



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



SIMONE MAROSO DE OLIVEIRA

**ARTE-EDUCAÇÃO – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ESTÂNCIA VELHA/RS**

CANOAS, 2012

SIMONE MAROSO DE OLIVEIRA

**ARTE-EDUCAÇÃO – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ESTÂNCIA VELHA/RS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Centro Universitário La Salle – Unilasalle.

Orientação: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

CANOAS, 2012

SIMONE MAROSO DE OLIVEIRA

**ARTE-EDUCAÇÃO – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ESTÂNCIA VELHA/RS**

Dissertação aprovada como requisito
parcial para a obtenção do grau de Mestre
em Educação pelo Centro Universitário La
Salle – Unilasalle

Aprovado pela banca examinadora em 28 de fevereiro de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Unilasalle

Prof. Dr. Balduino Andreola
Unilasalle

Prof^a Dra. Miriam Lacerda
PUCRS

Prof^a Dra. Algaídes de Marco Rodrigues
IPA

Aos meus pais, que me deram a vida e sempre estiveram ao meu lado. Aos meus irmãos e cunhados, que sempre me apoiaram. Ao Marcos, meu marido e companheiro de todas as horas, que não mediu esforços para me ajudar. Por fim, ao meu filho, Carlos Henrique, que amo muito e é a razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto, pelo empenho, pela agilidade e presteza no auxílio às atividades e discussões sobre o andamento e normatização desta Dissertação de Mestrado.

A todos os professores, pelo carinho, entusiasmo, pela dedicação e compreensão demonstrados ao longo do curso.

Aos colegas de classe, pela espontaneidade e alegria na troca de informações e materiais em uma rara demonstração de amizade e solidariedade.

À minha família, pela paciência em tolerar a minha ausência.

À Secretaria Municipal de Educação de Estância Velha, por permitir a realização da pesquisa.

Às professoras que concordaram em participar deste estudo.

E, finalmente, a DEUS, pela oportunidade e pelo privilégio que me proporcionou de poder compartilhar tamanha experiência e, ao frequentar este curso, vencer muitos percalços que se fizeram presentes.

Obrigada!

A educação do ser poético

Carlos Drummond de Andrade

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?

Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma?

Acho que é um pouco de tudo isso, se ela encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia.

Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida?

Receio que sim.

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem.

A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.

Sei que se consome poesia nas salas de aula, que se decoram versos e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isso cultivar o núcleo poético da pessoa humana?

Oh, afastem, por favor, a suspeita de que estou acalentando a intenção criminosa de formar milhões de poetinhas nos bancos da escola maternal e do curso primário.

Não pretendo nada disto, e acho mesmo que o uso da escrita poética na idade adulta costuma degenerar em abuso que nada tem a ver com a poesia.

Fazem-se demasiados versos vazios daquela centelha que distingue uma linha de poesia, de uma linha de prosa, ambas preenchidas com palavras da mesma língua, da mesma época, do mesmo grupo cultural, mas tão diferentes.

Se há inflação de poetas significantes, faltam amadores de poesia – e amar a poesia é forma de praticá-la, recriando-a.

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.

Não seria talvez despropositado cuidar de uma extensão poética das escolinhas de arte, esta ideia maravilhosa que Augusto Rodrigues tirou de sua formação humana de artista para a realidade brasileira. Longe de ser uma fábrica alarmante de versejadores infantis, essa extensão, curso ou atividade autônoma, ou que nome lhe coubesse, daria à criança condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas. Projeto de educação para a poesia (fala-se hoje em educação artística no ensino médio, quando o mais razoável seria dizer educação pela arte).

A vocação poética teria aí uma largada franca, as experiências criativas gozariam de clima favorável sem que tal importasse na obrigação de alcançar resultados concretos mensuráveis em nível escolar.

Sei de casos em que um engenheiro, por exemplo, aos 30, 40 anos, descobre a existência da poesia...

Não poderia tê-la descoberto mais cedo, encontrando-a em si mesmo, quando ela se manifestava em brinquedos, improvisações aparentemente absurdas, rabiscos, achados verbais, exclamações, gestos gratuitos?

Alguma coisa que se bolasse nesse sentido, no campo da educação, valeria como corretivo prévio da aridez com que se costuma transcrever os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio.

E a arte, como a educação e tudo o mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a educação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?

RESUMO

Este trabalho se trata de uma dissertação do Mestrado em Educação do UNILASALLE, vinculada à Linha de Pesquisa “Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação”. Assumindo a indissociabilidade entre cotidiano, pesquisa e formação, e compreendendo que toda pesquisa envolve o conjunto de valores, ideologias, concepções de homem e de mundo do pesquisador e de seus interlocutores, dispõe-se a investigar aquilo que diz respeito mais diretamente à autora: a arte-educação. Busca-se compreender algumas das concepções de arte-educação que predominam entre professoras da Rede Municipal de Educação da cidade de Estância Velha/RS e de que forma essas concepções podem interferir nas práticas pedagógicas de seu dia a dia. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professoras, questionando: Quais são as concepções de arte e de arte-educação que elas possuem? Como desenvolvem sua prática docente? Quais os desafios que encontram na disciplina de arte e como os resolvem? A arte-educação ajuda e faz alguma diferença na vida dos alunos e prepara para outras profissões? Como as outras professoras, a direção e a Secretaria de Educação veem a arte-educação? Como é a estrutura e como são os materiais utilizados na escola em relação à disciplina de arte? Como são as formações oferecidas em arte? A análise propriamente dita envolveu o levantamento dos principais conteúdos surgidos das entrevistas e a consequente busca por interpretar, a partir da possível proveniência de tais discursos, os significados predominantes (concepções) atribuídos ao ensino de arte e suas possíveis repercussões sobre a prática pedagógica. São variados os sentidos atribuídos à arte-educação e as repercussões disso sobre as práticas. De modo geral, este estudo inventaria esses sentidos e serve como indiciário do percurso de (trans)formação da autora como arte-educadora.

Palavras-chave: Arte-educação. Concepções. Práticas. Professoras.

ABSTRACT

It is a dissertation Master's in Education Unilasalle, linked to the Research Line "Cultures, Languages and Technologies in Education". Assuming the dissociation of everyday life, research and training, and understanding that all research involves the set of values, ideologies, concepts of man and the world of the researcher and his interlocutors, I am willing to investigate what concerns me more directly: the art-education. Seek to understand some of the conceptions of art education that prevail among teachers of the Municipal Education Office Old City / RS and how these may affect the pedagogical practices of their day to day. We made semi-structured interviews with eight teachers talking about what are the conceptions of art and art education they have? As teachers develop their teaching practice, what challenges are in the discipline of art and how to solve? The art education and help make a difference in the lives of students and preparing for other professions? Like the other teachers, management and Board of Education see art education? How is the structure and how materials are used in the school in relation to the discipline of art? How are the courses offered in art? The analysis itself involved a survey of the main contents emerged from the interviews and the consequent search for playing, as the possible origin of such discourses, the dominant meanings (concepts) allocated to the teaching of art and its possible repercussions on the teaching practice. There are various meanings attributed to art education and the impact this has on practice. Overall, this study identifies these senses and serves as the evidentiary my own path (trans) formation as an art educator.

Keywords: Art education. Concepts. Practices. Teachers.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	JUSTIFICATIVA	13
3	PROBLEMA	19
4	DELIMITAÇÃO DO CAMPO	20
5	METODOLOGIA	22
5.1	Pesquisa documental	23
5.2	Entrevistas semiestruturadas	24
5.3	Análise de Conteúdo (AC) e Análise do Discurso (AD)	24
6	NOTAS TEÓRICAS	27
6.1	Arte-educação no Brasil	27
6.2	Formação dos professores de arte	34
7	ARTICULAÇÕES TEÓRICAS: AS FALAS DAS PROFESSORAS	43
7.1	Concepções de arte-educação	43
7.1.1	<i>Arte-educação como redenção “psicológica”</i>	44
7.1.2	<i>Arte-educação como artesanato útil</i>	50
7.1.3	<i>Arte-educação como o “tudo quase nada”</i>	54
7.1.4	<i>Arte-educação como redenção política e social</i>	57
7.1.5	<i>Arte-educação como potência crítico-libertária</i>	60
7.2	Práticas de arte-educação	63
7.2.1	<i>A arte-educadora como explicadora da cultura-valor</i>	64
7.2.2	<i>A arte-educadora como professora exausta</i>	66
7.2.3	<i>A arte-educadora como improvisadora</i>	70
7.2.4	<i>A arte-educadora como mediadora da experimentação</i>	73
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Institucional	87
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	88

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da civilização, o ser humano distinguiu-se dos outros animais porque desenvolveu uma consciência reflexivo-criativa que organiza, atribui alguns sentidos, problematiza e desenvolve a sensibilidade, a inteligência, a imagem, a fala, enfim, a linguagem, que é um dos elementos transformadores do mundo. A partir dela, passou a haver um ordenamento significativo, pois não existe consciência sem linguagem. Dentro das linguagens instituíram-se os símbolos, e com eles vieram as pinturas das cavernas como uma das primeiras representações artísticas da humanidade. A ideia de criação está na base da própria constituição de nossas imagens de mundo.

É em torno da arte-educação que se constrói esta dissertação, buscando compreender quais as concepções ligadas ao ensino de arte que estão presentes entre um grupo de educadoras que, assim como a autora, vivem o desafio cotidiano de serem “professoras” dessa área. Busca-se não apenas compreender suas concepções, mas também inferir possíveis interferências dessas professoras em suas práticas pedagógicas. O cenário em que ocorreu a investigação foi a Rede Municipal de Educação de Estância Velha, Rio Grande do Sul (RS), na qual mais de uma dezena de professores de arte desenvolvem sua atividade profissional. Participaram da proposta oito professoras da rede.

Como uma dissertação de mestrado em Educação, o estudo se dispôs a funcionar como uma modesta contribuição àqueles que pensam no campo da arte-educação e são comprometidos com práticas educativas que visam à formação cidadã em sua integralidade, para além da predominante função instrutiva dos projetos racionalistas, ainda tão caros aos modos de funcionamento do capitalismo na atualidade, ancorado na competência competitiva do sujeito-consumidor.

Nas próximas páginas, o leitor encontrará uma justificativa deste estudo, a qual implica diretamente o tema investigado e a demarcação de um problema de investigação. Além disso, estão dispostas a demarcação do campo de pesquisa e as estratégias metodológicas que foram adotadas tanto para a coleta quanto para a análise do material, culminando nas articulações teóricas, nas concepções e nas práticas das professoras.

Desse modo, dentro das concepções, serão encontradas análises com algumas denominações próprias e condizentes com as falas das professoras

entrevistadas: arte-educação como redenção psicológica, na qual a arte-educação é percebida como liberação das emoções, como o ato de colocar para fora, expressar intimidades. Assim, as professoras teriam o dever de ajudar a melhorar as condições emocionais dos alunos e auxiliá-los a resolverem conflitos afetivos. Também será vista a arte-educação como artesanato útil, mas quando utilizamos unicamente essa forma de expressão ou de trabalho, a arte acaba perdendo seu sentido pedagógico. Na arte-educação como “tudo quase nada”, as arte-educadoras acabam sobrecarregando a arte, dizendo que ela é tudo o que existe, o que fazemos, esvaziando assim o efetivo potencial transformador da arte-educação. E se a arte é tudo, por que ainda existem profissionais de outras áreas ministrando essa disciplina? Mais uma vez perde-se o sentido e “tudo” pode ser depositado na arte, sendo que o professor não assume seu papel de mediador. Já na arte-educação como redenção política e social, a abordagem refere-se à tendência de que a arte poderia salvar o mundo, a sociedade, o meio e ainda pudesse transformar as pessoas em revolucionárias, críticas, transformadoras. Na arte-educação como potência crítico-libertária, há uma perspectiva transformadora e que atribui um caráter crítico-libertário, no qual o arte-educador pode estabelecer relação com seu próprio modo de olhar, de escutar e de sentir as coisas, convertendo-se em um agente de transformação de si e do mundo.

Nas práticas, as arte-educadoras é que aparecem como agentes nas seguintes denominações:

- a) arte-educadora da cultura-valor: aqui a professora pretende levar o aluno a ter acesso à cultura-valor, conhecer o que eles “teoricamente” não conhecem, podendo, assim, “crescer” culturalmente;
- b) arte-educadora como professora exausta: nesta denominação, veremos professoras exaustas, queixosas e endividadas por conta de um contexto em que rotinas e burocracias educacionais têm um alto custo;
- c) arte-educadora como improvisadora: as arte-educadoras acabam, muitas vezes, encobrando, por meio da “improvisação”, problemas referentes às más condições de trabalho;
- d) arte-educadora como mediadora da experimentação: a arte-educadora precisa ser mediadora, trocar experiências e conhecimentos, constituir-se como facilitadora da experimentação dos alunos consigo mesmos e com o mundo.

Ocupou-se fundamentalmente de construir um bom panorama de diferentes movimentos e ideias no campo da arte-educação, provavelmente implicados na proveniência das concepções apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa. De todas elas, vale destacar a recente impregnação da autora por certa concepção de arte-educação que valoriza sobremaneira as experiências estéticas para além do formalismo escolar, tendo pensado cada vez mais na arte-educação como conjunto de práticas e experiências que deem aos sujeitos a possibilidade de interferirem sensível e politicamente sobre seus destinos, a partir de diferentes conteúdos e formas de expressão.

Assim, esta dissertação se dá também em uma espécie de diálogo autoformador, no qual o exame das concepções dos colegas é, inclusive, o exame e a revisão dos próprios modos da autora de ser educadora.

2 JUSTIFICATIVA

Meu contato com a arte iniciou muito cedo, fazendo ela parte de minha vida bem antes de eu aprender a ler e a escrever: meu avô paterno tocava gaita, meu tio toca contrabaixo, minha mãe adora desenhar e meu pai tem nas mãos a arte da tesoura – é cabeleireiro. Quando eu era pequena, ensaiava os primeiros passos, ao brincar de “aulinha”, para ser professora. No entanto, desde aquela época já existia uma deterioração da profissão, e eu não queria isso para a minha vida; queria, sim, ser juíza de direito, pois isso me proporcionaria mais status e uma melhor remuneração.

Quem diria que um dia eu seria professora e me dedicaria tanto a essa profissão! Atualmente estou aqui, nesta imensidão que é a educação, trabalhando na profissão que escolhi. Não desejo continuar penalizando a educação por oferecer uma remuneração tão baixa, não condizente com seu nível de graduação e com a sua importância, já que essa área é a base da formação educacional. Meu sonho vai muito além, e o que realmente busco é confirmar que o ensino-aprendizagem da arte na escola pode ter atuação competente dos professores da disciplina para que, assim, possam ajudar na melhoria qualitativa da educação escolar, não apenas pela sua qualidade, mas, sobretudo, para impedir a proliferação de estereótipos, preconceitos e equívocos na fruição estética da arte e do mundo. Os não especialistas costumam atrapalhar muito se não tiverem uma boa sensibilidade.

Trabalhar a música de variados ritmos faz com que o aluno tenha a noção e a experiência da diversidade musical. Muitos deles se surpreendem quando descobrem que as músicas de seu dia a dia, como o *heavy metal* – ou, como eles chamam, o “rock pauleira” –, têm sua origem nas músicas clássicas de Mozart, Beethoven e tantos outros.

Em se falando de música, não posso deixar de falar da dança, pois é uma parte da arte muito encantadora, inspiradora e que nos submerge. Na época em que frequentava o Ensino Fundamental, séries finais, mais especificamente a oitava série, na minha cidade natal, Palmeira das Missões, na qual eu morei até pouco tempo, o que se contemplava eram as músicas tradicionais gaúchas, e eu, como grande parte dos adolescentes da época, fazia parte de um grupo de danças gaúchas como dançarina, participando de vários eventos. A cada vez que entrava no palco, o “friozinho na barriga” se repetia, e ao receber o resultado do concurso, as

lágrimas escorriam – algumas vezes de alegria pela vitória, outras vezes de tristeza pela derrota. O grupo, então, retornava, e recomeçávamos tudo para superar nossos erros. Isso era muito bom porque, de certa forma, aprendíamos que a vida é feita também de decepções e que precisávamos superá-las. A partir dessa experiência, levo para minha vida pessoal e profissional esta bela mensagem: superação, aprendizagem e persistência.

Lembro-me de que o grupo de danças do qual eu participava foi convidado para fazer a abertura do festival mais famoso de nossa região, o “Carijo da Canção Gaúcha”, hoje patrimônio cultural do Estado do Rio Grande do Sul. Ensaivamos todas as noites até a madrugada; quando cansávamos, esperávamos algum tempo e recomeçávamos, até que nossos pés não agentassem mais, então voltávamos para casa para descansar. No outro dia, seguíamos com nossas atribuições diárias até o cair da noite, quando voltávamos a fazer novamente toda a sequência. Todo esse esforço valeu a pena, pois a apresentação foi um sucesso, e apenas quem viveu isso pode falar quanta emoção foi sentida e quantas lágrimas rolaram ao vermos todo o ginásio, contendo mais de cinco mil pessoas, aplaudir de pé e pedir “bis”. Para nossa surpresa, fomos convidados a fazer o encerramento do evento. Nesse dia, o número de pessoas era muito maior que no primeiro, e as palmas se multiplicaram, proporcionando-nos uma euforia que não tínhamos como explicar – podíamos apenas sentir.

Tive uma experiência muito semelhante em minha vida profissional quando trabalhei com oficina de dança em uma escola, onde as integrantes tiveram a oportunidade de participar de festivais de dança com as coreografias criadas por mim. Essas dançarinas puderam sentir toda a emoção que a dança nos traz, transmitindo, por meio do olhar profundo, a superação e a força de vontade para vencer. Isso proporcionou a elas um ótimo resultado – pois trouxeram as primeiras colocações – e, ainda, o desenvolvimento evolutivo do processo de aprendizagem.

Voltando a falar do grupo de danças do qual eu participava quando adolescente, por algum tempo ainda tive contentamentos com os festivais de que participamos; porém, a vida das pessoas não é constituída somente de alegrias, e os integrantes começaram a abandonar o grupo por vários motivos, restando um número reduzido de pessoas até o encerramento das atividades e, com isso, a tristeza pelo término dos júbilos que o grupo nos proporcionava.

Na adolescência, tive muitos anseios, muitas dúvidas, e como tinha uma criação e orientação (de mãe e de pai) muito rígida, não tinha liberdade para conversar nem para me expressar. O medo tomava conta de mim. Isso me tornava uma pessoa muito insegura, então me dirigia ao meu quarto e colocava no papel tudo o que eu estava sentindo. Não conseguia me expressar por meio de palavras, mas a partir da linguagem do desenho, iniciando, assim, meu primeiro contato com as artes plásticas. Ali criei um mundo à parte, podendo conversar com aquelas imagens, falar de mim, expondo minhas aflições e angústias. Minha mente fruía, e minhas mãos obedeciam, criando, desse modo, uma forma de equilibrar meus sentimentos. Mas a arte, para ser arte, precisa ser produto de uma ação intencional e própria, realizada por um sujeito competente e conhecedor dos meios da linguagem.

Falando de História Antiga, nunca esquecerei a primeira vez que visitei um museu, na cidade de Carazinho. Foi mágico poder visualizar um pouco de nossa história, a qual só podia ver em livros, a partir de imagens. Era o passado da sociedade que estava ali, uma história a qual não presenciei pessoalmente, mas que parecia estar muito viva mediante aqueles objetos.

Quando visitei a Bienal do Mercosul pela primeira vez, já era adulta e percebi o quanto podemos aprender ao apreciar e contemplar a arte na sua totalidade. A partir dessa forma diferente de conhecimento, o professor tem a incumbência de proporcionar ao aluno esse estilo diferente de ver e perceber a arte, de interagir com ela. O professor é o mediador. Na escola, não se forma artista na educação básica, mas se proporciona a experiência da arte. A arte é uma alternativa de ampliação dos modos de ver e se relacionar com o mundo, de colocar em prática a criatividade.

Segundo Rosas (2010),

a criatividade está ligada à vida, ao afeto, à inteligência, à ação “dar forma”, à capacidade de compreender e relacionar, e para se julgar, avaliar ou analisar uma obra artística, é preciso examinar o contexto do artista ou criador (aspectos de sua vida) e do produto (objeto criado).

