

**ELIZETE AIKAWA PADILHA**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE ARTE NAS SÉRIES  
INICIAIS: UMA PESQUISA SIMBÓLICA**

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO**

**UNICID**

**SÃO PAULO**

**2007**

**ELIZETE AIKAWA PADILHA**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE ARTE NAS SÉRIES  
INICIAIS: UMA PESQUISA SIMBÓLICA**

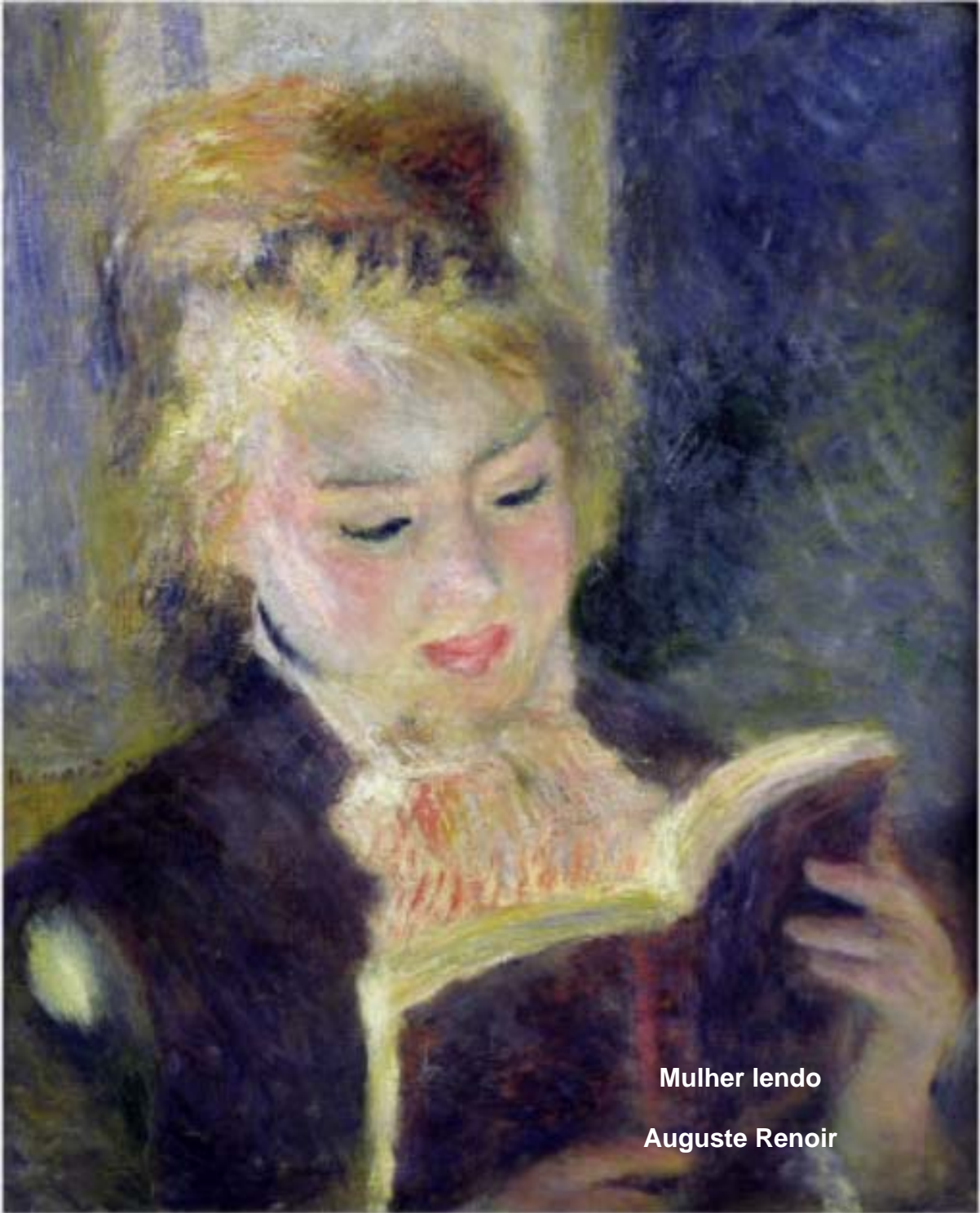
Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação na Universidade Cidade de São Paulo – UNICID - sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ecleide Cunico Furlanetto.

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO**

**UNICID**

**SÃO PAULO**

**2007**



Mulher lendo  
Auguste Renoir

**Banca examinadora**

.....

.....

.....

**Certeza.....**

**De tudo ficaram três coisas:**

**A certeza de que estamos sempre começando;**

**A certeza de que precisamos continuar;**

**A certeza de que seremos interrompidos antes de terminarmos.**

**Portanto devemos:**

**Fazer da interrupção um caminho novo;**

**Da queda um passo de dança;**

**Do medo uma escada;**

**Do sonho uma ponte;**

**Da procura um encontro.**

**Enfim, a vida é um palco**

**e os que nela pisam, são grandes artistas.**

**( Fernando Pessoa)**

## Agradecimentos

À professora doutora Ecleide C. Furlanetto, minha orientadora e parceira, pela competência, paciência e com muito afeto, não mediu esforços para me desconstruir e reconstruir.

A meu companheiro Edson, pela solidão que impus na construção desta pesquisa.

A meus filhos, Rodrigo e Thiago, que me permitiram ver o mundo com outros olhos, tão diferentes dos meus.

A meus pais, irmãos e sobrinhos pela oportunidade desta experiência terrena.

A Mariane e Pedro, que deram um novo sentido à minha vida.

À meus alunos que, diariamente, me contaminam com seu desejo de aprender e permitiram-me a honra de ser professora.

A meus colegas professores, por compartilharem comigo seus conhecimentos.

Aos parceiros deste grupo do Programa de Mestrado em Educação, que me ensinaram cada um a seu modo, a lutar pelos sonhos.

A Ivone Borelli, pela paciente revisão do texto.

A Marli Duran, por me ajudar a encontrar meu ideal de vida.

Àqueles que passam pela minha vida completando-me como ser humano e tornam-se imprescindíveis.

As meus mestres queridos, cúmplices e parceiros, que desenvolveram um corpo de conhecimentos que possibilitaram maior compreensão de meus processos internos no ato de aprender a criar, auxiliando-me na reconecção de

elos partidos, possibilitando-me o crescimento e desenvolvimento da individualidade.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. O QUE É ARTE AFINAL?</b> .....	23
1.1. Aproximação do conceito de arte .....	23
1.2. Diferentes conceitos sobre arte .....	27
1.3. A instituição da arte: modos e Caminhos do discurso .....	29
<b>2. O ENSINO DA ARTE: REVELAÇÕES DE UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA</b> .....	34
2.1. Arte- uma estratégia jesuítica para a catequização dos índios no Brasil .....	35
2.2. A expulsão dos jesuítas .....	36
2.3. A chegada da Missão Francesa e a imposição do estilo neoclássico .....	37
2.4. A primeira reforma educacional da República .....	39
2.5. A trajetória da arte no rumo da escola .....	40
2.6. A Semana de Arte Moderna .....	41
2.7. A influência dos padrões europeus e norte-americanos .....	42
2.8. A escolinha de arte do Brasil e a era Vargas .....	44
2.9. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e o golpe militar em1964. ....	45
2.10. Anos 70 - Educação Artística, “atividade educativa” e não disciplina .....	47
2.11. Anos 80 - surgimento da Arte-Educação .....	49
2.12. Década de 90- a conquista de uma prática redimensionada .....	51
<b>3. UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO, MODERNIZAÇÃO E INOVAÇÃO DO ENSINO DE ARTE</b> .....	56
3.1. Entender o passado, conhecer o presente .....	56
3.2. Escola Tradicional e a ditadura do mimetismo .....	57

3.3. Subjetividade: foco da Arte na Escola Renovada .....	58
3.4. A Pedagogia Liberal Tecnicista no ensino de arte: “saber exprimir-se” .....	60
3.5. Uma luz no fim do túnel: aprendizagem significativa em arte .....	62
<b>4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ENCONTRO ENTRE RAZÃO E</b>	
<b>EMOÇÃO</b> .....	68
4.1. LDB e as múltiplas formas de direcionar a formação dos educadores .....	68
4.2. Um breve resgate na história da formação dos docentes no Brasil .....	71
4.3. Diferentes olhares para a questão da formação docente .....	76
4.3.1. A prática reflexiva e o professor-pesquisador .....	79
4.3.2. O colorido da prática na formação .....	81
4.3.3. Dialogando com as matrizes pedagógicas .....	83
4.4. Docência e formação em Arte .....	86
4.4.1. Ampliação do diálogo sobre a formação do educador em Arte .....	89
4.4.2. PCN-Arte, instrumento de formação contínua dos professores .....	92
4.4.3. Os saberes docentes e o aprendiz de Arte .....	93
<b>5. DESENHANDO FRAGMENTOS PARA DEFINIR UMA IMAGEM.</b> .....	100
5.1. Pesquisa simbólica .....	101
5.2. Cenário da pesquisa .....	103
5.3. Os sujeitos da pesquisa .....	104
5.4. Estudo exploratório .....	108
5.5. Coleta de dados .....	109
<b>6. A ARTE, PROFESSORES E SÍMBOLOS.</b> .....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O que aprendemos nesse percurso .....	141

REFERÊNCIAS.....	147
BIBLIOGRAFIA .....	154
ANEXOS .....	158

## RESUMO

Pela nossa vivência profissional, como professora de Arte na Rede Estadual de Ensino, emergiu a insatisfação com relação à forma que se apresenta o ensino da arte que nos estimulou a desvelar movimentos que configuram a prática dos professores de Arte, especialmente, aqueles que orientam as séries iniciais de Educação Básica. Para isso, assumimos como objetivo principal de pesquisa: - Compreender em que bases os professores de Artes Visuais das séries iniciais da Rede Estadual de Ensino de um município da Grande São Paulo estão tecendo suas práticas pedagógicas. Estabelecemos um diálogo teórico-metodológico com autores que investigam o Ensino da Arte e a Formação de Professores, entre eles, Ana Mae Barbosa, Maria F. de Resende e Fusari e Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Carmen L. A. Biasoli. Buscamos compreender a sala de aula, como um espaço que transcende o domínio disciplinar, comportando a experiência da criatividade, da essência de vida e da educação para o sensível. Para traçar o caminho metodológico apoiamos na abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de questionários com questões abertas, propostas a seis professores, procurando entrar em contato com suas concepções e práticas. A pesquisa simbólica surgiu como ferramenta capaz de possibilitar um diálogo com os símbolos que emergiram no contexto do estudo. Por intermédio dos indícios que eles nos forneceram, procuramos tornar visível o invisível contido nas observações de nossos entrevistados. Constatamos que a concepção de arte formulada pelos professores evidencia acentuada ligação com o emocional, que suas matrizes pedagógicas não se construíram apenas nos cursos de formação, pelo contrário, ocorreram desde o início de suas vidas, onde, consciente ou inconscientemente disponibilizam-se a aprender uns com os outros, pois a formação inicial e a continuada oferecidas pelas políticas públicas do Estado não dão conta do complexo processo que envolve esta área de ensino, e suas práticas mostram fortes indícios da ausência do pensamento análogo. Constatamos a contaminação no ensino da arte pelo sistema rígido da racionalidade, no qual se privilegia o saber ler e escrever em detrimento da educação do sensível.

## ABSTRACT

By my professional experience as Arts teacher of a state school, came the dissatisfaction in relation to the way the teaching of arts is, that stimulated us to unveil movements that configured the practice of the Arts teachers specially those that orientate the initial grades of Elementary School. For such, we assumed as our main research goal: Understanding in which basis the teachers of Visual Arts of the initial grades in the State network of a city in the Great São Paulo are building their pedagogical practices. We established a theoretical-methodological dialogue with authors that investigate the Teaching of Arts and the Teacher Formation, among them, Ana Mae Barbosa, Mara F. de Resende and Fusari and Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Carmen L. A. Biasoli. We tried to comprehend the classroom, as a space that transcends the disciplinary dominium, enabling the experience of creativity, of life essence and of education towards the sensitive. In order to trace the methodological way, we based on the qualitative approach of research, by means of inquiries with open questions, proposals to six teachers, trying to get in touch with their conceptions and practices. The symbolic research came as a tool capable of making a dialogue with the symbols that emerged in the study context possible. By means of indexes that they gave us, we tried to make the invisible contained in the observations of our interviewees visible. We observed that the conception of art formulated by the teachers highlights a great linking with the emotional, that its pedagogical matrixes are not only built in their formation courses, but au the contraire, have been occurring since the beginning of their lives, when, consciously or unconsciously made themselves available to learning with others, because the initial and the continued formation offered by the public policies from the State are not set for the complex process that involves this area of teaching and their practices show strong indexes of lack of analogical thinking. We observed the contamination in the teaching of arts by the rigid system of rationality in which the fact of knowing how to read and write is privileged in comparison to the education of the sensitive.

## INTRODUÇÃO

O momento agora é de tentar, de ousar, de pensar de maneira diversa o usual, o cotidiano, para que dele possa ser extraída a sabedoria que não se encontra afastada no mundo das idéias, mas talvez bem próxima, sob nossos olhos, só faltando uma transformação do modo de ser e conseqüentemente do olhar, para poder vê-la. (FURLANETTO)

Há anos transitando por escolas da rede estadual de São Paulo, convivo com uma multiplicidade de contextos educativos que compõem as redes públicas escolares. Nesta trajetória, sempre fui consciente da necessidade de reorientar nossas práticas constantemente.

O percurso que tenho traçado como professora, é permeado por deslocamentos e trânsitos em campos diferentes da educação que me permitiram perceber a necessidade de conectar as práticas da arte/educação com os problemas da sociedade contemporânea.

Esta trajetória articula momentos como professora de Educação Básica nas séries iniciais, professora de Arte no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e Ensino

Médio, professora de Arte da EJA, ensino para jovens e adultos, e professora de Arte para crianças de 1ª a 4ª séries.

Nesse curso pessoal, a arte sempre esteve presente e a busca pelo original, pelo estético e caráter irreverente trilharam meu caminho e marcaram minha vida profissional.

Entender e explicar o mundo por meio de imagens tem sido meu suporte desde que “me conheço por gente”, daí a opção pela profissão e por esta pesquisa

Meu primeiro contato com a arte de maneira sistematizada foi na década de 1970, no bacharelado de Desenho e Plástica pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) - Bauru, quando entrei em contato com os primeiros teóricos das artes, do fazer artístico. Era a fase dos sonhos, da irreverência, da utilização da arte para manifestar insatisfações, para chocar os conservadores e seus valores.

Nesse momento, eu não fazia ligação entre arte e magistério, assim, meu encanto era poder descobrir as potencialidades dos artistas, sonhar com a possibilidade de me dedicar à arte como artista plástica, viver de arte. Após muitas buscas em um campo extremamente seletivo e de poucas oportunidades, dei-me conta de que precisava mudar meu caminho profissional.

Minha primeira experiência na docência deu-se por volta dos anos de 1980, como professora primária, na Rede Estadual. Foram oito anos de envolvimento com a educação, permeados de momentos de encantamentos, desafios, descobertas e desencantos. Iniciei meu percurso em uma escola pertinho de casa, dava para conciliar a vida doméstica com a de professora por meio período, apesar da resistência do marido, que já estava acostumado com minha presença e dedicação total ao filho e ao doce lar.

A cidade onde moro possui uma extensa área territorial considerada rural e as escolas que atendiam a estas áreas atraíram-me logo que as conheci. No primeiro ano, que optei por uma delas, tive grandes problemas de locomoção, o ônibus parava quatro quilômetros antes da escola, andava oito quilômetros por dia entre a ida e a volta, mas era muito compensador.

As crianças esperavam-me pelo caminho e iam me desvelando um mundo ingênuo, puro, encantado, que só elas e a natureza tinham acesso. Foi uma fase de muitas dificuldades, trabalhava com as quatro séries em uma única sala, uma diversidade enorme de níveis de evolução, mas de uma alegria imensa! Quando um aluno da turminha conseguia desvelar os segredos das letrinhas por meio da leitura e da escrita, era mais um que criava autonomia.

Em razão das mudanças nas sedes e diretorias de ensino, acabei voltando às escolas urbanas, que se configuravam como espaços restritivos, não podia dar mais vazão à minha criatividade pedagógica e o desencanto foi se instalando em meu coração.

Após algumas tentativas no sentido de quebrar a rigidez do sistema e não conseguir, afastei-me do magistério. Transitei por vários campos do mercado de trabalho: comerciante e produtora de moda, decoradora de espaços comerciais, produtora de eventos para divulgação de produtos e outros mais. Acabei voltando ao magistério, em 2001, como professora de Arte.

Para poder dar aulas de Arte, precisava de licenciatura na área. Matriculei-me na FIG- Faculdades Integradas de Guarulhos, onde frequentei o curso de Educação Artística. Como já estava voltada para o ensino da Arte, percebi no desenho curricular uma ênfase no “fazer artístico”, enquanto o conhecimento pedagógico e os aspectos metodológicos eram deixados à margem. O conteúdo do curso estava impregnado pelo conhecimento e produção de técnicas artísticas: xilogravura, litogravura, fotografia, cerâmica, cinema, vídeo, escultura, modelagem, etc.

Em 2003, devidamente documentada e efetivada no cargo, veio à tona a insatisfação com a forma, como é concebido o ensino das artes. Senti que havia uma lacuna enorme entre o que se fazia e o que podia realmente ser feito em termos de ensino-aprendizagem de arte.

Os caminhos percorridos na educação proporcionaram-me momentos em que aprendizagem, ensino, inter-relações, escrita, leitura, desenho, pintura, textos, livros, tintas, pincéis, giz, objetos, sons, amizades, encontros e desencontros,

alegrias e tristezas, encantos e desencantos, lágrimas e sorrisos estiveram presentes e participaram da concretude de minha vida, constituindo-me.

Entre contextos tão diversos, o contato com crianças das quatro primeiras séries e sua forma de expressão configuram meus dois fascínios. Na condição de professora especialista em arte, dirigi meu olhar, com especial atenção, aos desenhos produzidos por crianças nesse nível de escolaridade, neles testemunhei procedimentos que me levaram à reflexão e impulsionaram-me a realizar este trabalho.

Convivo com um sistema educacional que, embora se proponha buscar uma educação para a sensibilidade, se destaca pelo academicismo instalado nas propostas que valorizam o produto final, priorizando a produção de interpretações e releituras de imagens em detrimento de vivências, experiências e reflexões, além do distanciamento afetivo no relacionamento pessoal.

Daí minha preocupação, pois a imaginação e a fantasia ficam comprometidas se o ensino da arte colocar a produção da criança em moldes preestabelecidos, que tendem a forçá-la a apresentar o mundo que está descobrindo por meio de códigos impostos pelo professor, não lhe sendo permitido tecer suas próprias redes de significação.

Ao observar o trabalho desenvolvido no ensino da Arte, deparamo-nos com as dificuldades, para abordar o conteúdo por parte dos docentes. Poucos utilizam o inter-relacionamento das três ações básicas da área: ler, fazer e refletir e o inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e contextualizar.

Muitas mudanças estão ocorrendo por todo sistema educacional. Algumas ações centralizam-se no sentido de buscar melhorias de qualidade nesta área de ensino, entre elas, destacamos a questão da exigência do professor especialista em Arte, atuando nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Surge uma situação nova: a obrigatoriedade da presença do professor de ensino de Arte<sup>1</sup> com licenciatura plena, após a implantação da Resolução SE nº 184, de

27/12/2002, alterada pela Resolução SE nº 1, de 6/01/2004 nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Até este momento, o ensino de Arte nas referidas séries estava a cargo do professor polivalente que, na maioria das vezes, descaracterizava o ensino da disciplina, por não possuir formação suficiente que lhe permitisse compreender seus fundamentos.

A entrada do especialista neste segmento visava a suprir esta deficiência. No entanto, este profissional, na maioria das vezes, possui uma formação artística, mas, não uma formação pedagógica. Sente-se comprometido com o fazer artístico, porém, distante dos princípios que organizam e dão sustentação ao ensino da arte para crianças que estão iniciando a vida escolar.

O professor com licenciatura em Arte foi deslocado de seu papel de orientador para alunos de 5ª séries ao ensino médio, às salas de aula onde vai orientar crianças de 1ª a 4ª séries.

Esta mudança não resolveu os problemas do ensino da arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Antes tínhamos, na maioria das vezes, professores com alguma formação pedagógica, mas, distantes do universo da arte.

Atualmente, há professores familiarizados com esse universo, porém, afastados das questões relativas à aprendizagem dos alunos. O aluno de 1ª a 4ª série parece ser um estranho para esse professor que se sente despreparado para mediar seus processos de aprendizagem.

Consciente das limitações e despreparo dos docentes diante das situações que a realidade da docência nos impõe, busquei o mestrado como espaço de reflexão e de elaboração de respostas às questões que a prática nos formula.

---

<sup>1</sup>.A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não se refere mais à Educação Artística, mas sim ao “ensino de arte”: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (LEI nº 9.349/96, ART. 26, PARÁGRAFO 2º)

Em 2005, quando cheguei à UNICID - Universidade da Cidade de São Paulo para iniciar meu curso de mestrado, carregava malas cheias de razões. Razões que se cristalizaram em minha longa caminhada pelo magistério. Acredito que todos nós, seres humanos, vivemos apegados às nossas razões que justificam nossos projetos, normas de vida e ações.

Existe um tipo de apego ao conhecimento que J. Dewey chama de inimigo mortal da verdadeira experiência humana e ao qual dá o nome de rotina e monotonia. Eis o ponto de partida, o nó a ser desatado, o grande desafio a que me propus enfrentar.

Não foi tarefa fácil criar um novo espaço no território de minhas concepções já formadas nem preciso dizer que, de forma errada, apegada ao senso comum tão freqüente entre nós, professores.

Aprendi que, para aprender, é preciso se desapegar do conhecido, o que não significa apagar, jogar fora o que se sabe. Aprendi com Regina Machado (2003), em *Rasas Razões*, que:

Para aprender é necessário saber escolher, dentro da experiência-bagagem o que pode ser aproveitável para a transformação do presente. Aprendi acima de tudo que saber escolher é saber aprender a aprender: definir critérios, encontrar pontos de referência, visualizar contextos, perceber relações entre diferentes ordens de dados. (MACHADO, 2003, p.176)

Entre tantas lições aprendidas, uma das que mais me marcou no período da pesquisa, foi quando minha orientadora riscou de um de meus escritos a palavra “deve”. Até ali nunca havia me dado conta de como esse “deve”, mal disfarça uma visão de certo modo autoritária, mesmo na voz de alguém que sabe o que deve ser feito. Fiquei envergonhada por me lembrar de quantas vezes utilizei este “deve” em minha prática.

Durante esse período, o território de minhas convicções foi cedendo espaço ao desapego; minha mala de razões foi trocando as velhas peças, agora

ultrapassadas, por novas razões, gradativamente, superadas pelas leituras informativas, discussões em grupo, convívio com os colegas, orientação dos mestres e pelo contato com meus entrevistados.

No decorrer do curso, este novo espaço constituiu-se em uma seara de experimentação criadora, na qual fui descobrindo, não sem sofrimento que minhas próprias perguntas eram o sinal do caminho que buscava e não as respostas que exigia dos autores que lia ou dos professores que ministravam o curso.

Encontrar minhas próprias perguntas não foi tarefa fácil. A rotina é superficialmente confortável. Diante da questão:- Qual a pergunta mais importante que tenho a fazer? Senti uma angústia imensa. O que está acontecendo comigo? Cheguei com tantas perguntas e agora não encontro uma sequer? Ou então, são tantas que não consigo formular uma só? Preciso pensar em uma pergunta que reúna todas as minhas dúvidas, que traga todas as respostas que vim buscar, mas como?

Fomos ensinados a buscar respostas, de preferência certas, para nossas ações pedagógicas e, assim, cheguei ao mestrado. Mas fui tirada de meu conforto, quando antes de respostas para ações me foi proposto investigar minhas intenções, e aí as perguntas pareceram-me cruciais.

Precisei desarranjar minha mala cheia de razões, remexer toda a bagagem, mas esse movimento criou uma abertura, um lugar para a possibilidade dessa pergunta aparecer. Quando ela surgiu, foi uma satisfação imensa.

A posição de alguém que se dispõe a perguntar para si mesmo e a outras fontes de conhecimento é extremamente propícia. Pressupõe uma curiosidade que não focaliza o acerto ou o erro, mas, a possibilidade da descoberta. Assim, com um olhar de discernimento alimentado por minha orientadora e esvaziado do medo do fracasso ou do ridículo, aventurei-me na pesquisa.

Hoje, fazendo um balanço desse processo que me envolveu por dois anos, percebo a oportunidade que me foi dada pelos professores e, em particular, por minha orientadora, para poder examinar e selecionar criteriosamente minha

bagagem, na qual lentamente emergiram minhas preferências, e dificuldades por intermédio de perguntas cada vez mais precisas, que não produziram um círculo vicioso, mas, uma espiral crescente, com novos planos significativos centrados em um mesmo eixo, respeitando o modo próprio do desenvolver de meu trabalho.

Assim, foi-me permitido um espaço para exercitar meus recursos internos – perceptivos e intuitivos, como se desse um passeio à paisana em minha paisagem interna.

Ao longo de meus estudos no Mestrado, o projeto de pesquisa, gradativamente, foi configurando-se. Deparei-me com a complexidade do tema. Percebi que necessitava estabelecer um diálogo teórico com autores que abordam essa temática e, também, dialogar com os professores de Arte para conhecer como esse professor desenha sua prática e em qual informação se baseia. Quais as grandes dificuldades que ele enfrenta em seu cotidiano?

### **Objetivos de pesquisa**

Comprometida com a questão do ensino da arte nas escolas públicas, espaço onde atuo no momento, como professora de Arte e como observadora de transformações nesta área, defino como objetivo principal de pesquisa:

- Compreender em que bases os professores de Artes Visuais das séries iniciais da Rede Estadual de Ensino de um município da Grande São Paulo estão tecendo suas práticas pedagógicas.

Para aprofundar o tema da pesquisa, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Dialogar com pesquisadores que discutem o Ensino de Arte e a Formação de Professores com base na análise de textos teóricos;

- Recuperar a prática de professores apoiada em entrevistas realizadas com seis docentes de Arte das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo; e

- Realizar uma leitura simbólica dos dados obtidos com vistas a contribuir para maior compreensão do Ensino de Arte nas séries iniciais.



Retrato de Frédéric Bazille - Renoir

**O homem cria porque precisa existencialmente.....**

*(Derdyk)*

## 1. O QUE É ARTE AFINAL?

A arte nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas. (ELLIOT EISNER)

A arte produzida pelos artistas e a função da arte na escola são objetos de estudos diferenciados, embora estejam intimamente entrelaçados. Ao nos apropriarmos de concepções filosóficas e metodológicas, estamos também definindo e traduzindo nossa forma de ver, sentir e estar no mundo.

A insatisfação com o trabalho que realizávamos nos introduziu na pesquisa, assim, as diferentes maneiras de agir e conceber a arte no campo do magistério incomoda-nos muito. Pela nossa vivência no universo escolar, sentimos que cada professor determina sua prática, mesmo de forma inconsciente, fundamentado em sua definição de arte.

Cada um tece as tramas que vão compor sua prática, seu conceito de arte, e, participa desta empreitada, deixando marcas, definindo caminhos.

Nosso trabalho e o dos outros professores de Arte comprometidos com as concepções de Arte vão desde o Brasil Império, no qual predominava a cópia fiel, as concepções que favoreciam o *“laissez-faire”*, permanecendo em alguns casos até hoje.

### 1.1 Aproximação do conceito de arte

Para Jorge Coli (2002), definir arte é difícil. No entanto sabemos que a Mona Lisa, a Divina Comédia ou a Nona Sinfonia de Beethovem são obras de arte. Mesmo sem possuir uma definição clara do conceito, podemos dizer que:

(...) arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é de admiração...Portanto, podemos ficar tranquilos: se não conseguimos saber o que a arte é, pelo menos sabemos quais coisas correspondem a essa idéia e como devemos nos comportar diante delas (COLI, 2002, p.8)

Quem decide o que é ou não arte? Às vezes, o público surpreende-se ao encontrar em um museu objetos que não supunha que fosse arte. Por exemplo: cartazes publicitários, histórias em quadrinhos, peças antigas, etc.

O que pensar, quando localizamos, em uma edição luxuosa das obras de Marcel Duchamp, a foto de um vaso sanitário? Esse objeto não corresponde exatamente à idéia da arte que muitos concebem.

Duchamp nos mostrou que todas as artes, nascem e terminam em uma zona invisível, sem excluir a dos olhos. Enquanto Picasso transformou tudo em arte, Duchamp, sem transformar nada, fez com que tudo pudesse ser arte.

A sua presença na história da arte moderna amplia os territórios e a natureza do fenômeno artístico. O desvio de Duchamp é em direção à origem, na qual as formas são indiferenciadas e o que importa é a invenção de novos sentidos para o mundo. Sua obra transita na linha abissal e milimétrica que separa a banalidade da transcendência, o visível do invisível. Na verdade, ela não está nos museus, mas sim entranhada em nossa cultura e comportamento, inspirando constantemente nossa imaginação.

Coli (2002) amplia ainda mais os questionamentos sobre a concepção de arte quando relata que se deparou em uma mostra de arte popular, com uma colherona de pau, tal e qual sua avó há muito tempo usava para fazer sabão de cinza em uma fazenda do interior.

Frente a essas situações, somos convidados a refletir e a compreender que a arte é uma noção sólida e privilegiada, mas possui limites imprecisos, instigando-nos a persistir perguntando: o que é ou não obra de arte?

