

## **A PESQUISA BASEADA EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO: NOVOS MODOS DE INVESTIGAR E CONHECER**

Sonia Tramuja **Vasconcellos** – UNESPAR

Tania Maria **Baibich** – UFPR

Agência Financiadora: CAPES

### **Resumo**

A relação entre pesquisa e docência está em processo de efetivação e de consolidação na formação inicial de professores. Este artigo discute algumas ações relacionadas à pesquisa na licenciatura em artes visuais, evidenciando dicotomias entre processos de criação e a formação pedagógica. Ao se contestar a visão moderna de conhecimento, apresenta-se as discussões e reivindicações de outros pontos de vista e de uso de estratégias qualitativas como as abordagens investigativas com uso de metodologias artísticas onde se insere a Pesquisa Baseada em Arte. Este enfoque metodológico, ao se relacionar com o ensino das artes visuais, possibilita uma alteração no modo de investigar no qual as imagens, os processos artísticos e seus resultados se constituem mecanismos de exposição e de construção de saberes. O alerta situa-se na necessidade do exercício constante de análise das representações e contradições sociais presentes nas narrativas visuais.

**Palavras-chave:** pesquisa na docência; licenciatura em artes visuais; metodologias artísticas de investigação; Pesquisa Educacional Baseada em Arte.

## **A PESQUISA BASEADA EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO: NOVOS MODOS DE INVESTIGAR E CONHECER**

O ingresso no ensino superior como estudante de graduação traz várias expectativas, entre elas o contato e o aprofundamento de saberes e atitudes próprios da profissão escolhida. No caso da licenciatura em artes visuais, as diversas experiências na escola nem sempre rompem uma relação acrítica e factual com a arte e a cultura visual e assim esta percepção, construída nas aulas de arte e em tantas outras experiências culturais, precisa ser analisada, confrontada e ampliada no ensino superior, o que envolve o domínio de conteúdos, práticas específicas, aprofundamentos teóricos e

metodológicos e modos de ensinar e de investigar que produzirão posturas balizadoras das futuras ações profissionais.

Na especificidade da pesquisa, foco deste artigo, a resolução que aprova as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Artes Visuais (BRASIL, 2009), situa a iniciação à pesquisa – científica, artística e tecnológica – como componente necessário à formação profissional. Vivemos em um “mundo tecnológico visual complexo” (DIAS, 2013, p. 22) e em se tratando de artes visuais, a visualidade é parte integrante do discurso cultural, midiático e referencial de professores e alunos, mas pouco desta narrativa visual é investigada e aprofundada nos cursos de formação. Este cenário tem sido debatido nos últimos anos e diversos pesquisadores – notadamente do Canadá, Estados Unidos e Europa – intensificaram seus estudos sobre o uso de metodologias artísticas na pesquisa e na exposição das visualidades construídas. A nossa intenção nesta escrita é apresentar as contribuições, assim como as tensões, do uso de processos e produções em artes visuais como uma modalidade de investigação no campo educacional, a Pesquisa Baseada em Artes Visuais na Educação.

### **A formação em pesquisa de professores de artes visuais**

Ainda que boa parte da literatura defenda a pesquisa como elemento essencial para a formação docente, permanecem em suspenso às formas de inserção e que tipo de pesquisador está sendo enfatizado nestes discursos. De acordo com Marli André (2001), a inserção e valorização de práticas de pesquisa na formação do professor são ações recentes e que ganharam força no final dos anos de 1980, com crescimento substancial na década seguinte. Contudo, esta defesa por uma relação intrínseca entre pesquisa e docência muitas vezes se transforma em jargão sem se efetuar e se consolidar de fato na formação inicial. Ou seja, há uma crença inquestionável na relação entre ensino e pesquisa na graduação, nas licenciaturas, que se constitui premissa considerada como evidente e verdadeira, mas que não se revela refletida ou contestada. Este preceito constitucional tem servido de refúgio para uma zona pouco clara de relações entre os saberes da docência e da pesquisa que, salvo em algumas situações individuais de docentes pesquisadores, não se dá a conhecer de fato.

