma pós-graduação?	<input checked="" type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	15 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>A arte é um conjunto de experiências que agrupa conhecimento, vivência e prática.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim, na escola ele vai aumentar esse conhecimento (que já tem), às experiências e prática.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Todos nós tivemos a arte na escola acrescentamos novos conhecimentos e experiência.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>O professor é o maestro, regente em uma orquestra de construção de conhecimentos, os alunos instrumentistas da construção individual ou coletivo (sic) no aprendizado.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Artes Visuais	Ano de formação:	
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Mestrado em Ciências da Educação <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	29 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Através das vivências pessoais, do entorno do individuo (meio), além de uma carga genética. Depois disso, ou com isso, o individuo poderá ser um artistica (sic), seguindo uma carreira ou não, dependerá de diversos fatores externos para tal direcionamento na vida.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim, porém uns detém uma capacidade mais afluada, outros nem tanto e outros, às vezes, nem sabem de suas capacidades, seus talentos.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, principalmente e inclusive aquele que foi detectado sem aptidão.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, existe todo um processo a ser desenvolvido na perspectiva do ensino e aprendizagem. Assim como o aluno é alfabetizado, à partir das letras e sílabas, seus sentidos podem vir a ser estimulados.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	40 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Artes Visuais	Ano de formação:	2011
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Metodologia do Ensino das Artes <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	20 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano e Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Os conhecimentos surgem no contato do indivíduo com o meio em que vive, isto porque a arte está presente na maioria das coisas que nos cercam. As habilidades em arte, surgem no fazer artístico, com a prática. Tudo é aprendido.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim, com certeza, desde muito pequeno, antes mesmo de ser estudante, ela já vem tendo contato com a arte e muitas das vezes pratica arte mesmo sem saber que o que está fazendo é arte.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, toda e qualquer pessoa, assim como aprende a fazer outra (sic) coisas, também pode aprender arte. Ninguém nasce sabendo nada, tudo é aprendido.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, todo professor é capaz, afinal, o professor de artes é capaz de muitas outras coisas ligadas a educação. Mas o verdadeiro papel do professor não é ensinar e sim conduzir o aluno ao aprendizado, colocando-os em situações favoráveis à essa situação. Dessa forma, o professor conduz o aluno ao processo de criação.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	26 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Pedagogia	Ano de formação:	
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Docência do Ensino Superior <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	3 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	Fundamental 1 e 7º e 8º ano
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Desde a infância, na formação da criança, na sua criação e estímulos que recebe de tudo que o cerca.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Com certeza! Os estudantes não são livros em branco, eles têm um conhecimento prévio e grandes capacidades a serem exploradas.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, pois a arte está em nós e em tudo que nos rodeia. Seja na pintura, música, teatro ou dança.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Com certeza! Basta incentivar e motivar esses alunos. O verdadeiro professor sempre procura ampliar a visão de mundo dos alunos.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	45 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Pedagogia	Ano de formação:	
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Educação Especial <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	8 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Os conhecimentos e as habilidades, surge (sic) a partir do fazer artístico, do aprendizado e pesquisas.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Não exatamente, embora algumas crianças tenham mais facilidades, elas precisam aprender as técnicas e praticar o fazer artístico.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. A partir do interesse e o despertar a arte, o aprendizado facilitará as habilidades em arte.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Quando o professor propõe a pesquisar esse universo e mostrar ao aluno, não há quem possa resistir, porque a arte é apaixonante.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	30 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Letras	Ano de formação:	2013
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Mestrado em Ciências Humanas <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:		Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Acredito que surgem a partir de um ambiente no qual a pessoa possa se expressar da forma que (desejar), sem apego a respostas certas ou erradas, mas sim do prazer em desejar ou fazer algo a partir de um olhar estético quando do cotidiano e vontades.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim, devido as diferentes formas de exposição a arte e da criação familiar.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. A arte permite experimentar tudo o que imaginar, a diferença está na afinidade que o estudante venha despertar a partir das experiências artísticas.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, mas acredito que os professores necessitam ter apoio pedagógico e também conhecimento sobre arte, sem esses requisitos podem frustrar seus alunos.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	49 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Artes Visuais	Ano de formação:	2005
Possui alguma pós-graduação?	<input checked="" type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	8 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano e Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Bom, esse conhecimento e as habilidades, foi na minha formação acadêmica, que foi em busca pois a arte já veio do meu impirico (sic), porém procurei aperfeiçoar, e transmitir com minhas habilidades aos meus alunos.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim, pois encontramos muitos alunos que só compartilham nas salas de aulas através de suas habilidades no desenho, dança, teatro, música etc.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Não 100%. Isso depende muito do professor e aluno, do fazer gostar da arte, professores capacitados dentro de sua própria disciplina.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim: Usando suas dinâmicas e suas metodologias, ser criativo e ser o artista. Eu por exemplo, meus alunos adoram a arte. Sou artista plástico e passo o que aprendi.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	35 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Educação Física	Ano de formação:	2006