Por isso é importante que os alunos tenham outras formas de aprendizagem, não somente dentro de uma sala de aula, onde sua capacidade criadora fica restrita. Deve, então, haver o incentivo para buscar formas alternativas de desenvolvimento para sua criatividade e a interação com as mostras relacionadas à arte.

As experiências citadas acima, entretanto, não foram as únicas que me fizeram perceber que a arte nos desperta, nos incentiva, nos estimula. Tive a oportunidade de ter uma professora de arte que fazia despertar na turma sentimentos bons, mas também sentimentos ruins, pois com os trabalhos ministrados, ela tocava bem em nosso íntimo. Usava vários métodos para trabalhar a arte conosco, e muitas vezes nos fazia repetir os desenhos e as pinturas, o que é absolutamente comprometedor em relação à capacidade crítica do aluno. Em outras situações, trabalhávamos a arte por meio da criação de personagens e tínhamos que ensaiar muito para que estivesse do seu agrado. Hoje entendo o porquê de ela fazer tudo aquilo: pretendia ensinar algo para nossas vidas, a criatividade como incentivo ao nosso desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, entendo agora que as atividades com cunho artístico serviram-me de base e auxiliaram em meu crescimento e desempenho intelectual, proporcionando-me oportunidades de atuar no mundo com opiniões, críticas e sugestões. Aliás, acredito que esses fatos também contribuíram para minha escolha profissional, pois a arte não se define: a arte contemporânea é uma coleção de exemplos. Isso me ajudou na escolha do curso quando fui prestar o primeiro vestibular, na Universidade Federal de Santa Maria, RS. Mesmo sendo um curso muito concorrido na época, escolhi fazer artes cênicas. Não atingi a pontuação para cursar a faculdade, mas a experiência foi válida. No ano seguinte, prestei vestibular na Unijuí, na área de artes, com foco nas artes visuais, pois tinha certeza do que queria. Fui aprovada, cursei dois semestres da faculdade e transferi o curso para a UPF, em Palmeira das Missões, onde concluí a graduação. Decidi fazer, então, especialização em Arteterapia Educação e Saúde na UPF, em Passo Fundo.

Para ser diferente de minhas colegas, e porque era algo que me chamava muita atenção – a terceira idade –, decidi fazer minha pesquisa dentro de uma instituição pública de terceira idade para saber o conhecimento que esse público tinha a respeito da arte. Meu trabalho de conclusão de curso teve como título: *Terceira idade: experiências e vivências arte terapêuticas através da música e da plástica*, sendo orientado pela professora doutora Maria Cecília Araújo Torres. O mais interessante durante o desenvolvimento do trabalho foi que grande parte dos participantes da pesquisa não sabia ler nem escrever; contudo, o contato com as técnicas artísticas propostas auxiliou no seu desenvolvimento manual, na sua expressão oral e corporal, ampliando sua interação com os outros e com eles

mesmos, ou seja, melhorando sua autoestima. Isso tudo ainda proporcionou interações e vivências que muitos já haviam esquecido, trazendo lembranças de seu passado, estimulando de certa forma seus sentimentos, sua percepção de que ainda eram capazes de contribuir para melhorar o meio em que estavam inseridos, ampliando sua qualidade de vida.

Minha vida profissional iniciou logo após o término da especialização. Desejava trabalhar em uma escola e poder colocar em prática o que havia aprendido na vida acadêmica. Porém, ao iniciar as atividades, identifiquei profissionais desmotivados, desanimados, sem êxito, doentes, sem ânimo para fazer a diferença, tentando ainda contagiar os novos professores com seu pessimismo. Em contrapartida, encontrei aqueles que ainda acreditavam na educação como caminho e a base para formação do ser humano. Tal pensamento vem ao encontro das minhas crenças quanto à missão do educador. Minha maneira de ser professora se alicerça na crença da educação como meio de solução para inúmeros problemas sociais.

Ainda na minha caminhada profissional, tive a oportunidade de trabalhar em várias escolas, entre elas as do interior, as de periferia, as de bairros e, principalmente, o EJA (Educação de Jovens e Adultos). Nessa modalidade, tive a oportunidade de trabalhar com pessoas mais experientes, com força de vontade e, acima de tudo, com anseio pelo conhecimento. Além disso, todos esses alunos adultos tinham muitas experiências a ensinar e compartilhar. Por isso é que falo em minhas aulas o quanto é importante estudar, independentemente da idade, não apenas pela formação adquirida, mas também pelo conhecimento, instrumento capaz de mudar tudo e todos no meio em que vivemos. Desta feita, cada vez mais reconheço que a educação é a base de uma sociedade politizada.

Com o passar do tempo, e mesmo enfrentando todas as dificuldades do cotidiano, jamais fraquejei nos meus ideais e sonhos. A necessidade de conhecimento ecoava em minha mente. Em vista disso, decidi participar da seleção para o mestrado e escolhi a área de acordo com minha afinidade com o trabalho: optei pela educação. Entendo que “ser educador é o maior prazer que pode existir [...]” (COLL, 2002, p.11). Em minha empreitada pelo conhecimento, consegui ter êxito na seleção. Assim, a partir daquele momento, minha vida mudou completamente. Entre as novidades, a primeira foi a mudança de cidade, seguida do concurso público em uma cidade do Vale do Rio dos Sinos, onde obtive aprovação e nomeação na área voltada às artes.

Em minha área de trabalho, venho percebendo muitas das dificuldades que as escolas enfrentam, entre elas a falta de autonomia, ou seja, a dependência direta da Coordenadoria Regional de Educação da sua região ou mesmo da Secretaria Municipal de Educação para poder tomar alguma decisão. Se não bastasse, muitas dessas escolas não possuem regimento próprio e alguns professores estão em disciplinas diferentes da sua formação, isso para poder completar sua carga horária em uma única escola. Tal atitude compromete a aprendizagem do aluno e o andamento da escola. Para piorar, muitos desses professores não possuem formação específica. Porém, nem tudo são espinhos: também existem muitas coisas boas dentro da educação, em que a vontade de ser professor impera, apesar de faltar verbas e materiais na maioria das escolas. Os profissionais da educação precisam ter grande criatividade para executar o trabalho da melhor maneira.

Vejo que a arte-educação não tem o dever de salvar a educação, mas pode ser um instrumento, um dispositivo que vai atuar sobre habilidades e competências muito importantes do sujeito: habilidades relativas à percepção do mundo; uma arte-educação crítica, que vai abrir canais de relação do sujeito com o mundo – de percepção – e canais de sensopercepção, de sentir e perceber o mundo de outra maneira que fuja a uma crítica meramente racionalista e passe também pela sensibilidade. Ou seja, uma abertura para outras cores, outras formas, outras sensações, outras coisas que o mundo tem e que a nossa racionalidade, muito dura e muito instrumental, não nos permite perceber.

É assim que desempenho meu papel, com muita criatividade. Também acredito no que dizem Ferraz e Fusari (1992), que o homem é dotado da capacidade criativa, na qual a criação e a vida se integram. Assim, os alunos devem ter acesso à arte como sujeito da apreciação estética e da criação artística articuladas aos processos e às mediações da cultura contemporânea.

Por isso, entendo que a ação pedagógica deve ser realizada de acordo com um contexto interdisciplinar, no qual as áreas do conhecimento possam dispor de tempo para debater suas ações, de modo a realizar um trabalho de qualidade para o aluno. Penso também que a arte-educação deve formar o ser humano com outra capacidade de perceber as coisas: crítico, mas não somente de forma racional; que seja crítico a partir da sua sensibilidade, com uma sensibilidade crítica em relação ao mundo.

3 PROBLEMA

Que concepções de arte-educação predominam entre professores de arte do Ensino Fundamental, séries finais, da Rede Municipal de Educação de Estância Velha, RS, e como isso interfere em suas práticas educativas?

De maneira geral, este estudo busca compreender quais as concepções que os professores de arte da rede municipal de educação de Estância Velha, RS, têm sobre arte-educação e suas possíveis interferências sobre a prática pedagógica.

Especificamente, envolve:

- a) compreender as possíveis proveniências das concepções de arte-educação entre o grupo de participantes;
- b) identificar possíveis repercussões de tais concepções da prática pedagógica relatada.

4 DELIMITAÇÃO DO CAMPO

Este trabalho trata-se de um estudo na Rede Municipal de Educação da cidade de Estância Velha/RS. O levantamento documental prévio é embasado nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal da cidade.

Entre as secretarias do município de Estância Velha, que no dia oito de setembro de 2012 completa 52 anos de emancipação, a Secretaria da Educação é composta de cinco departamentos, quais sejam: Departamento de Cultura, Departamento Pedagógico, Departamento de Nutrição, Departamento Administrativo e de Transporte e Conselho Municipal de Educação.

O quadro funcional da secretaria é composto de 28 (vinte e oito) funcionários, sendo 24 (vinte e quatro) concursados, três cargos de confiança e um terceirizado. Essa rede municipal de educação funciona por meio de 11 (onze) escolas de Educação Infantil e doze escolas de Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil, que atende em turno integral, o trabalho pedagógico é desenvolvido em duplas, as quais são compostas por um professor nomeado com formação em Pedagogia e um estagiário cursando Pedagogia, mantido pelas verbas próprias da educação. A Educação Infantil tem como órgão normalizador o Conselho Municipal de Educação.

A rede municipal tem 385 (trezentos e oitenta e cinco) professores e 5.473 (cinco mil, quatrocentos e setenta e três) alunos. Especificamente a Educação Infantil é composta por 165 (cento e sessenta e cinco) professores e 1.200 (mil e duzentos) alunos. Já o Ensino Fundamental conta com 220 (duzentos e vinte) professores e 4.273 (quatro mil, duzentos e setenta e três) alunos.

As escolas da rede municipal de educação possuem regimento único, que serve para igualar e regular as decisões adotadas nas unidades. Relativamente aos professores, contam com um plano de carreira que está sendo reestruturado. Anualmente esses professores participam de formação continuada, a partir de seminários municipais, palestras e oficinas. Também participam de cursos específicos, que são contratados de acordo com as necessidades. Ainda podem participar de cursos oferecidos pelo Estado, sendo custeados pelo Município. Além disso, esses profissionais, após estágio probatório, se estiverem cursando nível de graduação na área de educação, recebem a restituição de 50% dos valores empenhados.

Aproximadamente 80% dos professores da rede municipal possuem curso superior. Especificamente na área de artes, a secretaria conta com 15 (quinze) professores, sendo 14 (quatorze) formados na área uma em Pedagogia. Todos os professores de arte completam sua carga horária em uma única escola.

Entre os 15 (quinze) professores de arte existentes no Município de Estância Velha, 8 (oito) se dispuseram a participar da pesquisa. Aos professores, são proporcionados pela secretaria cursos na área de arte sem custos.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura entende que

a ARTE na educação é fundamental. Isso considerando tratar de área que desenvolve a sensibilidade, emoções, equilíbrio, autocontrole, disciplina, realização pessoal e alegria. Dessa forma, procura-se oferecer todas as possibilidades, sejam materiais, saídas de campo e eventos, para assim propiciar maior conhecimento e participação aos alunos e atualização aos professores.¹

¹ Essa informação provém das respostas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura a algumas perguntas escritas que foram respondidas por meio impresso.

5 METODOLOGIA

Para Minayo (1994), metodologia é o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade. A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador. Pádua (2004) diz que a pesquisa pode ser intencional quando se elaboram conhecimentos que nos dão a possibilidade de compreensão e transformação da realidade. Conforme o mesmo autor, a pesquisa é a atividade destinada à solução de problemas, na qual se busca, se indaga, se investiga a realidade. Proporciona-nos elaborar um conhecimento que auxilia na compreensão da realidade e orienta as nossas ações.

De acordo com Gondin (2004), a pesquisa hermenêutica ou ideográfica, ou seja, qualitativa, faz o estudo do físico e do humano. Ainda nos diz que, na pesquisa que utiliza a abordagem hermenêutica, “[...] o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e, através das interações sociais, construir-se como pessoa” (2004, p. 150). Isso quer dizer que a realidade não existe independentemente da consciência do sujeito, mas depende dela para ser construída histórica e socialmente.

Para Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, os investigadores entram em contato com o objeto para conseguirem obter informações adequadas referentes à pesquisa. Isso faz com que se envolvam diretamente nesses campos de investigação, implicando-se neles, pois se preocupam com o contexto e com todo o processo por quais passam os participantes para chegarem a um resultado satisfatório. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, pois a preocupação com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas².

Em relação ao tema de pesquisa, Pádua (2004) nos relata que a área de especialização do pesquisador é um dos primeiros critérios para que ocorra a seleção do assunto. Dessa forma, esta pesquisa é realizada dentro da área de artes, pois a formação da autora nesse campo faz com que tenha e busque maior

² A pesquisa envolveu o exposto consentimento dos participantes e dos gestores da Rede Municipal de Ensino de Estância Velha/RS, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Consentimento Institucional, respectivamente. Os instrumentos encontram-se nos apêndices desta dissertação, e os Termos assinados sob guarda da pesquisadora, pelo prazo de cinco anos a contar da data de assinatura.

fundamentação teórica, proporcionando potenciais alterações em sua prática como professora e futura formadora de educadores.

Por tudo isso, esta pesquisa tem início com uma revisão bibliográfica sobre o ensino da arte no Brasil, seu marco legal e regulatório. Posteriormente, investiga o funcionamento da rede pública municipal de ensino de Estância Velha/RS, como a arte é tratada nessas escolas municipais, a formação, as concepções e as práticas dos profissionais dessa área na rede municipal. Também identifica a graduação dos professores dentro da área de artes, de que forma eles enfrentam as dificuldades e as facilidades em suas respectivas escolas e, ainda, de que maneira constituem sua prática pedagógica cotidiana.

5.1 Pesquisa documental

Segundo Sá-silva (2009, p. 5), a pesquisa documental é a maneira de se realizar, manipulando documentos que ainda não foram analisados por nenhum autor, uma coleta de dados. Também acrescenta a dimensão do tempo à compreensão do social. Compreende-se que “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Para Pádua (2004), a pesquisa documental é realizada com base em documentos da atualidade ou do passado, sendo esses considerados autênticos, podendo ser muito utilizados nas ciências sociais e na investigação histórica, a fim de descrever e comparar fatos que estabelecem suas características ou tendências. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os dados são subsídios brutos que os investigadores procuram em suas pesquisas, incluindo dados que os outros criam e que o investigador encontra, formando, assim, a base da análise.

Uma parte da coleta dos dados desta pesquisa foi realizada a partir de pesquisa documental, ou seja, por meio de documentos institucionais cedidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Estância Velha e, eventualmente, por meio de documentos colhidos no contato direto com os professores participantes.

5.2 Entrevistas semiestruturadas

Conforme Pádua (2004), a entrevista é um dos instrumentos mais usados na pesquisa de campo, possibilitando que os subsídios possam ser analisados qualitativa e quantitativamente, sendo muito eficiente na coleta de dados que dizem respeito ao comportamento humano. Bogdan e Biklen (1994) contribuem dizendo que a entrevista é utilizada para angariar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador desenvolver uma ideia sobre a forma como os indivíduos decodificam aspectos do mundo.

Nessa forma de pesquisa, o pesquisador elabora questões do referido tema e muitas vezes consente e estimula a pessoa entrevistada para que consiga falar livremente, deixando que surjam desdobramentos do tema pesquisado. Bogdan e Biklen (1994) destacam que, antes de se iniciar a entrevista, deve-se garantir ao sujeito que os dados serão confidenciais e que serão utilizados exclusivamente para a determinada pesquisa. Os autores complementam dizendo que, na entrevista semiestruturada, obtêm-se dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Nesta pesquisa, utiliza-se de uma entrevista que foi semiestruturada, confidencial, realizada com os professores da rede municipal de ensino de Estância Velha, mais especificamente aqueles que atuam no ensino de arte, nas escolas municipais do Município. Preliminarmente, pode-se indicar que o foco das entrevistas ocorreu em torno dos seguintes temas: percurso da formação como professor de arte, principais motivações para a área, análise crítica da própria formação e relatos da experiência docente em arte, entre outros que surgiram durante as entrevistas.

5.3 Análise de Conteúdo (AC) e Análise do Discurso (AD)

A análise de conteúdo, baseada em Bardin (2002), será o recurso utilizado para organizar o material transcrito e extrair os principais significados emergentes da discussão do tema central, em torno dos quais se darão as interpretações, tomando como referência a noção de “proveniência” do discurso (FOUCAULT, 2001). Assim, a análise dar-se-á por meio de recursos combinados, a saber: a análise de conteúdo (AC) como forma de levantamento e sistematização dos principais conteúdos e significados e uma interpretação do *corpus* a partir do marcador da “proveniência”

dos discursos, 1998 sendo este último recurso oriundo das práticas de análise do discurso (AD).

A AC é aqui concebida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] dessas mensagens. (BARDIN, 2002, p. 42)

São pilares fundamentais da AC estas três fases: descrição ou preparação do material, inferência ou dedução e interpretação. Os principais elementos para uma pré-análise envolvem a leitura flutuante do material (primeiros contatos com o texto), a formulação das primeiras hipóteses quanto ao conteúdo e a preparação do material. A partir disso, trata-se de encontrar os diferentes núcleos de significado que constituem o texto comunicado e, depois, agrupá-los em categorias que deem maior inteligibilidade ao conteúdo em questão.

Ocorre que tratar apenas do ponto de vista do “conteúdo” os materiais produzidos a partir dos grupos e entrevistas implica reduzir o potencial de compreensão do tema. Então, dispo de alguns elementos encontrados em Foucault (2001), servimo-nos da AC como pista para experimentar uma análise da “proveniência” discursiva de tais conteúdos, buscando atrelar as concepções presentes nos discursos dos professores participantes aos elementos discursivos que os precedem, oriundos do campo da arte e educação no País.

Entende-se, em relação a isso, com Caregnato e Mutti (2006, p. 680-1), que

a maior diferença entre as duas formas de análises é que a AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo; já a AC trabalha com o conteúdo, ou seja, com a materialidade linguística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação. Enquanto a AD busca os efeitos de sentido relacionados ao discurso, a AC fixa-se apenas no conteúdo do texto, em fazer relações além deste (*sic*). A AD preocupa-se em compreender os sentidos que o sujeito manifesta através do seu discurso; já a AC espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem. Na AD, a linguagem não é transparente, mas opaca; por isso, o analista de discurso se põe diante da opacidade da linguagem.

Parte-se da transparência da comunicação com o propósito de ultrapassá-la, buscando elementos que apontaram para os sentidos implicados nas concepções desses professores, e não apenas no conteúdo manifesto das discussões e das

entrevistas. Além disso, compartilho com Ratto e Henning (2011, p.127) a ideia de que “a possibilidade de um uso criativo da linguagem está dada pela resistência a sua óbvia função social comunicativa e também pela afirmação do silêncio, esse interstício de onde emergem os sentidos e onde se realiza seu esforço extremo”.

6 NOTAS TEÓRICAS

6.1 Arte-educação no Brasil

Subtil (2009, p. 189) afirma que

os jesuítas utilizaram-se do ensino de Arte com a finalidade de evangelizar. Para prender a atenção dos indígenas, homens livres e nada afeitos ao trabalho intelectual, usavam métodos que conquistassem os sentidos: Dramatização, Música e Poesia, conforme Mignone (1980). Nesse momento não foi levado em consideração uma cultura já existente: danças, sons, pinturas, mas transplantou-se uma forma europeia e católica de transmissão de conhecimentos.

Barbosa (2005) nos diz que, a partir do século XIX, a arte e a educação no Brasil vieram se organizando e interagindo a partir de movimentos culturais e artísticos para contribuir com a abolição da escravatura e com a formação da República. As mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, artísticas e estéticas fizeram com que as práticas educativas tivessem um grande destaque dentro de nosso país e do mundo. De forma histórica, ajudaram a compreender os processos educacionais de nosso passado, de nosso presente, constituindo, assim, um futuro com direcionamentos significativos para o ser humano.