Vale lembrar que a estrutura atual da educação superior no Brasil foi normatizada na Constituição Federal de 1988, que também referendou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A interpretação e a operacionalização desta relação ocorrem de maneiras diversas nas instituições que

ofertam cursos de graduação, sendo que determinados decretos que regulamentam o sistema federal de ensino aprovados em 1997 e 2001<sup>1</sup> romperam com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior como um todo, tornando-os obrigatórios apenas para as universidades em expressa contrariedade ao artigo 207 da Constituição Federal. Considerando que das 2.365 instituições de ensino superior brasileiras menos de dez por cento são universidades<sup>2</sup>, a desvinculação demarca um cenário preocupante de uma formação inicial superior destituída de sua base de acesso e de produção de conhecimentos e de pensamentos divergentes.

Antonio Severino (2006) observa que apesar dos avanços conceituais demarcados pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as políticas oficiais de implementação provocaram retrocesso na qualidade de formação de professores. As resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 1 e nº 2 de 2002, referentes às diretrizes para a formação de professores para a educação básica em nível superior, apresentam elementos que merecem destaque. Uma duração mínima de 2800 horas dos cursos distribuídas em, no mínimo, três anos, sem incorporar as manifestações de diversos educadores e de entidades de pesquisadores que solicitavam uma carga horária maior e em quatro anos.

Também a forma de distribuição desta carga horária em diferentes componentes curriculares fere a autonomia universitária ao definir *a priori* onde cada quantitativo deve estar alocado. Somado à falta de clareza de conteúdos do campo pedagógico-educacional e uma concepção de ensino-aprendizagem controverso, delinea-se para a escola, cursos superiores e seus atores “um território amuralhado, separando-o das outras dimensões sociais e históricas e inviabilizando qualquer crítica que tensiona as esferas de produção econômica, cultural, política e ética” (LINHARES; DA SILVA, 2003, P. 59). Estes isolamentos mantém a docência atrelada às tarefas de “caráter individual, fragmentada e aditiva” e é este constructo e sua consequente desarticulação e desintegração entre as categorias trabalho, profissão e formação que reforça “um tipo de messianismo pedagógico, transferindo para os ombros dos professores o peso de uma problemática que, embora afete sua formação, a transcende enormemente” (2003, p. 60).

---

<sup>1</sup> Os decretos federais nº 2.207 de 15/04/1997 e o nº 2.306 de 19/08/1997 que regulamentam o sistema federal de ensino, e o nº 3.860 de 09/07/2001 que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições.

<sup>2</sup> Deste total, 190 universidades, 131 centros universitários, 2004 faculdades e 40 institutos federais de educação (UNESCO, 2013).

Todos estes dilemas revelam conexões e fragilidades entre currículo, políticas de formação docente e condições de atuação e de carreira. Em termos legislativos e processuais, as perspectivas para a efetivação de uma política nacional de formação de professores e de qualificação do trabalho docente em arte se mostram contraditórias. De um lado são promissoras, pois a aprovação das diretrizes específicas para os cursos superiores em arte nas distintas linguagens artísticas – agora denominadas artes visuais, dança, música e teatro – produziu regulações e mudanças na formação inicial. Mas de outro lado são desanimadoras porque sem as respectivas alterações na educação básica, envolvendo espaço, materiais próprios, acreditação e respeito à área de formação do professor, tornam-se pontuais e fragmentadas o que, como um “tiro pela culatra”, mantém os concursos públicos de admissão de professores de arte no formato polivalente, a continuidade de profissionais de outras áreas lecionando arte e a aceitação de atividades artísticas como meio e fim do ensino de arte.