Para nos isentar da responsabilidade de decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles é o discurso sobre o objeto artístico, que confere o estatuto de arte a um objeto. Este discurso no qual reconhecemos competência e autoridade, é proferido pelo crítico, historiador da arte, pelo perito, conservador de museu.

Nossa cultura, também, prevê locais específicos onde a Arte pode se manifestar, quer dizer, locais que também dão estatuto de arte a um objeto. Neste caso, podemos considerar museus, galerias, salas de concertos, salas especiais de cinemas, espaços estes que garantem o estatuto de “arte” aos objetos que apresentam, enobrecendo-os.

Aprofundando um pouco mais o assunto, amparamo-nos na reflexão sobre a experiência estética do estudioso Pareyson (1997) que atribui à estética toda experiência que tenha a ver com o belo e a arte, desde:

(...) a experiência do artista, do leitor, do crítico, do historiador, do técnico da arte e daquele que desfruta de qualquer beleza. Nela entram, em suma, a contemplação da beleza, quer seja artística, quer natural ou intelectual, a atividade artística, a interpretação e avaliação das obras de arte, as teorizações da técnica das várias artes. (PAREYSON, 1997, p. 5)

Dessa forma, ao formular seu pensamento sobre a arte, o autor citado, refere-se a três definições tradicionais, recorrentes na história do pensamento: a arte como fazer, como conhecer e como exprimir. *Estas diversas concepções ora se contrapõem e se excluem uma às outras; ora pelo contrário, alinham-se e se combinam-se de várias maneiras. Mas permanecem, em definitivo, as três principais definições da arte* (PAREYSON, 1997, p.21).

O aspecto executivo, fabril, manual na antiguidade caracteriza a primeira definição, a arte como fazer. Na concepção de Pareyson (1997), podemos encontrar arte em toda obra humana que tem como pressuposto um lado inventivo e inovador, como primeira condição de realização, trata-se de “fazer com arte”, isto é, urgir para o êxito aquele determinado “fazer” que está presente em toda operosidade humana.

Nesse contexto, todas as técnicas que exigem e recomendam um exercício de formatividade, mais ou menos intenso, são um apelo à arte, como é o caso das várias artes e ofícios.

A segunda concepção interpreta a arte como conhecimento, visão, contemplação, cujo aspecto exteriorizador e executivo é secundário, entendendo-a ora como a forma suprema, ora como a forma ínfima do conhecimento, mas sempre como visão da realidade: ou da realidade sensível em sua plena evidência, ou de uma realidade metafísica superior e mais verdadeira, ou de uma realidade espiritual, íntima, profunda e emblemática.

A arte é também expressão. Segundo Pareyson (1997), as operações humanas são expressivas em todas aquelas em que o homem dedica-se com empenho e que apresentam as marcas de sua espiritualidade e personalidade.

Por outro lado, estabelecendo o que significa a arte propriamente dita, isto é, a arte sem genitivo e sem locativo: não a arte no agir e no pensar, não a arte de viver e do raciocinar, mas, a arte per si. Em suma o que significa não “fazer com arte”, mas, “fazer arte”, o autor citado resume dizendo:

(...) a arte propriamente dita é a especificação da formatividade, exercitada, não mais tendo em vista outros fins, mas per si mesma. O artista não tem em mira uma obra que, para ser obra, deva ser também forma (isto é, um êxito especulativo, moral, técnico), mas uma obra que presume e aceita valer só como forma (isto é, como mérito êxito)...uma forma que vive de per si, uma inovação radical e um incremento imprevisto da realidade, alguma coisa que primeiro não era e que é única no seu gênero, uma realização primeira e absoluta (PAREYSON, 1997, p. 33).

## 1.2 Diferentes conceitos sobre arte

A concepção de arte contemporânea envolve uma relação entre fazer e conhecer arte. Para Fusari e Ferraz (1998), a arte é entendida não só como fazer, conhecer, mas também como exprimir. As autoras dizem que *a articulação desses três conceitos compõe o conteúdo da arte como fundamental ao ser humano em suas relações com o mundo*. Nesse contexto, isso significa para as autoras:

....a arte como construir, como conhecer e representar o mundo e como exprimir. Num contexto histórico-social que inclui o autor, a obra de arte, os difusores e o público, a arte apresenta-se como trabalho, produção, construção; é a representação do mundo com significado; é interpretação; é conhecimento do mundo; é expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo. (FERRAZ e FUSARI, 1998, p.12)

No conceito amplo de Biasoli (1999), encontramos a seguinte definição: *é pela arte que temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e suas crenças*.(BIASOLI, 1999, p.91).

Entre as muitas de suas definições para identificar a arte, Barbosa (1998) refere-se à arte relacionada ao desenvolvimento cultural, citando que:

Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte.(BARBOSA, 1998, p.5)

Arte na educação não é mero exercício escolar, é preciso pensar no conceito de arte como uma necessidade em duas etapas fundamentais do ser humano em sociedade: o momento de sua alfabetização e a adolescência.

Estes dois momentos evocam no senso comum instantaneamente necessidades de natureza diferente: a alfabetização como necessidade de conquista de uma técnica e a adolescência como necessidade de conquista de equilíbrio emocional.

Cometemos o velho erro de dicotomizar a razão e emoção quando pensamos que a alfabetização tem como objetivo apenas o domínio cognitivo e a adolescência é uma crise de domínio afetivo. Não se alfabetizamos fazendo apenas as crianças juntarem as letrinhas. Barbosa (1998) nos fala de uma alfabetização cultural, em que a arte tem papel de facilitador da leitura social, cultural e estética do meio ambiente, ajudando a dar sentido ao mundo da leitura verbal. Neste contexto, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador.

Em outra forma de definir a arte, a autora que se dedica incansavelmente ao estudo da disciplina em nosso País, tem apresentado concepções adequadas a cada situação em que a arte se relaciona:

O que podemos dizer é que adultos e crianças, cada um à sua maneira, nos levam a experimentar, através de formas e cores, o comportamento dos padrões básicos e das forças características das pulsões internas e do que acontece do lado de fora de todos nós. Estou falando de arte como cognição através dos sentidos. É claro que não me refiro ao conceito intelectualista de cognição, mas a uma forma de conhecimento diferenciada da operação intelectual. (BARBOSA, 1984, p.156).

Entre a diversidade de conceitos de arte estudada, Frange (1994), aborda a questão teorizando que: *arte são manifestações culturais da atividade humana contextualizada em uma sociedade e diante das quais nos sentimos seduzidos, assombrados, desafiados e apaixonados por suas belezas e suas feiúras.* (FRANGE, 1994, p.59)

A autora ainda completa sua concepção de arte, como conhecimento em processo, concebe que *a arte está sempre em processo de vir-a-ser, havendo uma des-estabilidade e uma abertura para pluralidades* (FRANGE, 1994, p.62).

Além de formalizar referências que podem fundamentar a prática docente e apresentar possíveis transformações, os PCN-Arte (1998) contribuem, também, com conceitos significativos sobre arte:

*(...) a arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos.*(BRASIL, 1998, p.20)

Diante de tais concepções, concluímos que criar e conhecer são indissociáveis da arte e caracterizam um modo próprio do desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética.

Podemos afirmar que o ser humano que não conhece arte, tem uma experiência de aprendizagem limitada. Escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Dessa forma, confirmamos nossa certeza na importância da arte para o desenvolvimento global do ser humano.

### **1.3 A instituição da arte: modos e caminhos do discurso**

Ao retomarmos a linha de pensamento de Coli (2002), encontramos orientação a respeito da questão dos critérios que definem o objeto arte. Esse quadro é superior a outro, tal sinfonia é mais admirável que a outra. Os instrumentos que dão ao objeto o estatuto de arte, intervêm na hierarquização das obras.

Existe até a noção de obra-prima, posição máxima de uma obra de arte em uma determinada escala de comparações. Esta noção é antiga, pois não possuía o sentido de hoje. No passado, a obra-prima coroava o aprendizado de um ofício, tinha de ser perfeita, demonstrando, assim, um domínio de todas as técnicas necessárias para seu autor passar da condição de aprendiz a mestre. No caso da arte hoje, os critérios são mais diversos.

Os profissionais do discurso, em seus julgamentos, sobre a arte possuem critérios mais diversos, que não são apenas o do saber fazer.

De acordo com Coli (2002), o julgamento do crítico não utiliza critérios apenas técnicos. Entram em jogo as afinidades culturais da crítica com o artista, a temática utilizada, o contexto da utilização, etc. Desta forma, o autor esclarece que

*os discursos que determinam o estatuto da arte e o valor de um objeto artístico são de outra natureza, mais complexa, mais arbitrária que o julgamento puramente técnico. São tantos os fatores em jogo e tão diversos, que cada discurso pode tomar seu caminho. (COLI, 2002, p.17)*

Em se tratando de arte, o tempo é outro fator importante no julgamento, existem artistas que são valorizados em uma época e somem em outras. Os impressionistas não eram valorizados a princípio, fato que só ocorreu a partir de um certo tempo, mas isso também não garantiu seu reconhecimento definitivo.

Rafael e Fídias são dois pilares da história da arte. No entanto, no começo do século foram identificados, como patronos da arte acadêmica, uma arte convencional. Após algum tempo, novamente, foram valorizados.

Os acadêmicos da segunda metade do século passado eram reconhecidos em sua época, posteriormente, execrados e, hoje, começam a ser reconhecidos novamente.

A renascença execrou o gótico, até que os românticos interessaram-se por ele. O barroco, o maneirismo, a art nouveau, o neoclassicismo, entre outros

movimentos da história da arte oscilaram em sua trajetória entre interesse e desprezo.

Como podemos observar, Coli (2002) reforça a concepção de que cada momento histórico estabelece critérios que acolhem, ignoram ou rejeitam as diversas formas de expressão artística, o que permite dizer que, *a autoridade institucional do discurso competente é forte, mas inconstante e contraditória, e não nos permite segurança no interior do universo das artes.*



Mameluca - Albert Eckhout (1641)

**Em arte é preciso pensar a partir do nosso tempo sobre outros tempos fundamental no exercício temporal, mental, relacional e no diálogo silencioso e expressivo nosso com outros tempos a partir deste tempo, que é onde vivemos e percebemos todas as coisas.  
(Silvia Sell Duarte Pillotto)**

## 2. ENSINO DE ARTE: REVELAÇÕES DE UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

(...) entendemos que aprender arte e sobre arte é um direito de toda criança, todo jovem e adulto, pois o homem, como ser pensante, necessita de criar outras verdades, outros mundos, reais e imagéticos, que só a arte na sua essência pode propiciar. (SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO)

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a arte e seu ensino ao longo de uma trajetória histórica. Para que haja compreensão da situação atual, é preciso que entendamos o processo de desenvolvimento, os acontecimentos que contribuíram para a construção da atual situação do ensino das artes no País.

Não pretendemos avaliar exaustivamente a questão e, sim, fazer uma retrospectiva que situe o leitor historicamente. A versão oficial desta inserção esta fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-ARTE, 1997, p.24-30) e no livro A Formação do Professor de Arte, no qual o conceito de arte e ensino da arte no País, retratado por Biasoli (1999, p.45-81), é fruto de um processo histórico cuja origem data de nossa colonização.

Ao fazer uma retrospectiva sobre o ensino da arte no Brasil, a autora enfatiza que os primeiros trabalhos pedagógicos iniciaram-se com a chegada dos jesuítas por volta de 1549 e que foram responsáveis pela introdução do ensino da Arte<sup>2</sup> no País.

---

<sup>2</sup> BRASIL (PCN-ARTE, 1998. p, 19) do mesmo modo que nos documentos dos PCN, nesta pesquisa apresentamos o termo “arte” grafado com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com letra maiúscula “Arte”, quando esta área é componente curricular.

Nessas circunstâncias, a educação passa a ter o papel de agente colonizador e a arte é um instrumento dessa educação, está a serviço da religião cristã...o trabalho missionário e pedagógico visa, por um lado, à propagação da fé católica, e, por outro, à garantia da unidade política (BIASOLI, 1999, p.47)

## 2.1 Arte: uma estratégia jesuítica para a catequização dos índios

Das ações jesuíticas, surgiram as primeiras manifestações do ensino de arte no Brasil. Com o objetivo de estabelecer os padrões de comportamento determinados pela Igreja Católica, os jesuítas procuram envolver adultos e crianças indígenas e para atraí-los, utilizam-se do teatro, música, dança e diálogos em versos.

Diante da invasão européia, os índios defenderam até o limite possível seu modo de ser e viver, não aceitaram anular a arte que já desenvolviam, que estava presente em suas vidas, por outra forma de fazer arte estranha ao mundo que constituíram.

Para esse povo, a arte, é a mais pura expressão de seu modo de ser e de viver,... *um povo que, com sua nudez emplumada, utiliza a arte como expressão de valores, crenças, concepções de mundo, vida, morte e amor.* (BIASOLLI, 1999, p.47).

Na concepção da classe dominante brasileira, a arte é acessório cultural de etiqueta e refinamento da própria classe, enquanto o trabalho manual da classe trabalhadora da época, formada por índios e escravos negros, tinha como finalidade a obtenção de lucros e propagação da fé cristã, fatores que já evidenciam a concepção de arte, como trabalho manual e a caracterização da arte, como instrumento para outros fins e não como atividade em si mesma.

Os jesuítas utilizam-se dessa dicotomia na intenção de fortalecer a hegemonia da Companhia de Jesus.

## 2.2 A expulsão dos jesuítas

A expulsão dos jesuítas (1759) pelo Marquês de Pombal pode ser considerada desastrosa para a Educação Brasileira. Isso em virtude do desmantelamento da estrutura educacional montada pelos padres da Companhia de Jesus e pela demora de sua substituição por outra forma de organização escolar, reconstrução que só se inicia coordenada pelo próprio Marquês de Pombal, uma década depois.

A reforma pombalina contesta a metodologia jesuítica, ao contrário do que muitas literaturas citam não tinha cunho religioso, assentava-se no resgate dos filósofos da Antiguidade clássica. Rosito (2007) resgata em sua pesquisa esse período de nossa história, reformulando nossa visão sobre a ação jesuítica:

Um currículo com programa, metodologia, ensino seriado para a formação integral, na visão do catolicismo e no respeito à autoridade papal. A espinha dorsal do método era a emulação, o incentivo à competição, que tinha como objetivo levar o aluno a pensar, questionar. Era necessário o estudo sério, amplo, para tornar os argumentos sólidos. (ROSITO, 2007, p. 282)

O período pombalino coloca como prioridade o “fazer”, a tônica dos novos tempos. Esta reforma esboçou uma nova perspectiva para o ensino do desenho, mais especificamente, o desenho geométrico, que contribuiu para a criação das aulas públicas de geometria em 1799, que tiveram pouca repercussão, em virtude do apelo e das formas coercitivas utilizadas para obrigar a participação do público nessas aulas.

Desse modo, aulas públicas contribuíram para a introdução do desenho de modelo vivo nas aulas de arte. Cabe aqui ressaltar que, nessas aulas, a figura era apenas apoio para observação; a imagem desenhada obedecia rigorosamente aos padrões de beleza estabelecidos pelo código neoclássico, com o qual o professor regente entrara em contato durante seus cursos na Itália. A tão esperada

reforma, assim como as mudanças esperadas pela sociedade brasileira só se concretizam algum tempo depois.

As observações da autora nos permitem pensar que a sistematização do ensino da Arte no Brasil é, sem dúvida, determinada por dois momentos históricos: o primeiro, refere-se à vinda da corte real (1808), fuga das ameaças bonapartistas e o outro, advém da queda de Napoleão que leva bonapartistas convictos a deixar o País, entre eles, artistas famosos da época. A autora destaca que a vinda de D.João VI para o Brasil, em 1808, ocasionou mudanças significativas no cenário nacional:

Ocorreram algumas transformações culturais com a implantação da imprensa: a Imprensa Régia (1808), pois, até então, as publicações eram proibidas; a biblioteca pública (1810), futura Biblioteca Nacional, constituída por livros trazidos por D.João VI e franqueada ao público em 1814; a criação do Jardim Botânico do Rio (1810), que incentiva o levantamento de variedades de plantas e animais para estimular expedições científicas; e, ainda, o Museu Real (1818), depois Museu Imperial, que, começa com material fornecido pelo rei (BIASOLI, 1999, p.51)

Tímidas mudanças iniciaram-se na política educacional brasileira. Surgiram as escolas para trabalhar tecnicamente a proposta de ofícios artísticos e mecânicos com ênfase na formação de profissões técnicas e científicas. O Liceu de Artes e Ofícios em 1856, criado conforme os moldes da experiência parisiense foi parte de uma das iniciativas nesta linha de ação e não alcançou aqui grande sucesso. Dois aspectos dificultaram a incorporação desta nova proposta. Nossas raízes no sistema jesuítico de ensino literário e retórico, que traziam uma aversão ao trabalho manual, considerado secundário e reservado aos escravos e a ausência quase completa de indústrias, dispensavam a necessidade de conhecimentos especializados ou tecnológicos de nível mais alto.

### **2.3 A chegada da Missão Francesa e a imposição do estilo neoclássico**

Em 1816, a vida cultural da Colônia mudou radicalmente com a vinda da

Missão Francesa que trazia um novo estilo – o neoclassicismo ou academicismo, que representava o convencionalismo, tornando-se uma arte dirigida não por princípios religiosos, mas, por princípios estéticos, reflexo da mentalidade racional e científica da época. Chegando aqui deparou-se com o barroco brasileiro dos artistas populares, considerados pela elite da época simples artesãos, leitura que ocasionou o distanciamento entre arte acadêmica e arte popular. O acesso à arte acadêmica, conforme nos informa Barbosa (1978), destinava-se a alguns poucos:

Sua contribuição para a laicização da arte foi importante, mas não o foi para sua democratização. Baseando-se no culto à beleza, na crença do dom e em árduos exercícios de cópia, tornou a arte acessível somente a alguns “poucos felizes”. Os aristocratas eram incumbidos de apenas apreciar e comprar, deixando aos artistas estrangeiros o monopólio da criação e a conquista do artista nativo. ( BARBOSA, 1978, p.41)

Criada pela Missão Francesa, a Academia de Belas Artes atraiu os jovens brasileiros com vocação para a arte. O barroco ensinado nas oficinas, que já era uma arte brasileira e popular, foi perdendo espaço para o ensino oferecido pela Academia que priorizava e impunha o estilo neoclássico que, até então, era direcionado a um público bastante restrito e aristocrático. Conseqüentemente, o trabalho das oficinas foi substituído por longos e árduos exercícios de cópia e observação de estampas e retratos, comprometidos com uma visão de arte reprodutivista e autoritária. Dessa forma, criou-se uma nova concepção de arte entre o povo: uma arte dirigida por princípios estéticos e não mais apenas o religioso.

Dialogando com o texto de Biasoli (1999), podemos ver que:

O ensino da Arte, incluído nas escolas públicas e particulares de 2º grau, está presente nas escolas elementares – o correspondente da época ao ensino de 1º grau - só que, aí, apenas nas escolas particulares, não nas públicas. A arte ensinada é o árduo exercício da cópia. Esse fato aponta para o entendimento da arte como um símbolo de status social e para o

ensino da Arte como prática reprodutivista e autoritária.(BIASOLI, 1999, p. 55)

Segundo a autora, novas circunstâncias influenciaram o ensino da Arte: a Abolição dos Escravos (1888) e a Primeira Guerra Mundial, acontecimentos que refletiram idéias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889.

#### **2.4. A primeira reforma educacional da República**

A primeira reforma educacional da República, denominada Reforma Benjamin Constant (aprovada em 22/11/1890 pelo Decreto-Lei n.º 1.075) organizou-se em torno de dois movimentos: o positivismo, defendia a idéia do ensino de desenho para educar a inteligência e como preparação para a linguagem científica; e o liberalismo, sustentava a idéia do desenho, como formador de força de trabalho e como preparação para a linguagem técnica. Tanto o positivismo como o liberalismo não descartava o ensino da arte e sua importância na formação do cidadão, porém mantinha posturas e visões distintas, decorrendo daí o conflito que inicia o movimento histórico que luta pela implantação - e mesmo pela obrigatoriedade - do ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias.

O diálogo com Biasoli (1999) permite observar que o ponto de contato entre positivistas e liberais foi, sem dúvida, o ensino de desenho

(...) ambos concebiam como uma forma de linguagem o que os afastava era a interpretação da natureza dessa linguagem. O desenho, do ponto de vista dos positivistas, tinha a conotação de preparação para a linguagem científica e, do ponto de vista dos liberais, de preparação para a linguagem técnica.(BIASOLI, 1999, p.59)

Como consequência da simbiose entre as duas correntes, o desenho geométrico com a cópia, foi implantado nas escolas primárias e secundárias, permanecendo no cenário artístico escolar até os primeiros vinte anos do século XX.

## **2.5. A trajetória da arte no rumo da escola**

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes, enfatizando uma visão imediatista e utilitarista da arte. O ensino da Arte era voltado, essencialmente ao domínio técnico, centrado na figura do professor, sempre buscando a reprodução de modelos. As orientações e conhecimentos visavam a uma aplicação imediata e à qualificação para o trabalho.

Acentuou-se a influência positivista com uma nova Reforma Educacional, designada Lei Rivadávia Correa (Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911), contemplando a descentralização completa do ensino que determinou autonomia didática e administrativa e restringiu ao governo apenas a função mantenedora das instituições educacionais de Ensino Superior e Fundamental.

A uniformidade, a organização e a aprovação dos programas de ensino ficaram a critério das instituições de ensino e seus professores, desaparecendo, assim, a interferência fiscalizadora do governo sobre o ensino de desenho e o ensino secundário. Segundo Barbosa (1978):

O desenho deveria constar do currículo das quatro primeiras séries das seis que compunham o curso secundário. Havia provas gráficas de desenho para promoção e exame final. Sem escolas destinadas à formação uniforme do professor secundário, quase todos autodidatas recrutados nos quadros das profissões liberais, como no Império, o ensino secundário não resistiu à carga de responsabilidade que a desoficialização lhe jogou sobre os ombros. Não tínhamos educadores que pudessem tirar proveito da

autonomia e da liberdade didática que a lei estabelecia. Como vimos, até então, eram os políticos os orientadores de nossa vida educacional.(BARBOSA, 1978, p.87)

Nenhuma mudança verificou-se no ensino do desenho, apesar da autonomia e da liberdade proposta pela reforma educacional.

## **2.6. A Semana de Arte Moderna**

No campo artístico, observaram-se os ecos da Semana de Arte Moderna de 1922. Um clima de entusiasmo e renovação inundou o Brasil e mudanças na Educação começaram a despontar graças à ação de intelectuais e educadores com vistas à reforma da educação brasileira. Os conflitos emergentes nos movimentos políticos e culturais na época foram ao encontro da sociedade urbana que lutava contra a oligarquia agrária.

A Semana de Arte Moderna ocorreu em uma época de turbulências políticas, sociais, econômicas e culturais. Novas vanguardas estéticas surgiam e o mundo se espantava com o surgimento de linguagens desprovidas de regras. Alvo de críticas, e em parte ignorado, o evento não foi bem entendido em sua época, aconteceu no contexto da República Velha, controlada pelas oligarquias cafeeiras e pela política do café-com-leite.

O capitalismo crescia no País, consolidando a República e a elite paulista, totalmente influenciada pelos padrões estéticos europeus mais tradicionalistas.

A nova intelectualidade brasileira dos anos 1910 -1920 viu-se em um momento de necessidade de abandono dos antigos ideais estéticos do século XIX, mas ainda em voga no País. Havia algumas notícias sobre as experiências estéticas que ocorriam na Europa no momento, mas ainda não se tinha certeza do que estava acontecendo e quais seriam os rumos a se tomar.

O principal foco de descontentamento com a ordem estética estabelecida dava-se no campo da literatura, em especial, da poesia. Exemplares do Futurismo italiano chegavam ao País e começavam a influenciar alguns escritores, como Oswald de Andrade, Guilherme de Almeida e Jaci José Delazeri.

A jovem pintora Anita Malfatti voltava da Europa trazendo a experiência das novas vanguardas e em 1917, realiza a que foi chamada de primeira exposição modernista brasileira, com influências do cubismo, expressionismo e futurismo. A exposição causa escândalo e é alvo de duras críticas de Monteiro Lobato, o que foi o estopim para que a Semana de Arte Moderna acontecesse desencadeando, assim, uma polarização das idéias renovadoras. Por meio do empresário Paulo Prado e de Di Cavalcanti, o verdadeiro articulador, que imaginou uma semana de escândalos, organiza-se um evento que irá pregar a renovação da arte e a temática nativista.

Com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, e a mudança do perfil da economia, após a Primeira Guerra Mundial (1914 -1918), a educação sofreu influências de um clima de efervescência, de entusiasmo e otimismo pedagógico. Intelectuais da época (Fernando de Azevedo, Osório César, Flávio de Carvalho, Mário de Andrade) interessam-se pela mudança dos rumos da educação brasileira e enfatizam a importância dos processos mentais e da imaginação da criança no ato criativo.

## **2.7. A influência dos padrões europeus e norte-americanos**

Esta década foi marcada pela chegada ao Brasil de padrões europeus e norte-americanos, que injetaram um impulso renovador ao ensino da arte no nível primário que se pautava em uma filosofia humanista moderna que preconizava a formação do homem pela interferência em suas condições de existência.

Novas tendências metodológicas no ensino da arte surgiram no cenário da educação, que, segundo Fusari e Ferraz (1993), provocaram mudanças no trabalho dos professores de arte brasileiros.

No Brasil, repercutiram as idéias de autores americanos John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (1939) e do inglês Herbert Read (1943). Dewey abordava em seus estudos, a função educativa da experiência (a criança em constante desenvolvimento), cujo centro não é o conteúdo de ensino nem o professor, mas sim o aluno. Por sua vez, Victor Lowenfeld estudava o desenvolvimento da criança em diferentes fases (desenvolvimento da consciência estética e criadora). Já Herbert Read pregava a teoria da educação pela arte (liberdade individual e integração na sociedade). Uma abordagem mais ampla será feita sobre estas tendências metodológicas em capítulo específico nesta pesquisa.

Mudanças no cenário da educação foram delineadas, cujo eixo foi a Psicologia Experimental aplicada na Educação no Brasil, movimento que foi inspirado nos novos métodos de ensino da arte utilizados nas escolas americanas.

Surgiram as primeiras críticas aos modelos que impunham a observação como forma - até então parâmetro ideal - de ensinar arte.

Acreditava-se que a arte não era ensinada, a criança expressava-se por meio de seus próprios modelos, com base em sua própria imaginação. Um dos autores que assumiu esta concepção de ensino de Arte com base na Psicologia e que influenciou o pensamento de grande parte de professores de Arte foi Herbert Read (1893-1968), filósofo inglês que se dedicou, também, à análise de expressões artísticas de crianças e adolescentes. Admirador e estudioso de Carl Gustav Jung, médico e psicanalista suíço seu contemporâneo, Read deixou-se influenciar pelo pensamento junguiano, ao formular sua teoria.

No texto de Biasoli (1999), identificamos a fundamentação para atitudes que persistem no ensino das artes, até hoje:

A polêmica em torno do ensino da arte tem, agora, um outro foco de atenção. Educadores, psicólogos e artistas iniciam um novo movimento de inclusão da arte na escola primária como atividade integrativa – uma segunda linguagem – para expressar e fixar conteúdos de outras áreas do conhecimento. Os métodos, contudo, continuam os mesmos; as crianças, lamentavelmente seguem desenhando, ou melhor, copiando materiais visuais usados como “motivação”. (BIASOLI, 1999, p. 62. Grifo da autora)

## **2.8. A escolinha de arte do Brasil e a era Vargas**

Augusto Rodrigues, após contato com Herbert Read, inspirou-se em seus princípios e criou no Rio de Janeiro, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil, que teve como objetivo tratar a arte como expressão e liberdade criadora. A base desse pensamento era ver a arte não como uma das metas da educação, mas sim como seu próprio processo, buscando a constituição de um ser humano completo, valorizando nele seus aspectos intelectuais e estéticos, procurando despertar sua consciência individual, integrada ao grupo social ao qual pertencia.

As oficinas/ateliês surgiram para que as crianças e adolescentes pudessem desenvolver a auto-expressão desenhando, pintando, enfim, criando livremente. Embora tenham ocorrido reformas e renovações nessa área de ensino, permaneceu a dicotomia: a arte era considerada fundamental para a educação formal e, ao mesmo tempo, era vista como fonte de ensino alternativo, complemento para as atividades escolares. Apesar das mudanças, a arte continuou a ocupar um lugar subalterno no chamado ensino primário e secundário.

Após a Revolução de 30 e o início da era Vargas (1937 a 1945), é implantado no Brasil um estado político ditatorial que provoca o afastamento dos educadores de ação renovada e o conseqüente entrave da dinâmica educacional.

Depois dos anos 60, o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido. Nas décadas de 60 e 70, por influência da Psicologia, chegaram às aulas de Arte os exercícios de sensibilização destinados a

desbloquear o aluno e soltar sua fluência criativa. Além disso muitos professores simpatizantes da Pedagogia Nova desenvolviam atividades com características tradicionais, mas tratadas metodologicamente, com enfoque na expressividade e desejos espontâneos dos alunos (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.35-36).

Vale lembrar que algumas tendências culturais mais vivas no País de hoje têm sua origem no período entre 1958 e 1963. A temporária abertura política e econômica da sociedade brasileira ocasionou uma revolução cultural que alcançou todos os campos. Desse modo, afloram em todo o País movimentos de valorização da cultura popular.

Assim, o movimento concretista recebeu reconhecimento internacional na literatura. A obra de Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas, estabeleceu novos parâmetros para o romance brasileiro. A realidade brasileira foi apresentada de forma crítica pelo Cinema Novo, fortaleceu-se o movimento de deselitização do teatro, enquanto a Bossa Nova significou uma reorientação da música popular.

## **2.9. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e o golpe militar em 1964**

Em 1961, foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigida desde o começo da República.

Com o objetivo de começar pesquisas e estudos de educação por meio da “arte-educação”, surgiu a Universidade de Brasília que se comprometeu com uma abordagem fiel à idéia de “educação pela arte”. Destacou-se na história da cultura brasileira, como um exemplo de modelo humanista de Ensino Superior. A proposta dessa universidade foi desenvolver pesquisas e estudos de Educação por meio da Arte-Educação.

Chega ao fim o primeiro capítulo da Universidade de Brasília, em 1965, quando os membros do corpo docente demitem-se de seus cargos em um ato de protesto contra a perseguição despótica e a ocupação militar. É sustado,

temporariamente, o espírito de inovação, mas a experiência não foi em vão, os planos da reforma universitária, de 1968, decretada pelo Governo Federal, são influenciados pela Universidade de Brasília.

Com a repressão, imposta pelo golpe militar de 1964, os movimentos renovadores foram interrompidos. As atividades artísticas foram taxadas como perigosas, sobretudo, o teatro e a música. A repressão atinge todos os campos; político, econômico, cultural e artístico. A educação sofre os reflexos das novas regras impostas. Aumentou a influência americana e o tecnicismo ganha força na Educação Brasileira.

A emancipação como conquista social e não individual, a valorização da relação dialógica na escola, a aprendizagem ativa e a experiência significativa são enfoques didáticos sufocados pelas garras do autoritarismo do momento político.

O rigor da censura se fez sentir, especialmente, na produção artística nacional. Artistas dos mais variados campos foram impedidos de registrar as circunstâncias em que viviam.

Em relação ao ensino da arte, de um lado para a supervalorização da arte como livre expressão e seu ensino como atividade extracurricular e até extraclasse; por outro lado, mesmo com a organização de classes experimentais – sancionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1961-, continua uma atividade voltada para a experimentação em arte nas escolas públicas. (BIASOLI, 1999, p.71)

O ensino da arte recebeu influências de estudos e métodos que nortearam essa área nas escolas americanas; algumas concepções de Paulo Freire, também se fazem presente, mas o resultado foi apenas uma mudança de “rótulos”, nada aconteceu de novo em razão da ausência de uma política de formação inicial e continuada dos professores e de recursos humanos.

Em parte, concretizou-se a luta pela obrigatoriedade da arte na escola, começada na década de 1921, regulamentada agora pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, nº 5.692/71, implantada pelo governo militar.

Nesse momento, caracterizou-se uma situação irônica. De um lado, uma lei, obrigando o ensino da arte nas escolas e, do outro, um País em regime ditatorial desde 1964, que reprimia toda e qualquer manifestação artística. A arte era valorizada, mesmo que desviada de suas funções, pois era obrigada agora a colaborar com um sistema voltado à industrialização e à tecnologia, fatores que permeavam seu ensino para garantir a produção e o consumidor.

### **2.10. Anos 70 - Educação Artística, “atividade educativa” e não disciplina.**

Em 1971, conforme citação dos PCN-Arte, o ensino da arte passa a fazer parte do currículo escolar. A Lei nº 5692 que, em seu Artigo 7º, determina a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus, porém, considerada “atividade educativa” e não disciplina.

A respeito desse momento da educação, Fusari e Ferraz (1993) declaram que:

Desde a sua implantação, observa-se que a Educação artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”.( FERRAZ e FUSARI, 1993, p.37-38)

Após a implantação da obrigatoriedade do ensino de Educação Artística, em 1971, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, o Governo Federal decide, em 1973, criar um curso com a finalidade específica de preparar professores de educação artística. Os PCN-Arte (1998) fazem referência a essa situação:

Os professores de educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam

fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografia específica. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. (BRASIL, 1998, p.29)

Configurou-se a formação do professor polivalente em Arte. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar uma série de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, pois eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias.

Até esse momento, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo e professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área (artistas e estudiosos de cursos de belas-artes, de conservatório, etc.) poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música.

Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas, tais como: Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas.

Ao ler Biasoli (1999), podemos ver que o ensino da arte não se delineou de maneira clara:

O ensino da arte chega ao final da década de 1970 sem ter os mecanismos precisos e necessários de implantação e sustentação, repetindo, em parte, o fenômeno ocorrido em relação à LDB/61: ênfase no aspecto técnico dos instrumentos artísticos e importância à arte apenas quando considerada área de iniciação ao trabalho no 1º grau e habilitação profissional no 2º grau. (BIASOLI, 1999, p.75)

O ensino da arte caracterizou-se como uma atividade, o que favoreceu a continuidade do antigo preconceito em relação à arte – o entendimento de que a

criação artística se dava com base, somente, em fatores afetivos e emocionais – desconsiderando o papel do pensamento reflexivo na produção artística.

Nesse momento caracterizou-se a concepção do ensino da arte, como expressão pessoal, atitude que ainda persiste entre alguns educadores.

### **2.11. Anos 80, surgimento da Arte-Educação.**

A década de 1980 foi marcada por lutas significativas, por um maior engajamento para reconquistar o prestígio educacional e na consolidação de uma política educacional para o ensino das artes. Em decorrência destes acontecimentos, surgiu um movimento inédito denominado Arte-Educação. Este modo de conceber o ensino da arte vem propondo uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno.

Com base em pesquisa efetuada entre março e julho de 1983 com 2.500 professores de Educação Artística de escolas públicas de São Paulo, Barbosa (1998) relata que todos os professores investigados mencionam o desenvolvimento da criatividade, como primeiro objetivo do ensino. Para eles, o conceito de criatividade é espontaneidade, autoliberação e originalidade.

Na primeira metade da década de 1980, instalou-se a Nova República, com a promessa de uma nova fase na vida do País. Entretanto, a herança da ditadura deixa sua marca e as soluções para a crise estão, ainda, longe de ser alcançadas. A situação reflete-se no resultado da pesquisa elaborada por Barbosa, que a justifica ressaltando que:

Em 1983, nós estávamos sendo libertados de 19 anos de uma ditadura militar que reprimiu a expressão individual por uma severa censura. Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade pela autoliberação domine as artes, a arte-educação e os seus conceitos. (BARBOSA, 1998, p.11)

Os educadores exilados na época da ditadura militar retornam ao País e nota-se o renascimento de uma produção pedagógica crítica, favorecida pelo abrandamento da censura. A área educacional reconquista o prestígio, diante da ação de professores na busca de soluções para a educação, em geral, mas o mesmo não acontece em relação ao ensino da arte.

A arte é condenada ao ostracismo pelo Conselho Federal de Educação, pela Resolução nº 6, de novembro de 1986, que reformulou o núcleo comum dos currículos das escolas de 1º e 2º graus. A área de comunicação e expressão foi eliminada do currículo e a educação artística, que pertence a essa área, deixou de ser matéria básica, e passou a constar do Parágrafo 2º nos seguintes termos: “Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, estes obrigatórios para os estabelecimentos oficiais e facultativos para os alunos”.

Mais uma das tantas contradições que envolvem a arte e seu ensino: a arte não é básica na educação, mas é exigida.

Nesta década, o fator positivo para a área é o surgimento em cena do DBAE – Disciplined-Based-Art Education (arte-educação como disciplina). A filosofia desta abordagem é trabalhar a maneira como se aprende arte na relação entre o fazer artístico, a leitura desse fazer e sua inserção no tempo. Esta questão será abordada de forma mais completa no capítulo sobre Tendências Pedagógicas.

No governo Sarney, foi desenvolvido o programa Educação para todos. Nesse momento, emergiu a tendência curricular crítica, com a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Na época, as proposições escolanovistas foram tidas como reacionárias, pseudocientíficas, e antidemocráticas. Seus críticos denunciavam a ênfase nos aspectos psicológicos do desenvolvimento da criança e a falta de preocupação com os resultados da aprendizagem.

As perspectivas para o ensino da arte até a década de 1990 não eram muito animadoras. De acordo com estudos feitos por Barbosa (1998) o significado

de arte para os professores era: intuição ou emoção. Concluiu-se daí que a concepção da maioria dos professores de arte era de uma arte intuitiva, ligada à emoção e ao *deixar fazer - laissez-faire*, ou seja, um fazer livre, descontextualizado, sem objetivo de aprendizagem e construção de conhecimento - excluindo-se quaisquer hipóteses de observação, reflexão e compreensão do universo artístico. Para muitos profissionais da área, esta ainda é a definição de ensino de arte.

Podemos resumir as grandes contradições que marcam a década de 1990 no ensino da arte:

- a) - a obrigatoriedade da arte no currículo das escolas de 1º e 2º graus, mesmo não sendo considerada por lei como básica na educação;
- b) - a supervalorização da arte como livre expressão; e
- c) - a valorização dos fatores afetivos e emocionais, como suportes básicos aos processos de criação artística e desvalorização dos fatores reflexivos.

## **2.12. Década de 90, a conquista de uma prática redimensionada.**

Nesta década, percebemos que o investimento na mobilização dos professores de arte no movimento Arte-educação não foi em vão. A tão esperada mudança na concepção do ensino de arte vai sendo alcançada a partir de então, deflagrando atitudes de reconhecimento da arte como campo específico de estudo, área de saber, processo de construção de conhecimento com conteúdo e linguagem próprios.

A década de 1990 foi marcada por essa conquista e pela introdução de uma *práxis* totalmente redimensionada ao se pensar a arte na estética do cotidiano escolar.

Com a Lei nº 9.394/96 (artigo 26, parágrafo 2º), revogam-se as disposições anteriores e a arte passa a ser considerada obrigatória na educação

básica: *O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.* (BRASIL, 1998, p.28)

Apropriando-se da referida lei, os professores investiram na melhoria da qualidade de ensino para a educação em arte, buscando pressupostos teórico-metodológicos para referendar uma prática para a excelência do conteúdo.

Como característica desse novo marco curricular, a reivindicação de não mais se designar Educação Artística ou Arte-Educação e sim, Área de Arte. Pela nova LDB, a Lei nº 9.394/96, no capítulo II da educação básica, a expressão Educação Artística é substituída pela terminologia oficial *Ensino de Arte*, como componente curricular dos diversos níveis da educação básica.

Pensa-se no termo Ensino de Arte como algo maior, mais abrangente, passível de abarcar a Arte-educação no todo, que um processo de educação em arte possa se dar e não apenas como modismo, pelo seu respaldo nas mais atuais e conceituadas obras literárias e pesquisas nesse campo. Referendando-se o que se disse, segue a fala de Ana Mae Barbosa (1991), que conclama, dessa forma, o antigo temor que assombrava os arte-educadores e assolava o País, *a não permanência da arte no currículo nacional, foi afastada definitivamente pela nova legislação, dando finalmente um sim à arte na educação básica do Brasil.* Conforme cita Biasoli (1999), *a arte passa a ser entendida, como uma área de conhecimento, com um domínio, uma linguagem e uma história.*

O Ministério da Educação (MEC) por meio de sua Secretaria de Educação Fundamental (SEF) com o apoio de educadores brasileiros propõe e divulga em 1997-1998 por todo o País, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reconhecendo a arte com seu lugar de destaque no currículo escolar, proporcionando-lhe o mesmo tratamento e a mesma importância dada às demais disciplinas.

Após estas breves considerações, percebemos a existência de grandes mudanças na trajetória da arte e seu ensino no Brasil, remetendo-nos a mudanças no pensar, conceber, fazer e no ensinar arte, procedendo-se aqui a importância de

enunciar as mudanças significativas listadas em seu processo de ensino-aprendizagem, pois até a década de 1980, a função da arte na escola restringia-se ao desenvolvimento da expressão pessoal dos aprendizes.

Para pensar em uma Educação para o século XXI, é importante redefinir objetivos, conteúdos e métodos para o ensino de Arte nos espaços escolares, a fim de que ela possa participar de maneira criativa na formação do sujeito deste século.

Para encerrar, retomamos Biasoli (1990) que diz: *A história fez sua parte, os homens que a construíram deixaram suas marcas e, sejam elas quais forem, o que realmente une passado e presente é a existência da arte.*(BIASOLI, 1990, p. 81)



As Três idades da Mulher.

Gustav Klimt

**Uma tendência não elimina a outra, o surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra, a definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si.  
(FOREST)**

### 3 UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO, MODERNIZAÇÃO E INOVAÇÃO DO ENSINO DA ARTE.

Não existe postura pedagógica neutra, todas estão comprometidas com uma ou outra ideologia, a do dominante ou a do dominado. (SCHAMM, 2001)

#### 3.1. Conhecer o passado, entender o presente.

Partimos do pressuposto de que é necessário conhecer as teorias, as tendências pedagógicas que influenciaram o ensino e a aprendizagem da arte ao longo da história de nosso País, para entender a situação do ensino da arte no contexto atual. Rizzi (2003, p.63) aprofunda esta questão ao dizer que, *todo conhecimento do mundo se dá por meio de teorias e que uma teoria vem a ser um sistema de idéias, uma construção do espírito humano que levanta problemas.*

Para entender a prática do professor de Arte nas salas de aula, neste momento histórico, foco de nossa pesquisa e, pressupondo que é pela opção por procedimentos metodológicos que o ensino da arte na Educação concretiza-se, deparamo-nos com a seguinte questão: Quais procedimentos metodológicos os professores estão adotando para alcançar seus objetivos?

Entendemos que, a escolha envolve concepções filosóficas, teorias de aprendizagem, questões epistemológicas, tendências pedagógicas e currículo, entre outros. É comum encontrarmos referências (autores, livros, escolas) que limitam a escolha dos procedimentos metodológicos ao estudo de estratégias e de material didático. Ou pior, a inversão “do que fazer” pelo “como fazer”.

Entre muitos fatores essenciais ao bom andamento do ensino da Arte, consideramos que, para interferir, transformar e, sobretudo romper paradigmas e eliminar conceitos ultrapassados, urge buscar o equilíbrio entre a aplicação da

técnica e a liberdade de criação. O movimento entre “o que e como ensinar” merece toda atenção:

A questão de “o que ensinar”, relaciona-se com os conteúdos e objetivos. Por sua vez, “como ensinar” é (...) a maneira de estruturar as atividades de ensino/aprendizagem das quais participarão os alunos, a fim de atingir os objetivos propostos em relação com os conteúdos relacionados. (COLL, 1996, p.45)

Fusari e Ferraz (1993) realizaram uma análise das relações entre as tendências pedagógicas e as teorias estéticas ao longo da história da escola brasileira em seu livro *Arte na Educação Escolar*. Traçaram a correspondência entre as tendências mundiais das teorias da arte e da educação. Para poder compreender o que se passa no universo escolar, que se declara adepto da Escola Construtivista, com relação à organização dos conteúdos nos currículos de Artes Visuais, com o apoio do texto das autoras, faremos uma síntese de três momentos importantes das tendências pedagógicas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista.

### **3.2 Escola tradicional e a ditadura do mimetismo**

A Escola Tradicional tem como base a crença de que os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos adquiridos na escola e, por isso, podem organizar com sucesso uma sociedade mais democrática. Observamos o mimetismo, como princípio de aprendizagem em arte. A aquisição do saber era embasada na cópia do natural ou do modelo.

Nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com apresentação de modelos para os alunos imitarem. Esta atitude estética implica na adoção

de um padrão de beleza que consiste, sobretudo em produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelham com as coisas, com os seres, com os fenômenos de seu meio ambiente. Podem se apresentar como “cópias” do ambiente circundante (produções artísticas mais realistas) ou como gostariam que ele fosse (produções artísticas mais idealistas) (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.23)

### **3.3 Subjetividade: foco da Arte na escola renovada**

Por outro lado, a Escola Renovada reorienta sua ação pelos princípios da forma autogerada, original, evitando o modelo externo à ação de criar. A aprendizagem é dirigida pelo desenvolvimento e a intervenção da cultura visual é vista como prejuízo à aprendizagem. A estética da modernidade e a aprendizagem pelo fazer tomam vulto:

... na Pedagogia Nova, a aula de arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “expressar-se” subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria para atuar cooperativamente na sociedade. (FUSARI e FERRAZ, 2003, p.36. Grifos do autor)

Na Escola Nova, o professor utiliza encaminhamentos que consideram o ensino e a aprendizagem basicamente como processo de pesquisa individual ou de pequenos grupos. Pautados nos problemas ou assuntos de interesse dos alunos, os seguidores do filósofo John Dewey (1859-1952) procuram aprofundar suas idéias, desenvolvendo experiências cognitivas no “aprender fazendo”.

Um novo contorno define-se quanto às teorias e práticas estéticas; os professores de tendências pedagógicas mais escolanovistas apresentam uma ruptura com as cópias de modelos e de ambientes circundantes, valorizando os estados psicológicos das pessoas.

O princípio mais adotado por Dewey, é, portanto, o da função educativa da experiência, cujo centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo, progressivo. Esses trabalhos sintetizam suas preocupações com a importância da educação para a sociedade e para a democracia, e enfatizam uma pedagogia mais pragmática e experimental. (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.32)

A descoberta e o investimento na criança, como ser autônomo pela pedagogia e psicologia, originaram uma conotação de valor de extrema importância quanto à personalidade e criatividade infantis. Assim, no final da década de 1940, em uma nova abordagem, no cenário internacional, Viktor Lowenfeld (1903-1960) propõe e defende a humanização do fazer artístico com ênfase na criatividade e na expressividade. Em seu livro, traduzido para o português, em 1977, com o título de Desenvolvimento da Capacidade Criadora, escrito em co-autoria com W. Lambert Brittain, os autores mostram-se a favor da pedagogia escolanovista e contra a pedagogia tradicional.

Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain abordaram a Arte, como meio de compreender o desenvolvimento individual em suas diferentes fases e como desenvolvimento da consciência estética e criadora do indivíduo.

Outro autor que vai assumir a base psicológica da pedagogia e influir na prática de professores de Arte é Herbert Read (1893-1968). Read investigou crianças e adolescentes em suas formas de expressões artísticas e procurou demonstrar a presença dos arquétipos e símbolos na arte infantil analisada por Jung.

Read formulou sua teoria em A Educação pela Arte, obra publicada pela primeira vez, em 1943, na qual questiona o objetivo da educação, afirmando que sua base, assim como a democracia deve residir na liberdade individual, com todas as suas diferenças, buscando uma integração do individualismo com sua função na sociedade.

A educação através da Arte, quando difundida no Brasil, recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e

na liberdade criadoras. Para que isso ocorresse era necessário a total independência da criança ou do jovem, que deveriam produzir seus trabalhos artísticos sem intervenção do adulto (FUSARI e FERRAZ, 1992, p.35).

### **3.4 A Pedagogia Liberal Tecnicista e o “saber exprimir-se”**

A Pedagogia Liberal Tecnicista aparece nos Estados Unidos da América (EUA) na segunda metade do século XX, sendo introduzida no Brasil, entre 1960 e 1970. Nessa concepção, o homem é considerado um produto do meio e sua consciência é formada nas relações acidentais que ele estabelece com o meio ou controlada cientificamente por intermédio da educação. O professor passa a ser visto como um “técnico”, responsável por um eficiente planejamento dos cursos escolares.

A educação atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas" (LIBÂNEO, 1989, p. 290).

Nesta pedagogia, a prática escolar tem como função especial adequar o sistema educacional as proposta econômica e política do regime militar, preparando, dessa forma, a mão-de-obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem da arte na tendência tecnicista, apropriamo-nos da definição de Schramm, que a define:

(...) pode-se mencionar a ausência de fundamentos teóricos em detrimento do "saber construir" e "saber exprimir-se". Nessa fase, percebe-se grande ênfase no uso de materiais alternativos, conhecidos na maioria das escolas como sucata e lixo limpo. O professor de arte busca socorro para suas

dúvidas nos livros didáticos que estão no mercado para serem consumidos desde o final dos anos 70 (SCHRAMM, 2001, p. 29-30).

Não podemos esquecer que, no início dessa década, a disciplina de Educação Artística torna-se obrigatória, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, que centra o ensino da arte em técnicas e habilidades. A fragmentação no ensino da arte, verifica-se em virtude do caráter tecnicista da lei.

Faz-se presente na história do ensino das artes no País, mais um momento de conflitos e desentendimentos entre as práticas e as políticas educacionais. Esta passagem é descrita por Fusari e Ferraz (1993) na qual:

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em meras atividades artísticas (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.37).

As autoras citadas acrescentam que

Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da Lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses". (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.37-38)

Até esse período, as propostas de arte-educação eram iniciativas isoladas e desenvolvidas por artistas comprometidos com a função dos educadores. A partir da Lei nº 5.692/71, só as pessoas habilitadas pelos Cursos de Licenciatura Curta (mais tarde Plena), poderiam ser contratadas ou prestar concurso para assumir a área de Educação Artística. Esses cursos visavam a polivalência em arte. Colocavam no mercado de trabalho profissionais um tanto quanto distanciados da arte e da prática educacional.

A tendência tecnicista firma-se nos anos de 1970, alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava a corresponder aos interesses da sociedade industrial. Tal proposição atinge seu apogeu com a forte presença do autoritarismo do Estado e do regime militar. Nesse período, o espírito crítico e reflexivo é banido das escolas.

Encerrando esta reflexão relacionada com as tendências pedagógicas, Schramm (2001) conclui que:

(...) pode-se afirmar que todas essas pedagogias sobrevivem ainda hoje no sistema de ensino em nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior. Nesse contexto, grande parte dos profissionais que atuam hoje no mercado de trabalho têm aí as bases de sua formação. Sendo assim, o ensino-aprendizagem da arte está intimamente ligado a essas pedagogias que fazem parte da história do ensino no Brasil, respaldadas na conjuntura social e política brasileira (SCHRAMM, 2001, p.30-31).

O estudo sobre a literatura que aborda as tendências pedagógicas no ensino de Arte, nos leva a crer que o conhecimento teórico ao se inter-relacionar com o saber prático, auxilia o professor na busca de seus objetivos, podendo ser expandido para a prática cotidiana. Isto somado à ampliação de conceitos e oportunidades de pesquisa nos indica ser possível gerar profissionais mais atentos às diferentes possibilidades de ação e conhecimento de metodologias contemporâneas, o que desencadeia o desenvolvimento das potencialidades do professor.

Concordamos com as autoras, quando citam que o conhecimento dos principais aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos, que marcam o ensino-aprendizagem de Arte, pode auxiliar o professor a entender as raízes de suas ações, bem como seu próprio processo de formação.

### **3.5 Uma luz no fim do túnel: aprendizagem significativa em arte**

Quando nos referimos às tendências metodológicas no ensino de Arte no Brasil, não podemos deixar de abordar fatos que marcaram profundamente o comportamento de profissionais da área, até o presente momento, determinando uma linha de conduta nas salas de aula. São acontecimentos que articularam e originaram os eixos da aprendizagem significativa em Artes Visuais.

Para Barbosa (1998), o ensino das artes plásticas em nosso País tem sido caracterizado pelo fazer arte, fator que contribuí para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas, nas quais domina o discurso verbal, também, diferente do pensamento científico presidido pela lógica.

O pensamento presentacional das artes plásticas capta e processa a informação por meio da imagem, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e julgamento da qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. Barbosa (1998) justifica sua teoria, enriquecendo-a com estatísticas sobre uma pesquisa realizada na França que apontou que 82% de nossa aprendizagem informal são feitas por meio da imagem e 55% desta aprendizagem são realizadas inconscientemente.

Com base em tais constatações, confirma-se o delineamento da proposta de Barbosa: .

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 1998, p.35)

Inspirada no Disciplined-Based-Art Education que propõe o ensino da arte por meio das quatro disciplinas na composição da área de conhecimento, a Proposta Triangular foi reconstruída ou “rearranjada” e apresenta-se em três

vértices disciplinares: o Fazer, a Apreciação e a História da Arte. A proposta é definida pela própria Ana Mae Barbosa (1998):

A proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização (BARBOSA, 1998, p.33)

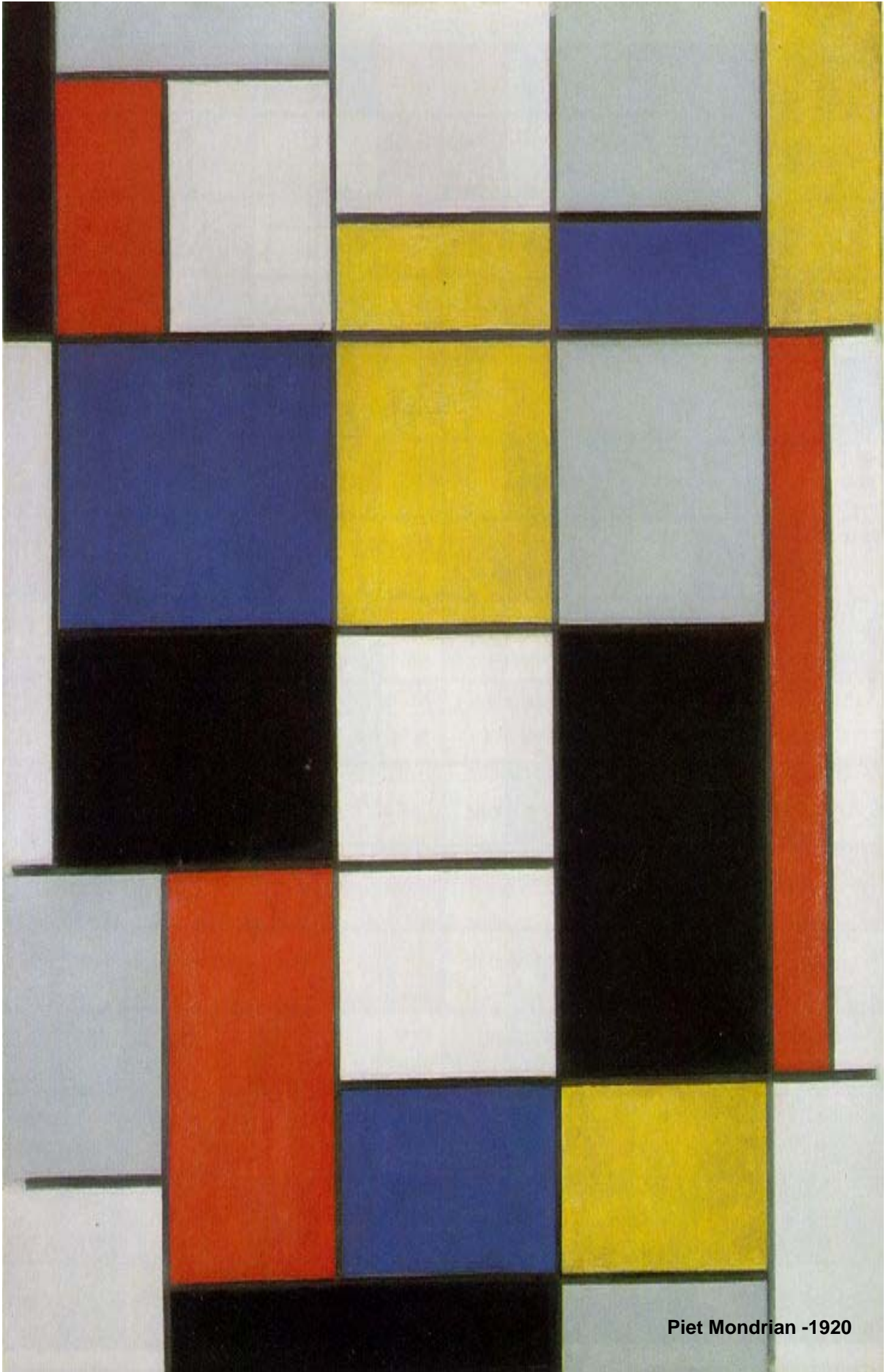
Ao discorrer sobre as ênfases que podem ocorrer na seleção de disciplinas por parte dos professores ou ao descrever modelos de transposição didática com ênfase na História, na Crítica ou na Produção, Barbosa (1998), refere-se a indissociabilidade ou articulação entre as disciplinas que compõem as ações de ensino: *quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação e a história da arte, Nenhuma das áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte* (BARBOSA, 1998, p.31,32).

Podemos concluir que a articulação dos eixos da aprendizagem significativa origina-se nos marcos curriculares que, em Artes Visuais, correspondem ao paradigma do marco curricular construtivista. Alguns teóricos, como Barbosa (1998), associam as tendências pedagógicas do ensino da arte à história dos movimentos artísticos, ou seja, às teorias estéticas. Desta forma, a modernidade e os paradigmas da arte moderna correspondem às fontes de origem da pedagogia renovada e às propostas atuais de ensino, compreendidas por nós, como escola construtivista que correspondem ao movimento artístico da pós-modernidade ou aos paradigmas da arte contemporânea.

A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (BARBOSA, 1998, p.41).

O estudo das tendências pedagógicas poderá proporcionar aos professores de arte o entendimento da dimensão política que existe nas pedagogias que se adotam nas escolas e universidades, pois sua atuação em sala de aula é o resultado dessas opções.

Não existe postura pedagógica neutra, todas estão comprometidas com uma ou outra ideologia. Portanto, cabe ao professor, especialmente ao de Arte, pelo caráter irreverente e contestador da área que atua, quebrar paradigmas, romper barreiras e, sobretudo, permanecer vigilante e atento, para poder fazer escolhas e não se submeter, sem pensar, a uma ou outra tendência sem conhecê-la em profundidade.



Piet Mondrian -1920

O positivo e o negativo são as causas de toda ação.....O positivo e o negativo quebram a unicidade, eles são a causa de toda infelicidade. A união do positivo e o negativo é a felicidade. A unicidade da flor solitária ou da torre, sendo sujeitos do tempo e da mudança, têm que dar lugar a unidade subliminar de um equilíbrio vívido.

(Piet Mondrian)

## 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ENCONTRO ENTRE RAZÃO E EMOÇÃO

Transcendendo a lógica e operando no universo das emoções mais profundas, encontramos uma fonte inesgotável de energia para empreender mudanças que nos desvelaram novos olhares. A mudança de que falamos refere-se à aceitação das múltiplas teorias que permeiam os meios acadêmicos na abordagem sobre a questão da formação do professor.

### 4.1 A LDB e as múltiplas formas de direcionar a formação dos educadores

Nesta abordagem, não podemos ignorar a rede intrincada de fatores que envolvem a complexa dimensão do processo da formação do professor. Um dos fios condutores desta rede configura-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), volta-se a viver um intenso debate sobre a legislação que passa a reger a formação dos profissionais da educação no País.(Brasil, 1996)

Segundo Lima (2002, p.207), o objetivo da formação inicial<sup>3</sup> é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois se constitui *no começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas.*

Apoiados nisso, podemos afirmar que a formação inicial é capaz de

---

<sup>3</sup>Estamos nos utilizando do termo Formação Inicial neste trabalho para designar a formação ocorrida nos curso de licenciatura em geral.

proporcionar um suporte, a fim de preparar os futuros professores para atuarem. Para Pereira (1999); Scheibe (2002), a LDBN, na parte que trata especificamente sobre a formação docente (Título VI – Dos profissionais da educação) traz em seu corpo termos e expressões que contêm idéias incompatíveis, que trazem múltiplas formas de direcionar a formação dos educadores que nem sempre conduzem a uma melhora educacional, entendida aqui como a promoção de um currículo mínimo e articulado, que seja referência às instituições formativas, promova bom embasamento teórico e prático, sendo esses dois aspectos construídos simultaneamente, além do desenvolvimento de um espírito crítico.

As incompatibilidades sobre a formação docente aparecem, sobretudo no art. 62, ao propor que a formação de docentes para a educação básica deve acontecer em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. A Lei também, prevê em seu art. 63 a existência de programas de formação pedagógica, mantidos por Institutos Superiores.

Outra contradição verificada na LDB diz respeito à extinção dos currículos mínimos, pois as universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) a partir de então podem fixar o currículo de seus cursos, observando as diretrizes mais pertinentes, com exceção do curso de Pedagogia, que deverá seguir uma Base Comum Nacional. Assim, a Lei abre várias possibilidades de formação, com propostas formativas questionáveis, já que os currículos podem se diferenciar enormemente.

Desta maneira, há uma brecha para que as instituições particulares possam se expandir, muitas delas criando cursos de formação docentes à revelia, sem o mínimo de preocupação qualitativa, tornando-se, na verdade, lojas de diplomas. Na contracorrente, a Universidade Pública sofre pressão da sociedade para que abra suas portas à população, com o oferecimento de mais vagas, sem o devido investimento por parte do Estado, o que vai acarreta queda na qualidade de seus serviços.

A LDB reforça a dicotomização entre o pensar e o fazer, já que separa a formação dos que serão responsáveis pelas decisões, dos que executarão o que parece indicar que os professores são vistos como meros aplicadores de teorias, incapazes de produzir o conhecimento. É o caso do curso de Pedagogia, que não aparece no corpo da LDB, como possibilidade de formação de docentes, a referência feita a este curso é realizada para a formação dos profissionais destinados à administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação.

Pereira (1999) também chama a atenção para o contexto em que a LDB foi aprovada, que nos fornece subsídios para melhor compreender as atuais discussões a respeito da formação de professores.

Na época de sua aprovação particularmente na América Latina, havia uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade (PEREIRA, 1999, p.110-111).

Estas políticas afetam a LDB, na medida que fica estabelecido em seu corpo que a função do Estado é elaborar as diretrizes e bases da educação nacional e avaliar seus resultados finais no processo educativo, não abstendo-se de prover meios, para que esse processo ocorra com qualidade para toda a população, permitindo não só a expansão do ensino da iniciativa privada, mas, apelando a esta e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, o que gera a redução de ações e investimentos públicos.

Conforme Pereira (1999); Melo (1999), a maior crítica à LDB é que a proposta para a formação de professores não traz um avanço na mudança do paradigma de formação. Assim, esta proposta culmina na criação dos denominados Institutos Superiores de Educação, como uma alternativa às Faculdades de Educação, que passariam a exercer as funções das Faculdades, oferecendo cursos de Formação de Professores de maneira aligeirada e de baixo custo.

Outra crítica séria e que contribui para a improvisação, o aligeiramento e a desregulamentação da profissão é o que propõe o art. 63, inciso I; Parecer CNE nº04/97, que indica que profissionais de diferentes áreas podem ser professores, mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas, das quais 300 horas devem ser de prática de ensino, que podem ser contabilizadas, conforme capacitação em serviço. Ou seja, a legislação atual permite que profissionais de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores por meio de um curso de formação docente de 240 horas.

Conforme Pereira (1999), o fato permite a legitimação do “bico” na profissão docente: profissionais de outras áreas que, provavelmente, não optaram pela carreira do magistério, “estão de passagem” , como eles costumam dizer, só permanecerão na docência até conseguirem algo melhor.

#### **4.2 Um breve resgate na história da formação dos docentes no Brasil**

Os fatos citados geram a necessidade da criação de um projeto pedagógico para a formação dos professores nas Universidades e Instituições de Ensino Superior. Atualmente, muitas instituições, preocupadas com essa necessidade, discutem as reformulações curriculares que se aplicariam às Licenciaturas e ao curso de Pedagogia, já que as questões voltam-se para uma única formação – a de professores. Para entendermos esse processo, é necessário olhar os modelos de formação existentes e propostos e realizar um breve resgate na história da formação de professores, resgate que, em nossa pesquisa, está fundamentado no texto de Leça (2005).

No Brasil, segundo a pesquisa de Leça (2005), a história revela que as primeiras práticas docentes, como os modelos de ensino, sofreram a influência do saber tradicional de caráter religioso e normativo e foram submetidas à influência da Igreja, especialmente, a Católica, que introduziu a escolarização por meio dos jesuítas que, de 1549, até serem expulsos pelo Marquês de Pombal, em 1759, dominaram o cenário educacional brasileiro.

O trabalho educativo ficou desarticulado com a falta de professores que substituíssem os jesuítas, estabelecendo-se um vazio escolar que se repercutiu até no período imperial. Com a vinda da Família Real, a educação brasileira recebeu um novo impulso, no que diz respeito ao ensino superior necessário para a formação de professores, porém a educação popular continuou em segundo plano.

De acordo com relatos de Leça (2005), na segunda fase do império, perdurou a situação de descaso com a educação popular, que ficou ao encargo das províncias, determinada pela Reforma Constitucional de 1834, que reservou à corte a competência sobre o ensino médio e superior.

Com a Proclamação da República em 1889, tímidas alterações puderam ser observadas, limitando-se ao ensino primário e normal sob a influência das técnicas pedagógicas americanas,... todos os outros fatos relativos à educação e à cultura acusavam a sobrevivência das tradições do regime imperial. (LEÇA, 2005, p. 60)

No início do século XX, surge o movimento da Escola Nova, o docente deveria ter uma cultura geral e desenvolver uma atitude de inter-relação centrada nos estudantes, agindo como transmissor do saber. Em meados deste século a instituição “escola” passa a apresentar, formalmente, a preocupação de atingir ao maior número possível de pessoas.

A modernização das sociedades ocidentais permite a expansão das ciências instrumentais de inspiração positivista com predomínio da racionalidade técnica, o que permite a organização social do trabalho e justifica a hierarquia entre aqueles que pensam e os que fazem a educação.

Com as reformas do ensino universitário, em 1968, e ensino primário e secundário, em 1971, exclusivamente voltadas à formação de mão-de-obra, procede-se a fragmentação dos conhecimentos com a formação de especialistas.

A fragmentação da realidade escolar evidencia-se com essas medidas, impossibilitando a visão de totalidade e o conjunto da situação educacional, criando

a idéia e a imagem de que o especialista em Educação torna-se indispensável à realização da educação, como fator de desenvolvimento (DAMIS, 2002; LIMA, 2002; SILVA, 2003). A imagem desse momento é do professor, sendo incapaz de perceber a totalidade no ambiente escolar, pois ele precisa especializar-se somente em uma área para ser bom o suficiente e auxiliar no desenvolvimento dessa área. Assim o professor distancia-se das questões sociais, econômicas, ideológicas, afetivas que perpassam o universo escolar. No entanto, sua formação ainda é fragmentada e tecnicista.

As críticas feitas a esse modelo são: separação entre teoria e prática na preparação profissional; preferência dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática, como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio.

Nesse modelo, para ser um bom professor, bastava dominar o conhecimento específico da matéria que ia ensinar. A racionalidade técnica impõe uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados da prática aos mais abstratos de produção de conhecimento, o que gera a separação pessoal e institucional entre investigação e prática.

No contexto, o professor é o mero aplicador dos conhecimentos produzidos por pesquisadores e especialistas. A prática é uma aplicação da teoria, que não inventa, não cria, não introduz novas situações; as inovações vêm sempre da teoria (GÓMEZ, 1995; PEREIRA, 1999; 2000). O professor tem uma imagem passiva de executor das instruções contidas nos manuais; se ele souber quais serão os conteúdos a serem ensinados já é o suficiente, pois não é visto como produtor de conhecimento, sendo o desenvolvimento e a criação do conhecimento de responsabilidade dos especialistas.

Na década de 1980, ocorre a expansão da teoria crítica, a atenção volta-se para a inter-relação entre educação e sociedade, *surge uma diversidade de teorias e de práticas pedagógicas que caracterizam os docentes como os detentores de um saber plural, crítico e interativo, baseado na prática.* (LEÇA, 2005, p. 61)

A década seguinte caracteriza-se pela confrontação de duas correntes de pensamento na base da formação e das práticas docentes: uma educação tecnológica neoliberal e uma educação crítica e libertadora. Nessa visão, o saber torna-se um produto de consumo oferecido pela escola, então, a formação de professores é novamente questionada:

O docente deve então fazer prova de sutileza, criatividade e autonomia, apoiando-se num saber prático, o que não é necessariamente sinônimo de competência. Mais uma vez o mercado de trabalho, respondendo aos mandados das potências econômicas centrais, força os docentes a deixar de lado os interesses das classes populares que aspiram a uma educação libertadora e crítica. (THERRIEN, 1998, p.224)

Em nossa busca por teoria especializada na questão da formação docente, encontramos nos estudos de Leça (2005) no texto que compõe sua dissertação de Mestrado em Educação, três modelos que vão direcionar a formação de professores: um primeiro, tradicional, fragmentado e inspirado nas ciências instrumentais; um segundo, que busca a “promoção da qualidade e da eficiência” e sugere a formação de docentes ecléticos, polivalentes e generalistas e um terceiro, com uma abordagem de formação que sugere um docente “globalista”, dando-lhe condições de autonomia e de decisão no momento da ação na situação em que se apóia em uma concepção de ensino como práxis.

A autora disserta sobre o amparo da ANFOPE (Associação Nacional de Formação Profissional dos Docentes), onde os professores brasileiros definiram alguns princípios de orientação da formação com vistas a assegurar uma prática comum nacional, respeitando a diversidade dos cursos, das instituições e das regiões.

Considerando como “profissional da educação”, aquele que conduz o trabalho pedagógico, tendo recebido uma formação adequada para esse fim, a ANFOPE traçou os principais eixos desta base, que resumidamente são:

- Formação teórica inicial centrada, em primeiro lugar no ensino, em oposição aos especialistas: formar um docente capaz de compreender a realidade sócioeducativa globalmente, a fim de poder agir de forma criativa e crítica.
- Formação teórica de qualidade: assegurar ao docente uma capacidade de análise crítica de sua realidade, que inclui uma perspectiva psicossocial, filosófica, sociológica e historiográfica adequada. Sem querer formar teóricos, os programas devem fornecer os elementos teóricos necessários à prática docente.
- Articulação entre a prática social e a reflexão teórica: todas as disciplinas devem assegurar uma perspectiva científica de curiosidade, de descoberta e de pesquisa em contexto, deixando de lado o aspecto exclusivamente livresco.
- Assegurar a inter-relação necessária entre as disciplinas, seus conteúdos e métodos de forma a fornecer uma visão de conjunto da realidade em uma perspectiva da totalidade dos conhecimentos.
- Democratização da sociedade e da escola: a instituição escolar deve contribuir para o processo sócio-histórico da participação social na construção de novas relações de poder. A solidariedade, a camaradagem, o debate e o confronto das idéias e das práticas devem prevalecer sobre as práticas tradicionais de centrismo e autoritarismo para a tomada de decisão.
- Avaliação a partir das práticas quotidianas: mecanismos de avaliação interna centrados na prática docente devem ser desenvolvidos de forma a assegurar congruência entre as práticas diárias e os quadros teóricos adotados pela instituição. (TERRIEN, 1998, p.226)

Vários processos contribuíram para a redefinição da formação dos professores e têm contado com uma grande participação dos docentes de todo o País que atuam nas instâncias formadoras. Estes debates têm procurado interferir nos encaminhamentos políticos e trabalhado para alterar os eixos da discussão, pois têm assumido uma postura crítica diante da posição do MEC e do CNE.

Experiências inovadoras, estudos, pesquisas, avaliações, novos tratamentos e abordagens desenvolvidas nacional e internacionalmente têm contribuído para a superação das dicotomias que fragmentam o modelo da formação pedagógica no Brasil.

As investigações atuais apontam como questão-chave o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. Por essa razão, ao se pensar no currículo de formação, a ênfase na prática aparece como atividade formadora indispensável do futuro professor. No entanto, a maioria dos cursos de licenciatura só tem aproximado o futuro professor com a realidade escolar, após ele ter passado pela formação teórica.

#### **4.3 Diferentes olhares para a releitura da formação docente**

Conforme alguns autores, desde o início do curso os alunos deveriam ter disciplinas com conteúdos integrados em situações de prática que apresentassem problemas aos futuros professores e lhes possibilitassem experimentar soluções com a ajuda da teoria (FRIGOTTO, 1996; LIBÂNEO, 1998).

Desde a década de 1980, esta possibilidade é vista dentro de outro modelo, que vem ganhando espaço cada vez maior, que é o *modelo da racionalidade prática*. Este considera o professor um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. Nesse modelo, a prática é vista como um espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são gerados e modificados. Assim, a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação e esse envolvimento, com certeza, originarão conflitos, questões, dúvidas, problemas que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas (PEREIRA, 1999).

Frigotto (1996) cita que *a reflexão e ação, a teoria e prática tensionam-se e fecundam-s,e respectivamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas, reconstruídas e historicamente validadas.*(FRIGOTTO, 1996, p.100)

Nesse modelo, a contribuição dos conhecimentos produzidos tem-se revertido em propostas de cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, contendo alternativas que propõem a convergência para o processo de formação da relação teoria e prática, articulada com a pesquisa.

Gouveia (2001) aponta que a dissociação existente entre teoria e prática, nos cursos de Licenciatura e de Formação Continuada tem sido revelada pelas pesquisas educacionais e considerada fator de influência negativa na melhoria de qualidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, no ensino de modo geral.

Ao relatar como se constitui a identidade docente em processo de formação, Freitas (2006) remete-nos ao artigo desta autora que registra experiências realizadas pelo Grupo FORMAR-Ciências, no qual são desenvolvidas atividades que envolvem a formação de professores que possuem esta relação com o objeto. Nos cursos de Formação Continuada, a prática pedagógica é o ponto de partida e de chegada. É estabelecido um diálogo direto e crítico com os professores sobre seu trabalho, buscando na literatura e nos conhecimentos dos professores subsídios para melhor entender esse trabalho e optar por um trabalho pedagógico mais eficaz e comprometido com possíveis propostas de mudanças sociais.

Para os cursos de Formação Inicial, propõe-se que a relação teoria e prática ocorra ao longo do curso, propiciando ao aluno uma aproximação efetiva com seu campo de trabalho - a escola. Por meio desta aproximação, pretendemos levar para as disciplinas do currículo de formação a dinâmica escolar, tendo por objetivo o diálogo entre os acontecimentos reais e a teoria, construindo, assim, seus próprios conhecimentos sobre as questões educacionais.

A proposta de trabalho para a formação de professores mostra o cuidado que devemos ter, para que não haja a sobreposição da prática em relação à teoria. Este é um ponto que Pereira (1999) alerta em seu trabalho, pois refere que o embasamento teórico é indispensável no preparo dos professores e o rompimento

com o modelo da racionalidade técnica não deve significar a supervalorização da prática;

...assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade (PEREIRA, 1999, p.114).

Com base nisso, acreditamos que a formação dos professores deve proporcionar aos futuros profissionais ações que voltem sua atenção para (re) afirmar que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes ganham novos significados diante da realidade escolar.

No descontentamento com a formação docente baseada na racionalidade técnica e na busca de um novo paradigma, várias concepções de formação e do papel do professor vão surgindo dentro do modelo da racionalidade prática.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, os estudos sobre a formação de professores voltam-se para a compreensão de aspectos microsociais, focalizando o papel do agente-sujeito. É daí que surgem as concepções de professor, como profissional prático-reflexivo, professor-pesquisador, bem como a valorização dos saberes docentes.

Apesar das diferenças, estas concepções têm em comum o desejo de superar a dicotomia entre conhecimento científico-técnico e prática na sala de aula.

Segundo Gómez (1995), estas concepções partem da análise das práticas dos professores em situações de dificuldades na vida escolar; da compreensão de como utilizam o conhecimento científico; como resolvem situações incertas e desconhecidas; como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho; como se utilizam de técnicas e instrumentos conhecidos e como criam e recriam estratégias, procedimentos e recursos necessários a seu cotidiano.

### 4.3.1 A prática reflexiva e o professor-pesquisador

A idéia de professor como profissional prático-reflexivo foi amplamente difundida nos trabalhos de Donald Schön, ao acreditar que o sucesso do profissional depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, por meio da integração do conhecimento e da técnica de forma inteligente e criativa. Esta capacidade é denominada pensamento prático ou prática reflexiva. Existem três conceitos distintos que integram a prática reflexiva: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992; GÓMEZ, 1995; CARVALHO, 2005).

O conhecimento-na-ação manifesta-se no saber-fazer, é o conhecimento implícito que orienta a ação, é construído por meio das experiências e reflexões anteriores e concretiza-se em esquemas semi-automáticos ou em rotina, é considerado um conhecimento de primeira ordem.

A reflexão-na-ação é o pensar sobre o que fazemos ao mesmo tempo que estamos fazendo. É um processo de diálogo com a situação problemática para buscar uma intervenção concreta. Este processo é carregado de pressões espaciais, temporais e sociais do lugar onde ocorre. Possui componentes emotivos que condicionam a ação e a reflexão, também, pode ser considerado o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, baseado em um conjunto de esquemas teóricos e das convicções implícitas do profissional. No contato com a situação prática, o profissional adquire e constrói novas teorias, esquemas, conceitos e apreende o processo dialético da aprendizagem.

Por último, a reflexão a respeito da ação e a reflexão-na-ação que implicam a análise que o indivíduo realiza depois da ação, a reflexão sobre as características e os processos desta ação. Neste processo, o indivíduo pode refletir de maneira sistemática sobre os procedimentos utilizados no diagnóstico e na definição do problema, nas metas, nas escolhas dos meios, nos esquemas de pensamento, nas teorias implícitas, nas convicções e formas de representar a

realidade nas situações que vivenciou. Estes três conceitos não são independentes e complementam-se, para garantir uma intervenção prática racional pelo profissional.

A importância da contribuição de Schön está no fato de destacar que o ensino é uma profissão, na qual a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação e que só pode ser adquirido na prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. A limitação de seu pensamento, segundo Carvalho (2005) encontra-se no fato de que Schön supervaloriza a reflexão nas situações pontuais da sala de aula, não relaciona a atividade docente às condições políticas, sociais e econômicas que afetam seu pensamento, sua ação e o contexto educativo; também, privilegia o processo de reflexão que ocorre no nível individual. (GARCIA, 1995)

As condições políticas, sociais e econômicas são levadas em consideração nos trabalhos de Zeichner (1993; 1995), que também compartilha da idéia de que o professor é um profissional prático-reflexivo. Mas diferencia-se de Schön ao relacionar essas condições à atividade docente e ao considerar a reflexão coletiva, como condição essencial para o professor tornar-se um profissional prático-reflexivo, mesmo que os professores sejam guiados por suas próprias crenças e princípios.

O ensino por ele concebido é como uma atividade crítica, na qual a reflexão tem o objetivo de possibilitar a emancipação e o desenvolvimento da autonomia em todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para este autor, o professor tem o compromisso político de formar cidadãos conscientes e críticos sobre a ordem social, e é considerado um intelectual transformador (SADALLA et al, 2000; CARVALHO, 2005).

Concretizando a proposta deste capítulo, que prioriza o conhecimento de diferentes olhares para a formação inicial e contínua do professor, encontramos na literatura pesquisada outra concepção de professor que vem norteando os estudos sobre a formação docente, que é a do professor-pesquisador ou investigador, com o

objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática. Os autores que defendem esta concepção são Stenhouse e Elliott.

Em seus artigos, Dickel (1998) e Pereira (1998) trazem as contribuições desses autores para a difusão da idéia do professor, como pesquisador. Apresentam que Stenhouse reconhece no professor uma postura de produtor de conhecimentos sobre as situações vivenciadas em sua prática docente; também, vê o currículo como meio pelo qual pode comprovar e desenvolver idéias educativas, no qual o professor é um agente fundamental na constituição da teoria. O currículo é desenvolvido pelo professor, o que demanda dele uma atitude criadora; tornando o desenvolvimento curricular e profissional do professor interligados.

Conforme os autores é importante salientar que o currículo para Stenhouse é o que acontece em aula e não um projeto anterior. Este movimento torna-se importante por caracterizar a contraposição à visão do professor, como mero reproduzidor e executor de conhecimentos. A forma de fazer pesquisa proposta por esses autores é denominada pesquisa-ação, caracteriza-se por ser uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar o contexto concreto e estudar as condições e resultados da experiência realizada. Sob este ponto de vista, o professor procura trabalhar o conhecimento já existente, convertendo-o em hipóteses-ação, e busca estabelecer uma relação entre teoria, ação e contexto particular. Sendo assim, os problemas a serem pesquisados só surgem na prática, tornando o envolvimento do prático uma necessidade indispensável.

#### **4.3.2 O colorido da prática na formação**

Por fim, outra concepção que pode ser vista nos estudos a respeito da formação de professores é a valorização dos saberes docentes. Esta visão valoriza a prática como espaço de constituição de saberes pedagógicos que fundamentam sua ação docente. Estes saberes permitem ao professor interagir com seus alunos na sala de aula e no contexto da escola onde atua. A relação dos docentes com o conhecimento não se reduz a uma simples transmissão de conhecimentos

constituídos, pois a prática é expressão de múltiplos saberes, que são incorporados em âmbito de tempo e espaço de socialização diversos. A prática docente está marcada por uma trama de histórias, culturas, crenças, concepções, ideais, modos de ação, procedimentos e hábitos que justificam suas atitudes e ultrapassam a dimensão pedagógica *stricto sensu* (LELIS, 2001. AZZI, 2002).

Em uma pesquisa realizada por Pimenta (1996; 2002), foram identificados três tipos de saberes da docência: os da experiência, os do conhecimento e os pedagógicos. Os saberes da experiência são os aprendidos desde que o professor era aluno, também, são produzidos em seu cotidiano num processo de reflexão sobre sua prática docente mediatizada com a de outros, seus colegas de trabalho e por meio de textos produzidos por outros educadores.

Os saberes do conhecimento envolvem a revisão dos conhecimentos adquiridos na escola e suas aplicabilidades, é a vinculação do conhecimento de maneira útil e pertinente no contexto concreto da docência. Os saberes pedagógicos abrangem o conhecimento com o saber da experiência e dos conteúdos específicos que serão construídos com base nas necessidades reais.

Para esta autora, os três saberes não devem ser trabalhados de maneira desarticulada na formação dos professores, o que deve haver é um empenho por construir saberes pedagógicos baseados nas necessidades postas pelo real e isso será possível por intermédio da reflexão sobre o que o professor faz e não sobre o que se vai fazer ou o que se deve fazer.

Ainda que entre essas concepções haja marcas que as diferenciem, há uma intenção que as une: formar professores que sejam capazes de refletir sobre a própria prática, na expectativa de que a reflexão-na-ação e sobre-a-ação sejam convertidas em instrumentos de desenvolvimento de seu trabalho, para que possibilitem a criação de um conhecimento específico e ligado à ação, mas que só pode ser construído apoiado em uma formação teórica sólida.

Para que essa formação ocorra, é preciso um currículo que possibilite a integração dos conteúdos necessários à formação do professor. No entanto, temos visto idas e vindas nas concepções propostas pelas políticas públicas em relação

ao currículo que se contradizem a todo tempo, gerando a cada momento demandas e expectativas diferentes a respeito do ser professor que influenciam diretamente em sua identidade; fragmentando-a e gerando uma profissionalização insatisfatória.

Transcendendo a lógica e operando no universo das emoções mais profundas, encontramos uma fonte inesgotável de energia para empreender mudanças e que nos desvelaram novos olhares. A mudança de que falamos refere-se à aceitação das múltiplas teorias que permeiam os meios acadêmicos na abordagem sobre a questão da formação do professor.

### **4.3.3 Dialogando com as matrizes pedagógicas**

Muitos professores estão tentando dar mergulhos, empreender viagens rumo à descoberta e revisão de matrizes. Realizar essa tarefa requer abrir mão dos controles excessivos, das certezas absolutas, do viver a partir da força, sendo necessário descobrir uma nova maneira de ser. Cada vez fica mais claro que vivemos um momento de passagem; assistimos ao declínio dos princípios que delinearão a modernidade e apenas pressentimos o que ainda timidamente se configura. (FURLANETTO, 2004, p.38)

Ao abordar este tema, algumas questões emergiram: Como estas matrizes são construídas? Elas podem ser modificadas? Qual é o significado de matrizes pedagógicas? De que forma esta ferramenta conceitual pode auxiliar no processo de formação e prática de um profissional, mais especificamente, do docente?

O texto de Furlanetto (2004) veio de encontro às nossas necessidades, ao buscar explicações para a sensação de designação, de não estar ali por acaso que muitos já experimentaram, mas que se calam com receio de ridicularizar-se. A autora complementa afirmando que:

Pelos mais variados caminhos, alguns professores assumem sua própria formação, isso significa responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento, fazer suas escolhas, aproveitar as oportunidades que lhes são oferecidas pelas políticas públicas, pelas instituições escolares, pela própria vida. Utilizam os mais diversos recursos para estar em movimento: conversas com colegas ou coordenadores, busca de terapias, de supervisões ou de cursos de formação.(FURLANETTO, 2004, p. 47)

Em sua pesquisa de doutorado, Furlanetto (1997) explorou as dimensões interdisciplinares e simbólicas da formação, desvelou dois caminhos contidos na palavra formação. O primeiro deles, emergiu da idéia de fôrma, como um processo de “enformar” o professor, mais comprometida com o reprimir, com o imprimir. Uma formação comprometida com modelos preconcebidos, que não levam em conta a pessoa e o saber do professor. O mesmo conceito, segundo a autora, remeteu à palavra forma, um movimento de formação que permite ao professor buscar os próprios contornos, os que possibilitam sua expressão.

Desse modo, encontramos no trabalho da autora que fundamenta este capítulo, reflexos da segunda definição, como significação adequada para definir um processo tão complexo, objeto de sua pesquisa. Furlanetto (2004), ao aproximar-se da trajetória de vida nos espaços de formação de seus orientandos propicia o autoconhecimento, já que o pesquisador entra em contato com seu modo de estar no mundo, com seu projeto pessoal de vida:

Ao entrar em contato com trajetórias tão ricas e plurais que poucas vezes seguiam caminhos definidos e lineares, percebemos a impossibilidade de construir um único modelo de formação. As professoras e os professores parecem seguir um eixo próprio de formação, incluindo, em seu processo, experiências e vivências que decorrem de escolhas pessoais. Observando a trajetória de alguns deles, pudemos perceber que pareciam possuir um professor interno, uma base da qual emanavam suas ações pedagógicas que não representava somente a síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de suas experiências culturais vividas a partir do lugar de quem aprende.(FURLANETTO, 2004, p.25-26)

Os aspectos conscientes e inconscientes, criativos e defensivos são incorporados na composição do professor interno multifacetado, ambíguo e

complexo e que possibilitaram a construção do conceito de matriz pedagógica, ferramenta conceitual fundamental para compreender os processos de formação vividos pelos professores e alguns núcleos de onde emergem suas práticas.

Segundo Furlanetto (2004), as matrizes pedagógicas, simbolicamente, consideradas em espaços, onde a prática dos professores é gestada, apresentam-se como arquivos existenciais que contêm imagens, conteúdos coletivos e pessoais do mundo interno e os do mundo externo, onde se encontram e são por eles fecundados, originando o novo, transformando e regenerando, acessados quando o professor se exerce nos espaços pedagógicos.

Para refletir a respeito das indagações mencionadas no início deste texto, seria necessário remetermo-nos às dimensões inconscientes do aprender, território pouco explorado pelos teóricos da aprendizagem.

As matrizes pedagógicas de cada professor não começam a se constituir nos cursos de formação, pelo contrário, ocorrem desde o início de sua vida, mas estão enraizadas em instâncias muito mais profundas de sua psique e vão ganhando formas pessoais, conforme ele vivencia situações de aprendizagem nas quais foi constelado o Arquétipo do Mestre-Aprendiz. (BYINGTON, 1996)

O arquétipo faz-se presente quando os sujeitos disponibilizam-se consciente ou inconscientemente a aprender uns com os outros. O sujeito pode participar dessa vivência como aprendiz ou como mestre. Ao estar experienciando a polaridade aprendiz, está simultaneamente absorvendo maneiras de vivenciar a polaridade mestre.

Observamos que muitas de nossas atitudes do presente, estão pautadas em nossas vivências anteriores, talvez por isso reproduzamos (por vezes, inconscientemente) algumas atitudes de nossos professores que outrora nos fizeram sofrer, ou ainda, que nos ajudaram e impulsionaram a continuar perseverantes em nossos objetivos.

Todas essas facetas estão armazenadas em nossas matrizes pedagógicas e, é importante ratificarmos que daí emergem nossas ações: os

*conteúdos internos que necessitam ser acolhidos e compreendidos, pois a relação estabelecida pelo adulto com seus alunos está permeada por suas vivências anteriores.* (FURLANETTO, 2003, apud, Tramarin, 2005, p.37)

#### **4.4 Docência e formação em arte**

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 1998, p.4)

Quais caminhos formativos o professor percorre, abordando o *melhor trabalho do ser humano* ou discorrendo sobre *uma forma diferente de interpretar o mundo*?

Para tornar realidade a citação de Barbosa (1998), o professor de Arte encontra-se diante de uma grande responsabilidade. Para isso, muitas vezes, conta com uma formação inicial insuficiente distante dos desafios que enfrenta em sala de aula cotidianamente.

Ao observarmos a literatura que discute a formação dos educadores em geral, identificamos a presença de problemas comuns à área de formação de professores do Ensino de Arte e como estamos falando desse lugar, faz-se importante discutir e problematizar a questão.

A Educação realiza-se e configura-se na interseção de muitas áreas do conhecimento, todas e cada uma delas trazem seu olhar e sua contribuição para a compreensão do universo educacional. Dentre as áreas do conhecimento, encontramos o ensino de Arte que, em sua trajetória histórica, apresentam um perfil conflituoso em uma relação com a Educação nem sempre harmônica e resistente a seu reconhecimento, como área do conhecimento.

Assim como o ensino de Arte foi profundamente influenciado pela abordagem tecnicista, a formação de professores, também, foi. A questão específica da formação do professor de Arte, no parecer de Biasoli (1999), não se solucionará apenas com novos modelos ou padrões, ela apresenta um caráter peculiar que consiste em preparar o professor para lidar com as complexas questões de produção, apreciação e reflexão do próprio sujeito, das transposições de suas experiências com a arte para a sala de aula.

Além dessas peculiaridades inerentes ao objeto do conhecimento, Coutinho (2003) considera necessário, também, propiciar situações para que o futuro professor conheça outros sujeitos do processo: seus alunos. É preciso entender como crescem e relacionam-se com o meio social e cultural, como estabelecem comunicação e como desenvolvem linguagens e suas expressões.

No processo ensino-aprendizagem, a função do professor de arte está retomando seu lugar, após um longo período no esquecimento, isto exige uma reformulação na questão da formação desse professor, buscando a definição de contornos mais precisos.

Coutinho (2003), enfatiza que:

Tem-se exigido uma autonomia profissional do professor que pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de como e o que ensinar. Estamos, portanto diante de uma situação reflexiva. É preciso cuidar da formação do sujeito/professor formador. É preciso aprender a aprender a ensinar (COUTINHO, 2003, p. 153).

No contexto atual, falar de formação nos remete a explorar aspectos da formação inicial de professores, bem como as dimensões da formação continuada.

Conforme retrospectiva sobre o ensino da arte no Brasil, realizada em nosso estudo, verificamos que só após instituir a obrigatoriedade do ensino de Arte na escola pela Lei nº 5.692/71, os conhecidos Cursos de Educação Artística foram criados para suprir a necessidade implantada. Dessa forma, surgiram na década de

1970, as licenciaturas curtas e plenas polivalentes; a primeira, insuficiente em sua incompletude, a segunda; procurando dar conta das quatro linguagens que se referem à área; Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

...Na década de 80, o fracasso dessas licenciaturas curtas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus encontros e associações e os cursos buscaram reformular seus currículos se adequando às demandas daquele momento. Os cursos de Licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores. (COUTINHO, 2003, p. 154)

Alguns teóricos atribuem a responsabilidade da superficialidade dessa área nos currículos escolares, a impossibilidade de um conhecimento sistematizado, a ausência da contextualização histórica e a insuficiência do trabalho da especificidade de cada linguagem artística à formação polivalente de grande parte dos professores. Por outro lado, não se pode desconsiderar o olhar abrangente que a polivalência nos propicia, situação em que o professor tem a oportunidade de abordar todos os campos da arte, nas quatro linguagens; artes plásticas, dança, teatro e música, cujas partes se completam, interagindo e formando um todo único.

No contexto, fica implícita a necessidade de uma formação consistente e contínua, diante do tempo escasso que o professor disponibiliza no período de formação inicial e frente a diversidade de saberes que a licenciatura propõe-se a explorar. Martins (2003) vê a função do professor de Arte, como uma das mais exigentes, que requer conhecimentos nas diversas áreas:

Como professores de Arte temos de reconhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos que saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos – e também como foi a sua presença na cultura humana, o que implica uma visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso também, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo (MARTINS, 2003, p.52)

Apesar das transformações que despontam nessa área, na maioria dos casos, as tentativas de adequação dos cursos de formação de professores de Arte tem se operado apenas na superfície e não nas estruturas curriculares. Alguns cursos têm apresentado uma proposta de reforma coerente com a demanda de aprofundamento das linguagens artísticas. Os cursos de bacharelado mergulham de maneira mais profunda no estudo da arte e nas formas de produzi-la, ao passo que a licenciatura por desenvolver disciplinas pedagógicas com o intuito de formar um professor de Arte trata as disciplinas específicas da Arte de maneira mais superficial.

Os cursos de formação de professores de Arte deparam-se com o desafio de oferecer a seus alunos uma imersão na linguagem artística e, ao mesmo tempo, uma reflexão crítica e contextual das questões que envolvem os conhecimentos implícitos no processo. É uma tarefa difícil. O conhecimento artístico e estético acumulado historicamente tangencia várias outras áreas do conhecimento.

Diante de tantas pedras no caminho, é preciso pensar em uma reformulação dos modelos de formação, tanto de professores especialistas no ensino de Arte, como dos futuros professores generalistas, ou seja, aqueles que vão trabalhar com as crianças todos os conceitos cognitivos do currículo escolar, para que não haja discrepância na concepção do ensino dessa disciplina.

#### **4.4.1 Ampliação do diálogo sobre a formação do educador em Arte**

Como se aprende ser professor? Quem o forma? O que o forma? A formação acontece apenas nos bancos acadêmicos? Como se configuram/formam-se esses professores em direção à “forma” de professor de arte? Que forma/fôrma são estas? O que querem os cursos de formação de Educação Artística? Quem é o “arte-educador”, ser abstrato, inócuo, acéfalo, assexuado? O “professor de Educação Artística”, decorador da escola, polivalente, confuso, perdido entre o saber

do artista e o saber do educador? Talvez estas questões não tenham resposta imediatas, provavelmente, muitos cursos de formação nunca pensaram na possibilidade de refletir a respeito. O fato é que muitas pessoas entram e saem desses cursos e estão espalhadas em milhares de escolas por todo o País sem ter clareza de como exercer sua profissão.

Os cursos de formação de professores, em geral, e, especificamente, o curso de Educação Artística, minimizam o fato de que estão formando pessoas, não apenas profissionais. Nóvoa (1992), adverte que:

Urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.25)

Muitas vezes, os cursos de formação propiciam, alguns saberes fragmentados, esperando que eles façam algum sentido, por si próprios, na prática, sem proporcionar aos futuros professores oportunidades de reflexão a respeito dos saberes. A dimensão pessoal do sujeito que desencadeará processos de ensino-aprendizagem em arte é desprezada. A formação não-reflexiva, fragmentada, desconectada da vida dos professores e da realidade da prática pedagógica provoca um grande vazio. Afinal, que professor sou? O que devo ensinar? Que quebra-cabeças é esse que pretende unir arte e educação? Estas e outras são algumas questões surgidas no confronto com a prática que demandam aprofundamentos. Os cursos de formação, de um modo geral, isentam-se das preocupações práticas, preferindo encastelarem-se em uma teoria por demais distante da realidade das salas de aula.

O professor de Arte precisa de uma formação pautada em conhecimentos abrangentes e atuais que proporcionem maior mobilidade dentro dos

conteúdos a serem trabalhados na disciplina, mesmo que não sejam trabalhados diretamente com os alunos. Franchi (1995) afirma:

(...) o professor não deve saber somente o que vai ensinar, como se a qualidade de suas aulas dependesse da qualidade da "cópia-xerox" do ensino que recebeu. Ao contrário, a qualidade do ensino depende de um sistema de conhecimentos muito mais amplo, para que o professor possa entender melhor o que dá sentido e função ao que ensina. (FRANCHI, 1995,p. 66)

Na prática, aprendemos a ser professor de Arte. Na escola pública, o professor descobre o quanto não sabe e conscientiza-se da distância existente entre sua formação e a realidade do universo escolar. Desqualificado, como os demais colegas de outras áreas, precisa lidar com diferentes saberes em seu cotidiano: o saber específico em arte, o saber pedagógico, o saber do aluno e seu próprio saber, advindos da experiência.

O abismo entre teoria e prática é uma queixa constante nas falas dos professores. Além dessa falta de conexão entre os aspectos teóricos e práticos da realidade dentro da universidade, cada indivíduo tem sua leitura própria dos fatos.

A teoria reverbera-se diferente em cada pessoa, que conta com repertórios culturais, teóricos e imagéticos diversos. O professor lida com os conceitos teóricos apoiado em seu ponto de vista pessoal. Sendo assim, menosprezar a dimensão pessoal no processo de formação docente é um grande erro que vem sendo cometido com frequência. Neste sentido, concordamos com as afirmações de Catani et al. (1997):

(...) as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional. (CATANI et al., 1997, p.34):

#### 4.4.2 PCN-Arte: instrumento de formação contínua dos professores

No decorrer do processo formativo, o professor poderá observar que seus conhecimentos prévios interferem nas práticas atuais e que, para poder desenvolver-se, precisa “abraçar” a idéia de formação contínua, pois essa é um instrumento que favorece a dinâmica de transformação nos seus próprios conhecimentos. (IAVELBERG, 1999)

O diálogo estabelecido com Iavelberg (1999), que se fundamenta nos Parâmetros Curriculares de Arte (PCN-Arte), propicia esclarecimentos para a questão da formação continuada do professor de Artes Visuais, pois trata-se de referencial acessível a todos os profissionais da área, por encontrar-se disponível nas unidades escolares. O documento apresenta-se em linguagem familiar, de fácil entendimento e aplicação.

A autora refere que, em sua experiência com a formação de educadores de Artes Visuais, *todo professor deveria conquistar autonomia progressivamente, de modo a sentir-se capaz de poder buscar conhecimento e pesquisar por si e junto a seus pares, consultando fontes informativas e pessoas para suas aulas e aprimorar seus conhecimentos.* (IAVELBERG, 1999,p.196)

Como participante ativa da formulação do documento PCN-Arte, Iavelberg (1999, p.197), cita que, para trabalhar de acordo com a orientação desse referencial teórico, *o professor de Artes Visuais precisa ser formado em práticas artísticas, por meio de vivências de criação pessoal em arte, que lhe propiciem a assimilação de diversos procedimentos técnicos.*

Iavelberg (1999) recomenda que esse profissional tenha uma formação que lhe permita fazer a “transposição didática” nas situações que envolvem a apreciação de imagens da arte e a reflexão sobre arte, como produto cultural e histórico. Cabe ao professor de Artes Visuais estar habilitado para apropriar-se e, conseqüentemente, compartilhar *conhecimentos dos diferentes tipos de conteúdos relativos à linguagem, conectados ao plano do fazer artístico, da apreciação da arte*

*e da reflexão sobre a arte como objeto social, cultural e histórico.*(IAVELBERG, 1999, p.197-198)

Para que a formação de professores de Artes Visuais seja concretizada com eficiência, exige habilitação específica. A experiência de um bom professor constrói-se em sua prática concreta; entretanto, a oportunidade de refletir, de forma sistemática sobre suas práticas com seus pares, aprimora seus saberes.

Em seu texto, lavelberg (1999) destaca a necessidade dos cursos de formação, tanto inicial como continuada e que deve incluir em suas estratégias de formação a vivência de situações de sala de aula ou simulações de aulas, com exercícios de pesquisa para seus planejamentos e reflexão em todos os eixos significativos da aprendizagem em Arte: fazer arte, refletir sobre arte e saber contextualizar as produções de arte.

A autora considera a formação continuada, por meio de centros autogerados, gerenciados pelos próprios professores, em função de suas necessidades e as formas mais eficazes e desejáveis de reorientação das práticas formativas. Dessa forma, os educadores terão oportunidades de estruturarem concepções atualizadas, partindo de vivências exercidas com autonomia, profundidade e coerência, movendo crenças arraigadas e estereotipadas em suas práticas.

#### **4.4.3 Os saberes docentes e o aprendiz de Arte**

Afinal, quem é o sujeito da aprendizagem de nossa pesquisa? Para quem planejamos e elaboramos nossas aulas? Como aprende essa clientela para a qual nossa aula está direcionada?

Sem compreender a forma de arte da criança, provavelmente, o educador não tenha parâmetros para valorar e desenvolver a linguagem expressiva da

criança. Isso poderá fazê-lo recorrer aos critérios de arte dos adultos e profissionais, sem considerar os pequenos:

Os signos, presentes no desenho da criança, agrupam-se e aproximam-se, permitindo ao intérprete uma concepção aberta e combinatória, levando em conta que as imagens figurativas do desenho da criança não são colocadas numa relação com o mundo concreto exterior, porque elas se apresentam não como aquilo que a criança vê, mas aquilo que a criança conhece e imagina. Tal conhecimento e tal imaginação, constituídos socialmente, permitem a criação do real possível, do real imaginário, de realidades que são explicitadas pelas palavras da criança/autora e não pelas figurações em si mesmas. (FERREIRA, 1998, p. 17)

Preocupados com a forma como está se configurando a prática do professor de arte no ciclo inicial da educação, fizemos a pergunta aos professores entrevistados:- quanto ao conteúdo específico das artes visuais, o que você considera importante trabalhar nas séries iniciais?

A práxis da Arte e seu conteúdo para as séries iniciais tem seus contornos desenhados no PCN-Arte, não de forma inflexível e única, mas sujeita a alterações e adaptações, de acordo com as necessidades visualizadas pelo professor.

Com relação ao papel do ensino-aprendizagem das Arte Visuais, o documento cita a utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, idéias e qualidades. Dessa forma, o estudo das visualidades pode ser integrado aos projetos educacionais, favorecendo compreensões mais amplas, para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e posicione-se criticamente. (BRASIL, 1998, p.61)

A criança, comumente, pensa brincando. Brincar significa simbolizar/representar experiências vividas e conhecimentos adquiridos. Dessa maneira, pelo desenvolvimento da imaginação, a Arte poderá servir como

instrumento de leitura e escrita da realidade, ajudando na construção de um conhecimento significativo.

No aspecto da prática docente, no desenvolvimento de atividades em sala de aula, focada no professor que trabalha com as séries iniciais, Richter (2001) acrescenta que:

...o papel fundamental da intervenção sensível e informada do adulto nas condutas de criação é constituir espaços e criar situações em que cada criança possa exercitar a liberdade de fazer para falar de si e do mundo, favorecendo o falar durante o tempo de concentração exigida pelo prazer do gesto significador, que age sobre a materialidade do mundo para produzir e inventar formas. Formar é fazer e, em arte, dizer e fazer não se separam: o fazer é um dizer na medida que toda forma significa-se.(RICHTER, 2001, p.27)

O quadro que visualizamos no universo escolar, não condiz com as intervenções que a autora prioriza. Instituí-se diante da tradição de se educar exclusivamente a intelectualidade, o estranhamento do professor, até mesmo do especialista em Arte, em lidar com situações onde poderia prevalecer a formação básica do sensorial e do sensível. Outros estudiosos do ensino da Arte nos levam a refletir sobre a questão:

....o projeto político-pedagógico da educação brasileira precisa ir além do ler, do escrever e do contar reconhecendo que saber e sabor são coisas diferentes, porém passíveis de caminharem juntas, de forma harmoniosa, prazerosa complementares: saberes com sabores doces, amargos, deliciosos ou repugnantes, mas transformados em desejo.(LELIS, 2004, p.194)

De acordo com Lavelberg

As formas das artes visuais trazem em si mesmos significados que expressam o pensamento e a emoção de seus autores. Tais significados estabelecem relações com os apreciadores da arte, podendo levá-los à compreensão das intenções do artista, ou ainda, estimulá-los às mais diferentes interpretações. (IAVELBERG, 1999, p.120).

Almejando um ensino extra-racional e respeitando o processo de construção do pensamento da criança, o conhecimento estético tem grande valor no desenvolvimento cognitivo, sensório-motor, perceptivo, imaginativo e psíquico humano. Conhecimentos que podem ser desenvolvidos e estimulados pelo educador, fazendo uso de recursos disponíveis.

A proposta pedagógica que fundamenta a prática dos professores de Artes Visuais para as séries iniciais contidas nos PCNs, aborda o desenho como possibilidade de brincar, e falar, uma forma da criança se expressar, mas não se aprofunda na questão que, a nosso ver, é primordial para o sucesso do empreendimento: a leitura e, conseqüentemente, o entendimento de imagens criadas pela criança por meio do desenho .

Alguns especialistas afirmam que o desenho marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio assume um caráter próprio e cabe ao professor conhecer as etapas que compõem esses estágios. É o caso de Ana Angélica Albano Moreira (1991), que nos apresenta uma reflexão sobre o papel do desenho na escola, partindo de sua própria experiência como arte educadora e artista plástica:

A criança desenha para dizer algo, para contar de si mesma, para fazer de conta. É o início da representação onde o desenho é considerado como linguagem. É um jogo simbólico: o vínculo entre significante e significado permanece totalmente subjetivo. (MOREIRA, 1991, p.20)

O professor de arte que tem função de trabalhar com crianças das séries iniciais, sobretudo nas 1ª e 2ª séries, necessita de formação específica sobre a leitura desse jogo simbólico, e só assim poderá assimilar a mensagem contida nos

desenhos infantis. Aqui se estabelece a necessidade do docente assumir a condição de professor pesquisador, acima de tudo, orientado por uma bibliografia que contenha fundamentação para suas dúvidas.



**Cabeça  
rafalesca**

**Na Arte, é importante fazer com que o silêncio fale e o erro seja verdade, romper com qualquer sinalização finita e absoluta. (Raul Antelo)**

## 5 FRAGMENTOS SIGNIFICATIVOS DELINEANDO UMA PAISAGEM

Considerando que o objetivo deste estudo foi compreender de que forma se configura a prática do professor de Artes Visuais, que atua nas séries iniciais, optamos por um estudo qualitativo, visando a mostrar a realidade subjetiva em seu ambiente natural, fonte direta dos dados, bem como aprofundar a temática relacionada à prática profissional docente. De acordo com Bogdan e Biklen (1982), uma das características de pesquisa qualitativa em Educação é uma maior preocupação com o processo do que com o produto.

O eixo da pesquisa qualitativa é a essência do fenômeno, pois a percepção do indivíduo volta-se para a visão de mundo; portanto, os objetivos são descrever e entender o mundo como este se apresenta.

Nesta perspectiva, o pesquisador, parte fundamental da pesquisa qualitativa, é aquele que entende os participantes do estudo, como atores que falam por si próprios. Desta forma, a pesquisa qualitativa configura-se como um *processo interativo no qual o pesquisador apreende o significado que os participantes dão aos eventos e às suas ações.* (MOREIRA, 2002, p.237)

A pesquisa qualitativa opera com procedimentos metodológicos que buscam, explicitam e analisam fenômenos ocultos ou visíveis. Na definição de Chizzotti (2000), pesquisa qualitativa é aquela que:

(...) parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Nessa perspectiva, o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é

parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações ( CHIZZOTTI, 2000, p.79)

## 5.1 Pesquisa Simbólica

Para analisar os dados coletados, pautamo-nos nos princípios de uma pesquisa simbólica ( FURLANETTO, 1997). A autora vem desenvolvendo baseada nas pesquisas que realiza e orienta uma maneira de investigar que implica ler os símbolos que se constelam nos cenários investigativos.

Para isso, apóia-se nas referências teóricas da Psicologia Analítica, teoria, inicialmente, elaborada por Jung. Assim, ao coordenar processos analíticos, observou que algumas idéias, objetos, fenômenos ou emoções ganhavam um sentido especial, um colorido mais intenso que os destacavam do pano de fundo dos acontecimentos do cotidiano. Percebeu sua importância nos processos de produção de conhecimento e nomeou-os de símbolos, que ao serem elaborados poderiam favorecer a ampliação da consciência dos envolvidos nestes processos.

A palavra símbolo tem suas origens no grego *symbollo* um “sinal de reconhecimento, formado pelas duas metades de um objeto quebrado que se reaproximam”. (LALANDE, 1996)

Furlanetto (2006) nos esclarece que:

A partir da percepção da importância do símbolo como estruturador e desvelador do real, passei a crer que poderia, através da apreensão de símbolos fazer uma leitura do seu processo de estruturação. Seria uma leitura simbólica que me permitiria ir além do aparente....O símbolo pode apresentar-se como uma idéia, uma expressão, um comportamento que além de seu significado convencional aponte para outros sentidos não explícitos. (FURLANETTO, 2006, p.51)

Como docente e pesquisadora do ensino de Arte, uma área com contornos fluidos e aberto a várias possibilidades de entendimento, pretendemos

dialogar com os símbolos por intermédio dos indícios que eles nos fornecem, tornar visível o invisível contido nas colocações de nossos entrevistados.

O homem não cria um símbolo por vontade racional e deliberada, Jung (1964) considera que os símbolos são produtos naturais e espontâneos. Os sonhos são fontes que possibilitam ao homem conhecê-los melhor, aqueles considerados de maior importância possuem significados, tanto de origem pessoal como coletiva.

Para a Psicologia Analítica, os símbolos assumem o sentido de promover comunicação, estabelecem nexos, inicialmente, entre consciente e o inconsciente, revelando-nos, conteúdos importantes e reveladores de nosso ego, pois ao serem elaborados permitem explorar dimensões que não se mostram aos olhares ligeiros.

Convivendo com professores e refletindo com base nessa convivência, percebemos ser necessária uma escuta e um olhar vigiado para ampliar e desdobrar, o que está sendo dito. Esta forma de perceber, transforma-se em um olhar simbólico, que nos possibilita descobrir uma outra maneira de ler o real que vai além do que foi dito verbalmente, que recupera as entrelinhas e traduz o que, muitas vezes, não está claro.

Além de desenvolver um olhar simbólico, é preciso construir uma maneira de comunicar o que foi olhado e esse movimento nos remete a uma fala simbólica. Furlanetto (1997) nos aponta que:

Podemos dizer que os símbolos estão sempre presentes, tudo pode tornar-se símbolo, dependendo, para isso de nossa capacidade de simbolização. Eles se apresentam à consciência e exprimem, embora indiretamente, em linguagem cifrada, algo guardado em regiões mais profundas, pondo em evidência aspectos dos processos de desenvolvimento psíquico articulado ao mundo dos arquétipos que habitam o inconsciente coletivo.(FURLANETTO, 2006, p.31)

Tecer uma pesquisa simbólica implica circular entre dois pólos, entre a escuta e a fala simbólica. Dessa forma, acreditamos ser possível ampliar nossa

capacidade de entrar em contato com os sentidos que cada sujeito da pesquisa atribui à sua prática.

## 5.2 Cenário da pesquisa

Tendo em vista os pressupostos da metodologia da pesquisa qualitativa e seu caráter naturalista expostos anteriormente, preocupamo-nos em selecionar um espaço físico para a realização das entrevistas, que comportasse, confortavelmente, os participantes. Mobilizamos, dessa forma, um filtro afetivo, visando a minimizar constrangimentos ou sentimentos negativos e, buscando ao mesmo tempo, criar um ambiente favorável ao bem-estar físico e mental, para que os participantes se sentissem respeitados, valorizados e integrantes do processo de pesquisa

Assim, a opção por fazer as entrevistas nas escolas selecionadas, regulou-se de comum acordo entre a pesquisadora, os professores e a direção das escolas, tendo em vista serem os estabelecimentos-sede dos professores entrevistados e, conseqüentemente, locais de HTPC<sup>4</sup> dos mesmos.

A coleta de dados foi realizada nas dependências das unidades escolares selecionadas por se tratar do ambiente da sala de aula, o local mais adequado, levando em conta Biasoli, *isso porque o ambiente, de modo geral, exerce uma grande influência sobre os sentimentos. Daí, o cenário ser um estímulo às emoções dos personagens, devendo estar impregnado de verdade e ser convincente.*(BIASOLI, 1999, p. 143)

As escolas citadas fazem parte de Rede Estadual de Ensino de um município da Grande São Paulo. Uma delas funciona com Ensino fundamental de 5ª 8ª série nos períodos da manhã e tarde e Ensino Médio no período noturno.

---

<sup>4</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. As horas de trabalho pedagógico devem ser cumpridas na escola para realização de reuniões, atividades pedagógicas, estudos e de atendimento a pais de alunos.

A outra, atende o ciclo I do Ensino Fundamental, com 1ª a 4ª séries, com aulas nos períodos da manhã e tarde. Ambas são escolas de bairro e trabalham com uma clientela de classe média baixa.

As entrevistas foram feitas em uma sala de aula ociosa, e as carteiras eram dispostas em forma de semicírculo, para que todos os participantes, incluindo a pesquisadora, tivessem visão de conjunto e pudessem acompanhar não apenas os relatos, mas também os gestos e expressões faciais manifestados nos relatos e discussões.

### **5.3 Os sujeitos da pesquisa**

Entramos em contato com professores de Arte para compreender como se configura sua prática e penetrar em seu universo em busca dos sentidos que estão construindo em sua vivência.

Ao considerar a importância do conhecimento produzido pelos professores e os contextos onde esse conhecimento acontece, selecionamos como sujeitos de pesquisa, seis professores licenciados em Educação Artística que trabalham com Artes Visuais nas séries iniciais e atuam em escolas de Ensino Fundamental da rede Estadual de um município da Grande São Paulo.

Para entrar em contato com os professores, inicialmente, foi necessário contatar as escolas que se dispusessem participar da pesquisa, cujos critérios de escolha foram: oferecer o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e estar disposta a fazer parte do estudo.

Duas escolas foram selecionadas, cujos gestores decidiram participar, conforme já citamos, cedendo os horários de HTPC para coleta de dados. Em cada escola, foram entrevistados três professores. Após o contato inicial com a equipe técnico-pedagógica das escolas, foi estabelecido um clima de cooperação e confiança para o trabalho de pesquisa.

Solicitamos aos professores, participantes da pesquisa que preenchessem uma ficha com os dados referentes à sua situação funcional. Tempo de atuação no magistério, curso de graduação, habilitação da graduação, instituição de formação no Ensino Superior, etc., para que pudéssemos, com base nessas informações, construir quadros que nos permitissem traçar o perfil profissional e de formação dos professores participantes.

Os dados dos seis professores apresentaram as seguintes características, conforme o quadro a seguir:

**QUADRO 1 – Descrição das características do perfil do profissional dos participantes do estudo.**

Ordem da Entrevista	Sexo	Idade (anos)	Tempo de Efetivo Magistério (anos)	Função ou Cargo	Regime de Trabalho
S 1	F	35	12	Prof <sup>a</sup>	Efetivo
S 2	M	28	2	Prof <sup>o</sup>	Efetivo
S 3	F	35	3	Prof <sup>a</sup>	Efetivo
S 4	F	52	1	Prof <sup>a</sup>	OFA
S 5	F	43	10	Prof <sup>a</sup>	Efetivo
S 6	F	32	1	Prof <sup>a</sup>	OFA

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Do total de seis professores entrevistados, constatamos que cinco eram do sexo feminino, a idade de quatro estava na faixa de 30 anos, um de 40 e um de 50 anos.

Quanto ao tempo de magistério, dois professores tinham um ano de atuação; um, dois anos; um, três anos; dois trabalham, há dois anos e dois estão no magistério, há dez anos.

Com relação a situação funcional, quatro professores eram efetivos na rede Estadual de Ensino e dois Ocupantes de Função Atividade (OFA), ou seja, eram professores temporários.

De modo geral, é útil ressaltar que a atuação no magistério dos professores investigados começou no ensino fundamental de 5ª a 8ª série. O fato aponta para uma reflexão sobre o desconhecimento ou não da realidade que envolve a educação básica nas séries iniciais. Até que ponto isso se reflete no ensino da arte, tornando-o livresco e isolado do contexto de trabalho do professor especialista.

Intencionalmente configurou-se uma diversidade de perfil entre os participantes da pesquisa; no fator idade, há oscilação entre 28 e 52 anos, no tempo de atuação no magistério de um ano a 12 anos.

### QUADRO 2: Área de habilitação na graduação

Graduação em Educação Artística com habilitação em	Artes Visuais	Música	Teatro	Dança	Polivalente: habilitação Artes Visuais, Música, Dança e teatro
S1					X
S2			X		
S3	X				
S4	X				

Graduação em Educação Artística com habilitação em	Artes Visuais	Música	Teatro	Dança	Polivalente: habilitação Artes Visuais, Música, Dança e teatro
S5	X				
S6					X

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em relação aos cursos superiores por eles realizados, os dados revelam que os seis professores eram graduados em Educação Artística, três deles com habilitação em Artes Visuais; um habilitado em Artes Cênicas e dois eram polivalentes, ou seja, tinham formação que lhes permitia atuar em todas as habilitações citadas. Entre eles, havia também, um professor com o curso superior em Pedagogia.

Os dados sobre a titulação indicam que os professores não possuem cursos de pós-graduação no nível de especialização e/ou mestrado e/ou doutorado.

Cabe aqui salientar que a área de artes foi pouco favorecida no Brasil, no que diz respeito a cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado – limitando e restringindo o professor na busca de uma melhor qualificação na área.

A partir da década de 1980, começaram a surgir no País alguns cursos, a princípio foram os de mestrado, restrito a poucas áreas de concentração da arte, e uma expansão significativa só se verificou a partir da década de 1990.

### QUADRO 3 - Tipo de Instituição de formação na graduação

Instituição de Formação	Estadual	Federal	Privada	Outras
			6	

Arquivo da pesquisadora

Todos os seis professores entrevistados eram licenciados em instituições de ensino superior privadas.

#### **5.4 Sondando o território**

Para a realização da pesquisa, fundamentada na bibliografia a respeito do tema e na própria natureza qualitativa da investigação, optamos por realizar um estudo exploratório que nos permitiu uma aproximação da compreensão dos professores sobre o tema da pesquisa e possibilitou delinear as dimensões a serem exploradas. Neste contato inicial, também, foi entregue aos professores uma carta informando sobre os objetivos, encaminhamento do estudo e a garantia de anonimato dos participantes.

Na escola A (para efeito de melhor entendimento, nomearemos escola A e B), o estudo exploratório efetuou-se em duas primeiras segundas-feiras do mês de março de 2007, envolvendo três professores. Na escola B, este estudo aconteceu em duas últimas segundas-feiras do mesmo mês. Assim, o estudo exploratório efetuou-se em dois encontros de duas horas cada um e nos permitiu uma aproximação do universo dos professores e uma reflexão mais aprofundada a respeito das perguntas a serem formuladas para a entrevista.

Considerando a direção tomada – os objetivos do estudo, a natureza da pesquisa e a técnica de coleta de dados –, partimos para a elaboração do roteiro de entrevista e, posteriormente, pela entrevista individual semi-estruturada privilegiando os eixos simbólicos que emergiram no estudo exploratório:

- Arte: expressão da criatividade;
  
- O encantamento pela docência em Arte;
  
- Ausências e presenças na formação inicial;

- Professor aprendiz: entre a conservação e a transformação; e
- Acolhimentos e estranhamento das formas de expressão da criança.

Os eixos simbólicos citados emergiram em um diálogo com os professores entrevistados, na busca de desocultar os olhares para o mundo vivido por esses sujeitos, em face de suas histórias que contribuíram para suas práticas docentes serem assim.

Não é possível falar de aprendizagem, sem implicá-la a um sujeito professor que lhe confira sentido, significado. A essência do ser professor vive os confrontos com essa nova modalidade de se gerar aprendizagem. Esse professor de que nos aproximamos nesta pesquisa, é uma pessoa com identidade, com dores e humores humanos, com medos e receios, com dúvidas e certezas, com esperanças e desencantos. Expressões singulares, construídas passo a passo com suas histórias de ser humano e que nós, na função de pesquisador e também docente entendemos, culminando na elaborando dos símbolos citados.

### **5.5 Coleta de dados: valores e significações**

Para coletar os dados de pesquisa, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os professores. Considerando que nestas entrevistas não há uma ordem rígida no roteiro de questões, *o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista* (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.46) procuramos para dar liberdade à manifestação dos professores entrevistados estabelecer uma relação de interação.

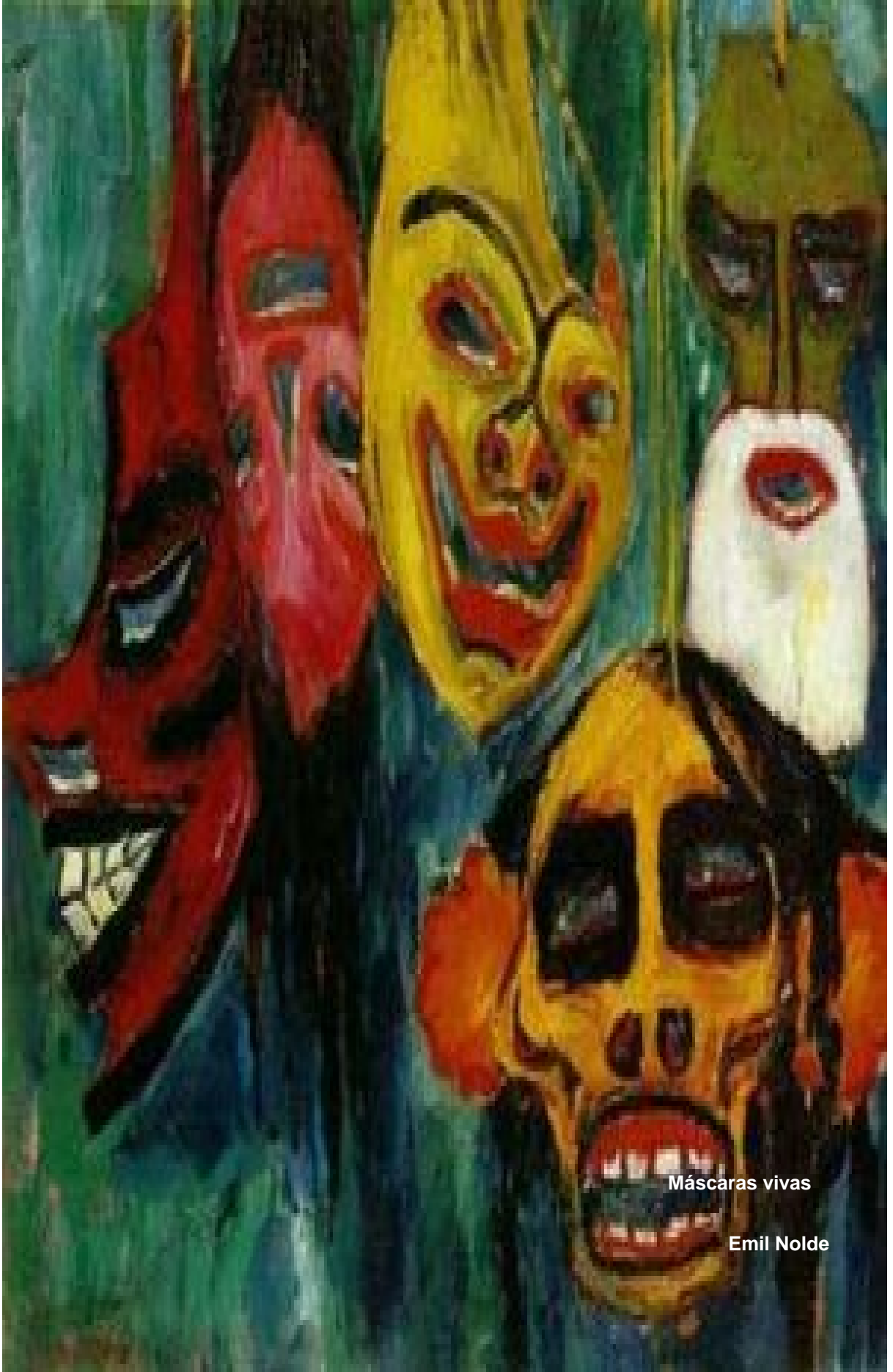
Para planejar a coleta de dados apoiamos-nos em Fusari (1997) quando esclarece que:

É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos - devem expor suas experiências, idéias, expectativas. É preciso também que os saberes advindos de sua experiência sejam valorizados; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam, e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades (FUSARI, 1997,p.170).

Tendo como foco os eixos citados acima e procurando respeitar os interesses dos entrevistados, suas opiniões e impressões, fizemos perguntas aos professores em uma série de dois novos encontros individuais com cada professor.

As narrativas obtidas nas entrevistas e as interpretações do cotidiano onde vivem, carregadas de valores e significações, são a exteriorização de suas representações sobre o mundo, a educação e a arte que fazem parte de sua constituição como ser humano. Falar sobre a própria realidade, narrar trajetórias profissionais, possibilita uma reflexão sobre a ação que, muitas vezes, é desenvolvida mecanicamente. As narrativas foram registradas por escrito em um diário de campo. Após a transcrição das respostas, obtivemos o material necessário para nossa análise.

Como parte do caminho percorrido, em seguida, são analisados os depoimentos de seis professores que atuam em salas de 1ª a 4ª séries, os sujeitos identificados por números a fim de que tivessem suas identidades resguardadas.



Máscaras vivas

Emil Nolde

**É NECESSÁRIO UMA ESCUTA E UM OLHAR VIGIADO PARA AMPLIAR E DESDOBRAR, O QUE ESTÁ SENDO DITO. ESTA FORMA DE PERCEBER, TRANSFORMA-SE EM UM OLHAR SIMBÓLICO, QUE NOS POSSIBILITA DESCOBRIR UMA OUTRA MANEIRA DE LER O REAL QUE VAI ALÉM DO QUE FOI DITO VERBALMENTE.  
(FURLANETTO)**

## 6 A ARTE, PROFESSORES E SÍMBOLOS

Os eixos que emergiram do estudo piloto e que estruturaram a realização das entrevistas, também, elaboraram a análise de dados. Como descrevemos anteriormente, a análise de dados apoiou-se em uma leitura simbólica. Para efetuar esta leitura, lemos o material das entrevistas diversas vezes, buscadondo em cada eixo temático localizar uma rede simbólica que desse sustentação aos depoimentos dos professores. Os símbolos em conjunto expressam uma maneira de olhar e pensar que está constelada em determinado momento.

### Arte: expressão da criatividade

Nossa entrevista iniciou-se com os professores, explorando a concepção de arte adotada por eles. A rede simbólica que se constelou, pode ser nomeada de: **A arte como expressão criativa: entre o “vale tudo” e liberdade de expressão.** Ela articula símbolos como: *diversidade, subjetividade manifestação, construção, criatividade, imaginação criativa, desenvolvimento e materialização de sentimentos, emoções reflexões e atitudes, senso crítico e estético, forma de cultura, registro de bons acontecimentos.*

Ao nos aproximarmos da concepção de arte dos professores constatamos que a arte pode ser vista como uma possibilidade de romper com os limites, sombrear os contornos, permitindo a autoria e a livre expressão, mas ao abrir mão de contornos rígidos corre o risco de tornar-se um território em que *vale tudo*. Ao retomarmos o diálogo com Barbosa (1991), observamos que a maioria dos professores concebe a Arte, como um processo intuitivo, ligado à emoção e ao *deixar fazer*, um fazer livre, descontextualizado, distanciado da observação, da reflexão e da compreensão do universo artístico.

Barbosa (1998) alerta para o fato de que:

(...) os defensores da arte na escola para a liberação das emoções devem lembrar que as emoções podem se revelar em múltiplas expressões catárticas e reativas, mas pouco aprendemos de nossas emoções se não somos levados a refletir acerca de nossas próprias respostas. O subjetivo, a vida interior e emocional devem navegar, mas não ao acaso. (BARBOSA, 1998, p. 41)

A concepção de arte formulada pelos professores põe em evidência a acentuada ligação com o emocional, à expressão de sentimentos e criatividade, concepção que interpretada, erroneamente, fundamentou a livre expressão. É um modo de se isentar de compromissos com o estudo das especificidades da área, distanciando-se, dessa forma, da definição de Barbosa (1998) que se refere à questão dizendo que: *quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter- relacionando o fazer artístico, a apreciação e a história da arte. Nenhuma das áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte.* (BARBOSA, 1998, p.31-32)

Um dos sujeitos da pesquisa enfatiza:

Na minha opinião, é preciso respeitar todas as formas de manifestação artística, cada aluno tem sua forma de se manifestar diante de uma proposta de trabalho. Acho que, na arte, isso é o que importa. (S4)

Quando nos deparamos com “é preciso respeitar todas as formas de manifestação artística de cada aluno”, localizamos uma aproximação com ausência de restrições e qualquer coisa que o aluno fizer, será considerado arte. Coli (2002), ajuda a ampliar a compreensão desta atitude:

A fruição em arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura. Para que possamos emocionarmos, palpitar com o espetáculo de uma partida de futebol, é necessário conhecermos as regras desse jogo, do contrário tudo nos passará despercebido (COLI, 2002, p.115)

O autor afirma, ainda, que a arte exige um conjunto de relações e de referenciais, porém, muito mais complicado que as de um jogo de futebol. As regras do jogo artístico evoluem com o tempo, envelhecem, transformam-se na mão do artista. Mesmo impossibilitado de transmitir profundos conhecimentos sobre a arte e sua história, cabe ao professor especialista nas séries iniciais partir do princípio que:

... arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia. Portanto, podemos ficar tranquilos: se não conseguimos saber o que a arte é, pelo menos sabemos quais coisas correspondem a essa idéia....(COLI, 2002, p.8).

A arte não está isolada do contexto cultural, da história pessoal do aluno nem das questões políticas e sociais, contrapondo a concepção de que “a arte surge do nada”. Um conceito que estabelece um indício de descompromisso com o conhecimento, uma tendência ultrapassada.

Arte é um processo de construção que cai na cabeça da gente, surge do nada, não é possível querer marcar hora e dia para se produzir bons resultados em Arte. Acho que este é um dos motivos de “não rolar” boas produções em sala de aula. É a demonstração..., a materialização de emoções, sentimentos e reflexões. (S5)

Uma concepção de arte contemporânea envolve uma relação entre fazer e conhecer arte. Durante o 1º encontro dos Pólos de difusão do Projeto arte na Escola, realizado de 11 a 14 de janeiro de 1993 em Porto Alegre, a doutora Maria Filismina de Resende e Fusari, em sua palestra, enfatiza:

a necessidade de trabalhar com a própria história que estamos vivendo. Isso não significa negar o passado, mas examiná-lo buscando aspectos que

estejam presentes até hoje, descobrindo, assim, aspectos descartados e os que desejamos transformar.(BOLETIM ARTE NA ESCOLA, 1993)

Diante de tais concepções, concluímos que criar e conhecer são indissociáveis da arte e caracterizam um modo próprio de desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética.

De acordo com Biasoli (1999), *é pela arte que temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e sua crenças.*(BIASOLI, 1999, p.91)

Na relação homem-mundo, a arte está inserida e evidenciada como um instrumento de registro de uma trajetória de evolução humana, de uma forma de vida e de um entendimento de mundo. O conceito de arte formulado pelo documento PCN (1998), foi muito feliz ao considerar que:

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Confirmamos dessa forma nossa certeza na importância da arte para o desenvolvimento global do ser humano (BRASIL, 1998, p.31).

Assim, o papel da arte na escola é essencial como um todo. Não pretende somente auxiliar na leitura e na escrita de códigos universais ou encaminhar alunos a uma profissão. Tão pouco pretende transformar o aluno em um artista, mas sim em um sujeito que faz sua leitura de mundo em termos de cores, forma e espaço.

Ao observar a Guernica de Picasso, os Retirantes de Portinari, entre tantas outras obras, será que poderemos continuar considerando como adequado o conceito sobre arte como “ uma forma de registrar bons acontecimentos da vida, da história”...? Acreditamos encontrar, na ocasião da leitura destas imagens, assim como de tantas outras, a oportunidade adequada para contribuir com o processo de

humanização e democratização da escola, da formação de um indivíduo capaz de pensar crítica e conscientemente, mas não podemos citá-las, como registro de *bons acontecimentos da vida*.

É muito comum encontrarmos entre as crianças, o conceito de que arte é aquilo que enfeita sua casa, conceito reforçado por alguns professores que, simbolicamente, se referem à arte como o “estudo do belo”, restringindo, assim, seu conceito.

Para mim, é uma forma de expressar emoções, sentimentos.., uma forma de registrar bons acontecimentos da vida, da história... (S6)

Frange (1994) contrapõe-se a esta concepção, resumindo-a de forma brilhante: “Arte são manifestações culturais da atividade humana contextualizadas em uma sociedade e diante das quais nos sentimos seduzidos, assombrados, desafiados e apaixonados por sua belezas e “suas feiúras”.(FRANGE, 1994, p.59)

A autora ainda completa sua concepção de arte como conhecimento em processo, concebe que *a arte está sempre em processo de vir-a-ser, havendo uma des-estabilidade e uma abertura para pluralidades*. (FRANGE,1994, p.62)

Consideramos relevante transmitir à criança os diversos modos de se considerar a arte, as infinitas formas de manifestação que podemos nos deparar nesse campo. Pareyson fornece referências para tal ação:

Há quem busque na arte um alimento espiritual completo e, por isso, lhe assinala um campo de ação vasto como a própria vida, complexos conteúdos espirituais e múltiplas funções na vida, e há quem busque na arte o alívio de um instante de pura contemplação e o fascinante deleite do sonho, sendo, por isso, levado a considerá-la apenas como evasão da vida e vôo da fantasia (PAREYSON, 1997, p.40)

## O encantamento pela docência em Arte

A rede simbólica que se constelou nessa dimensão diz respeito à construção da docência em Arte no **Encantamento pela arte: entre o artista e o professor**. Alguns símbolos emergiram e articularam-se para compor esta rede: *influência dos adultos significativos, afinidade, prazer, aprender com a experiência, importância do ambiente, paixão pela arte*.

Outro símbolo que emergiu com força na pesquisa, diz respeito à *influência de adultos significativos na construção da prática docente*. Os adultos constroem os quadros de referências pedagógicas, pautados em suas relações pedagógicas e não só nos conteúdos dos cursos de formação inicial.

Para compreender esses processos, dialogamos com Furlanetto (1997) que percebeu que a formação de professores não se dá apenas nos cursos destinados a esse fim nem tão pouco, de maneira linear e previamente definida, mas, cada professor parece possuir uma espécie de *professor interno*, fruto de suas experiências de aprendizagem e/ou convivência com familiares ligados ao ensino.

Nas observações de S5, identificamos os pensamentos da autora, quando relata que as matrizes apresentam-se como arquivos existenciais que contêm imagens, conteúdos coletivos e pessoais que são acessados, quando o professor se exerce nos espaços pedagógicos.

Você sabe que eu venho de uma família de professoras; minha mãe, minhas irmãs, minhas tias...,acabei seguindo o mesmo caminho. No meu ponto de vista é preciso estar sempre buscando assuntos que interessam aos alunos, mas que também tenha afinidade com nossas habilidades artísticas. Eu sou focada nas visuais por conta de meu trabalho em pintura a óleo sobre tela....,quase todos de minha família pintam ou são professores, cresci no meio de tintas e pincéis. (S5)

As matrizes pedagógicas de cada professor não se constituem nos cursos de formação, pelo contrário, ocorrem desde o início de sua vida, mas estão

enraizadas em instâncias muito mais profundas de sua psique e vão ganhando formas pessoais, conforme ele vivencia situações de aprendizagem nas quais foi constelado o Arquétipo do Mestre-Aprendiz (BYINGTON, 1996)

Criamos uma situação de aprendizagem, cujas dimensões cognitivas e afetivas entram em confluência. Assim, as experiências de S3 e S6, na fase de formação, contribuíram de forma positiva em suas escolhas.

...As oficinas da faculdade foram muito produtivas, lá a gente sempre conseguia se expressar de uma maneira satisfatória. Era o melhor momento da minha vida....hoje não me sobra tempo para isso. Acho que dar aula já é “ser artista”, lidar com as adversidades da profissão já é uma arte.(S3)

Faço só algumas experiências antes de aplicar em sala de aula, mas é tudo muito....digamos assim...pedagógico. Nada em especial, perdi o pique dos tempos da faculdade, lá tinha clima, ambiente adequado, conseguia fazer coisas lindas...(S6)

Segundo Furlanetto (2004), *as professoras e os professores parecem seguir um eixo próprio de formação, incluindo, em seu processo, experiências e vivências que decorrem de escolhas pessoais. Dessa forma, constatamos que os professores S4 e S1 estão lidando com o mundo simbólico, cujas relações não são mais pautadas só na cognição, mas também no mundo dos afetos, das paixões.*

Não tenho habilidades para o fazer, prefiro o admirar, ....gosto de apreciar aquilo que está pronto, que tem valor estético....sou apaixonada pela arte, tento passar isso para meus alunos.(S4)

Dar aula nas condições que damos, é uma grande arte, você não acha? Dou umas pinceladas de vez em quando, mas é só pelo prazer, para descontrair.....Faço por que gosto,...sempre me interessei por arte, acho que foi essa paixão que me levou ao magistério, viver de arte é quase impossível.(S1).

Em uma pesquisa realizada por Pimenta (1996; 2002), foram identificados três tipos de saberes da docência: os da experiência, os do conhecimento e os pedagógicos. Os saberes da experiência são os aprendidos desde que o professor era aluno, também, são produzidos em seu cotidiano em um processo de reflexão sobre sua prática docente, mediatizada com a de outros, seus colegas de trabalho e por meio dos textos produzidos por outros educadores.

Os saberes do conhecimento envolvem a revisão dos conhecimentos adquiridos na escola e suas aplicabilidades, é a vinculação do conhecimento de maneira útil e pertinente no contexto concreto da docência. Os saberes pedagógicos abrangem o conhecimento com o saber da experiência e dos conteúdos específicos que serão construídos com base nas necessidades reais.

A escolha pela profissão envolve, além da razão, nossa emoção; articula conteúdos conscientes e inconscientes, assim como a capacidade de aprender, que de modo inconsciente não se desfaz totalmente, apenas vai ganhando configurações distintas, à medida que o sujeito diferencia-se e ganha seus próprios contornos.

Participo de um grupo de teatro profissional no pouco tempo que me sobra. É uma atividade que me envolve pelo prazer. Não sei se posso me considerar um “artista” por tão pouco... Gostaria de um dia.....(risos), quando me aposentar, me dedicar só ao teatro. (S2)

Reconhecemos o prazer como fator comum nas declarações dos professores, quando falam de arte fora da sala de aula. Um prazer que não se apresenta nas atividades curriculares, como se fossem dois mundos totalmente separados. Por que a arte aplicada nas escolas não pode ser encarada como uma extensão daquela arte que se faz lá fora, transformando o encantamento inicial em prazer e, até mesmo, em lazer?

O prazer e o desejo são vistos com desconfiança e considerados empecilhos para a aprendizagem. Para alcançar o conhecimento, parece que acreditamos ter de pagar um preço que é o da alegria e da brincadeira. *O espaço para que os dois dinamismos se encontrem e transformem a escola, parece estar presente na escola atual e nos domínios das aulas de Arte* (FURLANETTO, 2006, p.120-121).

### **Ausências e presenças na formação inicial**

Diante da pertinência do compromisso com a educação, exploramos com os professores entrevistados o tema da formação inicial, levando em conta sobretudo a questão relacionada ao ensino-aprendizagem com as crianças de 1ª a 4ª séries.

Denominamos a rede simbólica que se constelou de: **Lacunas da formação inicial**. Ela articulou símbolos como: *ausência de um referencial, amplitude do campo, fosso teoria e prática, distanciamento da realidade, desconhecimento, falta de formação para trabalhar com crianças, formação pedagógica deficiente*. De uma forma ou de outra, todos apontaram o processo de formação, como incompleto e atribuíram-no como característica da formação acadêmica.

Ao analisar a fala dos professores, deparamo-nos com as lacunas da formação inicial, questão que a literatura especializada discute e que se caracteriza pela convergência das opiniões. Todos concordam com a necessidade de reformulações no atual sistema de formação.

A Educação realiza-se e configura-se na interseção de muitas áreas do conhecimento, todas e cada uma delas trazem seu olhar e sua contribuição para a compreensão do universo educacional. Dentre as áreas do conhecimento, encontra-se o ensino de Arte que, em sua trajetória histórica, apresenta um perfil conflituoso

e, em relação com a Educação nem sempre harmônico e resistente a seu reconhecimento, como área do conhecimento.

Frigotto (1996) anuncia a contribuição dos conhecimentos produzidos no modelo de formação de professores, tanto inicial como continuada e propõe a convergência da relação teoria e prática, articulada com a pesquisa, em que cita a *reflexão e ação, teoria e prática tencionam-se e fecundam-se respectivamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas, reconstruídas e historicamente validadas.*(FRIGOTTO, 1996, p.100)

A questão específica da formação do professor de Arte, no parecer de Biasoli (1999), não se solucionará apenas com novos modelos ou padrões, pois apresenta um caráter peculiar que consiste em preparar o professor para lidar com as complexas questões de produção, apreciação e reflexão do próprio sujeito, das transposições de suas experiências com a arte para a sala de aula.

Os cursos de formação de professores de Arte deparam-se com o desafio de oferecer a seus alunos uma imersão na linguagem artística e, ao mesmo tempo, uma reflexão crítica e contextual das questões que envolvem os conhecimentos implícitos no processo. É uma tarefa difícil. O conhecimento artístico e estético acumulado historicamente tangencia várias outras áreas do conhecimento, desafio que se evidencia na observação de S3:

Só sei que eu corro atrás do conhecimento, vou buscar informação para poder trabalhar com minhas crianças. Atiro para todos os lados, às vezes acerto, às vezes, não. Mas também se a gente erra, não tem ninguém para apontar o erro. Ninguém na educação, tem conhecimento do que é certo ou do que é errado em aula de Arte.(S3)

Nesse contexto, deparamo-nos com a questão da polivalência, na qual o professor obtém habilitação para as quatro linguagens, mas o conhecimento fica no campo do superficial, problema citado por S1:

.... além da licenciatura em Educação Artística também sou pedagoga. Considero razoável minha base pedagógica, consigo me relacionar bem com as crianças, mas acho necessário muito conhecimento específico na área das artes. O campo é muito amplo.(S1)

*A formação de professores no interior da cultura brasileira é um processo tensional entre emancipação e submissão, desde os jesuítas (ROSITO, 2007, p. 285), formação que, segundo a especialista, ocorre pelo desenvolvimento de dimensões: técnicas (conteúdo e metodologia), política, ideologia, ética e, em raras situações, da estética.*

Se eu fosse depender da faculdade para dar aula, seria um fracasso como professor....., muita teoria e pouca prática. Uma realidade super distante daquela com que nos defrontamos no dia-a-dia. Os cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino, às vezes, ajudam. Têm muito a ver com nossa clientela, apesar de ser oferecido muito pouco curso ultimamente.(S2)

As situações problemáticas, vivenciadas no cotidiano da sala de aula, exigem dos professores o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Em situação assim caracterizada, a chamada racionalidade prática parece ser mais capaz que o modelo da racionalidade técnica para dar conta da formação dos professores.

A idéia de professor, como profissional prático-reflexivo, foi amplamente difundida nos trabalhos de Donald Schön, pois acredita que o sucesso do profissional depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, por meio da integração do conhecimento e da técnica de forma inteligente e criativa. Esta capacidade é denominada pensamento prático ou prática reflexiva (SCHON, 1992; GÓMEZ, 1995; CARVALHO, 2005).

S4 é consciente de suas limitações ao refletir sobre as lacunas de sua formação:

Não tive formação específica para lidar com crianças dessa idade, não conheço os limites dessa faixa etária, preciso pesquisar constantemente. As salas são numerosas. Os professores da sala não colaboram...dizem que não têm vocação para a arte....é você sozinha. (S4)

Frente às propostas de formação, os professores, algumas vezes, apresentam *resistência*, um símbolo que emerge com frequência. Os professores parecem transitar entre “fome e fastio” (FURLANETTO, 2004).

Sentem que necessitam participar de espaços formativos, mas, quando isto ocorre, significam os conteúdos trabalhados como insuficientes e inadequados. Eles parecem não atender às necessidades dos professores. A autora observa que os adultos não possuem a mesma plasticidade psíquica das crianças, que os cursos de adultos precisam atentar para esse fato. O adulto não pode ser atingido tão facilmente pelas necessidades vindas de fora, pois possui vontade, desejos e idéias próprias. Observamos este comportamento em S4.

Procuo participar das convocações para as capacitações, mas não dá para aplicar em sala de aula os conteúdos abordados lá. Foge da minha realidade, as crianças não estão preparadas. (S4)

Na tentativa de superar as situações de estranhamento com relação a si mesmo, de interagir e dar respostas adotadas por outro, de pressentir possibilidades que ainda não desenvolveu, o adulto pressente a necessidade de crescer e desenvolver-se para dar conta dos desafios que a vida lhe impõe.

Nesse contexto, o professor pode estabelecer diálogo com os Parâmetros Curriculares de Arte (PCN-Arte), que propicia esclarecimentos para a questão da formação continuada do professor de Artes Visuais, pois trata-se de referencial acessível a todos os profissionais da área, por encontrar-se disponível nas unidades escolares. O documento apresenta-se em linguagem familiar, de fácil entendimento e aplicação.

Iavelberg (1999, p.196) refere que, em sua experiência com a formação de educadores de Artes Visuais, *todo professor deveria conquistar autonomia progressivamente, de modo a sentir-se capaz de poder buscar conhecimento e pesquisar por si e com seus pares, consultando fontes informativas e pessoas para suas aulas e aprimorar seus conhecimentos.*

Me sinto perdida em alguns momentos. Eu esperava que fosse melhor. Na questão do fazer artístico, foi boa... Na parte pedagógica, ficou muito a dever. Se eu fosse depender da faculdade para aprender dar aula, estaria em maus lençóis. Agora com as aulas para crianças, então., não sei o que abordar em cada série...., e como abordar.(S3)

Ao se dar conta de sua desinformação, S6 reflete sobre sua prática. Um professor reflexivo tem ainda o dever de dar valor não só à confusão cognitiva do aluno, como também à sua própria. Ambos devem ser capazes de aprender com seus próprios erros, transitarem entre as polaridades da confusão e a incerteza sem constrangimentos (MIZUKAMI, 2002). Cabe ao professor, sobretudo, conscientização da realidade da escola que trabalha.

Nem pensar..., preciso de socorro a todo momento. A vida dentro da faculdade parece um paraíso, tudo é belo, só se fala em estética, movimentos de arte. Você nem sonha com o que vai encontrar em sala de aula. Agora percebo meu desconhecimento, minha desinformação.... (S6)

Cada indivíduo, independente do grupo social a que pertence, possui uma história de vida, composta de dados arquivados na memória, nomeados por Picollo (2005) de repertório horizontal e vertical. (..) *É através da interação com o outro que ocorre a construção partilhada de conhecimento..., à medida que o indivíduo compartilha do conhecimento do outro, a assimetria vai dando lugar à simetria.*(PICOLLO, 2005, p.118).

O autor nos fala dessa rede interconectada que pode propiciar ao professor subsídios para refletir sobre suas decisões, componentes do “eu” englobando outros “eus”, maneiras pela qual o indivíduo incorpora dentro de seu “eu” os outros “eus” que formam, continuamente, sua existência. S5, parece ter vivenciado este processo em sua formação:

Minha formação não foi tão ruim, tive bons professores, eu é que não estava mesmo a fim de ser professora. Você sabe que eu venho de uma família de professoras; minha mãe, minhas irmãs, minhas tias....., acho que a maior concentração de professoras por metro quadrado está em minha família....., acabei seguindo o mesmo caminho. (S5)

Em nossa pesquisa, a literatura que fundamenta esta questão, apresenta como primordial, a negação do tecnicismo, o que significa reafirmar que o ensino é produção e não reprodução de conhecimento. O caminho para que tal objetivo possa ser alcançado, exige do professor que sua ação esteja embasada na reflexão e na pesquisa sobre sua prática cotidiana. Em resumo, o que os idealizadores da vertente do Professor Pesquisador e Reflexivo propõem aos que compartilham da proposta deste movimento deve advir um outro, por meio do qual o professor toma consciência de seu papel na sociedade.

### **Professor aprendiz: entre a conservação e a transformação**

Denominamos a rede simbólica que se constelou de **Movimentos transformadores**. Ela articulou símbolos como: solidão, intuição, improviso, necessidade de informações, de planejamento, de referências teóricas, falta de recursos tais como: literatura específica, espaço físico, articulação do trabalho individual com o projeto pedagógico da escola.

Como professores, eternos aprendizes da prática, os entrevistados construíram seus modos de ser e trabalhar, consolidaram estilos de professores, experiências e visões de mundo diversas.

No presente trabalho, procuramos entender os modos de ser desses professores de Artes Visuais, por meio de suas narrativas. Narrativas particulares, derivadas de diferentes visões de mundo, mas, nem por isso menos universais. Narrativas que entrelaçam modos de ser professor, revelando maneiras diversas de encarar e lidar com conhecimentos e saberes. Narrativas que vão reconstruindo modos de ensinar que não estão nos livros, mas fazem parte do dia-a-dia das escolas de pequenos municípios, como é nosso caso, talvez, do Brasil.

Para poder compreender o que se passa no universo escolar, que se declara adepto da Escola Construtivista com relação à organização e método de aplicação dos conteúdos nos currículos de Artes Visuais, recomendamos uma leitura sobre a síntese de três momentos importantes das tendências pedagógicas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista, realizada por Fusari e Ferraz (1993) que ajuda no entendimento da correspondência entre as tendências mundiais das teorias da arte e da educação, assim como uma leitura sobre a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, que nos ilumina com seu olhar abrangente que interliga o fazer, o conhecer e o refletir.

Para se dar uma boa aula, é necessário um planejamento elaborado e fundamentado em teorias que nos orientem sobre o melhor conteúdo a ser trabalhado....e como pode ser trabalhado. Sem esse respaldo, o professor fica inseguro... No sistema que trabalhamos, falta uma literatura que nos oriente sobre os caminhos a seguir. (S1)

Entendemos que a escolha por métodos envolve concepções filosóficas, teorias de aprendizagem, questões epistemológicas, tendências pedagógicas e currículo, entre outros, mas entre os entrevistados a escolha de procedimentos metodológicos limitou-se ao estudo de estratégias e de material didático.

Neste segmento da pesquisa, constatamos a inversão “do que fazer” pelo “como fazer”. Talvez o improviso citado por S2, assim como os caminhos seguidos por S3 e S4, contenham fortes indícios da ausência do pensamento análogo, sofrendo influências da Pedagogia Tecnicista, que na definição de Schramm, consiste em:

(...) ausência de fundamentos teóricos em detrimento do "saber construir" e "saber exprimir-se". Nessa fase, percebe-se grande ênfase no uso de materiais alternativos, conhecidos na maioria das escolas como sucata e lixo limpo. O professor de arte busca socorro para suas dúvidas nos livros didáticos que estão no mercado para serem consumidos desde o final dos anos 70. (SCHRAMM, 2001, p.29-30).

Improviso tudo que posso e vou tentando resultados. Não dá prá fixar um programa...,trabalhar em cima de um plano..., Todo santo dia tem uma comemoração..., Eu, entro na delas (as professoras titulares das classes) .. arrumo uma atividade que se encaixe na data e fica tudo certo.(S2)

às vezes, tenho que trabalhar coisas impostas pela escola. Acho até que posso dizer que, ultimamente, só faço atividades que os tais projetos das escolas nos impõem tipo: higiene e saúde, valores, reciclagem, histórias em quadrinhos, contos de fada, fábulas ..... e por aí vai. (S3)

Só as data cívicas já me tomam todo tempo, os projetos também....Todo bimestre tem um tema para explorar. (S4)

De um modo geral, os professores, em seus depoimentos, manifestaram-se sobre a elaboração de suas aulas, como uma forma de concretizar uma situação de ensino. Mostram-se conscientes do papel de articulador entre o que ensinam e o que os alunos aprendem e, ainda, sobre a importância e a dificuldade de desempenhar esse papel.

Entretanto, cabe registrar que houve uma certa resistência por parte dos mestres em falar sobre assuntos pedagógicos, o que deixa transparecer que o discurso da educação pertence a um outro mundo que não o da arte.

O professor de Artes Visuais, segundo o parecer de Lavelberg (1999), precisa estar habilitado para adquirir e, conseqüentemente, compartilhar conhecimentos dos diferentes tipos de conteúdos relativos à linguagem, conectados ao plano do fazer artístico, da apreciação da arte e da reflexão sobre a arte, como objeto social, cultural e histórico.

Busco muita informação na internet, leio sobre exposições que estão acontecendo....mas, não dá para freqüentar galerias e museus, falta tempo e dinheiro. Bem, que eu adoraria poder circular pelo mundo da arte, este é o meu sonho de consumo. (S5)

Em algumas situações, configuram-se práticas apáticas, anêmicas por conta da falta de estrutura oferecida pela rede estadual de ensino. Reportamo-nos a Stenhouse (apud PEREIRA, 1998), que elaborou a idéia do professor como pesquisador, concebendo a mudança curricular satisfatória, dependente do desenvolvimento das capacidades de auto-análise e reflexão dos professores, assumindo estes, a responsabilidade pela qualidade e nível de aprendizagem.

O aluno confinado entre quatro paredes não tem “inspiração”, não explora o seu entorno, não vê as cores que a natureza disponibiliza, as formas que os objetos se constituem, a criança acaba achando que desenhar já se nasce sabendo, que os grandes mestres da pintura não possuíam modelos, tudo estava pronto na cabeça deles. É muito difícil mudar esse conceito diante das condições de trabalho que o estado nos oferece. Procuro atividades em livros, na troca de informações com colegas, em revistas sobre arte...Faço um omelete. No fim o resultado é quase bom.(S6)

Segundo Tardif et al. (1991), o saber docente, é um saber plural, estratégico e desvalorizado. No conjunto dos saberes docentes, distinguem-se: os saberes da formação profissional que incluem tanto as ciências da educação, como a ideologia pedagógica; os saberes das disciplinas específicas; os saberes curriculares que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos sociais e os saberes da experiência que são ela mesma, validada e que se

incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Ao abordarem as relações dos professores com seus saberes, os autores argumentam que se, por um lado, a função docente define-se em relação aos saberes; por outro, parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. Isso se deve ao fato dos professores não produzirem nem controlarem os saberes científicos. Constatamos nas respostas de S2 e S3 uma relação de alienação com o saber e, conseqüentemente uma atitude de desconhecimento do valor do saber que eles produzem:

As escolas do Estado não dispõem de espaço adequado para desenvolver todas as atividades que uma boa aula de Arte oferece...é uma pena:...Tanta coisa boa poderia ser feita, principalmente, na dramatização. Improviso tudo que posso e vou tentando resultados.(S2)

Meu método, eu mesma crio. Faço uma colcha de retalhos.....crio, recrio... cato um pouco nos livros didáticos, consulto os PCNs, às vezes, troco idéia com colegas de classe que já aplicaram algum conteúdo que deu legal...S3

A concepção construtivista, que dá suporte às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, considera que a aprendizagem ocorre apoiada na assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos de conhecimento, cuja fonte principal é a produção sócio-histórica de conhecimento nas distintas culturas, ou seja, na produção cultural contemporânea e histórica no âmbito regional, nacional e internacional. Um dos sujeitos aponta a impossibilidade de desenvolver uma prática dentro dos pressupostos do construtivismo diante das limitações que lhe são impostas:

Nossa área é extremamente ingrata, quando o aluno tem interesse, não tem material. Quando o professor quer trabalhar a direção exige disciplina, quer dizer, a disciplina deles; não pode sair com os alunos da sala de aula, não pode sujar as carteiras, não pode sair para lavar o pincel... ( risos). É

preciso fazer milagre para dar uma boa aula de Arte.(S6)

Desse modo, podemos concluir que o conhecimento-na-ação", "a reflexão-na-ação" e a "reflexão sobre a reflexão-na-ação" constituem o "pensamento prático" do profissional, que enfrenta as situações "divergentes" da prática. Esses processos não são independentes, mas completam-se entre si para garantir uma intervenção prática racional.

### **Acolhimento e estranhamento das formas de manifestação da criança**

A rede simbólica que se constelou nessa dimensão diz respeito à elaboração dos conteúdos significativos em Arte pelo **Estranhamento das formas de manifestação da criança**. Alguns símbolos emergiram e articularam-se para compor esta rede: diversificação de técnicas, nível superficial e limitado, desconhecimento e despreparo da criança para a leitura e escrita, improvisação e simplificação do conteúdo, ausência de teoria, falta de requisitos básicos dos alunos na linguagem plástica, repertório pobre, falta de material e espaço físico, tempo escasso, desenho estereotipado e trabalho solitário.

Aos professores entrevistados, os conteúdos significativos nas Artes Visuais confundem-se com estratégias utilizadas para desenvolvimento desses conteúdos.

No parecer de S1, a ausência da leitura/escrita conduz a uma prática anêmica e superficial. Contrapondo-se ao conceito desse sujeito, Richter (2001) nos fala de uma prática docente que favorece o falar durante o tempo de concentração exigido pelo prazer do gesto significador... *Formar é fazer e, em arte, dizer e fazer não se separam: o fazer é um dizer na medida que toda forma significa-se.*

Partindo da concepção de que *criar e perceber formas visuais implica trabalhar freqüentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como: ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo* (BRASIL, 1998, p.61), a

criança que não domina os códigos da leitura, não está impossibilitada de criar em Artes Visuais, diferentemente, da concepção de S1:

Meus alunos estão com muitas dificuldades na leitura e escrita, não conseguem interpretar um texto por menor que seja, junta com a falta de experiência (deles) nas artes....., é muito superficial o conteúdo que posso explorar. Como muitos alunos ainda não sabem ler e escrever, nosso conteúdo fica muito limitado. Não dá para explorar a história da arte, conceitos, biografias.....Ficamos só nas composições plásticas que também são pouco criativas devido ao repertório deles.S1

Independente das possibilidades físicas e materiais, Martins (2003) valoriza o humano, a necessidade de um educador sensível para mediar o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, capaz de criar situações em que amplie a leitura e a compreensão de homens e mulheres sobre seu mundo, sua cultura. No discurso de um dos sujeitos, constatamos a proclamação de uma aula dinâmica, mas, que perde qualidade no momento da finalização dos projetos.

Procuro diversificar as técnicas, usar materiais diferentes e dar uma aula dinâmica, que o aluno se interesse, participe.....crie, invente, fuja do comum. Mas nossa rotina é massacrante, ai surgem os projetos... É bom, mas foge muito daquilo que estipulamos trabalhar no planejamento.....acabamos fazendo painéis, apresentando coreografias de músicas exploradas pela mídia ou quando muito um teatrinho para os pais assistirem no encerramento do projeto. (S3)

A autora nos leva a uma crítica reflexiva sobre os modelos ditos ideais de aulas, que nutrem as práticas atuais: Como temos fabricado esses saberes? Abrindo espaço para a obra de Arte na escola? Com leituras e releituras? *Isto é uma maquiagem, do ensinar/aprender arte e não o seu sentido.*

É preciso pensar os elementos formais que constituem a composição plástica por outro olhar, diferente daquele que se explora nas também ditas práticas dinâmicas:

...a cor não existe para ser quente ou fria, primária ou secundária, mas para expressar estados da alma, para construir sutis mutações ou explodir com a sua materialidade....Linha não existe para ser sinuosa, reta ou quebrada, mas para expressar tensão, fluência, devaneio, rigor... Temas não existem para registrar a história, para serem encomendas da Igreja, da nobreza ou da escola, mas para expressar a vida, interpretando-a, ressignificando-a sob a ótica pessoal, crítica e única de seu criador. A perspectiva não existe para o exercício geométrico ou de linhas de horizonte, mas para dar a ilusão de profundidade e burlar o compreensível na tridimensionalidade. A técnica não existe para ser experimentada apenas, mas para que sustente e dê corpo às idéias que se desvelam pelas linguagens das Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e outras tantas.(MARTINS, 2003, p. 54)

Vários são os instrumentos utilizados pelos professores para possibilitar o acesso da Arte aos alunos, mas a Arte entrou mesmo na escola? Ou melhor seria perguntar: Que Arte entrou na escola? Ou ainda, qual o olhar sobre a Arte que está na escola? Miró, Van Gogh, Picasso, Tarcila e Volpi? Não seria este procedimento passar para os alunos o conceito de que arte é só pintura, que todos os artistas já estão mortos?

É como eu te falei, utilizo sucata e tudo que posso para tornar a aula produtiva e criativa. É difícil....As salas são numerosas, muita indisciplina, a professora da sala não ajuda. (S3)

Agora que estou trabalhando com os pequenos ( 1ª a 4ª séries), não preciso me preocupar tanto com conteúdo. Estou praticamente complementando aquilo que a professora da série trabalha. Improviso, faço muito mais do que deveria pelo que ganho.(S4)

As questões relativas à falta de infra-estrutura das escolas, tais como: espaço físico inadequado, ausência de sala ambiente, confinamento, falta de material, repertório cultural pobre, foram citados como fatores que dificultam e desestimulam a ação do professor na execução do conteúdo.

Procuro me informar sobre arte para dar minhas aulas. Sou contaminada pelo fazer. Gosto mesmo é de pôr a mão na massa. Pouca teoria. Só verbal, nada de escrever. É fazendo que se aprende, o que é Arte....Trabalhar as especificidades da arte e contextualizar o currículo, a história da arte... A crítica e a estética da arte ganham valor e são entendidas pelo aluno se estiverem relacionadas com seu trabalho. Procuro seguir este caminho em minha prática, apesar do tempo e do espaço inadequado, da falta de material e dos vícios de desenhos estereotipados dos alunos. (S5)

O acesso aos códigos da cultura artística são limitados na vida da criança, cabe, assim, ao arte-educador o conhecimento dos outros sujeitos do processo, os alunos, com seus códigos e articulações particulares que precisam ser respeitados, dialogar com segmentos culturais e sociais diferentes, exercitar democraticamente o diálogo, no sentido de se ouvir e ouvir o outro também.

Na condição de professores de Arte, Martins (2003) nos recomenda reconhecer os conceitos fundamentais da linguagem da Arte e, sobretudo, a linguagem artística em que se trabalha. Precisamos saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos – sua presença na cultura humana, o que implica uma visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. *É preciso, também, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo* (MARTINS, 2003, p.52).

A prática exige do professor que se depara com dificuldades, o resgate das habilidades do escultor do imaginário, restaurador de saberes, mediador de situações conflituosas, modelador de idéias, executor de propostas de trabalho por meio do abstrato. As Artes Visuais podem transpor as barreiras do suporte:

É como já disse antes, junto tudo que posso e procuro adequar no momento certo, na turma certa. Tem muita coisa legal para se trabalhar em artes visuais, mas eles não trazem material. Tudo se resume numa folha de sulfite e uns poucos lápis de cor...isso quando têm. Simplifico bem, as crianças não entendem propostas complicadas. (S6)

Dialogando com o trabalho de Sueli Ferreira, em *Imaginação e Linguagem no desenho da criança* (1998), verificamos que a construção e a leitura das imagens envolvem “observação, memória, imaginação e capacidade de estabelecer relações com o mundo real e, também, com o imaginário; que as crianças desenharam o que conhecem, o que memorizam e o que imaginam”, e não aquilo que vêem. A expectativa do professor frustra-se diante dos resultados apresentados, as imagens figurativas do desenho da criança não são colocadas em uma relação com o mundo concreto exterior, porque elas se apresentam, não como aquilo que a criança vê, mas com o que a criança conhece e imagina.

Sem compreender a forma de arte da criança, provavelmente, o educador não tenha parâmetros para valorar e desenvolver sua linguagem expressiva. Isso poderá fazê-lo recorrer aos critérios de arte dos adultos e profissionais, sem considerar as formas de expressão dos pequenos.

O desconhecimento de uma teoria que oriente sobre o desenho da criança, configura uma situação de descontentamento, cria situações como as que constatamos nas respostas de S2 e S5.

O repertório das nossas crianças em relação à cultura artística é muito pobre, nunca foram a uma galeria, a uma exposição..., é difícil falar de arte para uma clientela assim. Até leitura e releitura fica difícil. Conforme já disse improviso muito. (S2)

Após comentários e reflexão sobre obras abstratas, solicitei uma releitura e percebi a dificuldade dos alunos em aplicar esses elementos na composição. (S5)

Alguns especialistas afirmam que o desenho marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio o desenho assume um caráter próprio. Moreira (1991) apresenta uma reflexão sobre o papel do desenho na escola, assim, cabe ao professor conhecer as etapas que compõem esses estágios:

A criança desenha para dizer algo, para contar de si mesma, para fazer de conta. É o início da representação onde o desenho é considerado como linguagem. É um jogo simbólico: o vínculo entre significante e significado permanece totalmente subjetivo (MOREIRA, 1991, p.20)

O professor de arte que tem a função de trabalhar com crianças das séries iniciais, sobretudo nas 1ª e 2ª séries, necessita de formação específica a respeito da leitura desse jogo simbólico, só assim poderá assimilar a mensagem contida nos desenhos infantis. Aqui se estabelece a necessidade do docente assumir a condição de professor pesquisador, acima de tudo, orientado por uma bibliografia que contenha fundamentação para suas dúvidas:

Quando saí da faculdade estava perdida e não sabia o que fazer: quando procurei ler livros que tinham sido escritos por pessoas que ajudaram na elaboração dos PCNs, como a Terezinha Teles Guerra e Ana Mae Barbosa, a dificuldade foi diminuindo. Passei a fazer muita leitura de imagem, releituras..... procurei fixar bem e contextualizar todas as atividades que dava. (S3)

Encontramos obras que contribuem para a compreensão da criança como ser global, em Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil, Derdyk (1989) aborda a questão, facilitando a compreensão da criança como ser global *que mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto houve histórias, representa enquanto fala.* (DERDYK, 1989, p.15),

No entanto, o que de fato sabemos a respeito da produção de nossos alunos quando desenham, pintam, fazem colagens e construções? Percebemos que sabemos falar mais a respeito do que lhes encomendamos do que sobre aquilo que eles produzem, para quê e porquê. Isentamo-nos de compromissos deixando por conta da intuição da criança :

...A imagem diz tudo, a criança tem antenas que captam os significados, nem precisa explicar... elas sabem o que está contido ali. (S5)

Nos depoimentos de S2 e S4, constatamos que mesmo não declarado explicitamente existe por parte do professor titular da sala um certo distanciamento com relação aos conteúdos desenvolvidos pelo professor especialista em arte, contrapondo uma tendência cada vez mais acentuada nas investigações contemporâneas no sentido de dimensionar a complementaridade entre arte e ciência

...preparamos um trabalho de fantoches...., penduramos num varal improvisado em sala de aula. Achando impróprio o local, o varal foi tirado e colocado em outro lugar pela outra professora. (S2)

Precisei de apoio do professor da sala em um passeio pelo bairro...e da continuidade na escrita do projeto pelas crianças....não tive este apoio. (S4)

O objetivo dos especialistas não é a valorização de uma área em detrimento de outra, mas a precisão e a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as em uma nova compreensão do ser humano.

Martins (2003) faz com que reflitamos sobre o papel do educador no espaço da mediação entre o objeto de conhecimento e o aprendiz, quando nos diz que:

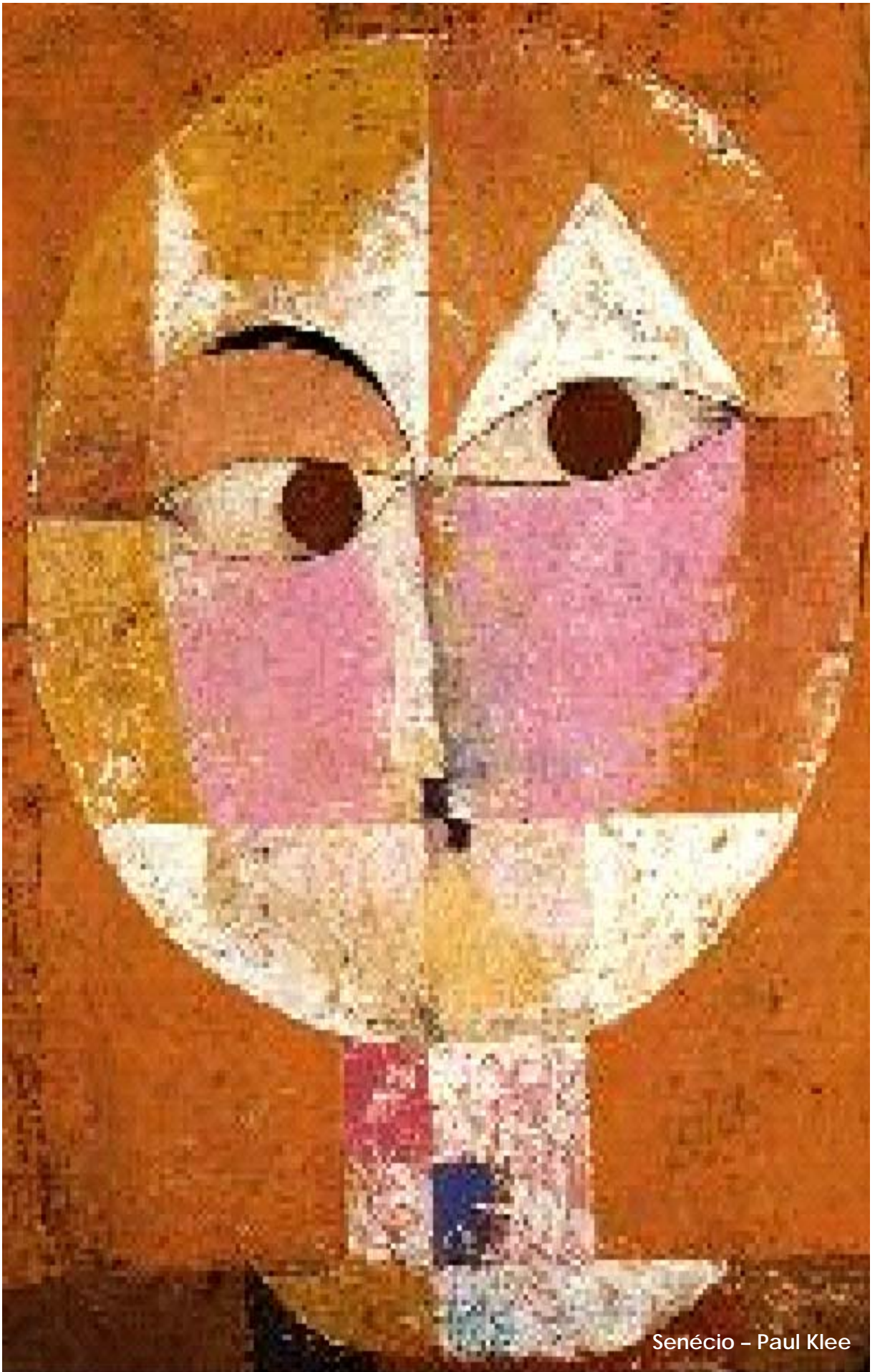
...não bastam informações acabadas sobre o conteúdo da matéria, pois o processo do ensino/aprendizagem só será de fato possível se os conteúdos trazidos pelos aprendizes pudessem estabelecer pontes para a construção do conhecimento fabricado artesanalmente, por professores e alunos. (MARTINS, 2003, p. 53)

Após efetuar diferentes leituras sobre o tema que nos moveu a esta pesquisa e refletir sobre todas, uma delas nos sensibilizou e marcou infinitamente,

portanto, foi a escolhida para encerrar nossa busca por uma prática transformadora do humano em mais humano.

É muito comum ouvir que todo o professor tem de ser pesquisador, mas o contrário não é verdadeiro: para se ter um professor, isto é, um ser humano que professa idéias, é necessário que ele mostre como realiza sua prática. Nem todo o pesquisador, com raras exceções, é professor. Eu prefiro dizer que todo o professor é um educador. Assim como em Callas, no professor vocacionado, o talento só pode ser aprimorado depois de muitas horas de dedicação, persistência e muita disciplina. Isto leva a audiência a acreditar que tanto ela como o professor são pessoas dotadas, que fazem as coisas facilmente. Não percebem que cada ação realizada “fácil e belamente” requer horas de esforço, dedicação, perfeição e amor. (PICOLLO, 2005)

A mensagem do autor nos atingiu profundamente, lembrando-nos de que nossa busca não pára aqui e que finda a pesquisa, reiniciamos nosso caminhar com um novo olhar, conscientes de que *aquele que não tem nada para doar na ação que deveria limitar-se a pesquisar.*



Senécio - Paul Klee

**...uma proposta de formação de professores deveria ter como eixo o compromisso com a reflexão de olhar o passado, o interior dos saberes e fazeres históricos e originais, os resultados que suas ações produziram / produzem sobre a compreensão do ser humano presentes ou ausentes nas suas ações atuais.  
(ROSITO, 2007, p 289).**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: o que aprendemos nesse percurso

O caminho da pesquisa simbólica exigiu repetidas leituras e reflexões sobre o resultado do material coletado nas entrevistas, trabalho árduo e de muita dedicação, mas, imensamente gratificante, pois acreditamos ter mergulhado no cerne das questões em discussão e, conseguido por meio da elaboração do conjunto de símbolos que emergiram e que se constelaram no decorrer da entrevista, captar a maneira de olhar e pensar dos professores.

Os eixos que emergiram do estudo piloto e que estruturaram a realização das entrevistas, também, elaboraram a análise de dados e buscamos em cada eixo temático localizar uma rede simbólica que desse sustentação aos depoimentos dos professores. A articulação dos símbolos como: *diversidade, subjetividade, manifestação, construção, criatividade, imaginação criativa, desenvolvimento e materialização de sentimentos, emoções reflexões e atitudes, senso crítico e estético, forma de cultura, registro de bons acontecimentos*, elaborou a rede simbólica **A arte como expressão criativa: entre o “vale tudo” e liberdade de expressão.**

Constatamos que a concepção de arte formulada pelos professores evidencia acentuada ligação com o emocional, a expressão de sentimentos e criatividade, concepção que interpretada, erroneamente, fundamentou a livre expressão, o descompromisso com o estudo das especificidades da área, lembrando que, a epistemologia da arte, segundo Barbosa (1998) refere-se ao *inter-relacionamento do fazer artístico, da apreciação e do conhecimento da história da arte.*

Ao conceber a Arte como um processo intuitivo, ligado à emoção e ao *deixar fazer*, um fazer livre, descontextualizado, distanciado da observação, da reflexão e da compreensão do universo artístico, Barbosa (1991) nos alerta para o

risco de pouco aprendermos de nossas emoções se não refletirmos a respeito de nossas próprias respostas. O subjetivo, a vida interior e emocional devem navegar, mas não ao acaso.

Com relação à construção da docência em Arte os símbolos que emergiram e articularam-se para compor esta rede foram: *influência dos adultos significativos, afinidade, prazer, aprender com a experiência, importância do ambiente, paixão pela arte.*

A rede simbólica que se constelou nessa dimensão da pesquisa, diz respeito ao **Encantamento pela arte: entre o artista e o professor.**

Constatamos que o símbolo que emergiu com força na pesquisa, diz respeito à influência de adultos significativos na construção da prática docente.

Os professores entrevistados ratificaram por meio de símbolos que emergiram em suas observações que conteúdos coletivos e pessoais são acessados quando o professor se exerce nos espaços pedagógicos, comprovando que a formação de professores não se dá apenas nos cursos destinados a esse fim nem tão pouco, de maneira linear e previamente definida, (FURLANETTO, 1997)

Na pesquisa, confirmamos que as matrizes pedagógicas dos professores não se construíram apenas nos cursos de formação, pelo contrário, ocorreram desde o início de suas vidas e que ganharam formas pessoais, conforme vivenciaram situações em que se disponibilizam consciente ou inconscientemente a aprender uns com os outros.

Ao analisar a fala dos professores, no capítulo que trata das questões relacionadas à formação inicial, deparamo-nos com a rede simbólica que se constelou como ausências e presenças na formação inicial e que, articulou símbolos como: ausência de um referencial, amplitude do campo, fosso teoria e prática, distanciamento da realidade, desconhecimento, falta de formação para trabalhar com crianças, formação pedagógica deficiente.

Em um modelo de formação docente, inicial ou continuada, que visa propiciar ao professor uma prática da envergadura que os especialistas da área propõem, o professor deve ser visto como conhecedor de sua realidade escolar e detentor de saberes que lhe permitam analisar seu meio social docente e, pela reflexão sobre essa realidade, ser capaz de construir respostas e alternativas para os problemas encontrados, construindo um currículo que contemple as necessidades de seu alunado.

Neste segmento da pesquisa, ficou explícito que a formação inicial e a continuada oferecidas pelas políticas públicas do Estado não dão conta do complexo processo que envolve esta área de ensino.

Temos consciência de que os questionamentos abordados não são suficientes para encontrar todas as respostas no espaço restrito desta dissertação, porém acreditamos que a sistemática de formação dos professores de Arte precisa avançar, revendo sobretudo questões relacionadas à abrangência imposta pelo caráter da polivalência na licenciatura desta disciplina e a ausência de formação específica necessária para lidar com o conteúdo e o relacionamento inter-pessoal que caracterizam a prática nas séries iniciais da educação básica.

As diferentes visões de mundo que emergem nas narrativas dos professores de Artes Visuais, entrelaçam modos de ser professor, revelando maneiras diversas de encarar e lidar com conhecimentos e saberes articuladores de práticas que, muitas vezes, não estão nos livros, mas fazem parte do dia-a-dia das escolas da rede Estadual de Ensino.

A rede simbólica que se constelou neste estágio da pesquisa, denominada de **Movimentos transformadores e conservadores**, articulou símbolos como: solidão, intuição, improviso, necessidade de informações, planejamento e de referências teóricas, falta de recursos tais como: literatura específica, espaço físico, articulação do trabalho individual com o projeto pedagógico da escola. (Grifo nosso)

Os entrevistados evidenciaram formas particulares de construir suas práticas, consolidaram estilos diferentes de professores, mas a escolha de

procedimentos metodológicos para a maioria, limitou-se à preocupação em diversificar estratégias e material, configurando-se a inversão “do que fazer” pelo “como fazer”.

Constatamos que não houve preocupação de adoção de métodos embasados em teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem, questões epistemológicas, tendências pedagógicas e currículo, entre outros, evidenciando fortes indícios da ausência do pensamento análogo, identificando-se, dessa forma, com a Pedagogia Tecnicista que, na definição de Schramm, consiste na *ausência de fundamentos teóricos em detrimento do "saber construir" e "saber exprimir-se". Nessa fase, percebe-se grande ênfase no uso de materiais alternativos, conhecidos na maioria das escolas como sucata e lixo limpo.* (SCHRAMM, 2001, p.29-30).

No geral, os docentes são conscientes de seu papel de articulador do processo ensino-aprendizagem, da importância da arte no currículo escolar e das dificuldades que se apresentam para desempenhar esse papel, entretanto, houve uma certa resistência por parte dos professores falar sobre assuntos pedagógicos, o que deixa transparecer que o discurso da educação pertence a um outro mundo que não o da arte.

Percebemos consciência da necessidade de movimentos de transformação, mas ainda persiste uma prática que se caracteriza pela conservação. Nesse contexto, justifica-se a elaboração da polaridade do símbolo, transformação - conservação.

Como consequência das dificuldades dos professores em se conectar com a nova realidade - a convivência com crianças de 1ª a 4ª séries -, deparamo-nos com a rede simbólica que se constelou nessa dimensão e diz respeito à elaboração dos conteúdos significativos em Arte pelo **Acolhimento e estranhamento das formas de manifestação da criança**. Alguns símbolos emergiram e articularam-se para compor esta rede: diversificação de técnicas, nível superficial e limitado, desconhecimento e despreparo da criança para a leitura e escrita, improvisação e simplificação do conteúdo, ausência de teoria, falta de

requisitos básicos dos alunos na linguagem plástica, repertório pobre, falta de material e espaço físico, tempo escasso, desenho estereotipado e trabalho solitário.

Na elaboração do símbolo que cita o despreparo da criança para o aprendizado da arte, caracterizou-se entre os docentes, o senso comum, que trata a alfabetização como fator primordial para a conquista de saberes relacionados à arte e únicos caminho para acessar os códigos da cultura artística.

Comete-se dessa forma o velho erro de dicotomizar a razão e emoção quando se pensa que a alfabetização tem como objetivo apenas o domínio cognitivo. Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem letrinhas. Barbosa (1998) nos fala de uma alfabetização cultural, onde a arte tem papel de facilitador da leitura social, cultural e estética do meio ambiente, ajudando a dar sentido ao mundo da leitura verbal. A arte, neste contexto, facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador.

Pensando da mesma forma, o documento PCN-Arte declara que, a criança que não domina os códigos da leitura não está impossibilitada de criar em Artes Visuais, pois, criar e perceber formas visuais implica trabalhar freqüentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. (PCN-ARTE, 1998, p.61)

A arte é importante na vida de qualquer criança, leva ao conhecimento de si mesma e da humanidade. É no desenho da criança que se encontra a primeira forma de expressão de linguagem escrita. Entretanto, devido aos vários processos inadequados de escolarização, ao invés da criança evoluir nos seus desenhos, repentinamente o que se observa é que esses desenhos se calam.

A inquietação que nos conduziu a essa pesquisa justifica-se diante das constatações, pois, acreditamos que, trabalhar com arte é apostar na sintonia do prazer com o sentimento, o afeto e o pensamento para a construção de um mundo de significados e significantes, é fazer descoberta interna que nutrem a essência do sujeito de forma a poder sentir, tocar, misturar, agregar, colar, juntar, modelar, esculpir, traçar. Um mundo de cores, palavras, pensamentos e ações, onde arte e

cognição e interação no trabalho poético, à luz de recursos artísticos que colaboram para que os conteúdos sejam significativamente elaborados.

No decorrer deste trabalho, vivenciamos momentos de reflexão que nos levaram a crer, que a partir daqui as coisas jamais serão as mesmas; mudaram alunos e nós, a forma como se apresentava anteriormente a prática dos colegas, nossa visão sobre a gestão escolar, a equipe pedagógica, a comunidade onde se insere a escola.

Com este trabalho, esperamos poder possa alimentar discussões e fomentar grupos de educadores que acreditem na possibilidade de uma mudança substancial no ensino de arte realizado em nosso sistema educacional, optando por uma aprendizagem significativa, contextualizando o processo ensino-aprendizagem à herança cultural do nosso patrimônio histórico, objetivando-se, sobretudo a formação e construção do conhecimento e não só como fazer artístico, produto ou resultado plástico apenas.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

AZZI, R. G.I; ALMEIDA, P. C. A.; PEREIRA, M. A. L. A dimensão teórico-prática da Psicologia Educacional na Formação de Professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. In: AZZI, R.; SADALLA, A. M. F. de A.(Orgs.). **Psicologia e Formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BARBOSA, A M. **Teoria e prática da educação artística**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad Ltda, 1984.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: CI Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**: 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de Arte: do ensaio...à encenação**. Campinas: Papirus,1999.

BOGDAN, R e BIKLEN, S.K., **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BRASIL. Decreto Lei N.º 1.075, de 22 de novembro de 1890. Primeira reforma educacional da república, denominada Reforma Benjamin Constant.

Brasil. Decreto N.º 8.659, de 5 de abril de 1.911, designada Lei Rivadávia Correa.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases de Educação. Lei nº 5.692 Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC-SEF, vol 6, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SFE, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução de 184, DE 27-12-2002. Texto disponível na Internet: [www.cenp.edunet.sp.gov.br](http://www.cenp.edunet.sp.gov.br) em 26 de junho de 2007.

BYNGTON, C. A. **Pedagogia Simbólica: a construção amorosa do conhecimento do ser.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

CARVALHO, L. C. de. **Crenças de Estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas, 2005.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de; SOUZA, M. C. C. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. B. et al. (orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras, 1997. p. 15-48.

COLL, C. **Psicologia e currículo.** São Paulo: Ática, 1996

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4 ed São Paulo: Cortez, 4 ed., 2000.

COLI, J. **O que é Arte.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

COUTINHO, G.R. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, A.M (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

DAMIS, O.T. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. A.(Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 1989.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

EISNER, E. W. **Education Artistic Vision**. New York/London: Macmillian Company, 1972.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade** (org). São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2001

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.

FRANGE, L. B. P. **Arte e Cultura e Universidade: Uma experiência utópica**, Ensino em Revista USP 3(1) (janeiro-dezembro),p.59-68, 1.994.

FREITAS, F. de L. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2006.

FRIGOTTO, G. A Formação e a Profissionalização do educador:novos desafios. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor ?**. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica**. Tese de doutorado, Educação: supervisão e currículo, PUC-SP. 1997.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: diálogos transdisciplinares. In (org.) FRIAÇA, A. et al. **Educação e transdisciplinaridade III**. São Paulo: Trion, 2005.

\_\_\_\_\_. **A sala de aula e seus símbolos**. São Paulo: Ícone, 2006.

FUSARI, J.C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo** (SMESP). São Paulo, 1997. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M.H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCÍA, C. M. A Formação de professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GÓMEZ A. P. O Pensamento Prático do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOUVEIA, M. S. F.. Pesquisa e prática pedagógica na formação do professor: Como entendê-la. **Pró-Posições. Revista quadrimestral Faculdade de Educação- Unicamp**. Vol.12, nº 1 (34) – março/2001, p.27-46.

IABELBERG, R. A **Leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes Visuais na Formação Contínua de professores de Ensino Fundamental**. 1999. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes - ECA/USP, São Paulo, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes.1996.

LEÇA, A. L. de S. **Temas Transversais: concepções , fazeres e formação docente de um grupo de professores de Ciências da Rede Pública Paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 74, abril, 2001.

LELIS, S. C. C. de. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Arte). UNICAMP-Campinas, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Loyola, 1991, p.54-55.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, E. F. de. **O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas**. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de Professores: Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MACHADO, R. **Rasas Razões**. In Barbosa, A. M.( org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_, Conceitos e Terminologia Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In BARBOSA A. M. (ORG). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, M. T. L. **Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica**. Educação & Sociedade. Ano XX, nº 68. dezembro/1999, p.45-60. 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, A.A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1991.

MOREIRA, H. As perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas públicas de educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Fundação Cesgranrio, v. 10, n. 35, p. 235-245, abr./jun. de 2002

MORENO, L.V.A; ROSITO, M. M. B. (Organizadoras). **O sujeito na educação e saúde: desafios na contemporaneidade**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; São Paulo: Loyola, 2007.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1992. p. 31-61.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992<sup>a</sup>, p.77-91.

PAREYSON, L. Trad. Garcez, M. H. N. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

PEREIRA, E.M.A . Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: Geraldi C. M. D.; Fiorentini D.; Pereira E.M.A; organizadores. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998, p.153-182.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade. Ano XX, nº 68, dezembro, 1999, p.109-125.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores, pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PICOLLO, C. **A arte de ensinar como arte da descoberta Uma investigação interdisciplinar**. Tese (Doutorado em Educação e currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PILLOTTO, S. S. D. Epistemologia no ensino-aprendizagem da Arte: uma questão de reflexão. In: SCHRAMM, M. L.K; PILLOTTO, S. S. D.(Org). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: Univille, 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v.22, nº2, jul/dez 1996, p72-89.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHTER, S. In: FERREIRA, S. ( Org.). **Ensino das Artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

RIZZI, M.C. de S. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, A. M.(org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SADALLA, A. M. F. de A.; WISNIVESKY, M.; PAULUCCI, F. C.; VIEIRA, C. P. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: AZZI, R.; BATISTA, S. H.S.da S.; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.). **Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

SCHEIBE, L. Formação dos Profissionais da Educação pós LDB: vicissitudes e perspectivas. In: AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. org. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote. 1992

SCHRAMM, M. de L. K. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In PILLOTTO, S. S. D e SCHRAMM, M. de L. K.(Organizadoras). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: Univille, 2001.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD,C.; LARAYE L. **Os professores face ao saber, esboço de uma problemática do saber docente**. 4ª ed. Teoria & educação, p. 215- 234, 1991.

TARDIF, M., LESSARD, C., E GAUTHIER, C., **Formação dos professores e contextos sociais**, Porto, Rés, 1998.

TERRIEN, J. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada, in: Tardif, M.; Lessard, C.; Gauthier, C., **Formação dos professores e contextos sociais**, Porto, Rés, 1998.

TRAMARIN, Roseane, F. da S. **Encontros e desencontros entre professores e alunos: uma pesquisa simbólica**. Dissertação (Mestrado em educação). UNICID-Universidade da Cidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

VIEIRA, D. **Boletim Arte na Escola** nº 2. Fundação lochpe. Porto Alegre, março de 2003.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o PRACTICUM: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ALMEIDA, C. M. de C. **Concepções e Práticas Artísticas na Escola**. In: FERREIRA, Sueli (Org). O Ensino das Artes construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

ARANHA, C. S. G. **Fenomenologia do Ato Criador Visual**. In: BICUDO, M.A.V; ESPÓSITO, V.H.C ( Org ). Pesquisa Qualitativa em Educação. Piracicaba: Unimep, 1997.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UNB, 1996. 840p.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURTIS, M. do C. **Leitura de obra de arte na escola pública: em busca do belo adormecido**. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRS, 1997.

D'ARAÚJO, A. L. **Arte no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Revan, 2000. 272p.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Trad. AnísioTeixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos,1978.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971. p. 6-7.

FEIST, H. **Pequena viagem pelo mundo da arte**. São Paulo: Moderna, 1996, p. 10.

FELDMAN, E. **Metodologia de trabalho**. São Paulo: USP, 1993. Pesquisa apresentada no curso Arte e Crítica realizado no MASC-USP.

FLORES, L. F. B. N. **O altar e a coroa iluminada: a educação de colonos e colonizados**. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p.99-116.

FRANCHI, E.P. (org.) **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRANGE, Lucimar Bello P. **Por que se esconde a violeta?**. São Paulo: Annablume, p. 148, 1995.

FRANZ, VON. M. L. O processo de individuação. In: JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982, p. 48.

FUSARI, M. F. de R e FERRAZ, M. H. C de T. **Ensino da arte.** São Paulo: MEC/PUC, 1988.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.123.

GUGGENBÜHL, G. A. **O abuso do poder na psicoterapia e na medicina, serviço social, sacerdócio e magistério.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1978.

JUNG. C. G. **O homem e seus símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

LORTIE, D.C. Schoolteacher: **A sociological study.** Chicago, The Université of Chicago Press., 1995.

LOWENFELD, V. **A criança e sua Arte.** Tradução MAILLET, M. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD & BRITTAİN. **Desenvolvimento da capacidade criadora,** 1970, p. 18. Mestre Jou, 1970.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras, 2000.

MAGALHÃES, A.D.T.V. Ensino de Arte: perspectiva com base na prática de ensino. In Barbosa, A. M. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, M. C. **O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar.** São Paulo: ARTE UNESP, 1993. p.211.

MENEGHETTI, S. B. **Contexto Nacional: As principais mudanças políticas e conceituais na visão dos arte-educadores.** Artigo extraído do BOLETIM Número 20 de Março 1999. Acesso em [www.arteducação.com.br](http://www.arteducação.com.br)

MEREDIEU, F. **O desenho infantil.** Tradução LORENCINI A. e NITRINI, M.S. São Paulo: Cultrix, 1974.

NARDIM, H. O; FERRARO, M R. Artes Visuais na Contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, S. (Org). **O ensino das artes: Construindo caminhos.** Campinas: Papyrus, 2001.

OSINSKI, D. R. B. **Arte, história e ensino: uma trajetória.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 62,

OSTROWER, F. P. **Universos da arte.** Rio de Janeiro: Campus, p. 62, 1986, p.309-10.

OTT, R. **Aprendendo a olhar: a educação orientada pelo objeto em museus e escolas.** MAC, São Paulo: 1989. Mimeo.

PAIVA, J. M. **Educação jesuítica no Brasil colonial.** In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.43-59.

PENNA, M. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de arte.** João Pessoa: CCHLA/UFPB, 1998. ( Caderno de texto) Disponível em:

HYPERLINK <http://www.CCHLAUFPB.br/pesquisarte/publicações.html>. Acesso

[www.CCHLAUFPB.br/pesquisarte/publicações.html](http://www.CCHLAUFPB.br/pesquisarte/publicações.html). Acesso em 23/10/2005

PENIN, S.T. **A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino.** Cadernos de Pesquisa. 92: 5,15, 1995.

PEREIRA, P. A. **O que é pesquisa em educação?.** São Paulo: Paulus 2005.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PILLAR, A. D. **Reconstrução e leitura: A criança e seus desenhos.** Disponível em: [www.arte.unb.br/anpap/pillar.htm](http://www.arte.unb.br/anpap/pillar.htm). Acesso em 20/12/2005.

PIMENTEL, M da G. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993.

READ, H.. **A educação pela Arte.** Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo:

Martins Fontes,2001.

RIOS, T. A ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995, p. 121-136.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SÁCRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In NÓVOA. A. (org) **Profissão professor.** 2ª ed. Portugal: Porto editora, 1995, p.63-92.

SANDERS, Robert. **O que é DBAE - Discipline Based Arte Education** Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP, 1990.

SELLTIZ, W e C. **Métodos de pesquisa nas Relações Sociais,** Coord. MALUFE, J. R. e GATTI, B. A . São Paulo, EPU, 1987.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Manifesto em relação à Minuta de Resolução de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia divulgada pelo CNE.** 17 de Março de 2005.

VEIGA, I. P. A.. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In Veiga, I. P. A. (Org) **Caminhos da profissionalização no magistério**, Papirus: Campinas, 1998.

**ZAMBONI, S. A Pesquisa em Arte: Paralelo entre Arte e Ciência.** Campinas: Autores associados, 1998.

## ANEXO 01

Entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa

### Qual é o seu conceito de arte?

Acho que a arte nos ajuda desenvolver atitudes .... trabalho a arte em forma de cultura e não para formar artistas. Tem também o desenvolvimento do senso crítico, da valorização pela estética.S1

Eu acho o conceito muito amplo, subjetivo....., a arte se revela em aspectos diferentes, em formas e expressões diversas; através da sonoridade, da visualidade, da representação teatral, enfim é a expressão do pensamento humano.S2

Arte é basicamente criatividade...todas as dificuldades encontradas no percurso da vida são resolvidas através da imaginação criativa, a arte nos dá o suporte necessário para isso.S3

Na minha opinião é preciso respeitar todas as formas de manifestação artística, cada aluno tem sua forma de se manifestar diante de uma proposta de trabalho. Acho que na arte, isso é o que importa.S4

Arte é um processo de construção que cai na cabeça da gente.... surge do nada, não é possível querer marcar hora e dia para se produzir bons resultados em Arte. Acho que este é um dos motivos de “não rolar” boas produções em sala de aula. É a demonstração..., a materialização de emoções, sentimentos e reflexões.S5

Para mim é uma forma de expressar emoções, sentimentos..., uma forma de registrar bons acontecimentos da vida, da história... S6

Você considera sua formação inicial suficiente para a docência, levando em conta sobretudo questões relacionadas ao ensino-aprendizagem com as crianças de 1ª a 4ª séries?

Além da licenciatura em Educação Artística também sou pedagoga. Considero razoável minha base pedagógica, consigo me relacionar bem com as crianças, mas acho necessário muito conhecimento específico na área das artes. O campo é muito amplo.S1

Se eu fosse depender da faculdade para dar aula seria um fracasso como professor...., muita teoria e pouca prática. Uma realidade super distante daquela que nos defrontamos no dia-a-dia. Os cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino as vezes ajudam. Tem mais a ver com a nossa clientela, apesar de ser oferecido muito pouco curso ultimamente.S2

Minha formação na faculdade não correspondeu em nada às minhas expectativas, me sinto perdida em alguns momentos. Eu esperava que fosse melhor. Na questão do fazer artístico foi boa... Na parte pedagógica ficou muito a dever. Se eu fosse depender da faculdade para aprender dar aula, estaria em maus lençóis. Agora com as aulas para crianças então..., não sei o que abordar em cada série...., e como abordar.

Só sei que eu corro atrás do conhecimento, vou buscar informação para poder trabalhar com minhas crianças. Atiro para todos os lados, às vezes acerto, às vezes não. Mas também se a gente erra não tem ninguém para apontar o erro, ninguém na educação tem conhecimento do que é certo ou do que é errado em aula de Arte.S3

Não tive formação específica para lidar com crianças desta idade, não conheço os limites dessa faixa etária, preciso pesquisar constantemente. Procuro participar das convocações para as capacitações.....mas, não dá para aplicar em sala de aula os conteúdos abordados lá. Foge da minha realidade, as crianças não estão preparadas. As salas são numerosas. Os professores da sala não colaboram...dizem que não têm vocação para a arte....é você sozinha. S4

Minha formação não foi tão ruim, tive bons professores, eu é que não estava mesmo a fim de ser professora. Você sabe que eu venho de uma família de professoras; minha mãe, minhas irmãs, minhas tias....., acho que a maior concentração de professoras por metro quadrado está em minha família....., acabei seguindo o mesmo caminho. S5

Nem pensar..., preciso de socorro a todo momento. A vida dentro da faculdade parece um paraíso, tudo é belo, só se fala em estética,

movimentos de arte, você nem sonha com o que vai encontrar em sala de aula. Agora percebo o meu desconhecimento...S6

Você se dedica a algum fazer artístico, além da função de professor(a)?

Dou umas pinceladas de vez em quando, mas é só pelo prazer, para descontrair....., faço por que gosto,...sempre me interessei por arte, acho que foi essa paixão que me levou ao magistério, viver de arte é quase impossível,... S1

Participo de um grupo de teatro profissional no pouco tempo que me sobra. É uma atividade que me envolve pelo prazer. Não sei se posso me considerar um "artista" por tão pouco... Gostaria de um dia.....(risos), quando me aposentar, me dedicar só ao teatro.S2

As oficinas (da faculdade) foram muito produtivas, lá a gente sempre conseguia se expressar de uma maneira satisfatória. Era o melhor momento da minha vida....hoje não me sobra tempo para isso. Acho que dar aula já é "ser artista", lidar com as adversidades da profissão já é uma arte.S3

Não faço basicamente nada que possa ser considerado arte....., gosto de apreciar aquilo que está pronto, que tem valor estético....fazer não.S4

No meu ponto de vista é preciso estar sempre buscando assuntos que interessam aos alunos, mas que também tenha afinidade com nossas habilidades artísticas. Eu sou focada nas visuais por conta de meu trabalho em pintura a óleo sobre tela.....,quase todos de minha família pintam ou são professores, cresci no meio de tintas e pincéis. E5

Faço só algumas experiências antes de aplicar em sala de aula, mas é tudo muito....digamos assim...pedagógico, nada em especial, perdi o pique dos tempos de da faculdade, lá tinha clima, ambiente adequado, conseguia fazer coisas lindas...S6

Fale um pouco sobre sua prática. Como você elabora suas aulas?

Para se dar uma boa aula é necessário um planejamento elaborado e fundamentado em teorias que nos oriente sobre o melhor conteúdo a ser trabalhado....e como pode ser trabalhado. Sem este respaldo o professor fica inseguro... No sistema que trabalhamos falta uma literatura que nos oriente sobre os caminhos a seguir. S1

As escolas do estado não dispõem de espaço adequado para desenvolver todas as atividades que uma boa aula de Arte oferece...é uma pena...tanta coisa boa poderia ser feita, principalmente na dramatização. Improviso tudo que posso e vou tentando resultados. S2

Meu método eu mesma crio, faço uma colcha de retalhos.....crio, recrio... cato um pouco nos livros didáticos, consulto os PCNs, às vezes troco idéia com colegas de classe que já aplicaram algum conteúdo que deu legal..., e as vezes tenho que trabalhar coisas impostas pela escola. Acho até que posso dizer que ultimamente só faço atividades que os tais projetos das escolas nos impõem, tipo; higiene e saúde, valores, reciclagem, histórias em quadrinhos, contos de fada, fábulas.....e por aí vai.S3

Procuro dar apoio aos projetos do professor da série que trabalho, mas coloco também meus conteúdos..., eu sei que acaba sobrecarregando a criança de informações, mas o sistema exige que seja assim... Procuro dar uma aula movimentada, interessante, mesmo com os poucos recursos que tenho; revistas velhas, lápis de cor, giz de cera, tinta guache.....As crianças não trazem material.S4

Meu trabalho é muito solitário, não encontro colegas que demonstre afinidade com minha prática, faço quase tudo sozinha e sigo minha intuição. Nossa área exige informação constante, é tudo muito rápido, as coisas se movimentam diariamente. Busco muita informação na internet, leio sobre exposições que estão acontecendo....mas, não dá para freqüentar galerias e museus, falta tempo e dinheiro. Bem que eu adoraria poder circular pelo mundo da arte, este é o meu sonho de consumo.S5

Nossa área é extremamente ingrata, quando o aluno tem interesse não tem material, quando o professor quer trabalhar a direção exige disciplina, quer dizer, a disciplina deles; não pode sair com os alunos da sala de aula, não pode sujar as carteiras, não pode sair para lavar o pincel.... ( risos), é preciso fazer milagre para dar uma boa aula de Arte.

O aluno confinado entre quatro paredes não tem "inspiração", não explora o seu entorno, não vê as cores que a natureza disponibiliza, as formas que os objetos se constituem, a criança acaba achando que desenhar já se nasce sabendo, que os grandes mestres da pintura não possuíam modelos, tudo estava pronto na cabeça deles. É muito difícil mudar esse conceito diante das condições de trabalho que o estado nos oferece.

Procuro atividades em livros, na troca de informações com colegas, em revistas sobre arte...Faço um omelete. No fim o resultado é quase bom.S6

Quanto ao conteúdo específico das artes visuais, o que você considera importante trabalhar em sala de aula? Qual é sua maior dificuldade para pôr em

## prática os ensinamentos das artes visuais nas séries iniciais?

Meus alunos estão com muitas dificuldades na leitura e escrita, não conseguem interpretar um texto por menor que seja, junta com a falta de experiência (deles) nas artes....., é muito superficial o conteúdo que posso explorar. Como muitos alunos ainda não sabem ler e escrever nosso conteúdo fica muito limitado. Não dá para explorar a história da arte, conceitos, biografias.....Ficamos só nas composições plásticas, que também são pouco criativas devido ao repertório deles.S1

O repertório da nossas crianças em relação cultura artística é muito pobre, nunca foram a uma galeria, a uma exposição..., é difícil falar de arte para uma clientela assim. Até leitura e releitura fica difícil. Conforme já disse improviso muito. Não dá prá fixar um programa...,trabalhar em cima de um plano..., todo santo dia tem uma comemoração..., Eu, entro na delas.(PBI).. arrumo uma atividade que se encaixe na data e fica tudo certo.S2

Quando saí da faculdade estava perdida e não sabia o que fazer, quando procurei ler livros que tinha sido escrito por pessoas que ajudaram na elaboração dos PCNs como a Terezinha Teles Guerra e Ana Mae Barbosa a dificuldade foi diminuindo. Passei a fazer muita leitura de imagem, releituras..., procurei fixar bem, a contextualizar todas as atividades que dava.

Procuro diversificar as técnicas, usar materiais diferentes e dar uma aula dinâmica, que o aluno se interesse, participe.....crie, invente, fuja do comum. Trabalhar com Projeto é bom, mas foge muito daquilo que estipulamos trabalhar no planejamento...acabamos fazendo painéis, apresentando coreografias de músicas exploradas pela mídia, ou quando muito um teatrinho para os pais assistirem no encerramento do projeto. É como eu te falei, utilizo sucata e tudo que posso para tornar a aula produtiva e criativa. É difícil....as salas são numerosas, muita indisciplina, a professora da sala não ajuda.(S3)

Agora que estou trabalhando com os pequenos ( 1ª a 4ª séries) não preciso me preocupar tanto com conteúdo, estou praticamente complementando aquilo que a professora da série trabalha. Só as data cívicas já me tomam todo tempo, os projetos também....todo bimestre tem um tema para explorar.

Improviso, faço muito mais do que deveria pelo que ganho.S4

Procuro me informar sobre arte para dar minhas aulas. Sou contaminada pelo fazer. Gosto mesmo é de por a mão na massa. Pouca teoria. Só verbal, nada de escrever. É fazendo que se aprende o que é Arte. A imagem diz tudo, a criança tem antenas que captam os significados, nem precisa explicar... elas sabem o que está contido ali.

Trabalhar as especificidades da arte e contextualizar o currículo, a história da arte., A crítica e a estética da arte ganham valor e são entendidas pelo aluno se estiverem relacionadas com seu trabalho. Procuro seguir este caminho em minha prática apesar do tempo e do espaço inadequado, da

falta de material e dos vícios de desenhos estereotipados dos alunos. S5

É como já disse antes, junto tudo que posso e procuro adequar no momento certo, na turma certa. Tem muita coisa legal para se trabalhar em artes visuais, mas eles não trazem material. Tudo se resume numa folha de sulfite e uns poucos lápis de cor...isso quando têm. Simplifico bem, as crianças não entendem propostas complicadas. S6.

## ANEXO 02

### ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mulher lendo – Auguste Renoir – 1876 – Museu do Louvre, Paris. p 3

Figura 2 - Retrato de Frédéric Bazille – 1867- Auguste Renoir – Museu do Louvre Paris. p 21

Figura 3 - Mameluca – Albert Eckhout – 1641. p 32

Figura 4 - As três idades da mulher – Gustav Klimt – 1905 – Galleria Nazionale d'Arte Moderna, Roma. p 54

Figura 5 - Composition A - Piet Mondrian – 1920. p 66

Figura 6 - Cabeça rafaelsca arrebatada – 1951 - Salvador Dalí. p 98

Figura 7 - Máscaras vivas – Emil Nolde – 1911. p 111

Figura 8 - Senecio – Paul Klee – 1922. p 139