Quando os portugueses, isto é, a família real, chegou ao Brasil, trouxeram da Europa o modelo de educação que ocorria por lá, permitindo o desenvolvimento de algumas instituições educacionais, como a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito, a Escola Militar e a Academia Imperial de Belas-Artes – com ela, artistas franceses neoclássicos. Segundo relatos de Barbosa (2005), nesse período – Barroco –, a arte no Brasil era realizada por artistas humildes e considerada sensual e sedutora, passando a ser vista como um meio de educação formal somente com a chegada da família real.

Esses artistas eram de origem popular, mestiços em sua maioria, vistos pelos ricos como simples artesões que criavam, pintavam e esculpam, apresentando, desse modo, uma arte renovadora, sendo considerada totalmente brasileira, bem diferente do Barroco europeu. Ainda nessa época, a arte como criação foi aceita pela sociedade como símbolo de refinamento para preencher as horas de lazer para as mulheres. Por seu turno, a atividade manual esteve relacionada à indústria como mão de obra, sendo uma grande parte dos trabalhadores de origem escrava, os

quais não recebiam educação como a oferecida aos brancos que possuíam um alto poder aquisitivo.

Barbosa (2005) nos diz que a escola neoclássica – ou de Belas-Artes – aqui instalada usava linhas retas e puras, fazendo com que houvesse um preconceito em relação ao Barroco nacional, que passou a ser para o povo-proletariado, e o neoclássico para a elite rica, as classes mais abastadas.

Na Academia Imperial, o desenho era considerado a base de todas as artes, sendo disciplina obrigatória nos primeiros anos. Nessa época, as famílias com maior poder aquisitivo preparavam as filhas com aulas de música e bordado dentro de suas casas, sendo a academia somente para os filhos homens.

O desenho manteve-se por um bom tempo com grande importância como linguagem da técnica e da ciência, tanto para a educação primária quanto para a secundária, que teve início no século XX. No início desse século, o desenho ainda era muito utilizado, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos que quase sempre vinham do exterior. “[...] o desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico visavam à preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais.” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 30)

Barbosa (2005) nos diz que Rui Barbosa foi um símbolo de sabedoria para o povo e a burguesia. Foi transformador de uma pedagogia meramente retórica e verbalista; utilizou os sentidos, a percepção e a transcrição dos objetos, em um processo de desenvolvimento intelectual. Também se destacou como intérprete da corrente liberal e dedicou-se ao estudo no processo da Educação, o ensino da arte, ou melhor, do desenho, sendo que todos os seus trabalhos na área educacional resultaram de sua ação política, na qual a democracia era vista como uma função da educação e o povo deveria ter instrução pública, sendo a educação artística uma das bases mais sólidas para a educação popular.

A partir daí, Rui Barbosa criou o manual “geometria popular”, tentando realizar uma educação em massa do desenho geométrico, instruindo a população para o trabalho industrial. Mas isso foi uma tentativa que não deu certo, ficando a ideia apenas no papel. Logo após, Georg Grim, pintor alemão, mudou radicalmente, utilizando de forma diferente a técnica de desenhar, introduzindo o método da natureza. Esse novo procedimento foi empregado na Academia Imperial de Belas-

Artes, onde passou a trabalhar com seus alunos ao ar livre, tornando esse método o ideal de educação do sentimento.

Com a proclamação da República, os positivistas queriam uma ampla reforma nas instituições militar, política, religiosa e educacional. Barbosa (2005) afirma que os positivistas propuseram a extinção da Academia e a reorganização completa do ensino da arte. A arte ensinada pelo método positivista propunha um maior desenvolvimento do raciocínio, em que a imaginação era subordinada ao método de observação, identificando as leis que regem a forma. Como isso, o governo passaria a difundir o ensino da arte em todos os graus das escolas públicas, tendo como objetivo mudar a forma que até então era trabalhada, proibindo o uso da imaginação, passando a utilizar as formas visuais por meio do raciocínio lógico.

O desenho, na escola primária, volta a se basear na cópia dos desenhos feitos nos quadros pelos professores, principalmente a cópia de estampas que treinava melhor a observação, ideia neoclássica do século XVI. A geometria era matéria de exame para entrar nas faculdades. O conteúdo do desenho foi se geometrizando, passando a ser exigida uma prova prática de desenho.

A Semana da Arte Moderna, no ano de 1922, na cidade de São Paulo, foi um marco no campo do ensino da arte e também no campo da cultura. Reuniu todas as artes: pintura, escultura, música, literatura, poesia, passando da vanguarda para o modernismo, acontecendo, assim, uma verdadeira renovação que apresentou novas ideias e conceitos artísticos (BARBOSA, 2005).

Na década de 1950, a transmissão de conteúdos, em arte, era responsabilidade da Pedagogia Tradicional, sendo o professor o detentor do conhecimento, que também desenvolvia nos alunos habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza. A música, o canto orfeônico e os trabalhos manuais começaram a fazer parte do currículo escolar.

Entre 1950 e 1960, destacaram-se os movimentos universitários, bem como a criação da Bienal de São Paulo, que foi a primeira exposição de grande porte da arte moderna que ocorreu no Brasil, além da criação das escolinhas de arte. Villela Pereira (2009) diz que, na década de 1960, a direita e a esquerda eram campos claramente definidos e distintos, portadores de uma clareza conceitual e de uma política que não deixava dúvidas. O mundo cabia dentro desse par. Acabou ocorrendo uma standardização da arte como engajada ou alienada, e foram promovidos discursos compreensivos e autoexplicativos, nos quais não podia existir

neutralidade. O mundo da arte estava tomado por uma ilusão de clareza referente aos compromissos políticos da estética. A obra de arte apresentava um estandarte político. A arte deixava de ser luxo ou um artifício decorativo e se consolidava como necessidade ou conceito. A obra tinha um conteúdo sociológico, psicológico, político ou ideológico que exigia do artista, ou do mercado, ou do espectador, uma atitude de posição, uma declaração de opção.

Barbosa (2004) relata que, durante a ditadura militar, a qual teve seu início na década de 1960 e seu término na década de 1980, os únicos suspiros de arte que aconteceram foram os Festivais, em especial o de Ouro Preto, Minas Gerais, no qual professores, alunos, artesões locais e o povo podiam participar. Foram implantadas nessa mesma década as escolas experimentais, as quais utilizaram uma Pedagogia Nova, que promoveu a ênfase na expressão e passou dos aspectos intelectuais para os afetivos, fundamentados na Psicologia e na Biologia.

Villela Pereira e Lacerda (2010, p. 375) dizem que, na década de 1970, vimos

coincidir um período de ditadura militar bastante severo e uma lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que procurou modernizar a educação com base em uma Pedagogia contrária ao modelo mais tradicional, ainda vigente, muito arraigado ao conservadorismo. O currículo começou a se modificar, os professores passaram por um período de reciclagem (*sic*), a escola começou a se abrir para o mundo ao seu redor.

Augusto Rodrigues, no ano de 1971, liderou a criação de uma “escolinha de artes”, que tem sua origem no modelo norte-americano de educação a partir da arte e que “[...] via o aluno como ser criativo, a quem se devia oferecer todas as condições artísticas, supondo-se que, assim, ao ‘aprender fazendo’, saberia fazê-lo, também, cooperativamente, na sociedade” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 32).

Em 1971, a Educação Artística foi introduzida como atividade educativa no currículo escolar por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Barbosa (2005), nos anos de 1971 a 1973, o sistema educacional não exigia notas na avaliação em arte, pois era vista como uma atividade, e não como uma disciplina, de acordo com a Lei Educacional nº 5.692. Entretanto, em algumas escolas, utilizavam-se notas a partir da autoavaliação, do interesse, do bom comportamento e da dedicação às tarefas propostas.

Villela Pereira (2010) afirma que, sobre a sombra dos ufanistas e conservadora dos Acordos MEC/USAID, ou com uma certa inspiração libertadora das ideias de

Paulo e Darcy Ribeiro, a década passou com uma intensa aspiração à redenção e uma forte crença no potencial libertador da educação.

No final dos anos 1980, foram criadas as pós-graduações em arte. A escola passou a ter papel específico nas mudanças culturais e sociais da sociedade. Começaram a ser discutidas práticas e teorias para a realidade. Passaram a ser debatidas ideias e ações em arte, para que fosse possível haver uma sociedade transformadora. Principiou-se uma nova concepção pedagógica da educação, que pretendia ser mais realista e crítica, da qual se extrairiam qualidades das pedagogias até então discriminadas pelos próprios professores, ficando apenas na teoria. Assim, agindo dessa forma, deu-se mais ênfase às experiências dos alunos, e os professores dessa época confrontaram-se com o saber trazido de fora, sendo mediadores indispensáveis para elaborar as experiências dos alunos e transformá-las em conteúdos culturais universais, sempre avaliados de acordo com as realidades sociais, desenvolvendo no aluno a condição de exercer uma cidadania mais consciente, crítica, participativa e transformadora.

Também, nessa mesma época, constituiu-se o Movimento de Arte-Educação, no qual as discussões sobre valorização e aprimoramento do professor foram ampliadas. Os encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e privadas começaram a acontecer com grande intensidade, e durante eles se discutiram novas ações educativas em arte.

Ferraz e Fusari (1999, p. 34) afirmam:

A consciência histórica e a reflexão crítica sobre os conceitos, as ideias e as ações educativas de nossa época possibilitam nossa contribuição efetiva na construção de práticas e teorias de educação escolar em arte que atendem às implicações individuais e sociais dos alunos, às suas necessidades e interesses, e, ao mesmo tempo, proporcionando o domínio de conhecimentos básicos da arte.

Heloísa Ferraz e Idméa Siqueira, no ano de 1987, realizaram uma pesquisa com professores, dentro de salas de aula, relacionada à apreciação artística e à história da arte. No levantamento de dados, ficou evidente que os alunos utilizavam a TV, os desenhos para colorir e outdoors como a fonte mais frequente de imagens, não dando importância ao tema da pesquisa (BARBOSA, 2005).

A arte passa a ter mais respaldo quando a Constituição Federal de 1988, no art. 206, parágrafo II, ressaltou sua importância na vida de cada indivíduo: “liberdade

de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). A partir daí, ocorreram debates sobre a importância das artes segundo as Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, sendo a arte considerada disciplina obrigatória na educação básica. Em seu artigo 26, parágrafo 2º, afirma: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Valle (2007) informa que, nos finais dos anos 1990, quando da composição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Arte, a Metodologia Triangular se transformou nos fundamentos oficialmente sugeridos pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC) para orientar o ensino artístico no Brasil. Para reforçar, Coutinho (2006) afirma que a disciplina de Arte apenas começa a utilizar essa designação a partir da última LDB, em 1996, agora não mais como uma atividade artística, mas como uma área do conhecimento. Villela Pereira (2010) nos diz que a LDB, promulgada em 1996, faculta as experiências mais diversas e flexibiliza o desenho curricular ao máximo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também faz menção à importância da criação artística. Em seu artigo 54, inciso V, reza: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa, da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1990). Dessa feita, valoriza a importância da disciplina de Artes, pois ela nos dá suporte para que a criatividade possa ser trabalhada dentro e fora da escola.

Loponte (2008) diz que, no mundo contemporâneo, a arte nem sempre se apresenta em molduras, nas paredes: ela pode ser interativa, podemos tocá-la, senti-la e, além disso, modificá-las. Ainda hoje é muito difícil para o expectador entender esse tipo de obra, pois ele continua marcado pela estabilidade, pela linearidade com que aprendemos a interpretar o mundo, sem contradições, sem luta, sem mudanças. Ainda carrega muito da estética do “belo” do período Renascentista, que também se reporta ao clássico grego, no qual o que importava era a perfeição das formas.

Com a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a arte ganhou mais um aliado nesta difícil realidade escolar, a de se impor enquanto disciplina inclusa na estrutura curricular como um campo do conhecimento, com conteúdos ligados à cultura artística, e não apenas como atividade, pois incentiva a

construção do conhecimento dentro das escolas. Com a criação dos PCNs em 1998, as escolas puderam, segundo Coll (2002), utilizá-lo como guia e adaptá-lo segundo suas diferenças e peculiaridades, pois ele não é obrigatório. Do ponto de vista técnico, eles são muito bem feitos, mas restam diversas discussões sobre sua real contribuição para a construção de uma formação cidadã.

Ratto (2010) acrescenta dizendo que a educação é um direito do indivíduo e, ao mesmo tempo, uma obrigação, pois podemos ser punidos juridicamente se contestarmos essa premissa. A educação também funciona como um meio social que dispõe de grande capacidade de interferência sobre nossos modos de existir, sendo um dos mais potentes dispositivos de subjetivação na atualidade. Assim, não se trata meramente de garantir a educação como direito inegável, mas de compreender os modos pelos quais ela nos leva a ser o que somos.

Ferraz e Fusari (1992) definem que o ensino e a aprendizagem da arte na escola devem ter atuação competente dos professores de arte, para que possam ajudar na melhoria qualitativa da educação escolar, junto a docentes de outras áreas. Contudo, ainda hoje, em muitas escolas, a arte é vista como decoração, como uma disciplina de menor importância diante das outras, e os profissionais dessa área são vistos como uma espécie de decoradores, e não propriamente como educadores com intencionalidade pedagógica. Loponte (2005) contribui dizendo que a arte na escola tem sido pedagogizada, perdendo seu potencial transgressor. São utilizadas ainda, nas escolas, muitos métodos ultrapassados, como desenhos para colorir e atividades relacionadas a confecções de presentes para datas comemorativas, sendo nutridas por editoras que apostam na ignorância e na incapacidade dos docentes que ministram as aulas de artes.

A Arte ou Educação Artística é tão importante quanto as demais disciplinas trabalhadas e deve, sim, estar em um contexto de interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento para que se consiga desenvolver, a partir de um processo pedagógico, uma aprendizagem que envolva a crítica, a expressão e a criatividade; não apenas a criação de objetos estéticos, mas também de diferentes modos de perceber, sentir, conviver, enfim, experimentar o mundo, experimentando-se com ele. Trata-se, então, de pensar a relação entre educação e arte como algo que ultrapassa o campo da arte ou da educação formalmente concebidas. A arte-educação pode ser um importante dispositivo para mudança nas relações sociais que estabelecemos e reproduzimos, não como algo que vai levar o sujeito à

redenção ou à libertação, mas como, no mínimo, uma forma de provocar a construção de outros modos de existência.

É nesse sentido que Villela Pereira (2010, p. 79) se posiciona ao dizer que

a finalidade que se coloca para a arte-educação, neste século vinte e um, já não diz mais respeito exclusivamente à arte. Porque entendo que, dada a complexidade de nossas formas de reorganização social e produção da nossa existência, compete à arte-educação uma parcela significativa da tarefa crítica de contribuir para que o sujeito se pense. Porque acredito que precisamos devolver a estética à arte-educação, no sentido de proporcionar a experiência de um processo e um percurso críticos que levem professor e aluno a se aproximarem de compreender como chegaram a ser o que são.

6.2 Formação dos professores de arte

Para Bauman (2007), na era líquido-moderna, a educação e a aprendizagem devem ter continuidade, pois a personalidade do ser sempre estará em constante formação. O conhecimento e as profissões precisam estar seguidamente se renovando, já que no meio em que vivemos todas as coisas se transformam.

Segundo Rezende (2006), os motivos que levam à escolha do curso acadêmico de professor se diversificam: incluem desde a vocação humanitária até o trabalho pelo sustento; as origens sociais são heterogêneas, incluindo desde os filhos da burguesia em declínio social aos filhos dos operários em ascensão, inclusive os integrantes da classe média, além do sexo feminino, já que é uma profissão fortemente feminizada.

A escolha da formação em artes está relacionada a um enorme contingente de profissões, como estilistas, editores, cineastas, arquitetos, cenógrafos, produtores de eventos, publicitários, maquiadores, figurinistas, diretores de arte, entre outros que necessitam cada vez mais de ações pedagógicas relacionadas às técnicas e conteúdos artísticos (VICTÓRIO FILHO, 2008). A escolha profissional não está desvinculada de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que criam certas preferências e tendências de eleição da ocupação nesta ou naquela área. Conforme Rezende (2006, p. 365), “toda formação inicial de professores pretende preparar para uma ação profissional eficaz e pertinente, da qual não é possível ignorar ingenuamente os aspectos sistêmicos e coletivos”.

Silva e Araújo (2008) nos dizem que a arte-educação, como campo de conhecimento empírico-conceitual, tornou-se aberto a diferentes enfoques e vem

agregando em seu *corpus* uma diversificada linha de atuação, estudo e pesquisa. A formação em arte ainda é bastante problemática e muitos professores são produtos de uma escola que valorizou exorbitantemente a aprendizagem da leitura, da escrita, das exatas, em detrimento de outras formas de apreciar o mundo e refletir sobre ele, como as artes visuais, o teatro, a música e a dança (LOPONTE, 2008).

Varela e Barbosa (apud SILVA; ARAÚJO 2008) nos dizem em seus estudos que a formação dos professores de artes no Brasil vem ocorrendo sistematicamente desde a metade do século XX. Na íntegra, essa prática foi instituída na década de 1950, por intermédio de instituições diferenciadas que faziam parte do Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Então, na década de 1960, criou-se o curso intensivo de arte na educação, sob a coordenação técnica e pedagógica da professora Noemia de Araujo Varela, que trouxe para a Escolinha de Arte do Brasil toda a sua experiência como arte-educadora.

Entre os anos 1970 e 1980, a formação dos professores da área de artes enfrentava grandes dificuldades entre teoria e prática, pois entrava em vigor a Lei nº 5.692/71, que pretendia modernizar a estrutura educacional. Os professores possuíam apenas curso de curta duração de uma das áreas artísticas. Essa nova lei reuniria todas as linguagens artísticas da época, tais como artes plásticas, educação musical e artes cênicas, em uma única disciplina que passaria a se chamar Educação Artística.

As faculdades de Educação Artística também não estavam preparadas para desenvolver o que a nova lei pedia; no entanto, ofereciam cursos técnicos, sem bases conceituais, deixando uma lacuna na aprendizagem do aluno. Coutinho (2006) reforça dizendo que, a partir do ano de 1971, foram contratados professores que possuíam formação nas áreas específicas de artes plásticas, artes cênicas ou educação musical, os quais tinham a função de formar profissionais nos cursos de licenciatura em Educação Artística. O resultado dessa formação esfacelada, porém, produziu gerações de professores de Educação Artística com entendimentos superficiais de Arte e do ensino de Artes, fragilizando, assim, os lugares conquistados pela arte na escola. Queriam formar professores polivalentes, sendo que os profissionais que ministravam as aulas eram professores especialistas.

Villela Pereira e Lacerda (2010) nos dizem que, nos anos 1990, os professores estiveram duplamente reféns da política institucional e da intelectualidade acadêmica. Passaram a ser alvos da disputa entre doutrinas pedagógicas que

defendem a autonomia, o construtivismo, a inclusão, a emoção, as inteligências, as competências, o currículo crítico e emancipador, enfim, um sem número de palavras mágicas que lutavam entre si pela conquista do lugar principal na prática pedagógica.

Silva e Araújo (2008) reforçam que, na atualidade, deve ser renovada a ideia da necessidade de discussão sobre a formação de professores, fato que já era discutido desde tempos passados, ocorrendo o ápice das discussões nos anos 1980. A partir da década de 1980, a formação de arte-educadores começou a ser discutida no meio educacional, mesmo não sendo “matéria” obrigatória, proporcionando um avanço com relação à arte na formação do indivíduo.

O movimento de arte-educação que ocorreu nos anos 1980 propôs a organização dos profissionais de artes. As ideias e os princípios da ação educativa em Arte multiplicaram-se por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, entidades públicas e particulares e associações de arte-educadores. Silva e Araújo (2008) dizem que Ana Mae Tavares Barbosa coordenou, no início da década de 1980, o primeiro curso de formação continuada na cidade de Campos do Jordão, sendo a primeira tentativa de atualizar os professores de arte brasileiros, a partir de uma perspectiva pós-moderna.