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Metodologia do Ensino das Artes <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	12 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Os alunos que tem um contato mais aprofundado vem projetos sociais. As aulas de arte na escola não permite aprofundamento.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Todos os alunos tem os conhecimentos natos que adquirem nas suas vivências socioculturais.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Todas as pessoas tem habilidades em alguma área da artes.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Tendo empenho e uma didática dinâmica.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	35 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Música	Ano de formação:	2012
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	5 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano e Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>De práticas de experimentação.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Toda experiência cotidiana traz um contato com expressões artísticas.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. As áreas artísticas são essenciais para o homem.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Por meio de leituras e da experimentações que nasce uma habilidade em arte.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	55 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Artes Visuais	Ano de formação:	2006
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	9 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano e Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Das vivências fora do espaço formal da escola.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Os conhecimentos artísticos não precisam ser construídos apenas na sala de aula, mas também nas comunidades que estão presentes.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. A arte é uma área de conhecimento que pertence ao homem.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>O professor colabora pedagogicamente provocando conhecimentos técnicos em arte, e pode romper técnicas copiados.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	40 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Teatro	Ano de formação:	1999
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Metodologia do Ensino Superior <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	20 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Acredito que surgem das influências que eles recebem em casa, dos pais e parentes, dos amigos e do meio social no qual eles vivem.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Desde o momento que desenvolvemos a cognição absorvemos conhecimentos e habilidades, por isso eles já chegam na escola com algo que será trabalhado com o estudo.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, uns mais e outros menos. Isso pode variar com o interesse de cada aluno e das habilidades que já desenvolveram.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Creio que sim. Todo ser humano tem a necessidade de se expressar e o professor de arte é como um guia que mostra pro aluno como ele pode fazer tudo que for feito.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	56 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Filosofia	Ano de formação:	2004
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Metodologia do Ensino das Artes <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	24 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	Ensino Médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Eu acredito que os conhecimentos em artes estão presentes em todos os espaços, assim também como o aluno também nasce com habilidades específicas.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Com certeza! A arte está a disposição de todos, assim como todos tem inclinação para algum meio artístico.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Todos podem formar o seu espaço e descobrir seus interesses e talvez essa também não seja a função da arte-educação.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, não só ensinar como também aprender. É importante superarmos as hierarquias em sala de aula, principalmente nas aulas de arte.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:			Idade: 27 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Dança	Ano de formação:	2014
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Mestrado em Educação <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	3 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	7º e 8º ano
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Surgem com muita influência dos interesses pessoais de cada estudante e da relação construída diariamente.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Acredito que todos já apresentem alguns conhecimentos, mas na troca com a escola esses conhecimentos podem se aflorar mais ainda.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>A arte está alcance de todos e cabe ao professor conduzir essa aproximação.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, as estratégias tomadas pelo professores pesam bastante no envolvimento do aluno com a produção artística.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	27 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Letras	Ano de formação:	2016
Possui alguma pós-graduação?	<input checked="" type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	2 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	7º, 8º e 9º ano e Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Acredito que surgem através das influências que podem vir tanto de fora da escola, como pode surgir através da escola, ou através de alguma mídia. Os mesmos já trazem consigo algum contato com a arte ou não, mas esses estímulos para terem apreciação ou habilidades em arte vem dos professores, e das atividades culturais da escola.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. Apesar de que nem todos tenham a oportunidade de fazer alguma aula particular, mas todos tem capacidades de desenvolver habilidades artísticas.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, a arte não tem restrições para quem quer aprender, a arte é para todos seja qual for a linguagem artística que o aluno escolher ou se sentir a (sic) vontade.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, pois tudo é uma questão de conhecer primeiramente a arte e praticar o exercício de estudá-la e compreendê-la. Basicamente os alunos precisam também entender o que é arte.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	39 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Artes Visuais	Ano de formação:	1999
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	10 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>As habilidades artísticas surgem com o passar dos anos, de forma natural ou estimulada.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim, quando participam de projetos fora da escola ou por influência familiar. Dentro da escola em contato com o professor, eles poderão desenvolver esses conhecimentos trocando com os demais.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>A arte está presente ao longo de toda a vida, e com os sentidos aflorados, os estudantes podem aprender arte.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim. Através de metodologias eficientes.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:			Idade: 28 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Teatro	Ano de formação:	2014