Além disto, ainda que as adequações à especificidade das linguagens artísticas tenham possibilitado aprofundamentos teóricos e práticos e o fortalecimento de linhas de pesquisa nos cursos de licenciatura, em diversas instituições de ensino superior as disciplinas de teoria e práticas artísticas são coordenadas por profissionais das artes e as relacionadas à licenciatura permanecem sendo ofertadas pelos centros de educação. Estas divisões visam o fortalecimento e aprofundamento de questões específicas, ação necessária para a formação superior com qualidade, mas também delineiam uma situação de distinção entre quem produz arte, o artista, e quem ensina, o professor. Para Rejane Coutinho (2002, 155), “esta dicotomia entre o fazer e o ensinar Arte, entre a produção e a reflexão sobre o conhecimento gerado neste processo não vai resolver o problema da formação dos professores de Arte” e que envolve questões da produção artística e seus processos de legitimação; dos percursos de criação e os saberes específicos da arte e da cultura visual; da transposição didática destes saberes e práticas culturais e artísticas em espaços educativos. Para isto convergem os (nossos) esforços de professores formadores, mas tensões e dúvidas permanecem na busca de intersecções entre produção artística e ensino sistematizado da arte e da cultura visual.

Estes conhecimentos, envolvendo embasamento, interpretações e pontos de vista, auxiliam professores e estudantes a produzirem compreensões e questionamentos sobre a realidade, e não simplesmente sua reiteração (SCHLICHTA, 2009). Mas estes fazeres do artista e do educador teimam em ocupar espaços distintos na formação e na atuação do licenciado em arte. Qual é o propósito das disciplinas de poéticas artísticas

no curso de licenciatura? Em que estes processos investigativos, criativos e pessoais, alteram a percepção da docência no estudante, seu modo de perceber, lidar, ousar com a dinâmica entre conteúdos, discursos, apreensões e transformações de saberes? Este é o desejo e intenção da Pesquisa Baseada em Arte na educação ao oferecer novas perspectivas para a relação entre arte e distintas formas de conhecer e aprender.

### **A Pesquisa Baseada em Artes Visuais e a educação**

Os projetos de investigação são hoje parte integrante dos cursos de graduação e o seu desenvolvimento e direcionamento nas licenciaturas em artes visuais permanecem como desafios “nesta experiência de contribuir para que a pesquisa faça parte do conhecimento e da experiência profissional dos professores” (TOURINHO; MARTINS, 2010, p. 72). A percepção de muitos estudantes sobre pesquisa se atrela a uma modelo modernista de construção de conhecimento no qual a neutralidade e a aplicação de metodologias “corretas” fariam a verdade ser descoberta e revelada. Este culto à razão e a ordem e que constrói um imaginário sobre a ciência e a pesquisa científica é destacado por Irene Tourinho e Raimundo Martins (2010, p. 74) nas ações que realizam para abalar certas convicções, questionar certezas, provocar ousadias indagativas “em direção às formulações sobre o quê nossos alunos entendem como ciência e como método”. É muito forte a concepção positivista de ciência o que dificulta a compreensão de que somos sujeitos da pesquisa e que nossas interrogações e pontos de vista afetam as nossas escolhas e respostas.

Para Boaventura Santos (2006, p. 18) a valorização de um saber que separa o sujeito do objeto da investigação deixa de lado uma importante premissa: que “todo o conhecimento é autoconhecimento” porque o sujeito, ao investigar, interfere e transforma a leitura do objeto. Ou seja, a nossa subjetividade, o modo como percebemos e analisamos algo, é parte constituinte do resultado da investigação. Contudo, ao salientar que toda ciência realiza leituras e representações da natureza, o que denomina de “objetividade construída”, o autor questiona quais representações têm sido construídas e aceitas e quais permanecem subjugadas e invisíveis.

De acordo com João-Francisco Duarte Junior (2010, p. 25), a crise do pensamento moderno, da modernidade, revela o descontentamento com um “modo de vida lastreado numa maneira específica de construir o conhecimento humano e, com base nele, estabelecer relações com o mundo e com os nossos semelhantes”. Ainda que a razão científica tenha trazido progresso e conquistas que alteram nossas percepções de

mundo, o autor sentencia que a sua adoção como a única razão capaz de analisar e descrever o mundo satisfatoriamente causou o silenciamento do saber sensível e estético, da capacidade de apreender sensivelmente a realidade vivida e estudada.