Barbosa (2004) afirma que o Festival de Inverno de Campos de Jordão de 1983 concretizou a importância do reconhecimento das diferenças que mais tarde (1987 a 1993) norteou a política multicultural do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo. Nesse mesmo festival, ocorreu o primeiro curso de análise de televisão oferecido aos educadores de arte. Nessa mesma época, o que os alunos visualizavam (imagem) provinha da TV, dos outdoors e dos fracos padrões de desenhos para colorir. Barbosa (2004) ainda nos diz que, nos anos 1990, a expressão Cultura Visual começou a ser utilizada quando se falava de mídias (TV, internet, softwares, interativos, entre outros), tendo a sociedade adaptado nossa mente e passado a ensinar sobre arte e a conduzir a educação.

Villela Pereira (2010) relata que, nos anos 1990, a escola começou a cair em descrédito. Foi sendo modificada em uma agência social em que a aprendizagem e o acesso ao conhecimento submergia em meio a tantas atribuições.

Na atualidade, a educação vem sofrendo grandes mudanças, e os professores de arte podem ajudar a problematizar e a refletir sobre essas transformações, desde que suas formações sejam voltadas para o contemporâneo, podendo dar

consistência às experiências estéticas e às formações dos professores (FARINA, 2010). Já Coutinho (2006) diz que a formação dos professores em artes necessita ser repensada em sua essência, pois novos cursos estão sendo criados nas universidades e os rótulos precisam ser modificados. Conforme Coll (2002), os professores precisam estar na condição de sujeitos da ação educativa juntamente com os alunos e precisam ser vistos como facilitadores para a aprendizagem.

Para Silva e Araújo (2008), é plausível encontrar em todo o Brasil distintas iniciativas relacionadas à formação de professores para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da arte. No entanto, acredita-se muitas vezes que a formação de professores de arte é precária, frequentemente considerada desnecessária porque ainda se percebe a arte como um dom ou uma habilidade estética individual (LOPONTE, 2005). Zordan (2007) complementa dizendo que muitos professores veem a arte, dentro da escola, como um horário para os alunos relaxarem, pois não avaliam a tensão que provoca uma folha em branco ou o pânico de uma exposição, a falta de opções e a tristeza de não saber o que fazer. Tudo isso, porém, faz com que o aluno crie, mexendo com sua alma, movimentando imagens mentais e desacomodando o senso comum. Esse é um ponto de vista que existe desde que se propõe desenho na escola, nos anos 1960 e 1970, ou desde antes da LDB, quando um parecer do antigo CFB declarava a Educação Artística como “penduricalho do currículo”.

Cada vez fica mais difícil formar professores, pois a educação está desacreditada e sobrecarregada. Os profissionais da área estão incertos a respeito do que fazer, insatisfeitos com a educação, o que causa grande frustração à sua vida profissional. Para Hargreaves (apud WACHS, 2005), o professor vem sofrendo com o aumento das exigências frente às prestações de contas e às obrigações que lhes são impostas, como preenchimento de formulários, reuniões, entrevistas com pais e alunos.

De acordo com o INEP, a infraestrutura que se disponibiliza nas escolas tem uma importância fundamental no processo de aprendizagem (INEP, 2010). É recomendável que uma instituição de ensino mantenha padrões de infraestrutura indispensáveis para ofertar ao aluno instrumentos que promovam seu aprendizado, aperfeiçoem seu rendimento e tornem o espaço escolar um local agradável, oferecendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola.

Com o crescimento populacional do Brasil, segundo o senso de 2010 (MEC, 2010), houve um aumento na demanda de alunos, e a Constituição Federal, em seu artigo 205, nos diz que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Entretanto, será que são proporcionadas as condições para que isso ocorra? Não basta apenas promover a oportunidade de escolarização, mas também se preocupar com os padrões mínimos, como instalações físicas, equipamentos, recursos humanos e pedagógicos, currículo e gerenciamento. As escolas públicas do Brasil enfrentam um grande problema com relação às instalações inadequadas que comprometem o aprendizado. Além disso, muitos professores estão cansados e para eles tanto faz se há qualidade de ensino, pois seu salário é desumano, a relação aluno-professor mudou, os valores que se tinha deterioraram-se ou muitas vezes foram esquecidos e, dessa forma, acabam não se importando nem um pouco com a qualidade da educação.

Victorio Filho (2008) nos fala da contradição entre a importância e a má remuneração dos professores, o que causa lesões às suas integridades conceitual e institucional. A remuneração é uma das formas de seleção e de definição do perfil profissional. Um professor mal pago terá sua atuação profissional, cedo ou tarde, afetada. Ademais, qualquer pessoa acha que pode dar aula de arte, desde que se tenha aptidão para isso. Lamentável essa realidade, já que o professor de arte, junto com os demais docentes e a partir de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar.

Freire (1996) define o educador como o mediador do conhecimento e não como aquele que o detém. Não se deve esquecer que se trata de um sujeito ético, que ensina e aprende e que participa de experiências totais, diretiva, política, ideológica, gnosiológica e estética, buscando no processo ensino-aprendizagem dar sentido às experiências vividas e a tudo aquilo que é de importância para a vida do educando, desenvolvendo a sensibilidade, a percepção e a imaginação por intermédio de suas práticas.

Segundo Coll (2002), na educação atual, recaiu sobre a escola toda a responsabilidade de gestar os temas educacionais, o que a deixa em uma situação limite. As famílias, por exemplo, em sua nova composição, muitas tendo a mãe como administradora e gestora, tendo de trabalhar mais de oito horas por dia para poder sustentar seus filhos, estão transferindo todas as responsabilidades para a escola,

principalmente a de educar seus filhos. Todavia, essa não é a função da escola. Mesmo assim, com suas limitações, ainda tenta fazer o melhor, pois os alunos precisam do exercício de uma função educativa claramente orientada, papel que as diferentes instituições vieram historicamente perdendo.

A forma com que se trabalha a educação vem mudando ao longo do tempo, e o que podemos fazer para educar as novas gerações? A educação é a mais poderosa máquina de composição dos costumes de existir e conviver e está a serviço de um plano ético e político característico, tendo seu início bem antes da modernidade (RATTO, 2010).

Bauman (2007) relata que se passaram mais de dois mil anos desde que os gregos inventaram a Paideia com a noção de “educação para toda a vida”, ocorrendo uma transformação nas últimas décadas, quando professores e alunos precisam atuar em um ambiente social com ritmo acelerado de mudança. A coletividade no trabalho docente e a interdisciplinaridade escolar são fundamentais para a prática educacional, fazendo com que os alunos possam expressar o que tem significado em suas vidas e podendo filtrar as experiências que os ajudarão em suas escolhas, em suas decisões, enfim, em suas vidas.

Victorio Filho (2008) contribui dizendo que cabe à educação a democratização dos saberes, aceitando a cultura culta e a cultura negada, especialmente aquelas culturas que têm fortes relações com os jovens e as crianças. A educação interdisciplinar é uma das maneiras que possibilita ao educando evidenciar suas práticas sociais. Essas áreas desenvolvem a percepção estética, a criatividade, a expressão corporal, a coordenação motora, o raciocínio lógico, a localização, a postura crítica, a oralidade, a leitura, os valores etc.

Barbosa (2004) afirma que, para Paulo Freire, a educação é medida pelo mundo em que se vive, constituída pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, afetada por valores e moderada pela individualidade. A educação, com diferentes saberes implicados, nos dá a possibilidade de valorizar o aluno enquanto ser social, que pensa, se expressa e coloca em prática suas ações, sua cultura e suas relações com o mundo.

Hall (2003) diz que a cultura em que nascemos se torna uma das principais fontes de identidade cultural que são formadas e transformadas. Essas identidades não estão impressas em gêneses, mas assumidas como se fossem parte de nosso ser. Ostrower (1984) afirma que o desenvolvimento biológico não ocorre

independentemente do cultural e que o comportamento humano se molda pelos padrões culturais e históricos dos grupos em que ele nasce, cresce e vive. Desde que o ser humano nasce, ele carrega consigo uma carga genética e vai se adequando, de acordo com o seu crescimento, ao meio social em que está inserido, adaptando-se aos grupos que fazem parte de sua vida e transformando a sua ação enquanto sujeito. Tudo isso possibilita o desenvolvimento das capacidades intelectuais, emocionais, espirituais e operacionais do indivíduo, utilizando grande parte da bagagem que adquiriu no meio familiar em que foi criado, ou seja, sua herança cultural. A arte é uma das coisas que faz vibrar uma cultura.

Barbosa (2004) afirma que hoje, no Brasil, a abordagem de arte-educação em que estamos imersos diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e por meio dele se assegura a eficiência que a arte tem para desenvolver formas de pensar, diferenciar, comprar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas. Para Loponte (2008), a arte é feita de invenção, criação e imaginação, que vai além do que achamos que é a realidade. A arte cria o mundo e a sociedade com valores significativos, expressa sentimentos, desenvolve a sensibilidade, a percepção e a imaginação, estimula a criatividade e é movimento na dialética da relação homem-mundo.

Não devemos transformar os alunos em profissionais na área de arte, mas devemos desenvolver o seu potencial criador. O objetivo da escola não é ter alunos atores, pintores, compositores, gênios matemáticos, escritores ou atletas, e sim ser comprometida em proporcionar oportunidades para que cada um possa construir o mundo e a si mesmo.

A partir da leitura de Larrosa (1997), conclui-se que não é preciso a visita a um museu para ter a elaboração do sensível, pois nem sempre o que está lá nos toca; contudo, pode levar o educando à experiência (experiência estética das coisas), a deixar-se tocar. Victorio Filho (2008) afirma que a maioria dos museus compõe seus acervos por um sistema de outorga fechado, no qual atua um método implacável de aproximação e afastamento do público. Para alguns, os museus são lugares de conhecimento, de fruição e de sociabilidades; para outros, são instituições que servem para serem defendidas, respeitadas e evitadas.

Conforme Zordan (2007), a arte dentro da escola, em sua prática, ensina a elaboração de territórios, o domínio dos ofícios, o desenvolvimento de estilos. Ainda cria espaços de bem viver, aponta conflitos, faz refletir. Quando trabalhada dentro de

um processo que busque desenvolver atividades de expressões artísticas que auxiliem no crescimento integral do educando, buscando valorizar a participação, a criatividade, a espontaneidade, a sensibilidade estética e afetiva, a capacidade de empatia, isto é, compreender o outro e colocar-se em sua posição, a arte será tida como um dos instrumentos usados na ampliação da capacidade de reflexão do aluno, fazendo com que ele possa expressar-se e apropriar-se criativamente de sua herança cultural.

De acordo com Demo (1993), há uma importância na valorização da arte e da poesia na escola. O autor nos diz que ali deveria ser destinado um espaço mais amplo e um lugar mais importante, de maior destaque, para poder desenvolver a imaginação e a criatividade, buscando também a revalorização da cultura. Zordan (2007) nos diz que, em uma aula de artes, é importante ensinar e mostrar o uso das técnicas, mas esse não é o único modo para que ocorram essas aulas: é preciso apresentar imagens, fazer uso de estratégias para propor trabalhos, dar conteúdo para a criação.

Reverbel (1997) acredita que, para um aluno ter suas primeiras descobertas de si mesmo em sala de aula, ele precisa incorporar-se ao grupo social, ao mesmo tempo em que se diferencia dele. A atividade da arte pode ser um importante modo de fomentar esses movimentos de construção e reconstrução de si, como mediadora de diferentes formas de sociabilidade.

Já que a formação das pessoas e seu patrimônio cultural são construídos ao longo da vida, trabalhar a arte é cabível no desenvolvimento do homem, pois ela pode ser a ponte para desenvolver o lado humano, valorizando a cultura de cada um enquanto pessoas constituídas de cargas culturais distintas. Atividade artística no meio educacional é um caminho para isso, pois a arte tem a capacidade de provocar mudanças no universo cultural com forte potencial para a produção de novos sentidos.

Pensar o campo da arte-educação no mundo atual como campo político, como possibilidade de incidir diretamente sobre os modos de existência parece ser uma tarefa imprescindível para os professores da área. Nesse sentido, talvez ainda valham as sábias palavras de Paulo Freire (1996, p. 58) ao afirmar que estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, “sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem fazer

ciência ou teologia, sem assombro em face de mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível”.

7 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS: AS FALAS DAS PROFESSORAS

As falas das professoras provêm de oito entrevistas realizadas com professoras da Rede Municipal de Educação de Estância Velha, conforme já descrito na metodologia. Entre elas, apenas uma não é formada em artes, e sim em língua portuguesa. Todas responderam com grande disponibilidade as questões propostas. Depois de transcritas, as entrevistas foram analisadas segundo os princípios da Análise de Conteúdo e, levando-se em conta a revisão teórica feita a respeito do campo da arte-educação no Brasil, buscou-se entrever nas falas dos sujeitos as proveniências de suas concepções e possíveis interferências sobre suas práticas, em um exercício complementar de análise dos discursos.

7.1 Concepções de arte-educação

Das entrevistas realizadas, e após os procedimentos de análise de conteúdo, foi possível identificar cinco linhas de sentido que revelam as concepções presentes nas falas das professoras. São elas:

- a) arte-educação como redenção “psicológica”;
- b) arte-educação como artesanato útil;
- c) arte-educação como o “tudo quase nada”;
- d) arte-educação como redenção política e social; e
- e) arte-educação como competência crítico-libertária (arte-educação como prática de liberdade).

De modo geral, as concepções reveladas pelas professoras por meio das entrevistas vão desde aquelas que tratam a arte-educação como redentora, como saída para os problemas disciplinares, emocionais e sociais dos sujeitos, até as concepções que apontam mais na direção da criatividade e do poder transformador da arte no contexto das práticas educativas.

Victório Filho (2008) nos diz que a disciplina de arte deve dar conta, como qualquer outra disciplina, no que lhe cabe em suas outras especificidades, da formação cidadã, para a qual o seu ensino e sua aprendizagem convergem a partir do aumento dos cenários de produções artísticas e estéticas, envolvendo o amplo leque da diversidade cultural, o que necessita ser acompanhado pela coletivização democrática.

7.1.1 Arte-educação como redenção “psicológica”

Villela Pereira (2010) diz que entramos no século XXI acometidos pelo desenfreio por verdades pretensamente definitivas. Problemas de fronteiras fizeram misturar-se a razão, a emoção e a fé, e presenciamos, principalmente no campo da educação, a afirmação de certo fanatismo. O material de autoajuda, as revoluções imediatas, os acontecimentos de massa, as intermináveis inteligências, um sem-fim de arranjos anunciam que o interior da cada um seria o depositário das verdades a serem perseguidas.

Na posição de algumas professoras, a arte aparece como um sentido psicológico, de revelação de conteúdos íntimos, de libertação de emoções. Tais sentidos não são genuinamente delas, senão que elas enquanto professoras reproduzem concepções que vêm sendo construídas ao longo de toda a história da arte-educação brasileira.

Podemos perceber claramente na fala da professora a seguir todos os seus anseios em fazer com que o aluno consiga “colocar para fora” as suas idéias, deixando claro que isso é um dever, um desafio para os professores de arte. O “colocar para fora” aparece como um signo bastante repetido pelas entrevistadas, em um claro apelo à suposta função catártica da arte no contexto educacional.

A arte-educação hoje em dia é bem complicada de trabalhar, porque como trabalha com ideias e expressão, muitos alunos têm preguiça de **colocar a ideia para fora**, de se expressar e trabalhar com isso. Fazer com que eles **coloquem para fora** é complicado, mas é um desafio do professor de arte. (P1, grifos meus)

Da mesma forma, a Professora 6 se remete aos mesmos anseios da professora anterior, ou seja, expressar sentimentos, pôr para fora, dando ênfase a um artista moderno da História da Arte: Pablo Picasso.

Desde que a arte começou a surgir, ela coloca **de dentro do ser** humano o que ele não consegue mesmo falar, a raiva, a angústia, a felicidade, é a forma de você poder expressar sentimentos, a tua expressão, **tudo o que tu tens dentro de ti**. Picasso, quando ficava odiando as mulheres dele, ele as deformava, era uma forma de expressar a indignação da vida dele com a vida em si. Quando ele fez a Guernica foi à mesma coisa, referente à guerra, ele tinha que pôr para fora a angústia, e mesmo a arte abstrata, ela tem história para contar. (P6, grifos meus)

Ana Mae Barbosa (2003) critica essa concepção de sentido predominantemente psicológico. Diz que, durante algum tempo, ela foi predominante no País; no entanto, tal concepção reduz o potencial da arte-educação, diminui o caráter formativo do arte-educador, reduzindo-o a um mediador entre a expressão do sujeito e seu mundo interno.

Ainda que a arte-educação possa produzir efeitos – e de fato o faz – sobre a condição afetiva dos sujeitos, o caráter psicológico não pode tornar-se a tônica do trabalho do arte-educador. Muitas vezes as professoras de arte são convocadas ao exercício desse papel “psicológico”, e se depositam sobre elas as expectativas de melhora das condições emocionais dos estudantes. Assumir esse papel e não ser capaz de distinguir os limites e as possibilidades da área pode resultar experiências bastante frustrantes quando os resultados esperados não são atingidos. Frequentemente, as professoras falam do “poder” psicológico da arte-educação e associam seu fazer a uma mística “psicológica” bastante sedutora – e perigosa. A Professora 8 relata em sua fala uma situação de sala de aula, a qual ela presenciou como espectadora:

Quando assumi as turmas, a professora me chamou para assistir e eu **me surpreendi com alguns alunos que são muito tímidos**, durante a aula pouco se manifestam e eles chegaram ali na frente e deram a cara a tapa. Alguns surpreenderam, fizeram graça, caras e bocas. Eu tenho **uma aluna que tem acompanhamento psicológico**, e se tu não prestares atenção nela, esqueces que está na sala de aula. Ela não fala quase nada, e quando vou perto para perguntar se está com alguma dificuldade, eu quase não escuto a voz dela, tenho que colocar meu ouvido colado na boca dela para ouvir o está falando, e numa apresentação foi na frente e falou; claro, dentro das limitações dela, mesmo com a outra quinta série assistindo, e todos conseguiram ouvir a voz dela, o que ela estava falando, **foi um superação incrível**. Tem outro menino que eles fizeram uma entrevista com jogadores de futebol e ele colocou uma peruca e se transformou em uma mulher, **se soltou, mesmo sendo um aluno retraído**, não tanto como essa menina, pois ele se abre no grupo. (P8)

Na fala citada, aparece novamente o sentido da arte-educação como redentora psicológica, facilitadora de superações pessoais e assumindo um caráter quase “terapêutico”. A professora julga que os alunos se libertam, começam a se expressar melhor. De algum modo a professora indica que a arte teria uma função psicológica, liberadora de emoções. Esse sentido da arte vigorou, durante muito tempo, nos currículos de ensino de arte. Ana Mae Barbosa (2003) refere-se a ele dizendo isto:

É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu o Estado Novo. A partir de 1947, começaram a aparecer atelieres para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. (s/p)

O que percebo é que muitas das falas das professoras entrevistadas ainda estão enraizadas nesse sentido de arte psicologizante, na qual o expressar, o colocar para fora, a liberação das emoções tem o papel principal, em detrimento das competências e das habilidades características do trabalho com as diferentes linguagens da arte-educação. A capacidade expressiva e a ampliação dos usos do próprio corpo para a relação com o mundo podem ser competências visadas pela arte-educação, mas não encerram todas as suas possibilidades e talvez nem definam as melhores. Esse sentido atravessa muitos períodos da História da Arte Brasileira, chegando até os nossos dias e estando muito forte na fala das professoras entrevistadas.

Outra professora confirma tal sentido ao justificar que essa função psicológica da arte-educação seria uma espécie de natureza inevitável. O homem precisa expressar-se, colocar “para fora” de si o que sente e, então, a arte seria o meio para isso:

O homem precisa se expressar, **colocar para fora** o que sente, o que pensa e que é uma coisa que não tem como escapar, acompanha a evolução dos tempos, os períodos, cada tempo tem a sua forma de pensar e de se expressar. (P2)

Há um pressuposto nessa concepção que coloca a interioridade subjetiva como natural, um suposto “eu” que precisa expressar-se, em uma via de mão única: de dentro “para fora”. O que tal concepção desconsidera é que a própria interioridade, o “eu” subjetivo que tem algo para expressar, é fabricado pelo mundo. Nesse sentido, o dentro e o fora já não podem ser divididos com tanta clareza, nem poderíamos dar à arte-educação esse papel redentor de proporcionar a catarse do que está “dentro” à espera de ser libertado.