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Especialização em Gestão e Produção Cultural <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	2 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º e 8º ano e Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>As habilidades surgem de provocações internas de cada indivíduo, mas nem todos tem oportunidade de explorar essas aptidões (sic).</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Acredito que o aluno chega na escola com alguns conhecimentos desenvolveu interesse e esses interesses são aprimorados em espaços como igrejas, projetos sociais e etc.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Dependendo de quem faz o intermédio entre o aluno e o conhecimento, ele poderá aprender com tranquilidade, assim como pode também não apreender.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, acredito que a troca entre o professor e o aluno pode resultar em novos conhecimentos, pois ele é o responsável por organizar os materiais e o caminhos.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	35 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Artes Visuais	Ano de formação:	2014
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	4 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>A partir das experiências vividas em sociedade e com o meio social. As pessoas as vezes se interessam por coisas que não está no seu cotidiano.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Sim. O estudante pode apresentar alguns talentos natos para a pintura ou dança, mas a escola é muito importante para a profissionalização e ampliação desse talento.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, porque todos possuem capacidades de se expressar seja em qualquer tipo de arte</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Sim, com estímulos e aproximação com o que é arte e nostrando (sic) a sua importância para a humanidade.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	49 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Artes Visuais	Ano de formação:	2003
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	15 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	Ensino médio
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Acredito que o aluno já chega na escola com habilidades, o mesmo já apresenta aptidão e talento para alguma arte.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>Como eu disse anteriormente, o aluno geralmente já apresenta algum talento, por mais que as vezes o mesmo ainda não saiba como utilizar isso, ou precisa se descobrir, a escola pode contribuir nesse sentido.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>É difícil falar sobre isso pois depende muito do aluno e de qual aptidão o mesmo apresenta.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>O professor tem um papel muito importante, pois é necessário acompanhar o aluno para que o mesmo possa se descobrir em algum talento e quem sabe seguir em algum ramo das artes.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	49 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Artes Visuais	Ano de formação:	2006
Possui alguma pós-graduação?	<input checked="" type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	8 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	8º e 9º ano
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Sobre assuntos específicos e teóricos sobre arte o estudante praticamente não sabe nada, mas o meio em que ele está faz com o que ele aprenda a partir desse contato</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>A partir do contato com o mundo o estudante aprende algumas coisas e inclinações mesmo que minimamente, então precisa da escola para desenvolver isso.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Todo mundo pode vir a aprender arte, desde que frequente as aulas e participe diariamente.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Acho que o ato de ensinar é importante, pois o aluno só sabe de arte apenas o que ele tem contato no dia a dia por exemplo, o professor pode contribuir para que o aluno aprenda mais sobre o que lhe chama atenção</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	52 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Música	Ano de formação:	1995
Possui alguma pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	8 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º, 8º e 9º ano
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>Acho que os primeiros conhecimentos em arte vêm do talento que o aluno desenvolve espontaneamente.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>A maioria deles tem uma habilidade ou interesse para alguma arte, acredito que o talento pode estar em todos eles, é algo que já trazem desde fora da escola.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Talvez o aluno possa conseguir se envolver com música ou dança, por exemplo, mas acredito que o talento que eles já trazem consigo são incentivos para o aprendizado dele ou não.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>Com certeza o professor é importante para ajudar no desenvolvimento artístico do estudante, principalmente porque a escola proporciona relações sociais que são de suma importância para o aprendizado.</i></p>			

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA			
Nome do professor:		Idade:	41 anos
Nome da escola que atua:			
Possui graduação em:	Artes Visuais	Ano de formação:	2011
Possui alguma pós-graduação?	<input checked="" type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Especialização em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Mestrado em _____ <input type="checkbox"/> Sim. Doutorado em _____		
Tempo de magistério:	7 anos	Atualmente, é professor (a) de Arte de quais anos?	6º, 7º e 8º ano
<p>I – Para você, como surgem os conhecimentos e as habilidades em Arte?</p> <p><i>O contexto em que o estudante está inserido é bem importante nesse ponto, pois esse ambiente pode enriquece-lo de alguma forma com relação a arte, desde a apreciação como também habilidades que o aluno pode influenciar com o meio que está inserido.</i></p>			
<p>II – Você acredita que o estudante já traz em si conhecimentos e capacidades artísticas, antes de entrar na escola? Explique.</p> <p><i>O conhecimento mesmo, específico de arte, está na escola, por mais que ele aprenda com o meio que está inserido, ele precisa da escola para adquirir fundamentação teórica sobre isso.</i></p>			
<p>III – Você acredita que todo estudante pode vir a aprender Arte? Explique.</p> <p><i>Algumas áreas são “mais fáceis de aprender”, e outras são mais complicadas.</i></p>			
<p>IV – Você acredita que o professor é capaz de ensinar seus alunos a apreciar e criar Arte? Explique.</p> <p><i>O Professor é um grande influenciador no aprendizado do aluno, os conhecimentos que o professor traz pode enriquecer e experiência estética que o aluno tem contato no dia a dia, por exemplo.</i></p>			