São estas discussões, com proposições de modelos alternativos de pesquisa, que propiciaram as condições favoráveis ao surgimento de pesquisas de cunho qualitativo e de forma mais específica da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), esta direcionada à ampliação da compreensão das atividades humanas através de práticas artísticas de investigação (EISNER; BARONE, 2012). Uma percepção de conhecimento que difere da concepção moderna pela busca da exatidão e da validade ao procurar a diversidade de análises e a ampliação de modos de acesso, construção e apresentação de saberes. Esta abordagem de investigação, focada no cotidiano, no particular e nas experimentações artísticas propicia distintas maneiras de representação e de descrição, demarcando uma forma cultural pós-moderna e a “natureza produtiva do entrelugar criado na encruzilhada entre aprendizagem, pesquisa e o fazer artístico” (FENDLER, 2023, p. 184).

Há ainda muita desconfiança por parte da comunidade científica sobre o que vem a ser uma pesquisa baseada em arte, pois suas práticas e modos de representação do conhecimento provocam conflito com os métodos científicos qualitativos convencionais e o que se constitui pesquisa e conhecimento. A pesquisa baseada em arte é de cunho qualitativo e o método chave de investigação se situa na prática, sendo que as artes e suas práticas específicas – performance, exposição visual, ensaios literários, dança, música, teatro, filmes e outras práticas culturais – são apresentadas como evidência dos processos e do resultado da pesquisa. Contudo, Robin Nelson (2013) adverte que estes processos de criação e de produção de trabalhos artísticos têm encontrado tensões com os protocolos acadêmicos de titulação sobre o que se constitui conhecimento produzido pela pesquisa, visto que a literatura sobre investigação artística e baseada nas artes está repleta de apresentações de estudo de caso que nem sempre mostram claramente o que se constitui pesquisa em distinção ao que artistas normalmente realizam em suas práticas. David Pariser (2013) reforça esta tensão ao criticar o conceito volátil das investigações baseadas em arte e argumenta que o termo pesquisa não pode ser esticado *ad infinitum*, agregando tanto o trabalho cuidadoso e não sistemático dos artistas como as atividades sistemáticas e também criativas dos cientistas sociais.

Pariser considera que não há nenhuma razão epistemológica para denominar pelo mesmo nome de pesquisa o que artistas e cientistas sociais fazem e este interesse

em dar *status* de pesquisa às investigações artísticas é mais uma forma de legitimar as práticas criativas na academia. O autor salienta que esta tentativa de legitimação é desnecessária, pois é evidente que os artistas procuram resolver problemas através da razão e da intuição, mas são práticas próprias da arte e de artistas, e não de pesquisa. Ao questionar a Pesquisa Baseada em Arte (PBA), Pariser adverte que a ausência de fundamentação e de normas de conduta torna o projeto mal definido, sendo que o seu resultado pode ficar aquém tanto de padrões de qualidade acadêmico quanto do artístico. Para o autor, a falta de regras claras para a realização e apresentação destas investigações possibilita julgamentos caprichosos e isentos de valor.

Estes argumentos têm sido discutidos e rebatidos por pesquisadores da PBA e PEBA, revelando a preocupação destes profissionais em clarificar processos, metodologias e outros modos de representação de saberes para que estas investigações se legitimem como um campo idôneo de pesquisa. Contudo, diversos estudos sobre estas abordagens também enfatizam que a riqueza e a diversidade dos trabalhos dificultam o estabelecimento de critérios normalizadores, pois os diferentes e criativos tipos de práticas de pesquisa não se adéquam a modelos de sistematização do conhecimento, optando pela elaboração e uso de abordagens de acordo e em relação com os sujeitos envolvidos e seus contextos. Além disto, muitos pesquisadores preferem inserir autores e conceitos ao longo do processo e em consonância com a especificidade do que acontece, discordando do formato de pesquisa que apresenta o conhecimento baseado em autores *a priori* e sistematizado em hipóteses da pesquisa.

Richard Siegesmund (2014) destaca que historicamente a universidade pouco discute o que faz da arte uma atividade de pesquisa, presumindo que tudo o que o artista faz é investigação. É exatamente este problema que nos persegue até hoje e considera que as pesquisas precisam mostrar critérios balizadores de julgamentos de qualidade e que somente as práticas artísticas que atendam a determinados critérios são ou têm condições de serem pesquisa. Destaca que a base e o diferencial da PBA são as relações estéticas, o que provocam e/ou disturbam na ação de compreender algo de outra forma.

Deste modo é preciso analisarmos seriamente como processos artísticos se tornam investigação, ferramentas para o exercício do pensamento e de produção de mudanças no sujeito e no que se constitui saber válido e significativo. Vale ressaltar que no Brasil um reduzido mas crescente número de pesquisas de mestrado e doutorado têm se baseado nesta abordagem de investigação, procurando construir e apresentar

narrativas artístico-processuais e parâmetros teóricos para fortalecimento e consolidação de um campo em construção.

### **Contribuições da PEBA para a formação de professores de artes visuais**

As pesquisas baseadas em artes visuais ampliaram os horizontes de modos investigação e propiciaram o surgimento de outros pontos de vista, de novos aprendizados. A questão é que a índole subjetiva e polissêmica da imagem, em contraste com uma cultura acadêmica essencialmente verbalista e pragmática, e com dificuldade em lidar com a cultura visual e as inovações midiáticas, mantém um estatuto periférico da imagem<sup>3</sup>, relacionado-a com o registro de fenômenos e como confirmação de procedimentos apresentados no texto escrito e assim submetendo a pesquisa empírica visual a modelos de validação científicos que são externos ao campo da arte.

Entre os diversos obstáculos colocados pela academia ao pleno uso da imagem nas pesquisas está a carência de credibilidade teórica e metodológica dos processos e a sua grande polissêmia de cunho subjetivo. Campos (2013), embasado nos escritos de Martine Joly sobre a análise de imagens, tensiona esta percepção ao destacar que a palavra também é polissêmica, ou seja, que os enunciados verbais, tal como as imagens, precisam ser contextualizados para serem interpretados.

Metodologicamente falando, é preciso reconhecer que as artes têm diferentes critérios de análise de procedimentos se comparado com os das ciências sociais e comportamentais. O que se pretende é reunir critérios das ciências e das artes para adequá-los em um híbrido método baseado nas artes, sendo que o uso da linguagem evocativa na qual o sentido é construído pelo leitor é uma característica da PEBA sobre a qual diversos pesquisadores se debruçam atualmente para estabelecer critérios de legitimação. Uma pesquisa que em consonância com outras de cunho qualitativo valoriza a dimensão ética e poética da atividade e não somente os resultados observáveis.

Para Carl Leggo (2008), a questão da estética é central nos trabalhos da PBA e PEBA porque colocam em questão e pedem reavaliação de termos instituídos e padronizados, como beleza, verdade, conhecimento, e também expandem o conceito de pesquisa. Para o autor, o conhecimento produzido na PEBA ainda que inclua a investigação das práticas artísticas, tem como ponto principal um exame de como a arte

---

<sup>3</sup> Vários congressos no Brasil mantêm a hegemonia do texto escrito e estabelecem como condição para inscrição e submissão de artigos que contém imagens a inserção delas como anexo.



provoca respostas e conexões, abalando ossificados pensamentos e provocando a imaginação. Um tipo de conscientização que perpassa o mundo das palavras, imagens, sons e performances, com ênfase na subjetividade e na experiência dos sujeitos. Destaco, contudo, que a valorização da autorrepresentação sem o questionamento das tensões políticas e pessoais sobre quem fala, quando e em nome de quem reforça, muitas vezes, um humanismo liberal e alienante no qual as diferenças e peculiaridades da pessoa – seu cotidiano, trabalho, relações com a mídia e a cultura – são apresentadas na perspectiva da apologia e do ufanismo da diversidade (JAGODZINSKI, 2009).

O que da particularidade do outro, da subjetividade latente nas narrativas verbais e visuais nos desacomoda? Este é um dos alertas feito por Jan Jagodzinski e Jason Wallin (2013), ao apontarem a crescente apologia à subjetividade no discurso neoliberal atual e a necessidade da PEBA, de forma crítica, adentrar outro nível de subjetividade na qual o outro se torna sujeito ativo e questionador de situações, atitudes e naturalizações. Se as narrativas visuais são a essência desta abordagem, como fazer desta experiência algo de valor? E se o valor da experiência está diretamente relacionado à transformação que a experiência acarreta naqueles que são por ela atravessados (LARROSA BONDÍA, 2002), como isto se materializa na relação com a objetividade construída?

O complexo panorama pós-moderno atual retirou o centro estável de uma política de identidade cultural e a própria noção de cultura é problemática. As vozes se multiplicaram, cresceram em intensidade e se questiona o “desperdício da experiência” e o que até então não se enquadrava em determinados padrões e normas. Mas uma mudança pedagógica crítica de professores e alunos deve começar pelos mapas culturais – o sistema de crenças e de representações – que são vividos em formas imaginárias a partir das condições reais da existência (JAGODZINSKI, 2009, p. 687). Os processos de mudança emancipatória só acontecem se professores e estudantes realizarem uma mudança de conscientização, que exige desejo, mas também vontade, análise e foco no que se faz, em que condições e para que.

A falta de inquisição sobre legitimação e hierarquias de poder e de saber presentes nas visualidades e nas autorrepresentações torna a investigação fluida e fugidia e é este estado, por mais paradoxal que pareça, que reforça o discurso de uma neutralidade que nem avança na constituição de um campo epistemológico e de credibilidade e nem auxilia no enfrentamento de um sistema (político/educativo) que astutamente utiliza jargões do conhecimento-emancipação para manter e legitimar o

conhecimento-regulação (SANTOS, 2000) como meta de aprendizado e de profissionalização do docente em artes visuais. Precisamos, neste desejo de construir e utilizar narrativas artísticas em pesquisas educacionais, adensar posturas analíticas e a posse de um discurso artístico que também é político. Uma educação dos sentidos que amplie a visão de mundo e promova a conscientização e a elucidação de posicionamentos frente ao jogo cultural e que demarca a política educacional e modos legitimadores de formação.

O fato é que pouco se discute e se publica sobre as práticas de pesquisa realizadas pelos estudantes de graduação, seja pela visão do professor orientador, seja pelo do estudante orientando, e muitas dúvidas e tentativas permanecem isoladas e por vezes sucumbidas a um modelo de transposição de técnicas e de procedimentos para um bom e útil resultado de investigação. Fomentar discussões e cruzamentos de experiências envolvendo a pesquisa na formação inicial de professores de artes visuais é um importante passo para o aprofundamento do que se produz e para qual devir.

#### **Apontamentos finais: entre transparências e opacidades**

Contato com repertórios culturais bem como a produção de trabalhos visuais e artísticos são ações realizadas continuamente em cursos de licenciatura em artes visuais, mas como os estudantes estão olhando<sup>4</sup> para estas visualidades? A educação do olhar necessita de conhecimento especializado, de aprofundamento de referências e seus nexos na medida em que dialoga com a transparência da imagem (sua aparência) e a sua opacidade (seus discursos e interpretações). Estas reflexões, apresentadas por Fatorelli (2003) e Wolff (2005), evidenciam que a relação identitária da imagem com a aparência, com o seu referente, è a transparência, sendo sua complexidade, expressa em arranjos do visível e envolvendo jogos de poder, de hierarquização e naturalização, a opacidade.

Ou seja, o acesso e a discussão de produções artísticas fazem parte da formação em artes visuais. O fato perturbador é o reduzido questionamento sobre a seleção de determinadas obras e artistas em acervos, publicações e no nosso imaginário cultural em detrimento de outros sujeitos e culturas. Esta aquiescência de um *status quo* no campo da arte impede a análise crítica de movimentos legitimadores e dificulta rupturas com ilusões confortadoras que reduzem a arte ao que é belo, um fruto da genialidade artística.

---

<sup>4</sup> “Pode haver algo de menos óbvio que o olho pensar?” (PAES, 2001).

A PEBA, ao incorporar procedimentos e narrativas visuais como modo de percepção de si, de entendimentos que são interiores (do sujeito) e também exteriores (do contexto, da realidade social), constrói territorialidades de pensamento e amplia o exercício da leitura e da exposição de pontos de vista. Aquilo que ensinamos como professores é perpassado e afetado pelo nosso entendimento, sendo que a visibilidade e discussão destes entendimentos são ações que se mostram essenciais na licenciatura. Deste modo a PEBA se constitui como um modo possível de investigação ao aproximar e fortalecer áreas do saber discutidas na formação inicial do professor de artes visuais – sistemas de arte e processos de criação, políticas educacionais e práticas pedagógicas – e nem sempre aliadas na pesquisa e na atuação docente.

Contudo, a postura crítica e inquiridora permanece essencial para que esta abordagem de pesquisa possibilite não apenas novas inter-relações entre fazer artístico e representação de conhecimentos, envolvendo exposição de ideias e sentimentos que não se fazem visíveis em outros formatos de investigação, mas também a análise e o desvelamento das dimensões e contradições sociais presentes na opacidade das narrativas visuais e que alteram o modo de interação e de questionamento do sujeito frente às manifestações e discursos culturais.

## Referências

- ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001.
- BRASIL. *Resolução n. 1 de 16 de janeiro de 2009*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf). Acesso em 03/04/ 2012.
- CAMPOS, Ricardo. Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 21-48.
- COUTINHO, Rejane. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 153-159.
- DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 21-26.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papyrus, 2010.
- EISNER, Elliot; BARONE, Tom. *Arts based Research*. Los Angeles: Sage Publications, 2012.
- FATORELLI, Antonio. *Fotografia e viagem: entre a natureza e o artifício*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

- FENDLER, Raquel. At the crossroads between learning, researching and art practice. In: HERNÁNDEZ, F.; FENDLER, R. (Eds.). *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: critical reflections on the intersection of art and research*. Barcelona: University of Barcelona, 2013, p. 184.
- JAGODZINSKI, Jan. As negociações da diferença: arte-educação como desfiliação na era pós-moderna. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. (Orgs.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 661-689.
- JAGODZINSKI, Jan. & WALLIN, J. *Arts-based research: a critique and a proposal*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.
- LAROSSA BONDÍA, Jorge B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2002. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LAROSSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LAROSSA_BONDIA.pdf). Acesso em: 03/10/2012.
- LEGGO, Carl. The ecology of personal and professional experience: a poet's view. In: CAHNMANN-TAYLOR, M.; SIEGSMUND, R. (Eds.). *Arts-Based Research in Education: foundations for practice*. New York: Routledge, 2008, p. 89-97.
- LINHARES, Célia; DA SILVA, Waldeck C. *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- NELSON, Robin. *Practice as research in the arts: principles, protocols, pedagogies resistances*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- PAES, José Paulo. Texto de apresentação. In: NAVES, R. *A forma difícil: ensaios sobre arte brasileira*. 2 imp. São Paulo: Editora Ática, 2001. [Orelha do livro].
- PARISER, David. Who needs Arts-Based Research? In: HERNÁNDEZ, F.; FENDLER, R. (Eds.). *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: critical reflections on the intersection of art and research*. Barcelona: University of Barcelona, 2013, p. 62-69.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SCHLICHTA, Consuelo A. B. D. *Arte e educação: há um lugar para a arte no ensino médio?* Curitiba: Aymar, 2009.
- SEVERINO, Antonio J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SIEGSMUND, Richard. On the need for arts-based research: a response to Pariser. In: *2nd Conference on Arts-Based Research and Artistic Research: insights and critical reflections on issues and methodologies*. Granada: University of Granada, 2014, p. 1-13.
- SULLIVAN, Graeme. *Art practice as research: inquiry in visual arts*. 2 ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2010.
- TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Desafios e desatinos na formação de professores pesquisadores: entre realidades, necessidades e imaginação. In: FREITAS, N.; RAMALHO E OLIVEIRA, S. (Orgs.). *Proposições interativas: arte, pesquisa e ensino*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010, p. 71-88.

UNESCO. *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*. Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, 2013.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, A. (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: SENAC, 2005, p. 16-45.