Mesmo no que se refere à aprendizagem de outros conteúdos ou ao desenvolvimento de outras competências cognitivas, a arte é tratada como “complementar” às demais por ser aquela que permite lidar com as emoções, liberar os afetos, expressar os conteúdos da intimidade psicológica. Com isso, reduz-se o

potencial educativo da arte-educação, dando-lhe o lugar instrumental e complementar às demais. Uma evidência bastante forte disso é a arte tratada como modo de fechar uma atividade, encerrar uma experiência, concluir uma proposta.

Barbosa (2003) afirma que a

prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem, etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na escola de 1º grau no Brasil, e está baseada na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados. (s/p)

Na fala da professora a seguir, há uma confirmação do que a Ana Mae Barbosa nos diz. A professora relata a utilização de uma técnica (o desenho livre) como aquilo que “fecha o aprendizado” depois do ensino de outra técnica, justo porque permitiria ao aluno colocar para fora elementos de sua interioridade:

Eu dou a técnica porque a gente sabe que tem um conteúdo, é preciso dar, mas a minha função aqui dentro é dar o caminho e quando eu dou o tal de desenho livre, parece que é qualquer coisa, não é, pois depois que eu dou a técnica vem o desenho livre porque eles precisam usar aquilo que aprenderam e colocar numa coisa tua, é a obra dele, fecha o aprendizado dele. (P6)

Villela Pereira (2010) também faz uma forte crítica à redução da arte-educação a uma função psicologizante, como catarse, expressão de emoções, libertação. De certa forma, isso aparece muito nas entrevistas das professoras. São marcas do começo da segunda metade do século XX ainda impregnando as concepções das professoras de arte da atualidade, talvez hoje ainda mais suscitadas pelas muitas demandas que a escola enfrenta ao lidar com os “problemas pessoais” dos estudantes, em um mundo de violência e falta de sentido. O risco de a arte-educação ser investida desse papel redentor psicológico parece bastante atual.

Isso tudo não é diferente do depoimento da professora seguinte. Ela fala de expressar sentimentos, emoções, e chega a referir um “novo olhar”. Mas que olhar é esse?! Que lugar haverá para um “novo olhar”, para a alteração das formas de perceber as coisas se a arte é, no dizer dela, puramente expressão dos sentimentos e emoções?! As concepções se confundem, e novas expressões de maior prestígio (como é o caso do “novo olhar”) misturam-se àquilo que já está inculcado no senso comum, nesse caso a arte como pura expressão da intimidade. O caráter pedagógico da arte-educação e sua função efetivamente estética, compreendida

como possibilidade de alterar os modos de perceber o mundo e relacionar-se com ele, perde força.

Arte para mim é **puramente expressão dos nossos sentimentos, nossas emoções**, expressões. Hoje se diz é o saber olhar, o **novo olhar**, não é só dizer eu gostei, eu não gostei, mas é o saber apreciar, que é a palavra que a gente usa, é saber tirar do que te rodeia, e do que tu estás sentindo, podendo expressar isso de alguma maneira, técnica diferenciada ou algum material diferenciado. (P7, grifos meus)

Conforme o exposto anteriormente, hoje a arte-educação assume um caráter mais psicologizante ainda, relacionando-se com a problemática da violência, como se fosse um dispositivo para as crianças liberarem sua agressividade, tornando-se mais calmas e disciplinadas em sala de aula.

Se um aluno que tem essa dificuldade de vida, que mora num local onde se drogam, bebem, se matam, e se tiver um **momento em que ele pode expressar tudo o que está na garganta que não consegue colocar para fora de outra forma** e ele vê isso numa exposição, ele é valorizado, e tem gente valorizando. É um trabalho simples para alguns, mas para ele é importante, pois se sente valorizado. (P6, grifos meus)

Essas dificuldades estão presentes na nossa sociedade e também na concepção dessas professoras. Em suas falas, ainda está presente uma visão de arte-educação que foi predominante em décadas anteriores, mas agora com a roupagem da redenção social pela abordagem psicológica feita por intermédio das práticas escolares. A arte-educação se inscreveria de um modo muito discreto, mas bastante eficaz, no disciplinamento das condutas alteradas por problemas psicológicos oriundos da condição social, como se pode depreender neste trecho da fala acima: “local onde se drogam, bebem, se matam”. Colocada a serviço do disciplinamento, a arte-educação, a arte-educadora e suas práticas são tomadas muitas vezes como a “parte sensível” da escola, na qual a catarse das dores psicológicas produzidas pela realidade social teria lugar. No entanto, arte-educadores não são psicólogos. Com isso, tiramos da arte-educação seu potencial pedagógico, seu potencial de formação estética e cultural do ser humano, e damos para ela um caráter terapêutico.

Como é possível verificar na fala seguinte, de uma das entrevistadas, a arte teria esse papel de se tornar uma espécie de solução ou ajuda para problemas psicológicos:

Arte é uma disciplina que procura trabalhar as ideias, o emocional do aluno. **É ali muitas vezes que eles podem revelar um problema ou pedir uma solução, uma ajuda.** (P1, grifos meus)

Ainda se vê muito impregnado na fala anterior o apelo psicológico da arte-educação, como se suas práticas pudessem funcionar como uma espécie de autoajuda, de espaço de alívio e revelação dos dramas pessoais.

Em outra fala, percebe-se a crença no potencial individual inato e na arte-educação como forma de estímulo à manifestação dessa “coisa linda” que cada um teria em si. Novamente um sentido de redenção. A arte-educação, que na fala da professora se confunde com o próprio papel da escola como um todo, seria o modo de auxiliar o sujeito a expressar sua natureza boa, dada *a priori*.

A escola mostra o que ela tem pelos seus alunos, pela formação deles, e essa coisa linda que já vem deles, a gente estimula, **temos que buscar para que coloquem para fora**, é a nossa função, com certeza. (P6)

Na fala da professora, a sua função está definida a partir daquela concepção que ela tem de que a arte-educação pode salvar o sujeito. Então qual é realmente a função dessa professora? É ser uma redentora, o que resulta em um papel gigantesco além da função de professora, no qual o caráter denotadamente humanizador sobrepõe-se ao caráter pedagógico e obscurece as especificidades da arte-educação em si.

Em um último fragmento eleito para esta seção, pode-se perceber o nexo estabelecido pela professora no sentido de justificar a redenção social a partir da arte-educação que, segundo ela, modificaria o próprio cérebro do sujeito e, por meio de um automatismo, favoreceria atitudes diferentes diante dos “problemas na vida”.

A arte desenvolve **uma nova sociedade**, com **um novo olhar** que se torna mais crítico, que não aceita tudo de mão beijada. Desenvolve a criatividade, assim como eles descobrem soluções nos trabalhos realizados em sala de aula. **Assim o cérebro vai assimilar isso e vai automaticamente, quando vierem os problemas na vida, encontrar soluções para esses.** (P2, grifos meus)

Assim, a arte-educação é vista no sentido de salvar o sujeito dos traumas, do sofrimento, das angústias. Ele precisa trabalhar e colocar para fora tudo aquilo que o aflige, conseguindo, desse modo, superar todos os obstáculos.

Evidentemente não se pode subestimar ou reduzir a disposição das professoras a uma mera psicologização da arte-educação. Não é esse o propósito deste estudo. O que importa mostrar é quão arriscado é ceder ao apelo psicologizante da arte-educação, diminuindo, com isso, seu potencial pedagógico, estético e efetivamente transformador. Acreditar na arte-educação como redenção psicológica é, na maioria das vezes, dar-se uma missão muito além das possibilidades e dos propósitos da área.

Na maioria das vezes, sustentar tais concepções leva a um estado de impotência e sobrecarga no qual o arte-educador seria uma espécie de oráculo ou terapeuta, alguém que, por meio de suas técnicas, tem o poder de salvar os alunos de seus males, aliviá-los de seus sofrimentos ou aproximá-los de sua natureza originalmente boa. Embora tais concepções nem sempre instruem práticas diretamente correspondentes, cria-se uma expectativa além das possibilidades reais do arte-educador, que antes de tudo é um professor, imerso no mesmo contexto e vivenciando as mesmas dificuldades e os mesmos desafios de seus demais colegas.

7.1.2 Arte-educação como artesanato útil

O artesanato é uma tradução da arte-educação para finalidades úteis e comerciais que não devem ser completamente desconsideradas, mas que, por seu turno, não podem ser o seu único sentido.

Farina (2010) salienta que

grande parte da literatura científica aponta sobre o ensino de arte no País: deficiências na formação do professor, baixa remuneração, desestímulo adquirido pela pouca valorização profissional, o que adquire especial relevância na disciplina de arte, pois esse professor é visto ainda, e em grande medida, como decorador da escola ou animador de festas comemorativas. (s/p)

Nas entrevistas realizadas com as professoras, isso se faz muito presente, como podemos verificar na fala transcrita a seguir:

Eu gosto muito de ver a escola bonita e então **me envolvo na parte decorativa**. Ouvi muito isso na faculdade porque **professor de artes não é para decorar escola**, ser usada porque tem a letra bonita, fazer cartaz, **mas eu entro em contradição com isso, porque eu gosto**, gosto de ver a escola bonita, participar dos projetos, gosto de me envolver nos projetos da escola, eu sou bem solista nesse sentido. (P7)

Na fala da professora encontramos pistas de que, durante sua formação, houve críticas a esse papel do arte-educador como decorador. Entretanto, parece que essa profissional é capturada por esse sentido da arte-decoração e assume isso como uma vontade própria. Mas esse “eu gosto” que ela utiliza não vem somente da gente; vem também do papel atribuído à arte, e a própria escola atribui esse papel.

Nem sempre o fato de haver, durante a formação, crítica a respeito de algo livra as professoras de caírem no papel criticado, pois o que faz com que elas entrem nesse papel não é somente a formação acadêmica, mas também as demandas da própria escola. São as próprias crenças que elas têm e alimentam, a sua própria história de vida que muitas vezes associa a arte-educação a esse papel decorativo. Nesse caso, por exemplo, a mesma entrevistada, em outro momento, afirma que muito do seu papel de arte-educadora foi construído com base nas memórias do papel de arte-educadora de sua mãe, no qual predominava esse sentido de arte-educação decorativa.

A arte-educação também pode vincular-se ao artesanato, mas não exclusivamente, pois com isso perde o sentido pedagógico e muitas vezes ficam obscuros os objetivos das próprias práticas desenvolvidas. Muitos dizem que todo professor de arte deveria ter habilidades para fazer o artesanato e muitos dos cursos de magistério ainda trabalham dessa forma até os dias de hoje.

As professoras chegam a perceber que há mudanças nessa perspectiva; no entanto, o que apontam como “alternativas” à velha tradição decorativa recai no sentido psicológico ou no elogio esvaziado do relativismo da percepção:

Eu vejo que está mudando, porque quando eu fiz o magistério e comecei a atuar, arte **era fazer a lembrancinha do dia dos pais, das mães, dia do professor, dia da criança, era artesanato**, usar a sucata e fazer algum trabalho em cima disso. **Hoje a gente trabalha a arte nos segmentos diferentes, a obra de arte e como o aluno a vê**, fazer com que ele compreenda melhor isso, **o que ele sente em relação a essa obra de arte, a questão dele colocar para fora os sentimentos**, os diversos tipos de música que não estão habituados. (P8, grifos meus)

Barbosa (2011, s/p) nos diz que

em minha experiência tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a posição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada como começo de festas, na produção de presentinhos estereotipados para o dia das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas uma livre expressão.

Ainda com todas as críticas à redução do trabalho da arte-educadora ao artesanato-útil, é inegável que o papel decorativo e fortemente associado às datas comemorativas predomina em grande parte das escolas. As “lembrancinhas” referentes às datas comemorativas são uma tradição muito forte e, na maioria das vezes, sobram para quem? Para a professora de artes, que “não pode” se negar a fazê-las, pois para muitos esse ainda é o seu ofício e, não raras vezes, ela própria reconhece essa tarefa como sua obrigação ou habilidade inquestionável.

Loponte (2011, p. 773) afirma o seguinte:

A arte no campo da educação (aqui pensado em artes visuais, teatro, dança e música) é uma área de saber que ainda é de certa forma marginalizada na hierarquia curricular escolar ou considerada como uma atividade extracurricular, acessória ou alentadora da seriedade das disciplinas mais “importantes”. Muitas vezes a arte que entra na escola é uma arte consoladora, confortável, educadora, descafeinada, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, pecinhas e musiquinhas para mostrar aos pais e mães, cópias de girassóis de Van Gogh pelas paredes e tudo o mais que a criatividade “pedagógica” permitir.

A ironia da autora ao utilizar os diminutivos é bastante adequada à realidade das arte-educadoras nas escolas, especialmente no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os diminutivos parecem ficar na fronteira entre a menor importância e a infantilização que seria típica desse campo de saber. A arte tem que fazer tudo o que é referente ao “artesanato escolar”, ficando em uma condição “diminuída” perante as disciplinas da elite curricular.

Ainda assim, vale considerar que, dentro da escola, muito dos professores têm grande facilidade com o artesanato e que parte de sua condição financeira provém dele. Além disso, muitas vezes o artesanato é um caminho de aproximação com o campo das artes, funcionando como uma porta de entrada muito potente para novas discussões e práticas diferenciadas. É o que demonstra a professora 6 na fala disposta a seguir:

Apesar da idade, sou professora fresca, porque eu sou professora há pouco tempo. Fui pra faculdade com 47 anos recomeçar a vida, foi uma quebra de toda a minha vida até aqui e aí realizei o meu sonho, estudar, **aprender a parte teórica da arte**, porque **a parte prática eu já tinha desde oitenta, comecei pintando tecido, até chegar à tela**, aí sim me apaixonei. (P6)

O artesanato compunha os saberes da prática da professora citada, e o ingresso na universidade parece ter trazido a ampliação de suas concepções.

A professora seguinte, ao falar de como construiu sua história na arte-educação, implicando fortemente sua história pessoal, relata aprendizados ligados às práticas domésticas, destacando como sua mãe teve grande importância em seu desenvolvimento dentro dessas práticas.

Agradeço à minha mãe esse incentivo de poder hoje ir para uma cozinha e fazer coisas boas, fazer um tricô, um crochê, de tudo poder fazer com gosto, com prazer. (P7)

O relato surge como uma espécie de “pré-história” da arte-educação em sua vida, o que revela que a professora atrela fortemente sua história de arte-educadora ao desenvolvimento de tais habilidades, segundo ela favorecedoras de sua atual prática pedagógica.

Subtil (2009, p. 193) comenta o quanto a arte-educação ainda está conectada a essas práticas de enfeitar e decorar, dizendo:

É possível perceber também um caráter utilitarista da prática artística quando seu uso acontece na maior parte das vezes apenas para abrilhantar feiras, festas, comemorações ou, inclusive, como motivação para outras áreas de conhecimento.

A professora 8 relata que ainda se utiliza muito dessa prática do artesanato dentro da escola e é designado sempre para a professora de artes fazer a “lembrancinha”, a decoração da escola. Ao mesmo tempo, sua fala revela essa dinâmica da atribuição de papéis dentro da escola, sustentada pela tradição da arte-educação como artesanato-útil. Parece bastante difícil de se ultrapassar, na prática, a redução do trabalho dessas professoras à atividade decorativa e utilitária.

Ainda a gente acaba fazendo o presentinho do dia dos pais, das mães, na aula de artes, enfeitando a escola na festa junina, **direcionam tudo para o professor de artes**, as outras professoras têm uma resistência bem grande quanto a isso e elas não fazem. (P8)

Essa prática ocorre em praticamente todas as escolas da rede. Enquanto algumas professoras se recusam a fazer essas tarefas, outras têm receio em não atender às demandas já instituídas, pois acreditam que possam sofrer algum tipo de

recriminação. Há, ainda, aquelas que gostam e reconhecem nessa prática a sua principal função.

7.1.3 Arte-educação como o “tudo quase nada”

Outro sentido bastante presente nas falas das professoras diz respeito a certa generalização do signo “arte”, associando-o a temas e práticas variadas. A generalização da arte como modo de significar uma variedade muito diversa de elementos acaba por enfraquecer sua potência, em uma condição na qual o “tudo é arte” resulta em uma espécie de esvaziamento que foi aqui nomeada de o “tudo quase nada”.

Loponte (2011, p. 782) afirma o seguinte:

É preciso não cair em armadilhas fáceis como interpretar tais afirmações como sinônimos de “tudo que fazemos é arte”, “qualquer um pode ser professor e artista”, “só a arte pode salvar a escola e seus professores”. Nada disso. E nem há aqui uma apologia pela formação de docentes de qualquer área para trabalhar com arte na escola.

Realmente foram encontradas, nas entrevistas, falas muito exemplares dessa posição da autora supracitada. Segue relato da Professora 7:

Tudo vira arte, e ter a liberdade de expressar de alguma forma com material diferenciado o que você está sentindo de diferentes maneiras, isso para mim é arte. (P7, grifos meus)

Como assim “tudo vira arte”?! Esse é um sentido demasiado generalista, além de um peso enorme. A arte precisaria “fazer mágica” para conseguir tal façanha. Não podemos sobrecarregá-la de tal maneira a pensar que ela teria toda essa responsabilidade.

Subtil (2009, p. 193) nos diz que

a falta de professores com habilitação em arte cria uma situação de terra de todos e de ninguém, isto é, se todas as áreas podem trabalhar com arte, então qualquer coisa pode assumir o estatuto artístico.

Ainda nos traz dados de uma pesquisa realizada no Estado do Paraná, com professores da rede estadual de ensino, referentes a alunos de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, na área de arte. Nela constata que a falta de professores com

habilitação no campo das artes é fato comprovado na prática, e profissionais de diferentes disciplinas são convocados para ministrar as aulas da disciplina.

Temos um exemplo dessa problemática na fala a seguir:

Fiz magistério, depois fiz o curso de Letras, português e literatura. (P8)

O que se percebe em outro momento da fala da professora é o fato de que assumir a disciplina de arte é algo imposto, e por ser o português uma área afim, acaba recaindo a responsabilidade sobre os profissionais dessa disciplina. Ela tenta desempenhar seu trabalho da melhor maneira possível, mas sabe que não é formada e por isso tem muitas dificuldades de realizar atividades em sala de aula. Tem consciência da falta de professores, principalmente nas escolas de Ensino Fundamental, nas séries iniciais, em que os professores têm unidocência e precisam trabalhar com tudo sem ter formação específica.

A professora a seguir traz o mesmo problema:

Qualquer um faz qualquer coisa e é por isso que não respeitam a gente (P6, grifos meus)

Quando a disciplina de arte é assumida por um professor que não possui habilitação na área, isso causa um enorme desconforto com professores que são formados na área. Os graduados em arte referem-se a esse fato argumentando que essas pessoas não passaram pela graduação nem tiveram que se especializar na área, o que traria grande prejuízo para a qualidade do trabalho.

A seguir está disposta mais uma fala que ratifica esse sentido generalizador do signo “arte” que, apesar de associar a arte à vida, às condições concretas de existência, esvazia o potencial da arte-educação, fazendo-a uma espécie de vala comum em que tudo pode ser depositado:

De tudo você pode tirar um pouco para tua vida, e é isso que a arte vai te trazer, essa sensibilidade de tudo você tirar algo de bom e tornar a vida uma arte. A minha vida hoje **eu respiro arte**, na minha casa cada cantinho eu arrumo, por fora o jardim, então **eu vivo arte**, eu sou assim, vaidosa, gosto de me arrumar, gosto de me enfeitar. **Deus me fez professora de artes** e posso passar isso para as pessoas, eu tenho gosto pela arte, essa admiração, mãe professora de artes, ela é tudo de bom na minha vida, de vez em quando a gente troca figurinha e isso é muito gratificante para mim. (P7)

Essa professora é extremamente ligada à arte, e para ela a arte assume um sentido transcendente, que se confunde com a história de sua mãe, também professora.

Farina (2010) coloca que nós

sabemos que a prática pedagógica dos professores de arte, especialmente nas redes públicas de ensino, está bastante aquém do que desejaríamos que fosse e do próprio potencial problematizador e experimental da arte. A literatura científica sobre essa prática constata que o exercício da invenção escasseia nas aulas de arte. (s/p)

Essa escassez de invenção está atrelada de certo modo a essa generalização simplificadora que faz de tudo “arte” e acaba por reproduzir os padrões repetitivos de trabalho com os artistas e as obras. No fragmento a seguir, por exemplo, sob o pretexto de não poder dissociar vida e obra dos artistas, a professora narra uma prática já bastante tradicional como prática supostamente inovadora:

Pra mim **tudo é arte**, música, teatro, então não tem como trabalhar separado, assim como eles querem, não tem como tu falares de uma coisa e não falar de outra. Mesma coisa falar de um artista e não falar da vida dele, conhecer a história desse artista, então eu trabalho com a vida do artista, com a obra. (P3)

E dessa maneira as aulas se repetem sucessivamente, sem que haja a mediação, a criação e a criticidade do aluno. A professora, que poderia ser a mediadora, é apenas a pessoa que reproduz conteúdo, conta a história do artista e tenta fazer associações entre sua vida e sua obra.

Villela Pereira (2010, p. 4) faz uma referência aos anos 1990:

Aquela condição pós-moderna que inicialmente fazia sentido e tinha consistência em algumas manifestações da arquitetura e das artes visuais também proporciona a fragilização de alguns valores e contribui para a banalização da arte e da experiência estética. Tudo é arte, tudo vale, tudo pode, qualquer coisa pode ser arte e qualquer um pode ser artista. Esse exagero e essa absolutização do relativismo se convertem num permanente desafio para dar conta de restabelecer consistência à tendência de esvaziamento conceitual que a própria arte conceitual suscitou.

Esse desafio se faz presente até os nossos dias, como podemos verificar nas falas seguintes:

Depende o contexto, onde tu estás. No meu contexto escolar, **arte é toda e qualquer expressão**. O meu dia a dia é escolar, **arte é a base de tudo**, onde tu consegues atingir o ser humano. **A arte move até pedras**, tu consegues trabalhar a expressão para que eles possam ter noção de ser humano, de preservar o meio onde eles consigam adquirir o respeito (P5, grifos meus)

Arte é a expressão do ser humano desde a pré-história e **não dá pra viver sem ela**, e de um jeito ou de outro, o homem vai sempre encontrar e achar um caminho e vai se expressar de uma forma ou de outra, seja através da música, da pintura, da escrita, da dança, dos gestos, da literatura, **estão todas dentro da arte**. (P2, grifos meus)

Subtil (2009) defende que uma prática artística de significados, que desenvolva a formação de um sujeito mais sensível, criativo, crítico e capaz de experienciar estéticas humanizadoras, não pode prescindir de um sentido estrito de arte, sem o qual a arte – e a arte-educação também – recaem em concepções e práticas simplificadoras e banalizadoras da experiência estética. Onde “tudo” é arte, quase nada faz sentido como experiência efetivamente transformadora do sujeito.

7.1.4 Arte-educação como redenção política e social

Especialmente a partir dos anos 70, a arte – e a arte-educação – foram inscritas em um contexto de possíveis e necessárias transformações sociais e políticas. Um engajamento político da arte fez com que se tornasse possível, e muitas vezes recorrente, um outro sentido redentor para a experiência artística e suas diferentes formas de ensino e mediação.

Villela Pereira (2009, p. 3) comenta que, no início dos anos 1970,

a arte definitivamente deixava de ser um luxo ou artifício decorativo e se consolidava como necessidade ou como conceito. Se reconhecia a obra de arte como tendo algum conteúdo sociológico, psicológico, político ou, em suma, ideológico, que exigia tanto do artista quanto do mercado quanto do espectador uma atitude condizente com uma tomada de posição, uma declaração de opção.

Desdobramentos e recepções entusiásticas dessa tendência fizeram pensar que a arte poderia salvar o mundo, a sociedade, o meio ambiente, tendo poder para fazer as pessoas tornarem-se críticas, revolucionárias, transformadoras. Nesse sentido, as pessoas precisariam tomar uma decisão ideológica e fazer da arte um instrumento de ação política. Tal sentido, possivelmente em grande parte construído

pela formação acadêmica da maioria das professoras sob influência dos últimos anos da década de 1970, aparece bastante nítido nas falas.

Na arte-educação, a gente tem a **responsabilidade de formar uma nova sociedade. Todo o senso crítico, ético e estético do futuro** é dentro da escola, e **as artes vão dando fundamento para isso**. (P2, grifos meus)

Barbosa (2005, p. 173) nos revela esse espírito de uma época em que o arte-educador lutava por seus direitos:

Os arte-educadores no Brasil são politicamente bastante ativos. A politização dos arte-educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino (15-19 de setembro) na Universidade de São Paulo, na qual reuniu 2.700 arte-educadores de todo país. Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, etc.

Realmente o arte-educador precisou fazer toda uma caminhada para poder ter seus direitos aceitos. A professora seguinte faz menção à luta desses profissionais:

Eu não peguei **a época em que o educador de artes lutava muito para ter um espaço de existência**, de ser formado em artes, para dar artes. Acho que existiu toda uma caminhada, eu não participei disso porque já fui estudar mais velha, mas eu sei que as minhas colegas de faculdade já estavam trilhando há muito tempo nas escolas, elas não eram formadas e davam a disciplina, então qualquer um dava artes. **É um caminho que a gente alcançou**. (P5, grifos meus)

O sentido do compromisso político e social transformador é bastante presente na fala das professoras. No entanto, muitas delas, na tentativa de defender a importância da arte, acabam resvalando para uma defesa redentora da arte como transformação social, sem conseguir enxergar de fato como isso pode acontecer e menos ainda apontar caminhos claros para tais práticas.

Eles precisam **ter consciência da importância de cada ser no mundo. A arte é a marca, é a expressão e tu consegues colocar isso no indivíduo, que ele é tão importante quanto aquele ser que no mundo das artes é importante na expressão singular dele**. Com certeza ele vai ter mais respeito com o mundo, acredito que tem que focar a arte dentro da escola. (P5)

Na citação anterior, por exemplo, a professora defende que o caráter transformador da arte-educação estaria em fazer o indivíduo identificar-se com o artista consagrado, o qual teve sua importância reconhecida. Faz a apologia da valorização de cada ser humano em sua singularidade, mas o discurso resulta pedagogicamente vazio. Como isso pode efetivamente provocar mudança? O que seria “focar a arte dentro da escola”? Parece que a professora intui a importância da área, mas não consegue avançar na formulação de um problema concreto dessa área ou de sua potencial contribuição a partir de estratégias pedagógicas claramente traçadas.

Na tentativa de defender a arte como importante dentro da escola, a Professora 5 acaba afirmando que a arte é a saída, é a salvação, e que vai transformar a sociedade como um todo. Com isso, acaba diminuindo a importância da arte porque não consegue mostrar como isso poderia acontecer concretamente. O discurso acaba esvaziado.

Eu digo para os alunos que **a minha responsabilidade é muito séria com eles**, mostrar os muitos caminhos que vão ser usados depois nas profissões e **a gente está formando uma nova sociedade**, porque aqui nesta escola são bastante valorizadas essas questões. (P2, grifos meus)

Eu vim cumprir a minha missão, que é lidar com criança. Eu tenho essa certeza, isso está dentro de mim. Eu já fiz meu papel de filha, de mãe e **agora eu vou fazer o meu papel para a sociedade, melhorando aquele que está ali ao meu alcance, que estou tendo a chance de trabalhar com ele, é a minha função como ser social. Se eu não fizer isso, a que eu vim aqui, só a passeio?** Ou fiz metade da minha função. **Essa é a minha concepção de vida.** (P6, grifos meus)

A postura louvável de compromisso ético e social com a transformação se esvazia pela imprecisão da ação pedagógica. De algum modo, há uma concepção redentora de arte-educação na fala de algumas professoras que se confunde com o próprio sentido de vida, ou seja, elas se assumem redentoras porque aquilo se confunde com suas próprias vidas, uma espécie de missão existencial.

Em se tratando de tão forte imbricação com um sentido existencial desejável, mas arriscado, parece que tais posturas diminuem o potencial crítico em relação às próprias práticas. Fazer a autocrítica mais contundente das práticas pedagógicas exercidas ou das próprias concepções parece ser vivido por muitas professoras como risco de perderem-se de si mesmas, do sentido de vida que encontraram para

si. Afinal, não se passa impune ao se colocar em questão o próprio lugar no mundo e as crenças que nos acostumamos a alimentar.

7.1.5 Arte-educação como potência crítico-libertária

Apesar de inventariar posturas mais redentoras e messiânicas em relação aos potenciais efeitos transformadores da arte-educação, também foi possível colher na pesquisa concepções muitíssimo potentes em relação ao caráter crítico-libertário da área. Muitas professoras, em vez de reproduzirem os discursos redentores psicológicos ou sociais proferidos já há várias décadas, e distantes de reduzirem a arte-educação à mera função de um artesanato-útil, sustentam concepções críticas e muito coerentes em relação ao que pode politicamente a arte-educação nos dias de hoje, especialmente porque atualmente ela não pode responder apenas a uma questão da arte, mas precisa indagar-se a respeito da própria vida, com todos seus limites e possibilidades.

Como Villela Pereira (2010), retomando uma ideia central apresentada nas notas teóricas, várias professoras entrevistadas, e também eu, compreendemos que

a finalidade que se coloca para a arte-educação, neste século vinte e um, já não diz mais respeito exclusivamente à arte. Porque entendo que, dada a complexidade das nossas formas de organização social e de produção da nossa existência, compete à arte-educação uma parcela significativa da tarefa crítica de contribuir para que o sujeito se pense. Porque acredito que precisamos devolver a estética à arte-educação, no sentido de proporcionar a experiência de um processo e um percurso críticos que levem professor e aluno a se aproximarem de compreender *como chegaram a ser o que são*. (p. 79, grifo do autor)

Loponte (2011, p. 773) nos diz que “a arte contemporânea traça novos mapas estéticos e desconcerta as nossas provisórias certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte”.

A arte-educação certamente não é a única ou a melhor alternativa para libertar os sujeitos, entendida a liberdade como algo que se pode conquistar inteiramente. Contudo, ela pode servir como uma tática de liberdade, ou seja, outro modo de estabelecer relação com o meu próprio modo de olhar, meu próprio modo de escutar, meu próprio modo de sentir as coisas.

Assim como as concepções até agora apresentadas, também foram encontradas nas falas das entrevistas concepções de arte-educação que chegam

mais próximo de uma perspectiva realmente transformadora, que não “pecam” nem pela psicologização, nem pela redenção, nem pela ideia de que a arte é tudo e qualquer coisa. Conseguem, porém, atribuir para a arte-educação um caráter mais crítico-libertário, efetivamente mais próximo daquilo que seria a formação do arte-educador como agente de transformação de si e do mundo, atento aos processos de (trans)formação para a vida contemporânea.

Podemos perceber essa concepção na fala da Professora 7:

Eu me considero **uma arte-educada**, nem sempre fui, até certo ponto onde você sente o gosto pela coisa, **senti que arte não é só a arte do fazer, mas sim de estudar, ler, experienciar coisas** diferentes. (P7, grifos meus)

Eu acho que devemos despertar o gosto pela arte, o prazer da arte, o que a arte nos traz através dela, **de que maneira eu na minha vida futura, no meu profissionalismo vou poder usar aquilo que estou fazendo aqui**, como eu posso ser um profissional criativo também, **como eu posso achar soluções para que no meu trabalho eu possa ser criativo**, desenvolver o meu trabalho e **buscar soluções**. (P7, grifos meus)

Frangé (2006) vem ao encontro dessa concepção na qual o sujeito precisa criar saídas, encontrar bons problemas e ensaiar soluções, sempre no jogo tenso e difícil de confronto com os limites da realidade. Ela diz que “a experiência criadora revela-se vital ao processo de desenvolvimento do homem para que possa satisfazer sua necessidade de expressão estética e simbólica” (p. 214).

A arte-educação não salva, mas pode ser um dispositivo interessante, permitindo que o sujeito invente um novo modo de se relacionar consigo mesmo, com os objetos, com o mundo, com as pessoas. Não é nem o caráter libertador, nem o caráter “a arte não faz nada”: ela faz algumas coisas, mas não tudo.

Muitas das professoras parecem acompanhar tal concepção:

Despertar o interesse nos alunos, a reflexão, porque **eles não estão acostumados a pensar, querem tudo pronto**, têm acesso a muita informação em função da internet, dos veículos de comunicação. Porém, como as coisas estão sempre evoluindo, eles têm essa informação, mas não têm essa prática, essa vivência, essa experiência com essa informação, eles não sabem fazer, **sabem que existe, sabem o básico, mas não sabem explorar, não conseguem aproveitar o que eles conhecem para desenvolver um trabalho. Essa é a maior dificuldade que eu vejo hoje em dia**, eles pararem, pegarem um coisa simples e fazerem um trabalho. **O processo de criação tem que ser muito bem trabalhado**. (P4, grifos meus)

Picoli (2010, p. 33) diz que “Foucault define a crítica como uma atitude característica da modernidade, forma de pensar, falar e fazer; relação com a existência, com o saber e o agir próprios; relação com a sociedade, a cultura e os outros”.

O caráter crítico-libertário, enquanto concepção típica da arte-educação, parece estar associado ao modo reflexivo de operar a relação consigo mesmo, com os outros, com os materiais, com as técnicas e com o próprio trabalho exercido por algumas das professoras.

Há **uma reflexão do que a gente está fazendo**, porque estamos trabalhando com pedra. Na mesma turma tem vários trabalhos com o mesmo tema e técnicas diferentes e porque cada um trabalha de uma outra forma e apresenta de uma forma, **essa reflexão está acontecendo tanto com os alunos quanto com os professores**. (P4, grifos meus)

Picoli (2010) ainda diz que Foucault atribuiu à crítica uma intenção extremamente produtiva para nossa época, direcionando a capacidade de julgamento para o poder, o saber e a ética, encarando-a como uma prática, técnica ou arte de liberdade.

É na postura mais comedida e reflexiva de algumas professoras que foi encontrado o sentido da arte-educação como potência crítico-libertária. No exercício cotidiano de exercer aproximação com outras áreas, trabalhando reflexivamente a possibilidade de outras práticas, por exemplo.

Nesses três anos que eu estou aqui, pude trabalhar a interdisciplinaridade, pude me envolver com outros projetos da escola e uma coisa se encaixava na outra. Pensávamos e aprendíamos juntas, experimentando outras práticas para ensinar.

Também esse sentido é encontrado no exercício de mediação junto aos alunos, com vistas à ampliação de seu repertório, não desvalorizando a cultura popular, mas ultrapassando-a. Aqui também o caráter reflexivo sobre a própria prática parece o motor da ação efetivamente transformadora. São posturas que não se atêm na impotência das queixas relativas às dificuldades ou limites dos alunos nem superestimam romanticamente o potencial da arte-educação dando-lhe um caráter redentor inatingível.

Refletimos muito sobre como trabalhar essa questão da música, inclusive conversando com outros professores. A gente está **usando a arte para entender melhor o nosso aluno** e para **abrir a visão deles**. Um exemplo é a questão da música, se você deixar por eles, vão escutar só funk, porque eles não conhecem outra coisa, outro estilo de música, e também o rock eles escutam com uma letra bem pesada, então a gente pode mostrar para o aluno que existe outros estilos de música. Eles têm que **conhecer outras coisas para gostar e para pensar coisas diferentes**, não só aquilo de sempre (P8, grifos meus)

A arte-educação assume um sentido crítico-libertário quando as professoras associam sua prática ao trabalho cotidiano de favorecer a ampliação do repertório e das experimentações. Isso se aproxima daquilo que Foucault (2001, p. 13) considera como sendo a curiosidade. Segundo ele, é “a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que lhe convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo”.

A arte-educação como tática de liberdade envolve esse exercício de curiosidade em relação ao que é possível vir-a-ser, não apenas por parte dos alunos, mas também das professoras que colocam em questão suas concepções e abrem-se para experimentar novas possibilidades no ofício de se (re)construírem como arte-educadoras.

7.2 Práticas de arte-educação

Nesta seção, foram incluídos alguns importantes desdobramentos das concepções, tentando estabelecer relações entre as concepções evidenciadas e as possíveis repercussões sobre as práticas pedagógicas em arte-educação. Tratou-se de dar visibilidade a algumas das práticas narradas e compreender como elas se atrelam às concepções de arte-educação, muitas vezes retroalimentando-as. Constituímos, então, quatro figuras emblemáticas das arte-educadoras. São elas:

- a) arte-educadora como explicadora da cultura-valor;
- b) arte-educadora como professora exausta;
- c) arte-educadora como improvisadora;
- d) arte-educadora como mediadora da experimentação.

7.2.1 A arte-educadora como explicadora da cultura-valor

Algumas das práticas narradas atrelam-se fortemente ao sentido da transmissão da cultura-valor. Isso parece acontecer especialmente quando as concepções de arte-educação são mais redentoras ou messiânicas, restando à arte-educadora o papel de ser uma ilustradora de alunos incultos em relação aos “bens universais”.

A arte-educadora seria aquela que ajuda os alunos a terem acesso à cultura-valor, que leva os sujeitos a conhecerem o que não conhecem, a “crescerem” culturalmente, em uma pretensão educativa de dar aos alunos a chance de terem acesso a um mundo supostamente superior àquele que caracteriza a cultura popular. São exemplos disso aquelas que fazem referência às práticas de acesso aos artistas consagrados e sua explicação:

Mesmo dentro dos temas transversais, eu busco artistas que já trabalharam com isso, por exemplo, identidade, aí vou procurar quais trabalharam com esse tema, aonde teve o maior número de artistas que trabalharam com o tema, aí pego esse movimento mostro para eles. Exemplo: **trabalhei com o Renascimento, onde eles tiveram que fazer o autorretrato e com a Frida Callo**, então essa diferença entre os movimentos, as épocas, fazendo essa pesquisa com os alunos, sempre a parte teórica e a parte prática, eu trabalho mais a parte prática porque **quando se faz a exposição dos trabalhos é que eles vão explicar** qual artista, qual movimento ele se baseou, qual material ele usou, isso no dia da apresentação. (P4, grifos meus)

A arte deveria ter mais valorização, **por isso nos preocupamos em trabalhar tanto a história da humanidade** quanto a história da arte dessa humanidade e os trabalhos artísticos direcionados dentro dos assuntos [... (P2, grifos meus)

Destaca-se entre algumas professoras a “preocupação” com os conteúdos, considerados como a parte fundamental do acesso à cultura humana universal, em uma perspectiva embrionariamente interdisciplinar. Predominam nessas práticas um caráter mais historicista, supostamente garantidor de maior “cultura” aos alunos. Assim, a História da Arte ganha um lugar de destaque.

Eu e professora de História pensamos em um programa desde a pré-história para quinta série até a idade contemporânea para a oitava série, na sexta série idade média e renascimento, na sétima idade moderna. Eles saem daqui **com uma visão de história da arte e humanidade sempre juntas**, isso porque a professora de História faz muitos trabalhos direcionados para arte e **eu trabalho a história da arte**, então eles estão vendo a mesma linguagem, e quando possível é colocado essas duas

matérias no mesmo dia também para ocuparem os livros, pra eles verem que saíram de uma disciplina para outra e que podem ocupar o mesmo conhecimento, fazer uma **construção maior de cultura**. (P2)

A noção de cultura varia de acordo com os momentos históricos, e a ideia de uma cultura humana universal, consagrada e superior às culturas populares, equivale àquilo que Guattari (2000, p. 67) chamou de cultura-valor, quando apresenta seu esquema de três sentidos da cultura ao longo da história do pensamento ocidental:

A – Cultura-valor: Corresponde a um julgamento de valor que determina quem tem cultura e quem não tem. Ou se pertence a meios cultos, ou se pertence a meios incultos. B – Cultura alma-coletiva: Sinônimo de civilização. Já não há mais o par “ter ou não ter”. Todo mundo tem cultura. Qualquer um pode reivindicar sua identidade cultural. Cultura negra. Cultura *underground*. Cultura oriental. Uma espécie de alma um tanto vaga que se presta a ambiguidades. C – Cultura-mercadoria: Não há julgamentos de valor nem territórios coletivos da cultura. A cultura são todos os bens, todos os equipamentos, todas as pessoas, todas as referências teóricas e ideológicas. Aqui opera a noção de um mercado cultural.

As práticas difusoras dos valores de uma cultura universal já consagrada parecem estar atreladas a uma concepção mais messiânica da arte-educação, segundo a qual o arte-educador seria aquele que, tendo o privilégio de pertencer a “meios cultos”, seria o responsável pela ilustração dos alunos incultos esteticamente. Ao mesmo tempo, tal concepção e tais práticas atrelam-se claramente às pedagogias mais tradicionais, que pressupõem ensino como transmissão, repasse de informações consagradas àqueles que delas não dispõem.

Tem professores que dizem que não é para dar nada escrito para os alunos, mas eu me nego, porque eu tenho que fundamentar tudo o que trabalho. Como eu vou dar algo para o aluno e não saber de onde surgiu? Eu tenho que dar os tópicos e eles precisam registrar, a parte teórica precisa complementar a prática e aí às vezes a gente entra em choque porque eu não aceito que o aluno não queira escrever nada, nem que eu tenha que dar o texto xerocado para colar no caderno, e aí eu faço um da turma ler para que todos leiam. Eu sou meio ditadora nesse tipo de coisa, mas tem que ter fundamento. (P6)

O posicionamento transcrito anteriormente é revelador desse sentido de transmissão, sustentado no prestígio aparentemente indiscutível dos “fundamentos”, da “origem” e da “escrita” sobre quaisquer outras formas de saber e de experimentação. Isso também parece impregnar o ensino de arte na escola.

Temos ainda a fala seguinte, que denuncia a falta de interesse dos estudantes como um problema que não implica as escolhas metodológicas e as concepções da própria professora:

Eu trabalho **apresentando obras de arte de artistas famosos** para os alunos. O problema é que **eles pensam que isso que é ensinado não vai fazer falta na vida deles**. Esse é um problema com os alunos, a falta de interesse. (P3, grifos meus)

Para esse tipo de posição, naturalmente é requerida uma habilidade de professor-explicador, aquele que é veículo da ilustração do outro. De certa maneira, é como se o arte-educador, investido dessa “superioridade” cultural, acabasse por se tornar aquilo que Jacques Rancière (2002), em seu provocativo livro *O mestre ignorante*, chama de um mestre embrutecedor, desfavorável à emancipação.

Segundo Netto (2003, p. 277), comentando Rancière,

explicar, fazer compreender – preocupações óbvias de um pedagogo esclarecido – são, do ponto de vista revolucionário de Jacotot, princípios de uma educação embrutecedora, uma vez que a explicação pressupõe uma superioridade da inteligência daquele que sabe (o mestre) sobre a inteligência menor, ou menos desenvolvida, daquele que ignora (o aluno). Uma educação emancipadora seria aquela que, invertendo a lógica do sistema explicador, demonstrasse ao aluno que ele é capaz de compreender por si só, pelo poder da sua própria inteligência. E uma tal subversão só é possível a partir de um postulado de base: a igualdade das inteligências. Partindo-se desse princípio, verdadeiro pivô filosófico da descoberta feita por Jacotot, seria possível tornar-se de fato um mestre emancipador.

A arte-educadora como mera explicadora da cultura-valor, da História da Arte ou dos “fundamentos” que remetem à origem de toda criação artística, aborta seu potencial criativo e efetivamente transformador à medida que dá para si a missão de apenas transmitir o já sabido e não se permite o exercício da curiosidade que já destaquei anteriormente.

7.2.2 A arte-educadora como professora exausta

Outra figura emergente das práticas narradas é a da arte-educadora como professora exausta, queixosa e endividada com as rotinas e as burocracias escolares.

Loponte (2005) nos diz que

da escrita dos professores, em geral, espera-se pouco. As escolas esperam que os cadernos de chamada estejam rigorosamente preenchidos, os objetivos e conteúdos cumpridos nos prazos determinados e que a assinatura e a rubrica docente deem aquele tom de verdadeiro aos registros escolares, mesmo que sejam repetidos de um ano a outro, mesmo que sejam cópias de prescrições dos livros didáticos. (s/p)

Assim é na maioria das escolas, há sobrecarga dos professores em relação à burocracia. Tudo tem de estar documentado, mesmo que isso nunca seja verificado por outra pessoa e que as “folhas do papel fiquem amarelas” pela persistência do tempo. Usando um termo da informática, é um “copiar e colar” de um ano para outro, sem significado algum, causando uma enorme estafa nas docentes, pois além de trabalhar em sala de aula, corrigir provas, trabalhos, encerrar notas, participar de eventos da escola fora de seu horário de trabalho e levar tarefas para fazer em casa, elas precisam responsabilizar-se pelas decorações festivas que marcam a agenda das escolas.

Farina (2010) concorda com boa parte da bibliografia científica do País e diz que o ensino da arte no Brasil aponta para a carência na formação de professores, a baixa remuneração e o desestímulo suscitado pela desvalorização profissional.

Uma arte-educação como redenção acaba produzindo uma prática profissional de dívida, devido à forma com que a arte-educadora tem de se posicionar. Acaba ficando exausta, endividada, menosprezada, sempre queixosa, pois não é valorizada como deveria. Isso é evidente nas próximas falas:

Tem coisas que a gente não consegue trabalhar com o aluno, pois eles **não trazem o material**, isso que eu não peço coisa cara, tinta a gente tem, mas cada um tem que trazer seu pincel. Quando você empresta material, eles **não devolvem**. A coisa é complicada. **É muito cansativo**. (P4)

A nossa sala de artes é uma casinha de madeira, com janelas altas, **não tem tanque**. Às vezes tu vais trabalhar com tinta, com argila e você precisa lavar, aí eles vêm até aqui em cima e **vira baderna**, aprontam, batem nas salas e eu também não posso trazer aluno por aluno e deixar os outros sozinhos. **As mesas são muito estragadas**, para fazer um desenho é preciso colocar um livro em baixo. **Muitas vezes eu deixo de trabalhar com certos materiais para evitar os comentários**.”(P3)

Na fala das professoras, percebe-se a pouca valorização da arte-educação. Não há um local adequado para a disciplina de arte e, segundo elas, os alunos

pouco colaboram, levando-as a adotar medidas que não condizem com as concepções e práticas que gostariam de desenvolver.

Teve uma situação no primeiro dia da apresentação dos professores. Todos foram apresentados, menos eu porque faltou tempo. Foi horrível, parece que as outras matérias têm mais importância. Isso foi um balde gelado, não tem tempo a gente apresenta outro dia, foi muito triste para mim, mas quando chega a hora das festas a gente é hiper solicitado. (P6)

Wachs (2005, p. 118) comenta que Hargreaves afirma existirem armadilhas culpabilizadoras, que estão situadas em quatro vias no trabalho dos professores.

As fortes pressões frente à prestação de contas e obrigações: cada vez aumentam mais as exigências, as listas de obrigações, como, por exemplo, o preenchimento de formulários, a participação em reuniões, a realização de entrevistas com pais e estudantes e as expectativas das pessoas. Tudo isso cria um claro sentimento de incapacidade de cumprimento, pois o docente sempre está atrasado com seus compromissos, sempre está devendo alguma obrigação.

Além de todas as obrigações que o autor acima expõe, as arte-educadoras precisam estar sempre buscando qualificação, porque o que se exige delas é que sejam criativas e mostrem trabalhos interessantes, com repercussões claras sobre as vidas dos alunos. Isso tudo esbarra muitas vezes nas más condições de infraestrutura, falta de material e todas as reiteradas dificuldades disciplinares com os alunos.

Muitos não estão nem aí, não fazem as coisas, mas eu fiz uma combinação nas aulas de artes pra produzir: "Vocês podem conversar, não tem problema, só que tem nível de conversa, volume de conversa, e produzir precisa de silêncio". Pois tem muitos que só ficam fazendo a maior baderna, atrapalham quem quer trabalhar. A maioria trabalha, mas tem uns que levam os outros e aí se complica. (P1)

Para a Professora 7, uma das grandes queixas é a falta de materiais por parte dos alunos:

Enfrento dificuldade com relação ao material básico que eles têm que trazer nas aulas: tesoura, cola, régua, o lápis 6B. No início do ano eu sempre dou uma lista. Se no primeiro mês não conseguiu comprar, não tem problema, chega e fala para mim e eu dou uma tolerância, mas no momento que eles vão perdendo, gastando, eles não repõem mais, então vem o meu material que eu empresto, e aí como é uma aula muito corrida, não me sobra aquele tempo para conferir, e aí quando eu vejo eles já saíram e eu não contei e

começa a faltar material. Eles pegam e não devolvem; tem o meu nome, mas não volta. (P7)

Como fazer um trabalho em arte sem material favorável? São grandes os desafios. Se sequer do material básico os alunos dispõem, quem dirá pedir material diferente. “O que eles vêm fazer na aula então?”, perguntam-se algumas professoras, exaustas pela sobrecarga das demandas e sem encontrar espaços adequados para ressignificação de suas práticas. Proliferam as queixas que parecem advir da exaustão, em uma rotina de trabalho que oferece poucas gratificações. Algumas acabam por responsabilizar as famílias e sua condição social, reproduzindo preconceitos psicológicos e sociológicos que “simplificam” as dificuldades no intuito de aplacar a angústia de não saberem como proceder no enfrentamento dos desafios. As simplificações obscurecem, por sua vez, as causas reais e mais profundas que sustentam as desigualdades e a desvalorização de ambas as partes, alunos e professoras.

As famílias são bem desestruturadas. Em uma família, os filhos são de três, quatro **pais diferentes**. Tudo é complicado: trabalham fora o dia todo, os pequenos ficam com os mais velhos ou ficam por conta em casa. Tem tudo isso, eles não têm aquela coisa assim “não pode fazer isso que é errado”, “se tu quebrares um vidro vai ter que pagar”, então a gente tem que cuidar o que é nosso e muito mais o que é dos outros. **Se eles quebrarem, não estão nem aí.** A gente acaba tendo que cobrar certas coisas, a gente tem que cobrar. Eu aprendi com meus pais e ensino meus filhos assim: “Tu tens que cuidar das tuas coisas, não tem que estar destruindo nada e muito menos na escola, não é teu”. **Aqui eles não tem isso, reclamam o tempo todo:** “Professora, sumiu meu lápis”. Como alguém que está sentado fazendo uma coisa não percebe nada? **É uma falta de cuidado com suas coisas.** (P3)

Como a carga horária é pequena, as professoras se dispõem a preenchê-la para poderem ficar em uma única escola, muitas vezes sobrecarregadas.

Antes eu tinha um projeto em turno contrário, onde se trabalhava vários tipos de expressão, mas agora a gente não tem mais tempo, enxugou muito. Agora eles têm professor lá na SEMEC, mas para esta escola se deslocar até lá não tem ônibus direito, então as pessoas preferem ir para Novo Hamburgo do que ir para o centro de Estância. (P2)

O exercício reflexivo transformador que pode fomentar um caráter crítico-libertário às práticas de arte-educação pressupõe indiscutivelmente a melhoria das condições materiais de trabalho. Para isso, é necessária uma implicação coletiva de gestores, comunidade e professoras no sentido de garantir as condições mínimas de

um trabalho efetivamente qualificado. Não é possível imaginar práticas reflexivas e de experimentação em arte-educação quando as condições materiais de trabalho exaurem as professoras e obrigam-nas, ainda que sem se darem conta disso, a muitas vezes reproduzirem concepções e práticas pouco eficazes.

Sou levada a pensar que a exaustão no trabalho docente é uma das principais responsáveis pela repetição de discursos vitimizados e culpabilizadores, ambos pouco favoráveis à criação de novas práticas e à mudança de concepções.

7.2.3 A arte-educadora como improvisadora

Sampaio (2007) afirma que “[...] a espontaneidade, a imprevisibilidade, a liberdade de criação, a sensibilidade ao instante criador e a exteriorização das sensações internas fazem parte da natureza da improvisação”. A improvisação deveria ser tratada como método e não como fazer “qualquer coisa de qualquer jeito”.

A autora nos traz a improvisação como forma para desenvolver a capacidade criativa dentro da dança, mas essa colocação também serviria para as outras áreas das artes.

Sampaio (2007) ainda nos diz que

no estudo da improvisação procura-se desenvolver a capacidade criativa do dançarino, através da exploração do espaço, peso e tempo, usando técnicas de jogos de movimentos, levando-os a utilizar-se do aquecimento corporal como base para experimentações de exercícios de percepção em solos, duos e grupos, criando sequências de movimentos que vão explorar o seu corpo de forma criativa. (s/p)

A improvisação parece constituir uma importante tônica das práticas das professoras, ocupando uma linha bastante tênue e perigosa entre o exercício da criação e o encobrimento das más condições de trabalho, muitas vezes resultando na precarização. Não se pode deixar cair na banalização e fazer uso da improvisação porque faltam materiais dentro de uma escola, ou trabalhar qualquer coisa porque se está substituindo o professor que faltou.

Assim, Barbosa (2011) nos diz que podemos mudar a realidade, e é

através das artes que é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do ambiente, desenvolver a capacidade crítica,

permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (s/p)

Muitas vezes devemos proporcionar ao nosso aluno atividades diferentes, como a Professora 4 fez. Contudo, não podemos fixar somente nessa mesma estratégia, caso contrário a aula cairá na pura repetição, aflorando outros sentimentos no aluno, como o cansaço, a desmotivação, a fadiga, que não são impressões que levam à criação. Devemos trabalhar com técnicas variadas em arte, levando o nosso aluno a desenvolver a capacidade crítica e a criatividade, assim como comenta Ana Mae Barbosa na citação acima.

Não devemos ficar somente dentro de uma sala de aula, mas em locais diversos, como revela a Professora 4 quando diz que sai da escola para buscar materiais alternativos, pois se pedir algum material de casa, ele não chegará ao seu destino. Em outra situação referente à entrevista, ela relata alguns ambientes que utiliza para desenvolver as esculturas com os alunos:

Trabalho muito com material reciclado, com a papietagem. Vamos fazer escultura, daí saímos catar pedra, se eu pedir material eles quase não trazem, se encontrar madeira, placa de uma construção, o resto de uma tábua, onde eles trabalhem com o pirógrafo, então quando a gente sai já vão analisando tudo. (P4)

Sampaio (2007) afirma o seguinte:

Na improvisação, o trabalho nunca está pronto e não ficará pronto nunca: são momentos vivenciados no aqui agora que se modificam a cada instante, provocando novas intenções nos gestos através dos sentimentos sem perder as referências com as propostas ali manifestadas no momento da execução. (s/p)

A fala a seguir traz a improvisação como um elemento de destaque no dia a dia da professora:

Tem professores que trabalham com linhas diferentes, uns são mais teóricos, propõem pesquisas dos movimentos, e a parte prática fica mais na folha, no desenho, mais dentro da sala de aula. A minha linha é um pouco diferente; eu trabalho a prática com construção, papietagem, escultura enorme, trabalhos com pedra, então é uma coisa que envolve muita coisa. **Improvisação mesmo.** (P4, grifos meus)

De qual tipo de improvisação ela está falando? Aquela que Sampaio (2007) diz que, para acontecer, precisamos refletir em como trabalhar com as reações

espontâneas às distintas fontes de estímulos, por meio de exercícios que desenvolvam a expressão dramática, as formas, o espaço, o tempo, criando um trabalho pessoal, estimulado pela fantasia e sua expressividade, consentindo ao aluno o gosto e o prazer em realizar essa atividade? Ou a improvisação do “fazer por fazer” ou por não ter melhores alternativas?

O professor muitas vezes precisa improvisar para poder conviver e criar outras possibilidades. O fragmento a seguir é um exemplar interessante do uso da improvisação não no sentido da precariedade, mas da abertura à criação, diante de um repertório já existente. A professora fala de sua prática de planejamento, a partir da variedade de materiais e de sua “bagunça pesquisante”.

Funciono muito do hoje pro amanhã, minha cabeça está formulando a aula, eu tenho muito material. Esta noite eu levantei à meia hora e fui pro meu quarto que tem a minha pilha de livros, uma mesa bagunçada, então já fecho a porta pra ninguém ver, é bagunça mesmo, eu arrumo e desarrumo constantemente pesquisando. (P6)

Isso acontece com a grande maioria dos professores de arte-educação, pois as escolas não disponibilizam material de pesquisa, não possuem livros didáticos. Os professores de arte estão entre os que mais investem em materiais, principalmente os visuais, por meio dos quais o aluno terá a oportunidade, mesmo que não esteja frente à obra verdadeira, de ter uma noção de como ela é.

Rosas (2010, p. 8) afirma que, para a maioria dos autores,

a criatividade possui uma relação com o pensamento, onde (*sic*) ocorre uma associação cujo indivíduo integra ideias e objetos, manipula-os, utilizando o pensamento divergente, ou pensamento em diversos planos cujos produtos são as criações como teorias, invenções, pinturas, esculturas, poemas, música.

Assim, mesmo que os professores sejam graduados na área de artes e tenham estudado as teorias sobre criatividade, alguns caem na tentação de usar modelos estereotipados em sua prática diária, algo que ocorreu por longos anos dentro da história da arte-educação brasileira, não se dando conta que a arte é bem mais que isso.

Os arte-educadores podem utilizar a sala de aula como seu laboratório, assim como afirma a professora seguinte, um laboratório em que ocorram trocas entre o

professor e os alunos e vice-versa, e ocorram exercícios de reflexão, de crítica e de autossuperação, nos quais a professora possa mediar a experiência estética.

A arte é tão importante e tão básica no ser humano, todos têm essa possibilidade, precisamos estimular e ter a oportunidade de fazer isso. A sala de artes é meu laboratório. (P6)

A improvisação é algo que acontece no nosso dia a dia, principalmente dentro da educação, como revelam as professoras entrevistadas em algumas de suas falas. Todavia, devemos utilizá-la quando a espontaneidade, a liberdade de criação e a sensibilidade à exteriorização das sensações internas se manifestarem.

7.2.4 A arte-educadora como mediadora da experimentação

Mir Beltrán apud Barbosa e Coutinho (2008) diz que a arte tem grande importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de evidência para a arte-educação: ser a mediação entre a arte e o público. A arte-educação pode ter, como um de seus papéis, a incumbência de ser mediadora nesse processo de experimentação entre a arte e o público (aluno), mostrando-lhe novas formas de sensibilidade, de percepção, de expressão e de entendimento, deixando-o experimentar essas novas possibilidades.

Na fala a seguir, a professora relata um acontecimento que não se constitui dentro de uma sala de aula, e sim em uma exposição, na qual ela expôs um quadro feito por ela mesma.

Uma vez eu fiz um quadro que era uns traços, círculos, é uma grande busca. Eu fiz aquilo deitado e numa exposição eu o virei de pé e os alunos falavam: “Tem uma escada e as bolas estão caindo dela”. Eu não tinha visto a escada e o aluno viu. Outro disse assim: “A bola maior é o presidente e as outras que estão descendo é o povo, mas tem um povo aqui, a bola menor, muito judiado”. Olha o que ele viu no meu quadro e eu não desenhei nada com essa intenção, então é fantástico, as suas vivências, o que vem de fora e o que vem de dentro dá um encontro e aí acontece a fala. (P6)

Ao levar o seu quadro para a exposição, a professora deu a oportunidade de os alunos olharem, refletirem, expressarem sua visão, sua criticidade. Eles puderam dar outras interpretações para o quadro, nas quais a professora nunca havia pensado. Colocaram a sua interpretação, o seu entendimento, e ela se colocou como mediadora entre eles e a obra, experimentando, dessa forma, a percepção e

permitindo que os alunos pudessem ver e também pensar sobre o que estavam presenciando naquela obra.

Segundo relatos de Farina (2008, p. 5),

a dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais parece ter uma vontade de “fazer ver” e “fazer pensar” sobre a forma do subjetivo e dos territórios que essa forma habita, uma vontade de “fazer ver e pensar” mais além do instituído, mais além do normalizado, mais além do hábito.

A autora tenciona dizer que temos de ir além do que está instituído como regra, desenvolvendo práticas desestabilizadoras da repetição, nas quais o nosso aluno consiga ver e pensar de uma forma diferente. Para que isso aconteça, o professor precisa ser o mediador entre o aluno e a experiência.

Garcez (2009) nos diz que uma aula necessita ser pensada de maneira que permita trocas, não com um professor que é transmissor do conhecimento para seus alunos aprenderem o que ele determina, mas com pessoas trocando experiências e conhecimentos. Assim deveria ser dentro e fora de uma sala de aula, não sendo o professor o único detentor do conhecimento, mas aquele que está ali, aberto a novas experiências, a novos desafios, pois aceitar essa nova forma de “educar” é um grande passo em direção a “diferentes” formas possíveis de existir e de conviver, educação essa que se abre para o novo, na qual há um processo criativo contínuo. Segundo Novaes (2003, p. 158), esse processo

busca novas saídas e pressupõe a capacidade de estabelecer conexões e visualizações de perspectiva, de humor, velocidade do pensamento, a originalidade da ação. O importante é a interdependência dos elementos e traços o pensamento divergente, o conhecimento geral e básico, as habilidades específicas, a abertura para tolerância, a capacidade de adaptação, tanto em nível individual, grupal ou social, variando de acordo com os patamares evolutivos, o funcionamento das funções metacognitivas, a avaliação, crítica de pensamento da própria história.

A próxima fala nos traz a reflexão que ocorre na aula de artes, também por outros alunos e pelos próprios professores:

Há uma reflexão do que a gente está fazendo, porque estamos trabalhando com pedra. Na mesma turma tem vários trabalhos com o mesmo tema e técnicas diferentes e porque cada um trabalha de uma forma e apresenta de uma outra forma. Essa reflexão está acontecendo tanto com os alunos quanto com os professores. Um exemplo é uma árvore grande que a oitava

série está fazendo; eu não deixei eles falarem o que vai ser, as crianças pequenas passam e perguntam: “É uma árvore, é um vulcão, é uma caverna?” Então eles passam o tempo se perguntando o que é. Essa exploração deles é legal e os professores também fazem isso, quando chegam na sala perguntam: “O que você está fazendo, o que está construindo” Eu digo: “Olhem, o que vocês acham que é?” E isso é legal dentro de uma escola e para a vida deles, porque em algum momento vão parar e se perguntar: “Como eu posso fazer isso diferente?” (P4)

A professora anterior permitiu que os outros alunos e os professores pudessem pensar e refletir sobre o que estava acontecendo, o que sairia daquela proposta, e vieram muitas interpretações. Ela favoreceu a seus alunos a exploração, a experimentação com diferentes materiais e técnicas, bem como a criticidade e a reflexão para os outros alunos e professores da escola.

Villela Pereira e Lacerda (2010, p. 380) nos dizem o seguinte:

Para muito além da transmissão de conteúdos, a sociedade do conhecimento está a exigir que os docentes também se mostrem disponíveis para aprendizado constante que se traduz em disposição e recursos para continuar aprendendo em toda a sua vida profissional, disponibilidade investigativa, habilidade em apontar o que seus alunos precisam para continuar aprendendo e, ainda, sabedoria para articular a teoria com a realidade prática, o que lhes habita a responder as situações novas em tempos de incerteza e de indefinição.

A figura da arte-educadora como mediadora da experimentação surgiu como aquela mais coerente com a concepção da arte-educação em seu potencial caráter crítico-libertário. O professor em sua vida profissional precisa sempre estar buscando, aprendendo e reaprendendo, pois nunca sabe tudo.

Eu vejo que o professor de artes tem que estar atualizado e precisa estar em contato com diferentes tipos de artes, e se você não consegue ir até a arte, usar outros meios como audiovisuais, até um bom filme, teatro, museu, aquilo que você tenha como acesso, arte local, trazer para os alunos. Eu não descarto nada, e o professor precisa estar atento a isso, com o que pode contar dentro do espaço que estiver, para nunca privar o aluno. (P7)

A professora a seguir demonstra em sua fala a maneira com que ela media o processo de criação de seus alunos:

O processo de criação tem que ser muito bem trabalhado. Para você ter uma ideia, quando eu comecei a trabalhar com o livro do artista, na primeira aula eu só falei o que era um livro, aí depois só apresentando exemplos de artistas que trabalham com o livro do artista, depois fomos para internet pesquisar os livros de artistas porque eles não estavam conseguindo entender direito, apesar do tema ser complicado. Depois uma aula que eu

sentei individualmente com cada um para ver o que estavam imaginando, o que eles queriam fazer, se iriam pegar pela sequênciade páginas, de uma história, pelo conceito do livro, então foram quase dois meses de preparação para eles poderem desenvolver um trabalho. (P4)

A professora mediou várias modalidades de arte, inclusive a pesquisa na internet. Como aponta Villela Pereira (2009, p. 6),

não é mais a técnica, mas a tecnologia o que volta a encantar a arte. Fala-se em alfabetização tecnológica, alfabetização digital e alfabetização estética como metáforas dessa exigência que se coloca para esse mundo agora cheio de novidades e surpresas.

Assim como as professoras se utilizam dessa ferramenta, eu também utilizo a internet em minhas aulas e penso como Villela Pereira (2009), a qual afirma que a internet acaba se tornando mais uma ferramenta que deve ser utilizada por arte-educadores. Essa nova tecnologia acaba determinando novas formas de sensibilidade, de percepção, de expressão e de entendimento, o que acaba exigindo novas formas para a experiência estética.

Na fala a seguir, a professora faz um relato sobre a visita à Fundação Iberê Camargo e sobre o quanto é importante uma visita orientada, na qual os alunos puderam aprender e trocar informações sobre o artista Iberê Camargo, associando-as com leituras prévias:

A professora fez um trabalho sobre o Iberê Camargo e aí visitamos a Fundação Iberê, em Porto Alegre. Os alunos ficaram encantados e se acharam importantes, pois quando chegaram, o pessoal começou a explicar e eles sabiam, davam opiniões, perguntavam, então a partir do momento que o aluno está mais inteirado, quando tem conhecimento, ele mostra mais interesse. (P8)

Por já conhecerem o assunto, os alunos puderam trocar informações com os mediadores da Fundação e, assim, enriqueceram seu conhecimento por meio da experiência. A professora da turma fez todo um trabalho anterior de preparação, de apresentação do artista, bem como a negociação com a Secretaria de Educação para buscar os recursos para o transporte dos alunos, já que essa escola é constituída por alunos oriundos de famílias humildes. A professora oportunizou aos alunos que tivessem um modo diferente de aprendizado, saindo das quatro paredes da sala de aula e tendo contato direto com as obras de Iberê Camargo. Eles, por sua vez, puderam experienciar uma nova forma de entendimento.

Barbosa (2011) afirma o seguinte:

É hora de os museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas, porque somente as escolas podem dar aos alunos de classe pobre a ocasião e a autosssegurança para entrar em um museu. Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada.

Sim, há um grande percurso a se fazer em relação ao que Barbosa defende, e sabe-se que os museus apresentam uma ampla contribuição em amenizar a ideia de inacessibilidade ao trabalho artístico e de sentimento de ignorância do visitante.

O arte-educador mediador da experimentação é o que possibilita refletir, problematizar e produzir conhecimento sobre a própria prática e sobre as diferentes experiências que pode o corpo proporcionar, em seus múltiplos sentidos, aos alunos, transformando a sala de aula em um espaço de construção do conhecimento coletivo, em um clima favorável ao trabalho cooperativo e dialógico.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Bondía (2002), as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como fortes mecanismos de subjetivação. Elas definem o nosso pensar, pois não pensamos com pensamentos, mas com palavras. A partir do instante em que conseguimos nomear o que fazemos, dotando-lhe de sentido, de um sentido que ultrapasse a mera reprodução técnica, conseguimos efetivamente pensar e, com esse pensar, fazer alguma diferença sobre nossas vidas e sobre o mundo. Esse é o espaço possível da ação como gesto criativo, ação essa que se faz presente desde a Pré-História, quando o homem começou a elaborar o pensamento a partir de uma consciência reflexivo-criativa.

A pesquisa mostrou o quão inegável é a vontade das professoras em acertar e fazer o melhor que podem, de acordo com o que aprenderam nos bancos universitários. Contudo, percebe-se que ainda estão muito enraizadas naquilo que Farina (2008) relata acontecer nas escolas. Em grande parte dessas instituições, a prática pedagógica na disciplina de artes está bem distante do que desejaríamos que fosse e também do próprio potencial criador da arte. Os exercícios da invenção estão cada vez mais escassos nas aulas de arte, e o que se faz continua se dando a partir de modelos de atividades com pouco espaço para a inventividade e reflexão, em um claro esvaziamento de método e de vitalidade.

Conforme Barbosa (2011), para aqueles que defendem a arte como libertação das emoções, devemos lembrar que aprendemos muito pouco sobre nossas emoções se não somos capazes de refletir sobre elas. Se a arte não for tratada como conhecimento, mas como um “grito da alma”, não oferecemos nem educação cognitiva, nem educação emocional.

Por isso é importante que o professor se disponha em estar em constante aprendizado, sendo a educação um elemento de transformação do ser humano, e que ele possa ser capaz de desenvolver e fomentar a própria humanidade, exercendo influência sobre si mesmo e sobre o mundo do qual faz parte.

Conforme Fischer apud Farina (2008, p. 94),

além de um lugar de lamentação, ressentimentos e impossibilidades diárias, a docência pode ser lugar mesmo “de onde talvez seja possível não exatamente pensar nos nossos limites e as forças que nos constroem, mas nas condições e possibilidades infindas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos”.

Entre as professoras entrevistadas, permeiam as mais diferentes concepções e práticas da arte-educação, desde algumas mais vinculadas à tradição até algumas mais inovadoras. Ou seja, tanto as concepções e as práticas mais inovadoras, mais abertas e mais críticas quanto aquelas mais tradicionais estão presentes nas falas de todas as entrevistadas. O discurso, nesse sentido, não é de “um sujeito” localizado e identificável, mas um fluxo no qual embarcamos, mesmo sem nos darmos conta do que estamos agenciando. Nesse sentido, as práticas de formação podem auxiliar professores a refletirem sobre suas concepções e suas práticas, tornando-se cada vez mais autores de seus próprios discursos e menos reféns de concepções que lhes precedem e que se impõem em suas práticas.

Temos que buscar meios para que o professor de artes tenha um espaço para discutir suas próprias concepções, suas próprias práticas e para se apropriar delas, porque é isso que fará a diferença na arte-educação.

A respeito disso, Loponte (2011, p. 778) diz que

professores e professoras da educação básica de campos disciplinares diversos (não necessariamente com formação em artes) podem potencializar sua formação continuada a partir do trabalho com grupos de formação docente, tendo como foco a arte e a experiência estética, possibilitando práticas de arte, criação e invenção da própria docência.

Na Rede Municipal de Educação de Estância Velha, assim como em todas as outras, provavelmente as concepções presentes são as mais diversas e, em certa medida, reproduzem as fartas tradições e as escassas invenções na área. No entanto, o que pode garantir que potencializemos as melhores concepções e as melhores práticas? O espaço de formação de professores! Uma política de formação de professores de artes, na qual cada professor tenha seu espaço para se expressar, para dialogar, pesando a arte e a experiência estética na formação dos professores como uma maneira de mudar as nossas ideias, almejando uma formação arejada e provocada por inquietações estéticas.

Há potencial nas concepções e nas práticas já desenvolvidas para que se pense a arte-educação de outra maneira. Para isso, porém, precisamos de investimentos efetivos na formação, pois é a formação continuada de professores que garante isso, e não meramente a formação acadêmica. A partir dos achados

desta pesquisa, defende-se a construção progressiva de espaços de discussão, de construção coletiva e de reflexão sobre as próprias práticas.

Em Estância Velha/RS, como em qualquer outro lugar do País, as práticas de arte-educação refletem a diversidade de perspectivas que constituem a área. E o que podemos fazer com isso? Trata-se justo de criar espaços coletivos de formação, nos quais as arte-educadoras possam discutir as suas concepções e práticas, construindo práticas colaborativas e em rede.

Farina (2008, p. 14) diz que a

arte torna visível as forças com as quais se configuram as formas da nossa percepção e do nosso pensamento. Tem o poder de problematizar esteticamente as formas daquilo que somos, para que possamos, com essa visão, agir politicamente sobre nossas próprias formas. A arte pode agir como criação e resistência nos processos de formação. E essa ação de criação e resistência pode constituir as formas do conhecimento que produzimos.

No início desta jornada educacional, também pensava como as professoras entrevistadas: acreditava em uma arte de função predominantemente psicologizante, redentora, na qual a arte era esse “tudo quase nada” que abarca mais do que pode, e muitas vezes em minhas aulas tive de usar da improvisação, sentindo-me exausta, como se fosse sucumbir diante de tanta burocracia e formalidade. Entretanto, quando comecei a ter acesso a esses pensadores que me deram a oportunidade de mudar meus pensamentos e aprender que existem maneiras de modificarmos nossos conceitos e transformarmos a arte-educação em uma potência crítico-libertária, podendo ser mediadora da experimentação, descobri que vale a pena continuar lutando por espaços de construção coletiva, nos quais minhas colegas arte-educadoras e eu possamos nos (trans)formar. Trata-se de manter viva a rica possibilidade de alteração dos modos de sentir e pensar, e é isso o que a arte-educação pode nos proporcionar de melhor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Arte-educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____. **Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 26 abr. de 2010.

_____. **Arte, educação e cultura**. 2011. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2011.

_____. **Por que e como: arte na educação**. 2004. Disponível em: <http://aces-es.org.br/upload/artigos/Porque_e_como_arte_na_educacao_Ana_Mae_ok.pdf>. Acesso em: 13 out. 2010.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 17 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as leis de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jun. 2011.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

COLL, César. Pensamento global e atuação local. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, MG, v. 8, n. 45, 2002. Disponível em: <<http://www.presencapedagogica.com.br>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Como se formam professores de arte?** 2006. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/211/opiniaio.php>>. Acesso em: 13 maio 2011.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

FARINA, Cynthia. Formação continuada e estética do descontínuo. Arte contemporânea e professores de arte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais da 33ª Reunião da ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt24>>. Acesso em: 16 fev. 2011.

_____. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 313., 2008, Caxambu. **Anais da 31ª Reunião da ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

FERRAZ; Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **A arte no processo educativo**. 2006. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Luciane Ruschel Nascimento. **Sobre uma educação interdisciplinar e multicultural**: partindo de um instrumento de mediação na arte-educação. 2009. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/1ensino_de_arte/5_palindromo_garcez.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2012.

GONDIN, Sônia Maria Gudes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paideia, Bahia*, v. 12, n. 24, p.149-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 13 out. 2011.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. São Paulo: Autêntica, 1997.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais da 34ª Reunião da ANPED**. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/luciana_gruppelli_loponte.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2012.

_____. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan.-abr. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/10.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2010.

_____. Nos rastros da imaginação: docência em arte, docência artista. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICO-CULTURAIS, 1., 2005. **Anais do I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais**. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net/seilacs/imaginacao_lucianagruppelli.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETTO, Mônica Costa. A vontade segundo Jacotot e o desejo de cada um. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 275-280, abr. 2003.

NOVAES, Maria Helena. **O que se espera de uma educação criativa no futuro**. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 7, n. 2, p. 155-160, 2003.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marches. **Metodologia da pesquisa abordagem teórico-prática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PICOLI, Arlindo Rodrigues. A crítica como ferramenta de liberdade. **Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação – RESAFE**, n. 13, abr. 2010. Disponível em: <www.red.unb.br/index.php/resafe/article/download/5305/4420>. Acesso em: 27 dez. 2011.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Série Educação: experiência e sentido).

RATTO, Cleber Gibbon. Fio de navalha - impasses da educação ante o ideário. In: COLLING, Ana Maria; PAULY, Evaldo Luis (Org.). **Educação, cultura e ação pública**. Canoas/RS: Salles, 2010.

RATTO, Cleber Gibbon; HENNING, Paula Corrêa. (In)comunicabilidade e tolerância na educação: notas a partir de Nietzsche e Merleau-Ponty. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 117-130, jan.-abr. 2011.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Seccione, 1997.

REZENDE, Neide Luzia de. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 357-375, maio-ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a05.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2010.

ROSAS, Fátima Weber. **A criatividade na arte-educação**. 2010. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/criativas/midiateca/modulo_1/A%20Criatividade%20na%20Arte-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

SÁ-SILVA, Ronie Jackson. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.funpecrp.com.br>>. Acesso em: 09 fev. 2011.

SAMPAIO, Lia. **Improvisação, estudo e reflexão**. **Revista Eletrônica Aboré**, ed. 03, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/dialogos_pedagogicos/0307/Lia%20Sampaio.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2012.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: Qual o estado do conhecimento. Pernambuco. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos_ge.htm>. Acesso em: 05 jan. 2010.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Educação e arte**: dilema da prática que a história pode explicar. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

VALLE, Arthur. Releitura e análises das obras de arte. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. I, n. 1, set.-dez., 2007. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v1-n1/artigo_arthur.pdf>. Acesso em: 06 maio 2011.

VICTORIO FILHO, Aldo. Ensino da arte: desafios, sentidos e sintomas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4460--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

VILLELA PEREIRA, Marcos; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. **Implicações da prática na formação dos professores**. Atos de pesquisa em educação, PPGE/ME FURB, v. 5, n. 3, p. 370-389, set.-dez. 2010.

VILLELA PEREIRA, Marcos. Contribuições ao debate sobre a relação entre a estética e a educação na nova sociabilidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 17 out. 2011.

_____. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 52, p. 61-80, 2010.

WACHS, Manfredo Carlos. Um olhar teo-pedagógico para o stress do professor: a graça de Deus nos reconcilia conosco. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4907--Int.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

ZORDAN, Paola. Aulas de artes, espaços problemáticos. **Cadernos de Aplicação**, UFRGS, v. 20, p. 279-294, 2007.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Institucional

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Solicitamos sua autorização para realização da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO E ARTE – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ESTÂNCIA VELHA”, coordenado por mim, Mestranda Simone Maroso de Oliveira, sob orientação do Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, em sua rede municipal de ensino. O objetivo deste estudo é compreender quais as concepções de ensino de arte que predominam entre professores da Rede Municipal de Ensino de Estância Velha e como isso interfere em suas práticas educativas?

A qualquer momento, o Senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária e não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Canoas, ____ de _____ de 2011.

Simone Maroso de Oliveira
Pesquisadora

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto
Orientador

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE – UNILASALLE

Av. Victor Barreto, 2288 – Prédio 7 – sala 309 – Canoas/RS – Brasil

(51) 9233.3368 – Orientador Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

Fone: (51) 3551.0135, Rua Arno Kirschner 40 Apt 04 Bairro: das Rosas, Estância Velha.

Mestranda Simone Maroso de Oliveira

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em autorizar a execução da mesma
nesta Instituição.

Representante Institucional

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “EDUCAÇÃO E ARTE – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ESTÂNCIA VELHA”, coordenado por mim, Mestranda Simone Maroso de Oliveira, sob orientação do Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE.

Sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sem aviso prévio ao pesquisador. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição onde esta pesquisa está cadastrada. O objetivo deste estudo é compreender quais as concepções de ensino de arte que predominam entre professores da Rede Municipal de Ensino de Estância Velha e como isso interfere em suas práticas educativas?

Sua participação consistirá em fazer parte dos grupos focais. O conteúdo do grupo focal poderá ser gravado em áudio e/ou vídeo. Não há riscos relacionados com a sua participação e os benefícios consistem exclusivamente em contribuir com a produção do conhecimento científico, não havendo qualquer forma de remuneração ou benefício material. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço residencial da pesquisadora principal e seu respectivo orientador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Canoas, ____ de _____ de 2011.

Simone Maroso de Oliveira
Pesquisadora

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto
Orientador

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE – UNILASALLE

Av. Victor Barreto, 2288 – Prédio 7 – sala 309 – Canoas/RS - Brasil

(51) 9233.3368 – Orientador Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

Fone: (51) 3551.0135, Rua Arno Kirschner 40 Apt 04 Bairro: das Rosas, Estância Velha.

Mestranda Simone Maroso de Oliveira

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa