



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - CMAE**

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS
DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM ARTE DO
CEFET E DA UECE**

**FORTALEZA – CE
2007**

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS
DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM ARTE DA
UECE E DO CEFET**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará.

Orientador: Prof. Dr. José Álbio Moreira de Sales.

**Fortaleza – CE
2007**

F814f França, Tânia Maria de Sousa

A formação dos professores egressos dos cursos de especialização em arte da UECE e do CEFET/Tânia Maria de Sousa França.

_____ Fortaleza, 2007

150 p. ; il.

Orientador: Prof.Dr. José Ábio Moreira de Sales

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) –
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

1.Professor de arte. 2.Especialização em arte.
3.Formação continuada. I. Universidade Estadual do Ceará,
Centro de Educação.

CDD: 370.770918131

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

**Título do trabalho: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS DOS
CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM ARTE DA UECE E DO CEFET**

Aprovado em 26 de junho de 2007

BANCA EXAMINADORA

José Álbio Moreira de Sales – Professor Doutor
Orientador - UECE

Luiz Botelho de Albuquerque
Professor Doutor - UFC

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Professora Doutora - UECE

DEDICATÓRIA

Dedico
este trabalho
aos meus companheiros
na arte de viver
Alberto, Beatriz e Cecília,
e que a cada momento
me desafiam na arte de conviver.

AGRADECIMENTOS

As melhores e mais BELAS coisas do mundo
não podem ser vistas nem tocadas.
Devem ser sentidas com o coração.
Hellen Adams Keller

A Deus, por me haver concedido a vida e a oportunidade de ter vivenciado muitas experiências que ensejaram o movimento forma-deforma-transforma.

Ao Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, coordenação, professores e secretária, por terem me acolhido e contribuído com o meu crescimento na qualidade de pessoa e profissional.

Aos meus pais, Osmar e Fransquinha, e à tia Graça por todos os momentos que possibilitaram o meu encontro com a Arte, mediante tantos “mutirões artísticos”.

A OfinArtes, por ter sido o meu espaço de formação, de experimento e pelo muito que aprendi, ao me deformar, formar e transformar ao longo desses 20 anos.

Ao orientador, professor-artista - artista-professor, José Álbio Moreira de Sales, pelo sorriso acolhedor desde o primeiro momento, pelo cuidado comigo e por minhas idéias, enfim pela contribuição significativa no meu papel de pesquisadora.

Aos Professores Doutores Luiz Botelho de Albuquerque e Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, pelo olhar sensível e pela disponibilidade em fazerem parte da banca examinadora.

Para o Alberto, companheiro de todas as horas, que exercitou a troca de papel, dando-me tempo e espaço para escrever e sempre que necessário auxiliando-me no uso do computador.

A Beatriz e Cecília, presentes recebidos de Deus, pela paciência e compreensão por todas as vezes que não as fiz dormir e pela colaboração nesses meses de produção deste ensaio.

Ao GEPAP, Grupo de Estudo, Pesquisa e Ação Pedagógica, pelo espaço de crescimento a cada encontro, de troca, partilha, interlocução e credibilidade no meu trabalho.

Ao GEPEFE, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Educadores/ UECE, pelos momentos de reflexão e estudo.

As minhas irmãs Socorro e Elenise, por terem sido guias para o meu encontro com a educação e assim ser capaz de unir arte e educação.

A Socorro Sousa, irmã, sócia, companheira de feira de Artesanato, das oficinas pedagógicas, pela disponibilidade em dialogar comigo sobre as minhas idéias.

A todos da minha família, irmão, sobrinhos, tia, primos, sogra, cunhadas, cunhados e primos pelo acompanhamento próximo e às vezes distante, mas sempre presente.

Aos colegas de turma, pela amizade, companheirismo, solidariedade, alegria, enfim pelos tantos encontros que me ajudaram a ser mais gente.

Aos professores-alunos que interagiram comigo nas oficinas que ministrei, nas aulas da graduação, pela possibilidade que me deram de exercitar minha auto-hetero-eco-formação.

Aos quatro colaboradores, pela disponibilidade em dialogar comigo, transformando os encontros em momentos de aprendizagem.

Ao professor João Vianney Campos de Mesquita, pela revisão cuidadosa e competente desse trabalho.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação.

SER ARTISTA

Moraes Moreira

*Eu sonhei ser artista
Era ser equilibrista
Na corda bamba do amor
No circo, na vida e na rua
No mundo do samba e da lua
Sou um ser tão sonhador*

*Eu sonhei ser artista
Era ser o que se arrisca
Viver num tempo futuro
Sendo antena do seu povo
Pronto para nascer de novo
Ponto de luz no escuro
Eu sonhei...*

*Eu sonhei que fazer Arte
Era como fazer parte
Do todo, do absoluto
Ser pleno no plano do eu
Que está na palavra Deus*

*Eu sonhei por um minuto
Mas meu sonho na verdade
É tornar realidade
Essa nossa vocação
Sem alimentar o ego
Pra não ser um guia cego
Conduzindo a multidão*

Eu sonhei, eu sonhei...

RESUMO

Este estudo trata da formação do professor de arte egresso dos cursos de especialização do CEFET/UECE e UECE, com o objetivo de compreender e analisar a formação de professores egressos das primeiras turmas, destacando o significado do curso de especialização para a sua formação profissional e pessoal. O estudo foi realizado seguindo-se os princípios da pesquisa qualitativa, com aproximação etnográfica. Os dados foram coletados em entrevista semi-estruturada, a qual ensejou os sujeitos relatarem elementos da sua história de formação. Os dados foram analisados, considerando três categorias básicas: formação, conceitos e terminologias e prática docente, abrindo em cada tema novas categorias que permitiram elucidar a formação dos egressos das primeiras turmas dos cursos de especialização do CEFET e UECE. No aporte teórico foram utilizadas idéias e conceitos defendidos pelos seguintes autores: Barbosa, Fusari e Ferraz, Ostrower, Duarte Jr., Bosi, Nôvoa, Pimenta, Coutinho e Lima. Dos resultados da pesquisa destaca-se o reconhecimento da contribuição do curso na formação pessoal e profissional dos entrevistados, alargando o conhecimento e ratificando o que já faziam na prática e a urgente necessidade de re-significar os currículos da formação do professor de Arte. Evidenciou-se, também, a falta de políticas educacionais voltadas para a formação de professores de Arte, para que este possa estabelecer uma reflexão crítica e contextual das questões implicadas no ato de ensinar e aprender Arte.

Palavras-chave: professor de arte; especialização em arte; formação continuada

ABSTRACT

This study is about art teachers who were formed in the specialization courses of CEFET/UECE and UECE. It analyses the contribution of that formation for personal and professional maturing of the teacher. The study followed the principles of quality research, with ethnographic approach. Data was collected in semi-structured interviews, when the teachers were asked to relate some events of their formation story. Information was analyzed in three basic categories: formation, concepts and terminology and teaching practices, creating in each theme new categories that made easier to understand the formation of the first groups of teachers of the CEFET and UECE specialization courses. Some ideas and concepts of the following authors were used as theoretic support: Barbosa, Fusari e Ferraz, Ostrower, Duarte Jr., Bosi, Növoa, Pimenta, Coutinho e Lima. As result of the research, we have to emphasize the acknowledgment of the course contribution for personal and professional formation of the interviewed teachers, enlarging their knowledge and confirming what they already practiced, as well as the urging necessity of reviewing the formation curriculum of the art teacher, so that he may establish a critic and appropriate reflection on questions related to the act of teaching and learning art.

Key-Words: art teacher – art specialization – continuing formation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- **Moça na Praia,**
Milton da Costa, 1950, óleo sobre tela, 65x81 cm 18
- **Plano sem Superfície,**
Ligya Clark, nº5, 1957, tinta sobre madeira, 80x70 cm 50
- **A Jovem Professora,**
*Jean-Baptiste-Siméon Chardin – 1736–37, Óleo sobre tela. 62x66 cm,
National Gallery, Londres 99*
- **Bossa Nova,**
Albio Sales, 2006, xilogravura, 17x12cm, Prêmio El Caliu-Espanha 115

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
INTRODUÇÃO	11
O tema num contexto mais amplo de formação	11
CAPÍTULO 1	
1. A ARTE DE DEFORMAR E FORMAR UM PROJETO DE PESQUISA	19
1.1 Encontros que deram origem à pesquisa	19
1.2 O caminho metodológico	36
1.3 Aproximação com o campo empírico	41
CAPÍTULO 2	
2. CONTEXTO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE	51
2.1 O Ensino de Arte no Brasil : entendimento das atuais concepções	51
2.2 Conceitos e terminologias utilizadas no ensino de Arte e a visão dos professores egressos da especialização em Arte da UECE e do CEFET.....	61
2.3 A Formação dos Professores de Arte egressos da especialização em Arte da UECE e do CEFET.....	78
CAPÍTULO 3	
3. PERCEPÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O ATO DE ENSINAR E APRENDER ARTE DOS ENTREVISTADOS.	100
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
4.1. Encontro de significados	116
4.2. Recomendações: indicação de caminhos	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

Ainda não...
O tempo disse sorrindo:
Por que esperar?
Plantar, colher no amanhecer.
Não retardar o instante
Maravilhoso da colheita.
Cora Coralina

O tema num contexto mais amplo de formação

Desde os anos 1980, a formação do professor de Arte faz parte de nossas reflexões e inquietações, seja no papel de docente ou de formadora, quando questionávamos com que saber o professor de Arte estava indo para a sala de aula. Este raciocínio une-se a um movimento maior, uma vez que, também nos últimos 20 anos, a Formação de Professores, de modo geral, passou a fazer parte das pautas de debates e discussões nas várias instâncias educativas, tendo como marco deflagrador “do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura”. (LIBÂNEO E PIMENTA, 2002, p. 12).

Compreendemos que ter como foco de estudo a Formação do Professor de Arte requer inclui-lo nesse âmbito mais amplo das políticas de formação de professores, que auferiu relevância especial na década de 1990, sobretudo a partir de dezembro de 1996, com o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei Nº 9394 (LDB), passando a configurar como um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar a essa lei.

Vieira (2002, p. 28) nos alerta para a idéia de que “é preciso observar, todavia, que nem todas as mudanças nesse campo começaram a partir do início da década de 1990. Muitas delas têm origem histórica, ao mesmo tempo em que se articulam a outros movimentos”. Nessa mesma suposição, Veiga (2002) e Vieira

(2002) concordam que a globalização influencia não somente o aspecto econômico, como também o cultural e o educacional, provocando um novo conceito de escola e de formação. Expressam as autoras:

[...] é necessário reconhecer que a globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional, aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores. Não por acaso o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca, em seu capítulo sobre o magistério da educação básica, a exigência de “profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados” (Plano 2000). (VIEIRA, 2002, p. 37)

As principais transformações acarretadas pela globalização situam-se no âmbito da organização econômica, das relações sociais, das condições de vida e cultura, das transformações do Estado e, conseqüentemente, da política. (VEIGA, 2002, p. 66)

Na concepção de Vieira (2002), associados à consolidação do processo de globalização, temos, ainda, outros dois elementos que incidem sobre a educação e os professores e sobre sua formação: a reorganização das formas de organização do Estado e o fortalecimento do papel das agências internacionais.

Para Vieira (2002, p. 27), o papel do Estado é objeto de modificação, passando a assumir uma posição de agente comercial do desenvolvimento, delegando a outros setores encargos que tradicionalmente lhe diziam respeito, [...] “uma das manifestações desse fenômeno se expressa na ‘incapacidade’ do setor público de responder a certas demandas, uma das quais é a expansão do ensino” e fortalecendo o Terceiro Setor, composto por organizações não governamentais e outros representantes. No que diz respeito ao fortalecimento do papel das agências internacionais, a autora chama a atenção para duas organizações com presença destacada no cenário das políticas de formação na última década - a UNESCO e o Banco Mundial – as quais, por meio de pesquisas e financiamentos de projetos educativos, influenciam o perfil do profissional a ser formado.

Considerando estas idéias, sabemos que em diferentes momentos da sua história, o Brasil presencia a implantação de reformas nos seus sistemas de ensino, bem como nas políticas de formação de professores, mas, queremos destacar três momentos significativos: o primeiro, na década de 1970, precisamente em 1971, com a aprovação da lei nº 5692, quando Valnir Chagas, como membro do Conselho Nacional de Educação, propôs definir uma nova política e uma nova filosofia para nortear as diretrizes da formação do profissional da educação, para atuar no modelo de estrutura escolar de 1º e 2º graus, recém-implantadas. Nesta lei o ensino de Arte

passa a ser caracterizado como atividade, com a nomenclatura de Educação Artística, exigindo um novo perfil para o professor de Arte, ou seja, trabalhar de forma polivalente.

O segundo diz respeito aos anos 1980, e representou a ruptura com o pensamento tecnicista predominante na área, até então, e a luta dos profissionais, pela democratização das decisões em torno da formação, sugerindo a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

Este movimento faz surgir, inicialmente, o Comitê Nacional, que transformou em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe) e, em 1990, se tornou Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), “constituindo-se em espaço organizado de luta contra a degradação, o aligeiramento e a indefinição de políticas da formação do profissional da educação”. (DAMIS, 2002, p.121). Neste período surge, também o movimento denominado Arte-educação, em busca de melhores definições e condições para o ensino de Arte, desembocando na criação da Federação dos Arte-educadores.

O terceiro ponto está ligado à regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que altera a formação do professor, ao trazer uma nova estrutura para a Educação Escolar, constituída apenas de dois níveis : a Educação Básica e a Educação Superior. Scheibe (2002, p. 54), refletindo sobre a nova lei, diz que

As novas definições evidenciaram a intenção de impor ao país um novo modelo de formação profissional para a área da educação, que podemos denominar de “modelo dos institutos superiores de educação” no qual essa formação, embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário, passando a constituir-se numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior.

O ensino de Arte e o profissional que trabalha com a docência em Arte são convocados a repensar sua prática e sua formação, uma vez que a nova lei traz a Arte como área do conhecimento, com os conteúdos próprios e obrigatória na Educação Básica. Levantou-se, então, discussão em torno dos cursos de formação de professores de Arte, da necessidade de o professor de Arte reaver a sua condição de pesquisador, favorecendo um posicionamento crítico-reflexivo sobre sua

prática. Lavelberg (2003) anuncia que a formação profissional do professor de Arte deve incluir a formação pedagógica, cultural ou pessoal e organizacional.

Em paralelo a esta realidade outros autores estavam refletindo sobre a formação de professores, trazemos, então, para este cenário a reflexão de Veiga (2002) quando debate a formação do professor como tecnólogo do ensino e agente social. No primeiro caso, a formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseado no fazer, sem conhecer os fundamentos desse fazer, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla, desconsiderando o fato de que a escola influencia e é influenciada por esta realidade. Scheibe (2002, p. 53) a este respeito, assinala que

Tudo indica que o forte apelo ao conceito de competências, que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas, vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista na qual a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização.

A formação profissional do professor como agente social firma-se como processo orgânico e unitário, contemplando desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. Existe relação constante entre formação inicial, continuada e a pesquisa, sendo esta última considerada como princípio formativo, permitindo o entrelaçamento com a ação docente.

Outro ponto que merece destaque nesta reflexão e que é uma das atuais concepções sobre a formação docente diz respeito ao professor reflexivo.

A reflexão, nessa perspectiva, é reafirmada por vários autores como a categoria essencial da formação docente: condição tida como capaz não só de transformar a prática pedagógica do professor e prepará-lo para atender às exigências que se colocam para sua profissão na atualidade, mas, sobretudo, como capaz de modificar a pessoa do professor, constituindo-o como sujeito autônomo no mundo. (AQUINO E MUSSI, 2001).

Um dos primeiros estudos publicados na perspectiva de compreender o professor como profissional reflexivo foi produzido por Schön, que elaborou três eixos do processo de formulação do conhecimento pelo professor, ou seja, o conhecimento na ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Outros autores, como Zeichner (1997), Nóvoa (1997), Pimenta (1997), estão fazendo deste tema objeto de estudo, ao mesmo tempo, que ampliam este debate.

Segundo Libâneo e Pimenta (2002), o conceito de professor reflexivo se disseminou pelo Brasil com a difusão do livro *Os professores e sua formação*,

coordenado pelo professor português António Nóvoa, e pela participação de um significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão. Os autores (2002) alertam para o cuidado com o esvaziamento do conceito nas reformas educacionais, ao ser apropriado pelos governos neoliberais, que transformam o conceito de professor reflexivo em expressão da moda, destituído do seu real significado; e propõe a superação da identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*.

Importante é destacar que compreendemos reflexão não como algo mecânico, mas como destaca Lima (2005, p.169) esta “deve ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva”, pois não é uma ação individual, já que pressupõe “relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, dessa forma, não é neutra”.

É neste contexto histórico de reformas e busca de novos paradigmas para a formação docente que se insere a formação do professor de Arte no Brasil, pois além de problemas relacionados com o desenvolvimento profissional, ainda agrega outros que dizem respeito à luta pela inserção do ensino de Arte nas escolas e a afirmação da docência em Arte, que passa pela formação inicial precária e pela falta de condições objetivas de trabalho nas escolas, por falta de materiais e esforços adequados.

Considerando esta realidade descrita, nossas experiências e inquietações com o ensino de Arte desde o início da década de 1980, nos fizeram compreender “que a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas”. De acordo com Porto (2000, p. 15), é que buscamos pesquisar sobre a formação dos egressos dos Cursos de Especialização em Arte do CEFET e da UECE, destacando o significado destes cursos para a formação profissional e pessoal.

Realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, organizada num tripé composto: de história, conceitos e formação. Nesta etapa, Barbosa (2002, 2001, 1984, 1999, 2005), Fusari e Ferraz (1992,1993), nos ajudaram a compreender o contexto histórico e sócio-cultural do ensino de Arte. Para refletirmos sobre os conceitos e terminologias, que definem e/ou explicam as práticas docentes,

contamos com FRANGE (2002), OSTROWER (1987, 1983,1995,1998), DUARTE JR.(1994, 1998). No tema formação, trouxemos os estudos de NÓVOA (1997), PIMENTA (1997), COUTINHO (2002), VIEIRA (2002). A partir daí, realizamos busca documental e de campo. O resultado do trabalho está estruturado em três capítulos, antecidos da presente introdução. Todos os capítulos expõem um diálogo, permanente, entre a experiência da pesquisadora, a fala dos sujeitos pesquisados, os autores que foram referência e as reflexões construídas ao longo do processo.

No primeiro capítulo apresentamos nossos encontros com a Arte, que deram origem à pesquisa, com início nos momentos artísticos na infância e adolescência, passando pela docência, até o ingresso no mestrado. Este relato é apresentado na primeira pessoa do singular, porque trata da etapa de experiência individual vivenciada pela mestranda, no percurso da formação e encontro com os elementos iniciais da elaboração da temática e do objeto de pesquisa que resultaram nesta dissertação. Em seguida, descrevemos o caminho metodológico, ao utilizarmos a pesquisa qualitativa com aproximação etnográfica e, por fim como ocorreu a aproximação com o campo empírico.

No segundo capítulo, contextualizamos o Ensino de Arte no Brasil, oferecendo elementos para melhor compreensão das concepções atuais, acreditando que o conhecimento do percurso histórico favorece visão crítico-reflexiva e esclarecedora sobre a realidade. Em seguida, explicitamos os conceitos e terminologias utilizadas no ensino de Arte e a visão dos professores egressos da especialização em Arte do CEFET e da UECE, buscando confrontar seus depoimentos com os estudos acerca da prática docente. Finalizamos o capítulo analisando a Formação desses Professores e o significado da especialização para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No terceiro capítulo, descrevemos duas metodologias que influenciaram o ensino de Arte no Brasil, o DBASE e a Metodologia Triangular, depois relatamos como os entrevistados se percebem ensinando Arte, mediante a descrição detalhada das suas práticas e que reflexões elaboram sobre o procedimento de aprender e ensinar. Concluímos trazendo o trabalho com projetos como uma alternativa para o ensinar e aprender Arte.

Nas considerações finais apresentamos os significados encontrados com a pesquisa sobre a formação dos egressos dos cursos de especialização em Arte do CEFET e da UECE, como também apontamos caminhos como possibilidades para uma reflexão sobre a formação dos professores de Arte. Sendo assim, esperamos que este estudo nos ajude a entender cada vez mais a complexidade de ser professor de Arte e de ensinar Arte e nos estimule a pensar sobre os espaços de formação como mediadores entre o saber sistematizado e a prática intuitiva.



Milton da Costa, Moça na praia, 1950, óleo sobre tela, 65x81cm

CAPÍTULO 1

1. A ARTE DE DEFORMAR¹ E FORMAR UM PROJETO DE PESQUISA

1.1 Encontros que deram origem à pesquisa

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias
de outras tantas pessoas”.
Gonzaquinha

A Arte sempre esteve presente no meu² dia-a-dia, inicialmente no fazer artístico, quase numa artesanaria, por meio da aprendizagem da confecção de objetos utilitários, de uso doméstico, porém, aos poucos, passei a refletir sobre esses processos, especialmente quando ensinava o que havia aprendido e as possibilidades de criação de formas, a partir daquela produção. E foi, talvez, nessa atividade, que pela primeira vez me vieram questionamentos acerca da formação e prática dos professores que trabalham com o ensino de Arte. Em um primeiro momento apenas como uma tentativa de resolver de maneira mais imediata minhas inquietações na docência de Arte.

Tendo por base a afirmativa de Lucini (1999, p. 14), de que “é contando nossas próprias histórias que nos damos conta de nós mesmos”, vou relatar acontecimentos que recuperam meus encontros com a Arte e o meu processo de formação, fatos que me proporcionaram elaborar meu objeto de pesquisa e justificam minhas escolhas.

¹ O termo deformar será utilizado no decorrer do trabalho no sentido de mudar ou desfazer-se a forma ou o aspecto original.

² Em algumas partes do projeto o texto estará escrito na 1ª pessoa do singular, representando momentos individuais de lembrança, reflexão e construção; em outras se apresenta na 1ª pessoa do plural, quando se tratar de momentos coletivos de reflexão e diálogo com o orientador e os autores a quem fazemos referência.

Ao relembrar minhas histórias, muitas memórias, lembranças, imagens vieram à tona, formando verdadeira teia de relações, ao ver-me na pequena cidade³ do interior onde nasci e passei a infância e a adolescência, onde aconteceu meu primeiro encontro com a Arte. Lembro-me do convívio com meu pai, o mestre Osmar, como é chamado, pela sua maestria na Arte de fazer sapatos de couro; com minha mãe, Fransquinha, dona de casa, costureira, que faz Arte com botões, linhas, retalhos, flores de papel e que não media esforços para produzir minhas fantasias para os eventos artísticos da escola; convivi também, com tia Graça, florista, que fazia flores de tecido para enfeitar as casas, a grinalda da noiva; e eu vivia ora pintando tamancos confeccionados pelo meu pai, ora ajudando minha mãe a confeccionar rosas de papel, para o dia de finados, num verdadeiro mutirão artístico.

Na escola, a Arte acontecia ao participar das dramatizações, ao recitar poesia, ao criar texto para peça de teatro, ao dançar quadrilha, com a saia rodada de grude e ainda ao freqüentar as aulas de bordado à mão, ponto-de-cruz e tapeçaria. Outro momento de encontro, ainda na minha cidade, era na feira livre ou no tope, convivendo com as ceramistas, com seus potes, quartinhas, panelas, mesinhas de brinquedo; artistas do barro, que não usavam tornos, apenas as mãos para produzir sua Arte. Esse encontro me fez participar, como artesã, das feirinhas de artesanato que aconteceram nas praças de Fortaleza na década de 1980.

Embora, hoje, perceba que havia momentos muito dirigidos, no sentido de estar num padrão, compreendo que tais ocasiões não eram estanques, mas se entrelaçavam formando canais de vida, vida vivida... tudo era Arte, alegria, festa, tudo fazia parte da vida, como diz Alves (1986, p. 105):

[...] a capacidade para sentir o prazer, o prazer da contemplação da natureza, o fascínio perante os céus estrelados, a sensibilidade tátil ante as coisas que nos tocam, o prazer da fala, o prazer das estórias e das fantasias, o prazer da comida, da música, do fazer nada, do riso, da piada... Afinal de contas, não é para isto que vivemos, o puro prazer de estar vivos?

No final da década de 1970, saí dessa cidade e vim para Fortaleza, com o intuito de dar continuidade aos estudos. Neste momento, a Arte ficou resumida a alguns desenhos e intenções de aprofundar o que os outros chamavam de “jeito

³ A cidade a que me refiro é Viçosa do Ceará, situada na chapada da Ibiapaba, considerada hoje capital cultural, por conta do Festival de Música da Ibiapaba, promoção da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará.

para a Arte”, até que ao concluir o 2º grau, passei a trabalhar como professora polivalente na Pré-escola (nomenclatura usada na época).

Ao vivenciar esta experiência, algumas das atividades me incomodavam dentre elas os trabalhos estereotipados que tinha que passar para as crianças, tudo já preestabelecido, desde a cor dos olhos do animal até o material a ser usado. Achava uma prisão. As crianças não tinham liberdade de criar, de expressar a vida, o seu sentimento. Estávamos presos a padrões estéticos, modelos. O momento que me dava maior prazer e, com certeza a elas também, era quando entregava uma folha de papel-jornal e dizia: desenho livre. Era, assim, um momento lúdico, de liberdade, criação, originalidade, embora fosse um livre, ainda, muito espontaneísta.

Estas situações me inquietavam, concordando com Barroso et alii (1995, p. 06) quando expressa que “a prática de dar figuras para colorir ou desenhos para copiar não estimula a criatividade da criança. Pior, inibe sua capacidade de expressão e lhe indica um caminho fácil (e pobre) da criação: repetir fórmulas conhecidas”. Era exatamente o contrário disso que eu pretendia, pois sempre acreditei na Arte como possibilidade de abertura de canais no campo da imaginação. Como fazer isso, porém, naquele espaço onde estava trabalhando? Era o espaço onde a minha imaginação era tolhida e, como alerta Freire (1996, p. 95), “com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto”. Por isso, nem eu como professora conseguia romper com aquela estrutura de ensino.

Recordando essa experiência, dei-me conta do quanto as outras linguagens artísticas eram pouco exploradas. A dança, por exemplo, era somente para as festas; a música, como mediação de acolhimento das crianças ou para passar algum conteúdo. Curioso é que, na escola, havia uma sala de Artes, com mesinhas, bancos, tintas, papel etc, mas as crianças somente a utilizavam para confeccionar objetos para as datas comemorativas, com base na cópia de um modelo. Hoje percebo que não era uma prática neutra pois o ensino de Arte traduzia a forma como a escola concebia Arte; vivenciávamos uma tendência do ensino de Arte, centrada na reprodução de modelos e no fazer que, ainda hoje, é uma prática corrente em muitas instituições educacionais.

Naquela escola, havia aos sábados um momento de formação docente que não correspondia às minhas expectativas de amadurecimento profissional. Não

dava conta das perguntas que me surgiam relativas ao ensino de Arte e da minha formação: que Arte estou ensinando? Onde vou buscar subsídio para a minha prática? Como vou dar conta da minha formação, uma vez que não havia feito o pedagógico? Era um momento importante, estava me fazendo professora, formando-me, mas na época não tinha essa clareza, mas me possibilitou iniciar uma reflexão sobre minha ação.

Na tentativa de preencher um pouco essa lacuna, comecei a ler e refletir sobre minha prática, destacando-se entre os autores lidos, Ferreira (1978), Rizzo (1982), nos livros *Atividades na Pré-escola* e *Educação Pré-Escolar*, que iam me ajudando a encontrar o norte para a minha ação docente. Paralelamente a esta atividade, fazia a graduação em Serviço Social, na UECE, e estudava a relação entre a sociedade e os indivíduos em um contexto histórico, fato que me ampliou muito a visão de mundo.

Ainda como professora de Educação Infantil, vivi outro momento, noutra escola, onde trabalhava com Arte e recreação e tive a oportunidade de me reencontrar com o lúdico, por meio das brincadeiras que planejava para vivenciar com as crianças. Como tinha mais liberdade no planejamento, comecei a fazer experimentos a partir das minhas concepções sobre o ensino de Arte e fui investigando como as práticas educativas mediadas pela Arte e pelo lúdico favoreciam a espontaneidade, a criatividade. Desde então, passei a buscar leituras, outros autores como Kramer (1991), Deheinzelin (1994), teorias e métodos que me oferecessem elementos para reflexão e compreensão da minha prática.

A Educação Libertadora foi uma dessas teorias acolhidas por mim, compreendida como um processo de humanização, aberta ao diálogo, crítica, pluralista, em que professor e aluno são agentes do processo ensino-aprendizagem; e a abordagem sócio-interacionista, trazendo como pressuposto epistemológico a relação sujeito-mundo não é uma relação direta, mas mediada.

Estas referências se fizeram presentes na minha prática docente, em primeiro lugar porque, como professora de uma escola católica, a Educação Libertadora era parte do discurso oficial na década de 1980 e início dos anos 1990, tendo como base o documento de Medellín (1968), que reconhecia a situação de injustiça em que vivia a América Latina e anunciava: métodos dialógicos, críticos e participativos; a escola como instrumento de libertação do homem por meio da

consciência de seu papel histórico-transformador; a superação das relações autoritárias entre educandos e educadores; a luta pela democratização do saber, dentre outros anúncios. Em segundo lugar, porque, ao conhecer as pesquisas de Emília Ferreiro, sobre a aquisição da escrita, dando ênfase ao processo vivido pela criança e defendendo a noção de que a aprendizagem acontece na interação com o meio, reforçou aquilo em que eu já acreditava e tentava praticar.

Procurei levar em conta estas referências, na minha prática docente, quando considerava o processo e não o produto. Embora fosse exigido ensaiar as danças para as festas (pois era impossível fugir dessa atividade), procurava não exigir das crianças perfeição nos movimentos, compreendendo que aquela ação era antes de tudo educativa, ou seja, que a dança, o som e o ritmo estavam favorecendo o desenvolvimento das crianças, a sua corporeidade, ou, ainda, como diz Gomes (2003, p.109), “a dança permite materializar o movimento da vida” e não apenas um momento bonito para ser aplaudido.

Via, também, os desenhos e as pinturas como expressão de sentimento, resultados da imaginação, da criatividade, e eram sempre expostos nos corredores, porque, acredito, o que embeleza as paredes de uma escola são os trabalhos das crianças e não os bonitos painéis feitos por adultos chamados de “artistas”. Nas atividades de Artes, sempre deixava espaço para o ato criativo, usando como efeito evocativo vários materiais, diversas linguagens. Aprofundando as leituras sobre a história do ensino de Artes, percebi que estava vivenciando uma tendência, ou seja, a valorização da expressividade da criança, ainda sem uma visão ampla da Arte, sem considerá-la como um conhecimento, que tem uma história e uma linguagem própria.

Uma nova experiência como docente me fez refletir sobre o professor de Arte e a sua formação. Fui convidada a substituir uma professora de Arte em outra escola que estava iniciando em Fortaleza. Tratava-se de uma escola que tinha como referência a teoria construtivista. Nela tive a oportunidade de participar de um projeto de Arte, que trabalhava tendo por base a metodologia: de primeira à quarta série havia uma professora específica para o ensino de Arte e a cada série o aluno conhecia uma linguagem. Da quinta em diante havia uma equipe interdisciplinar formada por artistas/professores, cada um trabalhando com a sua área específica. A diversidade de perspectivas era bastante enriquecedora, mas, por outro lado, já

havia um problema perceptível, os artistas/professores necessitavam de formação pedagógica, fato que a escola tentava suprir por meio dos espaços de planejamento e estudo, caracterizando uma formação em serviço, que não atendia plenamente suas necessidades.

Nesta rápida experiência, trabalhei com os alunos a confecção de fantoches de papel mâché, da confecção da massa até a produção de histórias e apresentações. Não tínhamos sala específica, mas a sala de aula se transformava num verdadeiro atelier, jornal para forrar as carteiras, tintas, colas, tecidos e crianças ávidas para realizar. Neste momento, era claro, a ênfase era no fazer.

Meu terceiro encontro com a Arte aconteceu ao me inscrever em cursos livres de Arte, na busca de aprimorar as minhas habilidades artísticas e que me proporcionaram bem mais do que isso. Inicialmente fiz um curso de desenho na Casa de Cultura Raimundo Cela⁴, na Praça General Tibúrcio, onde o foco era a técnica, modelos vivos para serem reproduzidos. Depois fiz outro curso de desenho e pintura na casa atelier Ana Medeiros. Uma das primeiras coisas que, ao chegar à Casa-atelier, encontrei, além de tintas e pincéis, foi um pote imenso com água que mexia com a imaginação e argila que virava animal, objetos variados a partir da criatividade de cada um. O professor era o artista plástico Aderson Medeiros, que ajudava os alunos a criar as próprias composições, usando o lúdico como mediação para essa construção autônoma, sem deixar de introduzir elementos técnicos.

Esta experiência constituiu momento muito rico de descobertas e mudanças de paradigmas. Foi nesta etapa da minha aprendizagem do fazer artístico que consegui compreender a diferença entre um trabalho de cópia e um de criação e que entrei em contato com o mundo da Arte, dos pintores, das exposições, da Arte, como conhecimento e patrimônio da Humanidade. Considero esta experiência muito significativa para a minha formação.

O quarto encontro com a Arte foi quando passei a trabalhar com formação de professores, como membro da OfinArtes – Centro de Assessoria Pedagógica, uma instituição que compreende “a Arte como expressão de vida e busca pela ação pedagógica rever a postura e a prática do educador à luz dos

⁴ A Casa de Cultura Raimundo Cela era um espaço para apreciação e aprendizagem em Arte, que funcionava onde hoje se encontra a Academia Cearense de Letras, ao lado da Igreja do Rosário.

princípios e valores comprometidos com a transformação social e com uma convivência mais humana” (PLANO GERAL 2003/2006). Neste espaço de vivências educativas, pude interagir com professores da rede particular e pública e dos vários níveis de ensino, o que favoreceu meu contato mais direto com o cotidiano dos professores, suas práticas, angústias e necessidades de formação.

Ao exercer esse papel de professora de cursos e oficinas nessa instituição, dei-me conta novamente de que, ao mesmo tempo em que formava os professores, também estava me formando, tanto profissional como pessoalmente, porque o movimento era sempre ação-reflexão-ação. E foi desde esse movimento de formar formando-me que ampliei mais ainda a visão para o ensino de Arte e a formação do professor. Daí surgiram indagações, cada vez mais pertinentes, que mais tarde me conduziram ao atual objeto de estudo.

Na década de 1990 vivi nesta dinâmica, estudo, cursos e oficinas para professores - e fui interagindo com a história do ensino de Arte, mediante a descoberta de estudos como os de Fuzari e Ferraz (1992,1993), Duarte Jr..(1994), Barbosa (1999). Com o intuito de sistematizar um pouco minhas reflexões, escrevi um texto na revista de Educação AEC (nº 101), com o título “Artes na escola: a busca do sentimento, da criatividade, da espontaneidade”, no qual convidava o leitor a partilhar das minhas inquietações e reflexões sobre a prática e o ensino de Arte. Nas oficinas, buscava refletir com os professores outro conceito, conforme descrevo

Procuro, hoje, trocar estas minhas idéias com outros professores, seja de Artes ou de pré-escola, na tentativa de aumentar essa corrente, para que cada vez mais os modelos estereotipados tenham menos espaço, dando lugar a trabalhos livres, não espontaneístas, mas com uma reflexão, sabendo o “por que” e o “para quê” da prática. (FRANÇA, 1996, p. 86).

Paralelo a esta experiência, exerci o papel de arte-finalista, ilustradora de livros e agendas escolares. Foi outra experiência rica, indo do trabalho artesanal na prancheta, colando letra por letra para fazer convites de casamento, quinze anos, até o uso do computador, utilizando o programa *corel draw*, para produzir agendas escolares, *folders*, cartazes, livros. Não manuseava o computador, mas fazia os rafes, ensejando-me o estudo sobre cor, estética, espaço. Fiquei envolvida com Arte publicitária durante 12 anos.

Nesta mesma época participei como ouvinte do I Encontro Cearense de Arte-Educadores na ETFCE. O evento tinha como título “Uma reflexão sobre o fazer artístico na escola”, trazendo como objetivo analisar o papel do professor de Arte,

sua especificidade, formação e a necessidade de outra visão diante do que prescrevia a nova LDB, às vésperas de ser aprovada. Foi nesse encontro que me aproximei de outras técnicas das Artes visuais - como a colagem, conheci mais de perto o movimento e a luta dos arte-educadores e fui, cada vez mais, dando-me conta do espaço vazio que ainda existia na formação do professor de Arte.

Tudo isso aguçou a minha capacidade de observação, alargando a minha percepção, direcionando o meu foco de investigação. Comecei então, a perceber que, nas oficinas de Arte, ao propor uma atividade plástica ou de outra linguagem, sempre ouvia, inicialmente, a mesma resposta do adulto/aluno, “não sei fazer...” “não sei desenhar”... “isso é coisa para artista”... “não sou boa em nada manual”... mas no decorrer do trabalho os professores/alunos se envolviam tanto, que se admiravam da sua produção e aos poucos ficavam tão envolvidos que deixavam fluir a espontaneidade, a criatividade, pois, segundo Ostrower (1987, p. 150) “ser espontâneo é, no sentido amplo que a palavra tem, poder ser livre”. E ser livre, para mim, nesse contexto, é cada um ocupar o seu espaço de vida, de ser sensível.

Então, diante deste retorno, indagava: o que foi feito para essas pessoas se sentirem assim? Eu e outros membros do GEPAP⁵ realizávamos várias atividades lúdicas e artísticas, favorecendo a que as pessoas deixassem fluir o seu viver, a sua essência, a sua sensibilidade, como diz Garcia (2000, p. 12), “a musicalizar a vida, poetizar a vida, sentir o cheiro da vida., saborear a vida, cantar e dançar a vida”, reforçando a minha crença de que a Arte e o lúdico são expressão da vida e que fizemos a concretização do que diz Eisner (1999, p. 82), “que a Arte [...] dá a oportunidade de usar suas emoções e imaginação”. Buoro (1996, p. 33) ressalta essa idéia dizendo que

[...] ao expressar-se por meio da Arte, o aluno, manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos, expõe enfim sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que antecede e norteia sua conduta.

Isto favorece, desta forma, a construção do sujeito-artístico, fazendo-se pessoa, pois, como exprime Gallo (1997, p. 98), é “no exercício da liberdade, no ato criativo, que os homens poderão transformar a vida numa obra de Arte”.

⁵ GEPAP – Grupo de Estudo, Pesquisa e Ação Pedagógica da OfinArtes – Fort/CE.

Observo, ainda hoje, nos cursos, nas oficinas, que, passada a resistência inicial, vêm à tona o prazer, a criatividade, o entusiasmo pelo seu fazer, pela sua produção. Essa resistência inicial, consoante Gayotto (2001, p. 26), “é o medo do ataque e da perda”, ou seja, o medo de deixar algo já estabelecido, concretizado, por algo em construção, que não sei bem no que vai dar, porque é algo que vai fluir de mim, da minha essência e assim vou me deixar conhecer, vou me construir ou (re)construir. Quando esse momento passa e os professores se envolvem, flui o prazer, a criação, a vida. Isso me traz novos questionamentos: a Arte e o lúdico são percebidos como momentos somente da infância? Essas atividades vividas por mim são legitimadas, exclusivamente, nas aulas de Artes, recreação, dinâmica de grupo? Serão essas dicotomias curriculares, didáticas e educacionais que contribuem para matar a expressão do corpo vivo, utilizando-se a escola só de atividades rotineiras, compartimentadas, dentro de um padrão?

Para confirmar esses sentimentos dos professores, fui ouvindo e registrando alguns depoimentos após as oficinas de Artes que ministrei, como por exemplo: sempre que chegava uma situação para que eu criasse alguma coisa, como um desenho, uma história... achava-me totalmente sem criatividade e depois desse módulo percebi como posso ser criativa, ou melhor, como eu sou criativa; o módulo mexeu com minha criatividade, despertou talentos que eu não sabia que possuía; libertação dos artistas e crianças que somos; foi muito bom descobrir que também sou artista; coisas que achava que nunca ia conseguir fazer; coisas que pensava que seria impossível, consegui desenvolver.

Estes depoimentos me levaram a uma reflexão sobre as reações dos professores diante de uma atividade artística e as possíveis relações dessas reações com sua formação e comecei a indagar dos professores que trabalham com o ensino de Arte sobre sua formação. Alguns diziam que procuravam estar sempre bem informados, conversar com os colegas, pesquisar algo além do que havia no material pedagógico; procurando cada vez mais descobrir coisas criativas para repassar aos alunos; depoimentos que apontavam para uma formação de maneira informal, parecendo mais algo feito de modo espontâneo, de acordo com o desejo e comprometimento de cada um, sem nenhum planejamento, sem levar em conta os conteúdos e objetivos do ensino de Arte, anunciados pelo PCN de Arte.

Miranda (2006, p. 67), pesquisando sobre *O professor das séries iniciais e o ensino de Arte*, confirma “a presença do professor polivalente com formação em pedagogia e/ou 3º e 4º magistério em nível médio”. Esses professores ministram as aulas com as informações básicas que trouxeram do pedagógico ou do curso de Pedagogia, que, na maioria dos casos, não tem em seu currículo uma disciplina de Arte. Segundo a autora, ao perguntar sobre a existência de uma política de formação contínua referente ao ensino de Arte, obteve como resposta que a Prefeitura de Fortaleza ainda não traçou nenhuma política.

É recente a disciplina de Arte-educação no curso de Pedagogia, mesmo sendo optativa, e é raro tê-la incluída no currículo. Se havia um professor específico para o ensino de Arte, era aquele que tinha “um jeito pra Arte”; conforme ouvi uma vez de uma professora, as aulas de Arte aconteciam sem uma preparação prévia, algumas vezes improvisada, com a criatividade da criança; é difícil acontecer, mas às vezes por meio da música e/ou expressão corporal.

Nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Miranda (2006, p.58) expressa haver encontrado,

[...] embora em número reduzido, a figura do professor especialista, assim como uma carga horária definida para o ensino de Arte. Aqui mesmo sem a devida formação/capacitação em Arte-Educação, professores de língua portuguesa, filosofia, história e de outras áreas, são lotados para a disciplina de Arte, de modo a completar a carga horária de seu contrato de professor.

Percebe-se que nas aulas de Arte, muitas vezes, continuava aquele que tinha “um jeito pra Arte” mesmo que sua formação inicial fosse graduação em Música, Letras, Educação Física. Diante desse contexto, pensei: como ocorreu a formação e a prática do professor que trabalha com o ensino de Arte nesse nível? Mesmo a partir de 1996, com a LDB, trazendo Arte como conhecimento e linguagem, componente curricular obrigatório na Educação Básica, utilizando várias linguagens - dança, música, teatro e Artes plásticas e alguns cursos de especialização em Arte terem surgido.

Pelo que acentuou a mesma autora, isto não garantiu formação para os que estão na ativa. Continua uma distância entre o estabelecido e o praticado, entre o anúncio do novo quadro de referências conceituais e o exercício profissional do professor de Arte. Ratifico esse pensamento com a fala de uma professora num curso recente de dobradura que ministrei: “neste ano (2005), passei a dar aula de

Arte na 5ª série, como não tenho habilidade nenhuma, recebo muita ajuda dos alunos”.

Por isso, concordo com Magalhães (2002, p.161), quando anota que “o ensino de Arte ainda apresenta uma atuação centrada, principalmente, no fazer artístico em todos os níveis de ensino”. Em muitas escolas, a Arte ainda fica reduzida às festividades; o grupo de teatro ensaia para se apresentar nas datas comemorativas; as crianças pintam para o presente da mãe ou para compor um álbum, enfim, como constata Martins (2002, p. 54),

[...] ainda hoje, como antes, vemos trabalhos iguais, que não guardam qualquer individualidade, ou melhor dizendo, trabalhos que exercitam contato com a linguagem plástica, mas não exercitam a expressão pessoal e única de sujeitos que têm algo a dizer,

sujeitos estes que estão se constituindo, como seres autônomos.

Por outro lado, tenho encontrado o professor de Arte, muitas vezes, escravo do livro didático porque não tem outra fonte, nem outro conhecimento, cedendo muitas vezes sua aula para reforço de outra disciplina, ou ainda se contentando em oferecer atividades estéreis, sem nenhum vínculo com a cultura do aprendiz, num “fazer-por-fazer”. Pelo contato com esses docentes, dá para perceber a fragilidade da formação do professor de Arte e as visões preconcebidas ainda existentes acerca do ensino de Arte, que, soma aos problemas e dificuldades que encontra no exercício da profissão, favorecem a reprodução de uma prática irrefletida, sem fundamentos, e um exercício docente sem significação. Desta forma, fica presente uma questão: qual o espaço de formação desses profissionais? Cursos de graduação? Especialização? Cursos livres? Experiência de vida?

Hoje, no papel de docente do Ensino Superior, continuo usando a Arte como mediação na minha prática docente, acreditando que abre os canais da imaginação, diminui as couraças que o cotidiano impõe, educa a sensibilidade, mas tendo a consciência de que Arte não se resume a esse conceito pois vai muito além: é conhecimento, é linguagem, é cultura, é expressão de vida. Esta concepção defendi em outro texto na *Revista de Educação da AEC* (nº 128), quando procurei trazer o lúdico como ponto significativo para o ensino-aprendizagem e a Arte como

expressão de vida e elemento capaz de mobilizar o sujeito artístico, fazendo-se pessoa. Para tanto

[...] é urgente que a escola e os professores, não só de Artes, mas também das outras áreas, percebam o seu papel como mediadores do resignificado do lúdico e da Arte na vida das pessoas, incorporando a ludicidade e a alegria do recreio e das galerias para dentro das salas de aula, superando a relação padronizada professor/aluno, cognição/imaginação, procurando unir saber formal com a intuição, as emoções, o lúdico; resgatando, desta forma, o ser humano como ser simbólico e não somente racional. (FRANÇA, 2003, p.13)

O contato com essa realidade descrita foi me inquietando, cada vez mais, sobre a formação do professor, especialmente do professor de Arte. Os relatos da minha história de vida e prática docente, entretendo, me fizeram ver dois pontos fortes nesta trajetória. O primeiro, a Arte como espaço lúdico, mediação para o ensino e o aprendizado. O segundo, o professor com sua precária formação para trabalhar com o ensino de Arte. Indago: Onde aprende? O que aprende? Como aprende? O que ensina? Sentia-me, portanto, envolvida pelos dois pontos. Como escolher, se ambos estão tão imbricados na minha prática docente?

Na tentativa de objetivar uma pesquisa no mestrado, escrevi um projeto com o título *As Práticas Educativas Mediadas pela Arte e o Lúdico como expressão de um corpo vivo*. Pretendia investigar até que ponto as práticas educativas, na universidade, são mediadas pelo lúdico e pela Arte como expressão de um corpo vivo, facilitando ou não a constituição do sujeito-artístico. O projeto foi acolhido com a certeza de que eu precisaria clarear o meu foco, ou mesmo escolher esse foco “Ou isto ou aquilo”, o lúdico ou a Arte?, porém como diz Cecília Meireles no final do poema “mas não consegui entender ainda qual é o melhor: se é isto ou aquilo”, porque a Arte e o lúdico faziam parte da minha vida e da minha prática docente, desde as brincadeiras de roda na calçada de casa ao cair da tarde até a especialização em Dinâmicas Grupais na Escola e na Empresa, que me trouxe um embasamento teórico-prático para facilitar grupos, aplicando técnicas de intervenção.

Para dar conta dessa escolha, iniciei uma desconstrução, deformar a forma já preestabelecida para encontrar nova forma, que, contemplando o seu estado de provisório, me puxava para novas deformações, não no sentido da estética, mas de algo que foge a um padrão e se refaz constantemente,

concordando com Fischer (2002, p.143), ao dizer que “a forma é a manifestação de um estado de equilíbrio alcançado em um determinado momento”.

Comecei, então, a deformar o projeto para dar uma nova forma. Foi difícil me desfazer da maneira inicial, porque era como “um sapato velho”, já bem acomodado, mas, como achava que estava diante de múltiplos temas e necessitava de uma escolha, fui me fazendo perguntas e mais perguntas, estabelecendo novos encontros no mestrado, com o orientador, professores, outros autores e fui percebendo que tudo fazia parte de uma grande teia, tudo na realidade está relacionado.

Ao divisar o professor de Arte, a sua formação, e considerando ser ele que se encontra com os alunos, estabelece relações e produz conhecimento, encontro a prática desse professor, a aprendizagem do aluno e o lúdico nas atividades artísticas, porque a “ludicidade”, assim como a Arte, também sempre esteve presente na vida do homem, por isso é dito que, além de *Homo sapiens* e *Homo faber*, merece destaque a expressão *Homo ludens*. Huizinga (2004) traz no seu livro o *Homo ludens* uma reflexão sobre as formas lúdicas da Arte. Daí compreendi que o meu foco era Arte, mas que na Arte o lúdico estará sempre presente.

Diante de todos esses encontros e especialmente da minha história de professora de Arte ou ao ensinar outros saberes com Arte e dos questionamentos múltiplos que fui fazendo a partir da minha própria formação e da formação de outros professores, faz sentido o pensamento do Coutinho (2002, p.153), para quem “estamos portanto, diante de uma situação reflexiva. É preciso cuidar da formação do sujeito/professor formador”. Tudo isso favoreceu-me ampliar mais ainda a perspectiva para o ensino de Arte e a formação do professor de Arte, ficando claro que o meu objeto de pesquisa é a formação do professor de Arte e a Arte de formar formando-se, surgindo daí as indagações relativas aos espaços de formação continuada desse profissional.

Até 1997, não existia curso de especialização oferecido por universidade, no Ceará, para as pessoas que tinham envolvimento com Arte, com exceção da graduação em Música e cursos livres de curta duração. Com a promulgação da LDB 9394/96 instituindo a “Década da Educação”, a área de formação de professores passou a ser alvo de muitas reflexões, principalmente por conta das novas

exigências estabelecidas para o profissional da Educação e a orientação de uma formação continuada.

Em decorrência disso, busquei os egressos dos cursos de especialização do CEFET/CE e da UECE como *locus* da minha pesquisa, por terem sido os primeiros a investir na formação dos professores de Arte, aqui no Ceará. Escolhi como amostra alunos das primeiras turmas, por estarem nesse contexto histórico trazido pela LDB 9394/96 e pelo fato de representarem uma cultura de formação. Diante desta trajetória, levantei os seguintes questionamentos:

- Qual o perfil do professor de Arte que procurou o curso?
- Quais os motivos que os levaram a fazer a especialização?
- Qual o significado do curso para a sua formação profissional ?
- Como se fez professor de Arte até então?
- Qual o seu conceito de Arte e como percebe o ensino de Arte?
- Como o professor nota a prática pedagógica desenvolvida por ele em sala de aula?

Consoante exprime Oliveira (2002, p.11), “a pintura só pode ser vista com e pelo adentramento no mundo que faz ver”. Estava diante de uma pintura, o campo, precisava olhar e ver, encontrando e atribuindo sentido, pois, como ressalta a mesma autora, “atribuir sentido é, pois, aceitar entrar em relação com o que é mostrado, é interagir, mudando as angulações do olhar para ver, enfim, o que a pintura faz ver”. Para fazer esse movimento, senti que era necessário dar uma forma nos questionamentos, organizando-os em objetivos que iriam servir de guia, de lente para minha visão, tendo a clareza de que são apenas guias. Ostrower (1998, p.57) ilustra esse pensamento ao assinalar:

O trabalho artístico nunca segue em linha reta para algum alvo já previamente determinado, ainda que a configuração possa ter sido planejada e preparada através de estudos preliminares. A situação está sempre em aberto. Visto que nem o próprio artista saberia responder o que fará no próximo instante. E muito menos como e quando irá terminar o trabalho. Pois nos mais diversos momentos podem surgir situações novas introduzindo estados de desequilíbrio na composição. Na verdade, a fim de criar é preciso poder desequilibrar, sempre e de novo, para poder reequilibrar, sempre e de novo. É como o acrobata na corda bamba, com cada passo desequilibrando-se e novamente equilibrando-se. É como o próprio viver.

Reforçando o que a autora diz, que “podem surgir situações novas introduzindo desequilíbrios”, é pertinente esclarecer que os objetivos aqui traçados

foram objeto de modificações ao longo do estudo, para se enquadrarem às novas perspectivas da pesquisa. Deste modo, definimos,⁶ como objetivo geral a ser perseguido, compreender e analisar a formação de professores egressos das primeiras turmas dos cursos de pós-graduação em Arte, no Ceará, destacando o significado do curso de especialização para a sua formação profissional e pessoal. E como objetivos específicos: traçar um perfil dos professores de Arte das primeiras turmas, do CEFET e UECE, sua formação acadêmica e profissional; identificar as motivações que os levaram ao curso de especialização; investigar concepções acerca do conceito de Arte e de ensino de Arte e qual a relação com a sua prática docente e analisar a prática de ensino deste professor e a relação dessa prática com a sua formação.

Diante desta decisão, procuramos descobrir, inicialmente, o que se andava pesquisando sobre esse assunto, que conhecimentos estavam sendo produzidos, uma vez que, após a promulgação da Lei 9394 /96, que reforça a necessidade de formação para o professor, esta temática passou a fazer parte, com maior ênfase, do cenário dos encontros de educação, como das reflexões no meio acadêmico e produções científicas.

Lima (2001), ao fazer uma revisão da produção científica sobre formação contínua, no período de 1996 a 2000, analisou treze trabalhos (sete dissertações de mestrado e seis teses de doutorado) e teve como objetivo de estudo uma experiência ou um programa de formação de professores, mas sem nenhuma referência ao professor de Arte.

No período de 2000 a 2006, no mestrado de Psicologia, da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, encontramos quatro dissertações, duas com o foco na Arte, *Psicologia da Arte: via de compreensão do sujeito-autor e Aprendendo a ser cientista-artista – uma viagem etnográfica ao Universo de Sérvulo Esmeraldo*, uma na formação de professor com o título *Professor: A subjetivação do SER, do Ensinar e do Aprender* e somente uma dissertação tratando especificamente da formação do professor de arte, Machado (2002), que tem como título *Cartas a Lio: narrativas autobiográficas sobre a formação do professor de Arte em Fortaleza*, quando procura compreender a formação do professor de Arte em Fortaleza, usando como

⁶ Remeto o leitor à nota nº 2, à página 20.

metodologia as narrativas autobiográficas e apontando para a necessidade de criação de cursos técnicos em diferentes disciplinas artísticas e a revitalização dos existentes.

No Mestrado Acadêmico de Educação da UECE, encontramos no meio de doze defesas, somente uma que trata diretamente da formação do professor de Arte, cujo título é *O Professor das séries iniciais e o ensino de Arte*, Miranda (2006). Essa dissertação tem como objeto de investigação a formação dos professores das séries iniciais que trabalham com o ensino de Arte no Ensino Fundamental e a prática desenvolvida por eles. A autora, com esse estudo, percebeu que a formação e a prática do professor de arte, das séries iniciais da Regional VI do Município de Fortaleza, reflete o atual quadro geral da Educação e da política de formação de professores.

Neste mesmo período, de 2000 a 2006, na Universidade Federal do Ceará – UFC, no Programa de Pós-Graduação em Educação, encontramos algumas dissertações e teses sobre a formação do professor, trabalho docente. Duas dissertações nos chamaram a atenção, por tratarem da formação do professor de arte. A primeira (MATOS, 2002) tem como título *O Artista, o educador, a arte e a educação: um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios às artimanhas*. Buscou traçar um paralelo entre a prática pedagógica desenvolvida na escola Waldorf Micael, com o trabalho docente que se desenvolve no plano de graduação na Faculdade de Educação da UFC. Segundo o autor, na escola pesquisada não há dissociação Arte/Educação, em toda a formação do docente e de sua prática.

A segunda dissertação *Os professores de Arte das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiência* (COSTA, 2004), teve como questão norteadora: Que saberes os professores estão mobilizando e que saberes estão sendo construídos nas experiências dos docentes do ensino da Arte das escolas de Fortaleza. Disse a autora (2004, p. 124) que “os saberes mais movimentados nas aulas das escolas municipais são aqueles da arte popular ou do folclore, seja como contextualização histórica em sala de aula ou como prática do Teatro e da Dança, com exceção da Educação Musical”. É em virtude da ausência de propostas formativas que contemplem tantos elementos pertinentes à formação que a autora

caracterizou os “saberes dos professores do conteúdo a ser ensinado como artístico-artesanais”.

Após essa pesquisa sobre o que estava sendo produzido, verificamos que muito se reflete sobre a formação do professor de uma maneira geral, mas pouco se tem pesquisado, especificamente, sobre a formação do professor de Arte, ponto levantado, em novembro de 2006, como ainda de grande relevância, por ocasião do II Seminário sobre a Formação do Arte-Educador, aqui em Fortaleza, e ainda porque ensinar e aprender Arte se tornou uma atividade complexa, que não se resume a uma atitude modernista baseada na livre-expressão, em que o professor somente facilita o contato espontâneo do aluno com os materiais e técnicas ou como na visão tradicional, seguindo modelos. Hoje, se presume um intenso diálogo, do professor e do aluno, com o objeto artístico reconhecido como produto cultural e área de conhecimento, e que exige do professor domínio de conhecimentos específicos em Arte e dos fundamentos do seu ensino - como diz em Fusari e Ferraz (1993, p.105), “saber Arte e saber ser professor de Arte”.

Nesta perspectiva, entendemos ser necessário avançar na discussão sobre os processos de formação dos professores que ensinam Arte, especialmente, no Ceará, contribuindo com uma reflexão crítica acerca da profissão e dos espaços de formação. Devemos considerar que a má formação do professor de Arte traz como pano de fundo uma educação que privilegia os processos racionais em detrimento dos processos sensíveis na formulação do conhecimento humano.

Pretendemos, ainda, com esta pesquisa, legitimar o nosso papel de pesquisadores, como diz Sousa (2003), sendo “iluminadora” desta realidade para ajudar os outros também poderem ver e intervir; favorecer o alargamento da nossa percepção, para compreendermos a complexidade dessa temática e aprofundarmos os conhecimentos sobre o ensino de Arte, estabelecendo relações com a cultura, a história, com a experiência de sermos apreciadores e produtores de Arte. Foi com tal intenção que buscamos trilhar os caminhos metodológicos para melhor orientar a pesquisa.

1.2 O caminho metodológico

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho,
intervindo educo e me educo. Pesquisa para
conhecer o que ainda não conheço e comunicar
ou anunciar a novidade”.
Paulo Freire

Para iniciar a pesquisa, tivemos que, primeiro nos desfazer ou deformar as idéias preconcebidas do senso comum e conceder nova forma, assumindo o papel daquela que não sabe, daquela que, com a curiosidade aguçada, vai buscar desvelar o não sabido, o não conhecido. Para Freire (1996, p.98), “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão”. Freire (1997, p 17), escrevendo sobre esse assunto reforça essa posição, ao acentuar que, “para perguntar, pesquisar, conhecer, é necessário aprender a conviver com a curiosidade, o deparar-se com o inusitado, a capacidade de assombrar-se, o enfrentar-se com o caos criador, a ansiedade e o medo do encontro com o novo”.

Tudo isso aponta para a necessidade de nos mantermos receptivos, flexíveis, garantindo um movimento de inquietação constante, cujo principal instrumento é a pergunta, pois é ela que deflagra o querer-saber. É a pergunta que nós tira do conforto do já sabido, é ela que nos move em busca de respostas, embora provisórias. Freire (1997, p.17), adverte para a noção de que, “para pensar e aprender tem-se que perguntar [...] a pergunta é um dos sintomas do saber. Só pergunta quem sabe e quer aprender. Ninguém pergunta no vazio. Pergunta porque constata que, do que sabe, algo não sabe e só a pergunta desvelará o caminho possível a ser seguido”.

É nessa condição de aprendiz, de quem queria saber sobre a formação do professor de Arte, especialmente dos egressos da primeira turma dos cursos de especialização em Arte, olhando para o significado desses cursos, para a sua formação, que nos fazemos outras perguntas: o que compreendemos por pesquisa?

Com que conceito de ciência vamos trilhar esse caminho? Que paradigma de investigação nos servirá de lente? Qual abordagem melhor se adequa ao objetivo da pesquisa? Qual vai ser a melhor forma de conhecer o professor de Arte egresso dos cursos de especialização em Arte?

Na tentativa de clarear o caminho metodológico, estabelecemos alguns indicadores de norte, embora sabendo que ao longo do processo, a rota pode ser mudada, porque, como diz o poeta, *o caminho se faz ao caminhar*.

Para servir de base nesse percurso, trazemos um conceito de ciência mais aberto, menos positivista, que não fragmenta o conhecimento, que busca a totalidade dos fatos, une ciência e Arte, porque esta separação entre Arte e ciência é produto recente da cultura ocidental. Acolhemos o que diz Read (2001, p.12): “a Arte é representação, a ciência é explicação – da mesma realidade” porque “os caminhos da razão são traçados pelo compasso das emoções”. (DUARTE JR. 1998, p. 75).

Nesse sentido tomamos como referência o conceito de ciência proposto por Almeida et alii (2003, p.35): “... pensar a ciência como uma atividade humana cercada de incertezas e indeterminações, mas também comprometida com os destinos dos homens, mulheres e crianças que habitam nossa “terra-pátria”. Buoro (1996, p.31) reafirma a necessidade de um novo paradigma de ciência, “capaz de nos conduzir a uma proposta de construção de conhecimento dentro de uma referência mais humana, geradora de interesse e apoiada nas relações socioculturais dos homens, seres simbólicos, viventes da natureza”. Consideramos que o potencial criador é existente nos dois, na Arte e na ciência.

Pesquisa é por nós compreendida como uma ação que busca elucidar, clarear, explicitar algo que se encontra encoberto. Como anota Luckesi e Passos (1991, p.174), “pesquisa propriamente dita, quer elucidar elementos novos, propor vias de soluções a problemas bem identificados e formulados, com a melhor segurança possível”. Minayo (1994, p. 17) reforça esse conceito, trazendo pesquisa “como a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”. Foi com esta referência de pesquisa que fomos ao campo, com o intuito de

elucidar a formação do professor de Arte egresso das primeiras turmas dos cursos de especialização em Arte.

Como metodologia é o caminho a ser percorrido nesta travessia, consideramos muito importante clarear este percurso e todo o seu processo. A nossa escolha é pela pesquisa qualitativa como a modalidade que melhor se enquadra nesse estudo, porque, de acordo com Minayo (1994, p. 21), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, permitindo fazer múltiplas conexões, interpretações, relações com os diferentes contextos vividos pelo sujeito.

Bogdan e Biklen (1991, p. 47) enumeram as seguintes características da abordagem qualitativa:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- É descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Como a indagação foi sobre o professor de Arte, sua formação e prática - e isto implica um trabalho com o universo de significados, cultura, crenças e valores humanos de um determinado grupo - e por ser humana, por excelência, a educação e a Arte ser carregada de subjetividade e símbolos, consideramos mais adequada a abordagem qualitativa, com aproximação etnográfica.

Etnografia, conforme André (2000, p. 27), “é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente significa ‘descrição cultural’” e ganha perspectiva de interesse por parte dos pesquisadores educacionais no final dos anos 1970, motivados pelo estudo das questões de sala de aula e da avaliação curricular. Esses pesquisadores, ao recorrerem à abordagem etnográfica, buscam uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas, revelando a complexa rede de interações presente na experiência escolar diária.

Ao longo desses anos, muitas foram as contribuições dessa abordagem para as pesquisas educacionais, dentre as quais destaco como significativa a atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta e análise dos dados, permitindo detectar pontos novos do problema estudado. Críticas também foram feitas, passando pela reflexão sobre a cultura, descrição dos significados e desconhecimento dos princípios básicos da etnografia.

Boumard (apud MAGALHÃES 2005, p. 34) chama atenção para a etnografia entendida como atitude e justifica assinalando que “a idéia de ir ao campo e dele não fazer o elemento da administração da prova, mas o material indispensável para o discurso sobre o outro tenha sentido, eis aí o que fundamenta a postura etnográfica”. André (2000), por sua vez, alerta para o fato de que na educação fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Consideramos relevante destacar essas idéias e ainda expressar que a visão, o sentimento e a ação do pesquisador devem estar em permanente sintonia e movimento, abertos para a complexidade do campo, com sua rede de relações, para que o significado do viver das pessoas envolvidas seja mais captado pela lente do observador que deve exercitar tal ação para ir além das aparências do cotidiano, como ensina Ludke e André (1986. p. 25):

[...] o que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros .

Como a etnografia tem como maior preocupação o significado das ações e eventos para as pessoas estudadas, é pertinente considerar algumas características, como subsidio para o pesquisador, conforme França e Pontes (2005):

- descrição da cultura – práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados de um grupo social.
- Uso das técnicas – observação participante, entrevista e a análise de documentos.
- O pesquisador é instrumento principal na coleta de dados.
- Ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados.

- Preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.
- Envolve um trabalho de campo, descrição e indução.
- Busca a formulação de hipóteses , conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem.
- Tem plano de trabalho aberto e flexível.
- Visa à descoberta de conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.
- Tenta reconstruir as ações e interações dos agentes sociais, seguindo seu ponto de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica.
- Faz a relação de categorias surgir das palavras e frases que os sujeitos utilizam, não as levando prontas, previamente, para o campo.

O paradigma de pesquisa que foi suporte de todos esses conceitos é o interpretativo, fenomenológico ou idealista-subjetivista, que, de acordo com André (2000, p.17),

[...] não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito... valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empirista de ciência busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

A escolha desse paradigma ocorreu exatamente por considerarmos que não pretendemos fazer generalizações, percebendo a realidade múltipla e dinâmica, pois seu enfoque “reside essencialmente na busca da compreensão de significados, descrição de subjetividades e caracterização de contexto”. (NUNES, 2004 p. 258).

Ao pensarmos nos sujeitos da pesquisa, trazemos Freire (1997, p. 17) para ajudar na reflexão, ao lecionar: “o que não sabe, quem sabe é o outro. O outro que, de um outro lugar, aponta, retrata e alimenta o que nos falta. Toda pergunta se dirige ao outro, ao grupo”. Desta forma, os outros que alimentaram a pesquisa foram professores egressos da primeira turma dos cursos de pós-graduação em Arte do CEFET/CE e da Universidade Estadual do Ceará - UECE, por terem sido os dois primeiros cursos, em Fortaleza, com o objetivo de especializar professores no ensino de Arte.

O primeiro curso desses programas surgiu em 1997, logo após a promulgação da LDB 9394/96, e foi resultado de uma preocupação com a formação

do professor de Arte, na então Escola Técnica do Ceará, com o funcionamento da Casa de Arte. O segundo teve a primeira turma em 2001 e, embora exista um intervalo temporal entre o início de um curso e de outro, nesse período, ainda vivíamos fortemente a discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores e a grande procura por cursos de graduação e de especialização, para cumprir o que apontava a lei. Esta realidade será apresentada na seqüência, com a descrição do campo empírico.

1.3 Aproximação com o campo empírico

Chegou a hora. Não havia mais nada a fazer. Depois da qualificação, ir ao campo era necessidade premente para dar continuidade ao que foi lançado no projeto de pesquisa. Com a ansiedade, que suponho seja comum a uma pesquisadora iniciante, liguei para o coordenador do curso de especialização do CEFET, marcando um horário para falar com ele sobre a pesquisa e solicitar a sua colaboração, para que facilitasse o acesso ao material a ser pesquisado.

No dia e hora marcada, dirigi-me a Casa de Arte, no CEFET. Ao chegar percebi um sentimento de familiaridade; era a sensação de um caminho já trilhado, ainda eram fortes as memórias do encontro de arte-educadores em 1994, do qual fiz parte. Chegando à sala, o coordenador me atendeu gentilmente e com muita atenção ouviu-me falar da pesquisa e da necessidade de manter contato com os alunos egressos da primeira turma. Como numa imagem congelada, abriu o armário e tirou uma caixa de arquivo, com o título primeira turma -1997. Acompanhei o seu movimento e a impressão era de que, por meio daqueles documentos, chegaria às memórias e a história pessoal daqueles professores.

Enquanto manuseava as fichas de inscrição dos participantes, na caixa de arquivo, foi sugerindo alguns nomes que acreditava estarem envolvidos ainda hoje na docência em Arte e ia contando a história do curso, dizendo que havia sido pensado inicialmente como um curso de extensão, mas como muitas pessoas se inscreveram formando dois grupos - um de graduados e outro de professores apenas com Ensino Médio - resolveram permanecer com o curso de qualificação para os professores que possuíam apenas Ensino Médio e a especialização para os que tinham algum tipo de graduação. Como o CEFET, na época, era apenas um

Centro Tecnológico, fizeram parceria com a UECE, para que esta pudesse dar suporte acadêmico para o curso de especialização. A história é relatada por Machado (2002, p. 104)

O curso de Especialização em Arte e Educação originou-se do Curso de Extensão em Arte-Educação promovido pela Casa de Artes do CEFET-Ce em 1997. Atualmente o curso está formado numa parceria com Universidade Estadual do Ceará numa perspectiva generalista, que apresenta as linguagens artísticas (música, Folclore, Artes Plásticas, Teatro e Dança) de forma teórica e vivencial, com ênfase na construção de uma metodologia didática em Arte.

O primeiro contato foi muito importante, porque percebi a disponibilidade do Coordenador em participar da pesquisa e retornei posteriormente para ter uma idéia mais precisa da turma de especialização.

De acordo com os dados, a turma tinha 21 alunos com as seguintes formações iniciais: Educação Física, Pedagogia, Letras, Música, Filosofia, História, Administração de Empresa, Serviço Social, Desenho Industrial e Bacharelado em Instrumento. Conforme dois dos entrevistados, pode-se caracterizar a turma:

A maioria era artista que já estavam na educação. Todos envolvidos na educação., Todo mundo de uma certa forma estava ligado a educação. Uns com mais dificuldade, porque a gente tem uma formação muito falha, muito tempo sem estudar, tinha necessidade de leitura, dificuldade de fechar o projeto. (COR VERDE)⁷

O meu grupo era um grupo bem eclético, pessoas que vinham oriundas de alguma formação com Arte, de algum contato com Arte, por exemplo músicos, pessoas que eram atores, pessoas que trabalhavam com Artes visuais, que eram Artesãs, então assim tinham uma formação. Meu grupo sempre se caracterizou tendo pessoas que tinham um saber, tinham um conhecimento, críticas porque tinham uma prática, uma formação acadêmica ou já trabalhavam com esse veículo. Da turma mesmo quem eu achava mais crua era eu, porque eu não tinha uma formação acadêmica em Arte e estava trabalhando intuitivamente. (COR AZUL).

Concordando com Chizzotti (2006, p.18), quando anota que “quem inicia uma pesquisa não pode dispensar as informações documentais”, recolhemos documentos, *folder*, plano de curso, contendo a justificativa, objetivos, disciplinas, para conhecer melhor o que seria investigado.

Segundo a pesquisa documental realizada, este curso surgiu para subsidiar os professores de Arte, que lecionavam a disciplina Arte nas escolas sem

⁷ Cor Verde, Cor Azul, Cor Branca e Cor Laranja são os cognomes dos entrevistados, conforme detalhamento na página 46

a devida formação, para legitimar suas experiências e conhecimentos, e para que a Arte não ficasse limitada apenas a ser instrumento didático. O curso é destinado a professores do Ensino Fundamental e Médio, graduados na área de Ciências Humanas e tecnólogos em Artes Plásticas e profissionais de outras áreas que lidem com educação informal nas áreas de saúde ou social. O desenvolvimento acontece por meio de projetos de pesquisa na área de práticas educacionais, composta de quatro linhas: Práticas educativas em Artes Plásticas, Cênicas, Música e em Folclore. As disciplinas ministradas são: Fundamentos Estéticos da Educação; Semiótica; Corporeidade, aprendizagem e educação; Seminários de Estudos sobre Teatro e Educação, Artes Plásticas, Música Brasileira e cultura Popular; Metodologia do ensino da Arte; Laboratório de vivências Didáticas em Técnicas Corporais, Teatro, Artes Plásticas, Danças Folclóricas e Música; Metodologia da Pesquisa no Ensino da Arte e Projeto de Monografia. A metodologia descrita é composta de aulas expositivas, com utilização de vários multimeios; aulas práticas de produção visual e atividades performáticas; visitas a locais de produção e de exibição de atividades artísticas e, ainda, orientação individual.

As duas entrevistadas lembraram as disciplinas ministradas, descrevendo-as com detalhes, e reforçaram a competência dos professores e a responsabilidade com que foi feito o curso, mas, também, reconheceram que, por serem as primeiras turmas havia algo a melhorar. Vejamos algumas falas:

Eu achei um curso de uma responsabilidade absurda, muito, extremamente responsável, o currículo, a preocupação com a prática atrelada com a teoria, nunca desvinculada da teoria [...] Grandes professores, muito preparados tanto tinham a teoria como tinham a prática. É claro que a gente faz crítica a primeira turma, mas o curso é maravilhoso [...]. A formação. Nós extrapolamos o número de horas tivemos aulas a mais. Foi extremamente responsável. Muitas pessoas tiveram dificuldade da monografia final, porque você sabe que nós temos, a universidade tem um problema seríssimo com a formação. Qualquer curso da metodologia científica. O projeto em si teve muitas pessoas com dificuldade, nem todo mundo terminou, não foi um oba, oba, mas essas pessoas tiveram um acompanhamento mais próximo, sanar as dificuldades, tiveram mais leituras, depois apresentaram essa monografia. (COR VERDE).

O curso foi muito bom. Nós tivemos muita sorte, pegamos professores muitos... claro... era a primeira turma, no processo de organização e planejamento tiveram algumas lacunas. Mais os formadores foram ótimos. (COR AZUL).

Na UECE, realizei o mesmo movimento junto à secretária da Pós-Graduação. Acompanhada pelo coordenador atual do curso, embora fosse uma

relação um tanto distante, aparentemente sem nenhum vínculo, solicitamos a relação dos alunos da primeira turma e indagamos se seria possível saber a formação de cada um e em pouco tempo fomos atendidos. De posse da relação, constatamos que a turma era formada por 40 alunos com as seguintes formações iniciais: Pedagogia, Música, Serviço Social, Letras, Artes, Ciências Religiosas, Direito, Filosofia e História. O perfil da turma traçado por um dos entrevistados foi:

A turma de fato era muito heterogênea, tinha pessoa que deixava bem claro que estava ali pelo título, porque sou funcionária pública e isso vai acarretar um aumento no meu salário. Como tinha artistas engajados, poxa vou sair daqui e vou dar um salto enorme. (COR LARANJA).

Esse curso foi realizado pelo Centro de Educação, através de parcerias com o POMMAR/USAID, Instituto Dragão do Mar e Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, investindo na integração entre fundamentação teórica e trabalho prático como modo de subsidiar a um só tempo a compreensão e a ação transformadora do arte-educador. Tem como público-alvo graduados plenos, portadores de comprovada vinculação com a prática artística. As disciplinas ministradas eram: Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Arte; Fundamentos Antropológicos da Arte; Seminários de Introdução à história do Ensino de Arte no Brasil; Teorias de Criatividade; Manifestações Artísticas Populares; Didática do Ensino Superior; Pesquisa em Arte; Metodologias do Ensino de Artes Visuais, de música, de dança e de Teatro. O curso articula momentos de estudos individuais/grupais, estudos orientados, aula teórica com equipamentos e aula prática e trabalhos de campo. Vejamos o que disseram os dois entrevistados sobre o curso:

Quando eu fui fazer a especialização mais ou menos em 2001, eu já estava com vinte e poucos anos que já lidava com arte, eu já tinha visto um mundo de coisas e lá eu fui rever algumas coisas e que para mim era importante pelo fato de estar revendo, mas num determinado momento eu dizia puxa, muito legal eu estar revendo isso mas já vi, queria esta vendo outras coisas, eu queria estar indo mais além, mais ao mesmo tempo eu dizia o objetivo aqui é esse, o objetivo é esse, não é ir mais além nas artes plásticas, a verdade é que não se compõe só de artes plásticas, eu entendia e ficava ansioso para ir mais além. Achava e ainda acho que poderia ter um teor experimental muito maior do que o que teve. (COR LARANJA)

Teve uma que foi um seminário aqui no MIS, gente foi muito legal, era uma disciplina que englobava várias coisas, cultura popular. Teatro dança, música. Vieram convidados como Oswald Barroso que abriu, o professor que veio falar sobre a história da arte, eu amei, tinha material para trabalhar com a gente, eu pensei ensinar história da arte vamos lá, pa pa pa pa....mas ele tinha um jeito todo especial e peculiar para trabalhar. Isso é pra você ver como é importante, quem ministra essas disciplinas como fazer isso. (COR BRANCA)

De posse desse mapeamento rápido dos cursos e das duas turmas, escolhemos quatro licenciaturas diferentes para entrevistar: Pedagogia, Educação Física, Letras e Filosofia, por considerarmos que nas licenciaturas já existe um direcionamento para a formação do professor.

Foi usado como técnica de coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas, que ensejaram os sujeitos relatarem suas histórias de vida e seus sentimentos, dando a conhecer como se tornaram professores de Arte e elementos de sua formação, o contexto em que aconteceram, o que os levou a escolher o curso de especialização e qual a contribuição para a sua formação pessoal e profissional. Colhi, também, noções da sua prática. As entrevistas tiveram uma duração entre 45 e 60 minutos cada.

Após a realização das entrevistas decidimos não realizar observação da prática docente, em virtude do distanciamento dos entrevistados em relação ao ensino de Arte em escola. Hoje, a cor laranja, é artista plástico e professor particular de Artes plásticas; a cor verde é professora de alfabetização da rede municipal, a cor azul exerce um cargo técnico em um dos CREDES e a cor branca é regente de coral infantil.

Estabelecemos como outro critério de escolha dos entrevistados, que tivessem ligação com uma das quatro linguagens definidas no PCN de Arte, ou seja, Dança, Música, Teatro e Artes Visuais. Começamos a manter contato por telefone e agendamos, inicialmente, com dois alunos/egressos da UECE, um das Artes Plásticas e outro da Música, ficando Teatro e Dança para os alunos/egressos do CEFET. Após mantermos contato por telefone localizamos a representante da dança e do teatro, sendo que esta última trabalha numa cidade próxima de Fortaleza. Mantivemos contato por correio eletrônico e ela se colocou à disposição, mas não foi possível o encontro. Diante desta dificuldade, mantivemos novo contato e entrevistamos outra aluno/egressa, que se pôs à disposição, embora fosse ligada às Artes Plásticas.

As entrevistas foram realizadas considerando o seu caráter de interação social, compreendendo-a, (Szymanski,2004, p. 14), como “um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento”, favorecendo uma relação

dialógica a cada entrevista realizada, explicitando as trocas subjetivas, o entrelaçamento de histórias e emoções.

Para designar os entrevistados, mantendo seu anonimato, escolhemos o elemento cor. Esta escolha ocorreu porque comparamos a pesquisa a uma obra de Arte, um quadro a ser pintado; e cada entrevista uma tonalidade, uma cor, que estabelecia relações diferentes a nova combinação, porque

[...] a expressividade da cor dependerá das funções que desempenhe. Quando entra em combinação com outras cores [...] cada cor recebe dessa combinação, determinadas funções espaciais, sendo redefinida a cada nova relação. Quer dizer, de acordo com as relações colorísticas, a mesma cor pode definir o espaço de maneiras diferentes. (OSTROWER, 1983, p.235).

Para manter em sigilo o nome dos entrevistados, eles foram convidados a escolher duas cores, uma em primeiro lugar e outra em segundo, como cognomes para identificá-los no decorrer do trabalho. Desta forma, passaram a ser chamados de Cor Laranja, Cor Branca, Cor Verde e Cor Azul. Sobre esta escolha, um fato, consideramos significativo: ao perguntar no início de cada entrevista qual a cor pela qual gostariam de ser nomeados, três escolheram como primeira, a Cor Laranja. Como o laranja é uma cor complementar, compreendemos que subjetivamente era essa ação que aconteceria, uma relação de complementariedade.

O primeiro entrevistado, denominado de Cor Laranja, é graduado em Filosofia, e fez especialização em Filosofia Clínica, e, como ele mesmo disse, antes de terminar começou uma capacitação em Arte-terapia, porque queria juntar Arte, Filosofia e Terapia, considerando que esse universo era circuvizinho. Ao terminar esses cursos, iniciou a especialização em Metodologia do Ensino de Arte. Para ele tudo aconteceu numa sequência e desde 1985 é envolvido com ensino de Arte.

Para concretizar a entrevista, nos encontramos duas vezes em locais diferentes. A primeira foi num início de noite, nos jardins da UFC, tendo ao fundo um som de flauta, muito pertinente para o tema da entrevista. Antes, visitamos uma exposição de Artes Plástica no rol da Biblioteca, fato que já nos fez adentrar o conceito de Arte e, diante do que vimos, era como se estivéssemos diante da obra de Magritte, com a inscrição "isto não é um cachimbo". Este fato já nos mobilizou para aguçar o olhar para ver o invisível. O segundo encontro, para completar a entrevista, foi numa instituição que trabalha com Arte, com o corpo, com Arte-terapia, um ambiente prazeroso de estar e de falar em Arte. Cheguei antes do

sujeito da pesquisa e fiquei a observar o local, os móveis, os livros de Arte sobre uma grande mesa de centro e as pessoas que estavam participando de um curso de Arte-terapia. Todos aqueles elementos contribuíam para o clima se tornar alegre e vibrante. Quando a Cor Laranja chegou, cumprimentou as pessoas que estavam no local e nos convidou a sentarmos num canto do jardim, local mais reservado e mais propício, porque não seríamos incomodados e assim conversamos sobre o seu conceito de Arte e sua prática como professor.

A segunda entrevistada, a Cor Branca, é graduada em Letras e Música, e começou na função de professora em 1980, dando aula de Português. Por ser mais conveniente para ela, a entrevista aconteceu no meu local de trabalho, sempre às quartas-feiras, quando voltava do seu trabalho como regente de coral infantil. Nas duas vezes em que nos encontramos, realizamos a entrevista e ao mesmo tempo falamos de nós, das nossas histórias de sermos professoras de Arte, concretizando o que diz Szymanski (2004, p. 12), que “a pesquisa face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas:entrevistador e entrevistado”. Foi muito interessante ouvi-la descrever a sua prática com uma riqueza de detalhes, às vezes, emitindo sons, para ilustrar o que dizia e o significado de fazer o caminho de volta no tempo e refletir sobre sua formação.

A terceira entrevistada, a Cor Verde, é graduada em Pedagogia pela UFC, e se denomina autodidata em Arte. Após alguns telefonemas, idas e vindas, me recebeu gentilmente, no seu apartamento, no final de tarde, num dia de domingo. Estava ansiosa por conhecê-la. Pelos contatos telefônicos pareceu-me ser uma senhora de meia idade um pouco desencantada com o ensino de Arte. Cheguei na hora marcada e me fiz anunciar na portaria do seu prédio. A sensação era de que esse encontro guardava algo mágico, eu não conseguia esconder a curiosidade que me invadia. Encontrei uma jovem senhora que me acolheu, dizendo gostar muito de falar de Arte. Na sala de visita encontrei uma obra do artista plástico cearense Estrigas, e a entrevistada disse que ele havia sido seu objeto de estudo na monografia do curso de especialização e que fez parte da sua formação como arte-educadora. Foi um momento singular como previ, o seu jeito simples e espontâneo em falar de Arte deixava fluir as suas histórias de vida, que em alguns instantes se

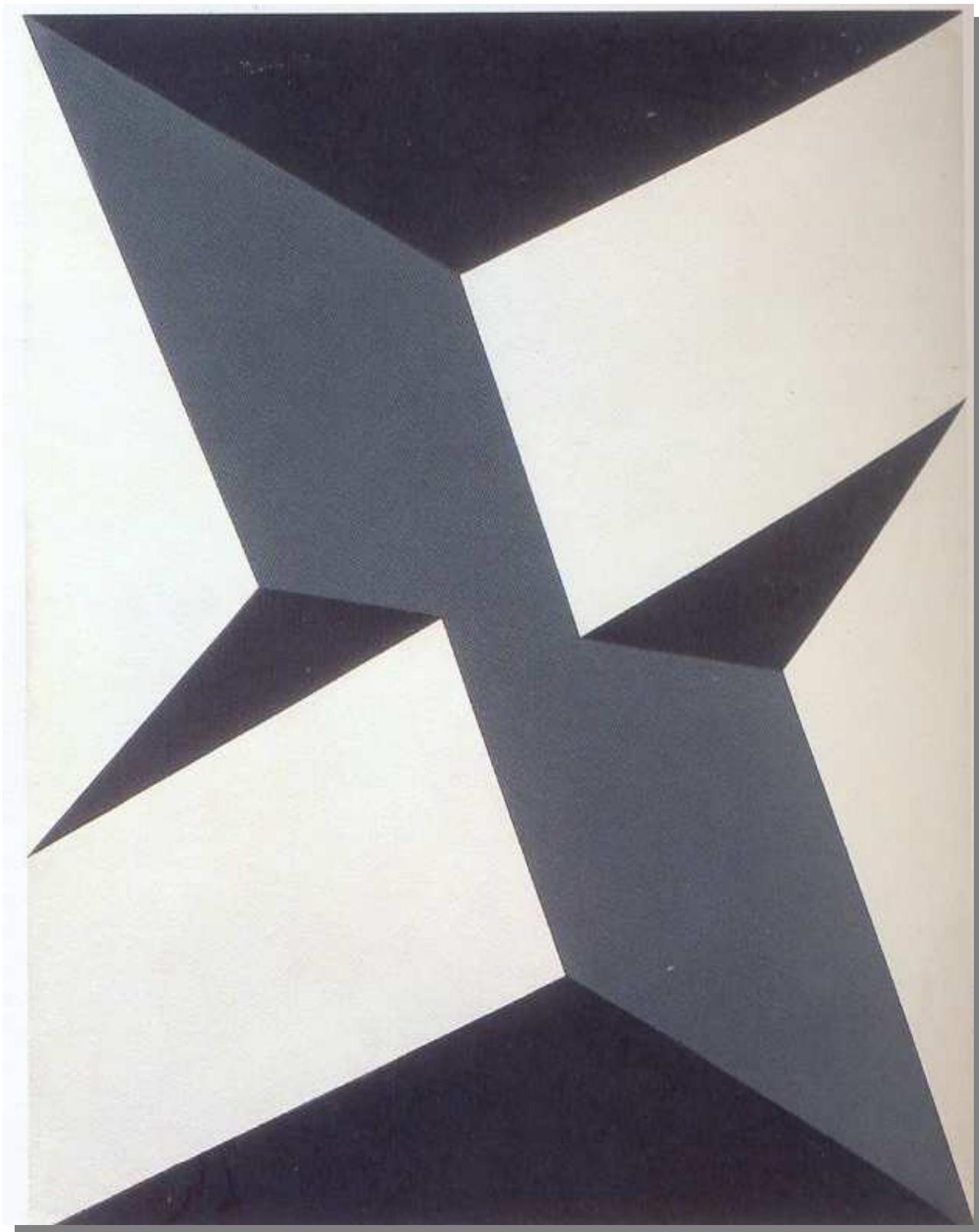
entrecruzavam com as minhas, tudo soava familiar, o mesmo caminho percorrido. Não pude deixar de caracterizar aquele momento como um espaço de aprendizagem e porque não dizer, também, de desabafo diante do desencanto e descrédito sentido por ela com o ensino de Arte nas escolas públicas.

A quarta entrevistada, a Cor Azul, é graduada em Educação Física pela UNIFOR e fez inicialmente um curso de especialização em Educação Física Escolar, porque trabalhava nessa área. Após alguns contatos sem resposta positiva e quando eu já estava quase desistindo, resolvi fazer uma última tentativa, considerando que era fato significativo uma licenciatura que contemplava no seu projeto de curso a dança e ainda porque fora citada pela entrevistada anterior, como uma professora de uma prática interessante. Consegui agendar e, no dia e hora marcados estava no seu local de trabalho, um espaço técnico. A entrevistada me recebeu de forma muito acolhedora e como na sua sala o movimento de pessoas era intenso, nos dirigimos para uma mesa no final do corredor, local mais reservado que favoreceu estabelecermos a entrevista com menor interferência. A entrevistada falou da sua formação e do curso de especialização com uma riqueza de detalhes que me ampliou a visão sobre o objeto pesquisado.

Ao concluir as entrevistas, iniciamos o processo de transcrição, fato que favoreceu revivermos as cenas, refletir e fazer uma apropriação das falas dos sujeitos, dos significados atribuídos por eles a cada momento descrito, sem perder a visão do todo. Neste momento um novo impasse: o que fazer com a diversidade de cores coletadas? Como pintar as relações e significados trazidos pelos sujeitos, numa obra que expressasse os fatos de ver e sentir, garantindo uma qualidade acadêmica? Momento de nova deformação: desfazer o texto da qualificação e fazer um novo, misturando teorias e relatos, como numa pintura ao manusear com as cores, era o grande desafio. Demoramos a nos deformar, mas aos poucos como numa artefaria fomos procurando fazer ensaios e encontrando uma nova forma de fazer, ou seja deformar, para reformar e transformar.

Neste movimento procuramos estabelecer grandes categorias que nos ajudassem a dar a primeira ordem. Nesta “explicitação de significados” (SAYMANSKI, 2004), encontramos: caracterização e significados do curso de especialização, formação do professor, conceitos e terminologias, prática docente.

A releitura constante de todo o material coletado permitia-nos adentrar, cada vez mais, as falas dos sujeitos, encontrando o invisível no visível e vice-versa. Após esse momento fomos fazendo novos agrupamentos, agora dentro de cada categoria, que foram permitindo detalhar melhor cada conceito, cada significado trazido pelos sujeitos da pesquisa, resultando em quadros que conseguimos pintar da realidade pesquisada e que pretendemos expor nos próximos capítulos.



Ligya Clark, Plano sem Superfície nº5, 1957, tinta sobre madeira, 80x70cm

CAPÍTULO 2

2. O CONTEXTO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

2.1 O ensino de Arte no Brasil, entendimento das atuais concepções

*“Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei”
Gilberto Gil*

Ao iniciar o seu livro sobre história da educação, Aranha (1996, p. 17) diz que “é compreendendo o passado que podemos dar sentido ao presente e projetar o futuro” e que “a história é a interpretação da ação transformadora do homem no tempo”, compreendendo o homem⁸ como esse ser histórico inserido num tempo e num espaço, de uma forma não linear, mas cíclico, onde existe um tempo objetivo, mas também um tempo subjetivo, onde passado e presente se entrecruzam em busca de significados. É com esta idéia que contextualizamos o ensino de Arte no Brasil como anota Fusari e Ferraz (1992, p. 20):

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de Arte é importante saber como a Arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nova história.

Embora sabendo que somente a partir da Semana de Arte Moderna podemos encontrar uma Arte brasileira, e que antes desse movimento se tratava de uma Arte européia feita aqui no Brasil, achamos relevante começar essa reflexão em 1530, com a vinda dos Jesuítas, que tinham como missão divulgar a fé católica, para alargar o espaço de visão e de compreensão do percurso trilhado pelo ensino de Arte no Brasil.

⁸ O termo homem significa, homem e mulher, ser humano que cria, recria e transforma.

No primeiro momento, a educação estava ligada a colonização e a Arte era uma das mediações para concretizar esta missão. Para tanto, os padres jesuítas usavam a Música, o Teatro, a Pintura. Como expressa Azevedo (1971, p. 506) “utilizava tudo o que fosse útil ou suscetível de exercer sugestão sobre o espírito do gentio, - o teatro, a música, os cânticos e até as danças, multiplicando os recursos para atingir a inteligência das crianças e encontrar-lhes, o caminho do coração”.

Quando os Jesuítas aqui chegaram encontraram os primeiros moradores do Brasil, os índios - com sua Arte, sua cultura. Para estes povos, a Arte fazia parte da vida, não precisavam de um tempo, nem de um espaço especial para exercê-la, porque a Arte era parte dos rituais cotidianos, com a fabricação de utensílios domésticos, pinturas corporais para guerrear ou louvar o seu deus, peças feitas de penas, como colares, cocares, brincos, braceletes e o ensinamento acontecia no dia-a-dia da tribo. Como não havia interesse de Portugal em fomentar uma cultura genuinamente brasileira,

[...] a cultura indígena, não somente quanto à língua, mas na espontaneidade e variedade de suas formas, se foi lentamente substituindo, no raio de influência dos missionários, por um outro tipo de cultura, de acordo com os ideais dos jesuítas, e sua concepção de vida e de mundo, idêntica para todos os povos” (AZEVEDO,1971, p. 509).

De 1530 a 1808, este ano da chegada da Família Real ao Brasil, nossa economia foi marcada pelos ciclos da cana-de-açúcar e do ouro. Era uma economia que dependia da mão-de-obra escrava, fato que contribuía para a não-valorização de trabalhos manuais e, conseqüentemente, do fazer artístico, por estar associado às classes subalternas.

Viviam-se em Portugal e no Brasil os efeitos da reforma do Marquês de Pombal que, dentre outras medidas, foi responsável pela expulsão dos Jesuítas do Brasil em 1759. Dentro das novas diretrizes, o ensino de Arte, praticamente, foi reduzido ao ensino de desenho técnico, geométrico e de figura humana, reforçando a destreza, como anota Barbosa(2002, p.34) “desde os inícios do século XIX era o desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico, levando à precisão da linha e do modelado”. Maciel e A.S. Neto (2006, p.465) complementam esta reflexão, ao dizerem:

“A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira [...] pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados ainda que disatíveis e contestáveis e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional”.

Com a vinda da família Real em 1808, fugindo das forças napoleônicas, o Brasil começa a viver outro momento, conforme anota Azevedo (1971, p.560):

[...] uma grande aldeia de 45 mil almas”, que dormia no marasmo, desperta para uma vida nova, sacudida do inesperado acontecimento e erguida de súbito à categoria de capital do Império Português. A cidade colonial, de ruas estreitas e tortuosas, transforma-se com o esplendor da corte e o impulso de seu comércio e, pela atração dos novos encantos da vida urbana, torna-se o centro da vida intelectual do país, para onde convergem brasileiros vindos de quase todas as províncias.

Várias foram as mudanças para que a, até então, Colônia passasse a ter condições necessárias para abrigar a realeza lusa. Assim foi decretada a abertura dos portos e foram criadas instituições como o Banco do Brasil, a Biblioteca Real, o Museu Real e a Imprensa Régia. A partir de então, o Brasil é alvo, mais diretamente, da forte influência da cultura europeia e, do ponto de vista da cultura artística, a chegada da Missão Francesa, em 1816, foi de importância capital.

No campo da Educação, a prioridade foi dada ao desenvolvimento de profissões técnicas e científicas, e, como o interesse maior era com a defesa da Colônia, duas escolas militares foram logo criadas - a Academia de Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810).

Em 1816, D. João VI, por decreto, criou a sistematização do ensino artístico no Brasil, com a fundação, no Rio de Janeiro, de uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios, que só foi instalada em 1826, com o nome de Academia das Artes, sob a responsabilidade da Missão Francesa, que tinha como base dos seus trabalhos a técnica, como anotou Barbosa (2002, p. 25):

[...] a Missão Francesa, a qual para cá viera a fim de organizar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, baseada no plano de Lebreton, de objetivos primordialmente técnicos e, seguindo os moldes da experiência parisiense de Bachelier, voltada para o ensino dos ofícios artísticos e mecânicos.

A Missão Francesa era composta por um grupo de artistas que vieram para o Brasil a convite de D. João VI e influenciaram a Arte brasileira durante um século, impondo um modelo estrangeiro e elitista de Arte, contrapondo-se ao modelo barroco que já existia, consoante anotado por Barbosa e por Azevedo:

[...] todos os membros da Missão Francesa eram de orientação determinantemente neoclássica, a qual marcou seus ensinamentos e suas atividades artísticas na corte. Ora, nossa tradição era na época marcadamente barroco-rococó”. (BARBOSA, 2002, p.18).

A história dessa missão artística que se confunde, nos primeiros vinte anos, com a da Academia das Artes, e do papel que desempenhou, é a história dos conflitos de duas culturas, de aspectos e níveis diferentes, e das reações naturais do meio a que se transportou o grupo de artistas contratados em Paris. A missão francesa tornou-se o acontecimento central da época e marcou desde as suas primeiras atividades, a ruptura, sob as influências de uma concepção nova, da Arte de tradição colonial, de origem portuguesa, e o conflito entre a Arte de expressão litúrgica e o laicismo francês, importado pela missão. (AZEVEDO, 1971, p. 457)

Na visão de Barbosa (2002), o que aqui se encontrou foi um barroco brasileiro, pelos seus traços originais e produzido por artistas humildes, de origem popular, fortalecendo o preconceito em relação à Arte e aos artistas.

Nestas novas diretrizes, o ensino de Arte – como já foi adiantado - praticamente foi reduzido ao ensino do desenho técnico, geométrico e de figura humana, reforçando a destreza. Como afirma Barbosa (2002, p. 34), “desde os inícios do século XIX era o Desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico, levando à precisão da linha e do modelado”.

Com o término do período monárquico, a Proclamação da República (1889) e a Constituição de 1891, instaura-se o regime federalista, que dá autonomia aos estados, mas cria certo mal-estar com o crescimento desigual que favorece São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais tripé conhecido como a República do café-com-leite. É um período de mudanças na vida política e na educação, que passa a ter na preparação para o trabalho o seu objetivo principal.

Com foco nesse objetivo, o ensino de Arte se reduz ao ensino do desenho, como já expresso, que ganhou força e significado, recebendo influência de duas correntes filosóficas: o liberalismo e o positivismo. A primeira tendência tem como intérprete Rui Barbosa, compreendendo Arte com um certo valor em si mesma, mas de uma forma muito pragmática. O desenho era visto como linguagem técnica, servindo para a produção industrial. Na concepção pedagógica de Rui Barbosa como assinala Barbosa (2002, p.44), “o desenho tinha um lugar de enorme destaque no currículo secundário e especialmente no currículo primário”. Essa maneira de proceder com o ensino da Arte favoreceu a chegada ao Brasil das

idéias de Walter Smith, que serviram de base para o ensino do desenho, seguindo um modelo americano.

A segunda corrente, o positivismo, buscava a cientificização da Arte, por meio de métodos positivos, tendo como referência as idéias de Augusto Comte. Barbosa (2002, p. 67) ao referir-se a essa temática, expressa

A Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma.

De maneira geral, é lícito assinalar que o ensino de Arte estava reduzido ao ensino do desenho, principalmente o de ornatos, cópias de modelos, de estampas e que a metodologia da Escola de Belas Artes influenciou significativamente o ensino de Arte em nível primário e secundário, nos vinte primeiros anos do século XX.

Desta forma, resta caracterizar uma pedagogia tradicional no ensino de Arte, que apresenta, dentre as suas características, o foco no professor, um ensino mecanizado, uma metodologia repetitiva, fato confirmado, no dizer de Fusari e Ferraz (1992, p. 23), “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’”.

Um fato marcante nesta história é a Semana de Arte Moderna, em 1922, ao trazer outras perspectivas para a Arte brasileira, que, segundo Duarte Jr (1998), “significou a descoberta de novas maneiras de se entender a expressão artística”. Aranha (1996, p.195) reitera esta idéia, ressaltando que

[...] a Semana de Arte Moderna de 22 reúne representantes da pintura, escultura, música, arquitetura e literatura. Os modernistas não só anseiam por uma nova estética nacional, desligada das influências européias, como fazem crítica à velha ordem social e política.

Barbosa resalta, ainda, que

[...] entre os modernistas brasileiros, Anita Mafalhti e Mário de Andrade iriam desempenhar atividades de grande importância para a valorização estética da Arte infantil e para a introdução de novos métodos de ensino de Arte baseados no deixar fazer que explorava e valorizava o expressionismo e espontaneísmo da criança” (2002, p. 112).

“Mário ainda foi além, escrevendo artigos sobre a Arte da criança, dirigindo pesquisa sobre expressão infantil e organizando e estimulando, na

Universidade do Distrito Federal, um curso de história da Arte onde a Arte da criança era estudada e fortemente enfatizada como expressão autêntica, espontânea e “desinteressada (1984, p. 14).

Como ponto significativo desse momento de renovação a nova óptica conferida à Arte infantil, a valorização da espontaneidade e da expressividade da criança, deixando de ser vista como uma preparação para o intelecto ou preparo moral.

Esta visão tinha como pano de fundo o movimento da Escola Nova, de base “psicologizante”, que surgia em contraponto à escola tradicional, defendendo, dentre outras idéias, uma nova forma de organização do ensino, uma nova concepção sobre a criança, uma educação integral, atividades centradas no aluno e nas suas necessidades, enfim uma escola ativa, cuja idéia era “aprender fazendo”. Na Arte, este movimento anunciava a livre-expressão, em oposição à cópia de modelos preestabelecidos, recebendo forte influência das idéias de Jonh Dewey, que juntamente com Decroly e Claparède, afirmavam, segundo Barbosa (1984, p.14), a “importância da Arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança”.

No livro *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*, Barbosa (2001) analisa as idéias deste norte-americano, em relação ao ensino de Arte, descrevendo três fases defendidas pelo autor: a primeira – naturalista - que integra imaginação e observação da natureza; a segunda é uma abordagem interativa, integrando ação e reflexão; e a terceira compreende uma abordagem orgânica, ou seja a Arte como experiência. No Brasil, a mais utilizada foi a primeira - a naturalista - empregando exercícios de livre expressão, por intermédio dos seus seguidores - Anísio Teixeira, Nereu Sampaio e outros. Fusari e Ferraz (1992, p.32) reafirmam estas idéias, reforçando a noção de que

[...] 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.

Com o movimento da Escola Nova surge uma tentativa de reformulação do ensino de Arte, situando a criatividade como ponto de partida, buscando por o aluno no centro do processo. Neste clima de mudanças, são instauradas as

primeiras escolas especializadas em Arte, para crianças e adolescentes, como por exemplo, Escola Brasileira de Arte, em São Paulo, e cursos ministrados por Anita Malfatti.

No período de 1937 a 1945, a ditadura do Governo Vargas, que afasta educadores de ação renovada, entavou o desenvolvimento da Arte-Educação e houve um retorno para o desenho geométrico, desenhos pedagógicos e a cópia de estampas, iniciando a “pedagogização” da Arte na escola, com utilização instrumental para treinar o olho e a visão. O reforço a esta visão da Arte acontece em decorrência da Reforma Capanema que, em 1942, (SCHWARTZMAN, 2000), fez com que o Ensino Industrial deixasse de ser primário e passasse a ser de segundo grau, fazendo surgir o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), qualificando operários que se caracterizaram pela sua baixa escolaridade.

No campo da cultura, a gestão de Capanema assinalou a criação de dois órgãos que tiveram grande destaque ao longo do Estado Novo: o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Instituto Nacional do Livro, fundados em novembro e dezembro de 1937, respectivamente. Conforme Schwartzman (2000, p. 107), “a música também teria, ao lado do rádio e do cinema, um papel central neste esforço educativo e de mobilização”, mas a importância dada ao canto orfeônico estava em primeira instância, em detrimento da música popular, folclore e a música erudita. O mesmo autor reforça (2000, p.98) a noção de que

[...] o que preponderou no autoritarismo brasileiro, no entanto, não foi a busca das raízes mais populares e vitais do povo, que caracterizava a preocupação de Mário de Andrade, e sim a tentativa de fazer do catolicismo tradicional e do culto dos símbolos e líderes da pátria a base mítica do Estado forte que se tratava de constituir

Somente a partir de 1947, começam a aparecer, novamente, as escolas de Arte, dentre elas, a Escolinha de Arte do Brasil, dirigida por Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro, cuja iniciativa foi recebida com entusiasmo pelos artistas e educadores da época. Conforme Barbosa (1984, p.15),

[...] em breve a Escolinha, além de continuar com suas classes de Arte para crianças, adolescentes e adultos, tornou-se um centro para treinamento de professores de Arte, estimulando também a criação de outras Escolinhas em diversos estados.

A Escolinha de Arte do Brasil estava se caracterizando como referência para a formação de toda uma geração de arte-educadores, através do curso intensivo em Arte-Educação, sob a responsabilidade de Noêmia Varela.

Em 1964, com o golpe militar, é destruído o Estado de Direito e o País vive, mais uma vez, um período de medo e silêncio. Professores são perseguidos, as escolas experimentais fechavam ou mudavam o foco, por meio da normatização dos currículos. A prática se resumia por desenhos alusivos a comemorações cívicas e religiosas, embora fosse ouvida a fala de alguns movimentos, especialmente a partir de 1978, como acentua Biasoli (1999, p.70)

[...] a ditadura instaurada em 1964 incentiva os interesses estrangeiros, principalmente os norte-americanos, acentuando o processo de desnacionalização da economia. Isso acarreta recessão, arrocho salarial, inflação e alguns prejuízos para as pequenas e médias empresas. Toda e qualquer manifestação política, cultural e artística é violentamente reprimida pelo advento do golpe militar. O povo se cala, perde seu poder de participação e de crítica.

Para o ensino de Arte foi um período significativo por conta da promulgação da Lei nº 5692/71, que, no seu artigo 7º, determina que a Arte passa a ser obrigatória nas escolas de 1º e 2º graus, com o nome de Educação Artística. Ao mesmo tempo, porém, que era um ganho, também constituiu perda, porque o ensino de Arte ficou reduzido às “atividades artísticas”, muitas vezes apenas ligadas às datas comemorativas.

Para dar conta da nova demanda de professores, foram instituídas as licenciaturas breves, organizadas em dois anos, com os conceitos de Artes Plásticas, Cênicas e Música, estabelecendo a polivalência na formação de professores. Consoante Barbosa (2001, p. 48),

Esta decisão, amplamente festejada por todos os pioneiros em Arte-educação, promoveu contudo, através de multiplicação não planejada, uma diluição das experiências anteriores que talvez viessem a dar alguma autenticidade à Arte-educação no Brasil.

O primor pela técnica, também, teve seu espaço, consolidando uma tendência pedagógica tecnicista do ensino de Arte. Os livros didáticos ditavam as regras, como explicam Fusari e Ferraz (1993, p.32):

[...] nas aulas de Artes, os professores enfatizavam um saber construído reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucata por exemplo), e um saber exprimir-se espontaneístico, na maioria dos casos, caracterizando pouco compromissos com o conhecimento de

linguagens artísticas. O ativismo de fazer o que mandam os livros limita a área de realizar uma reflexão teórica.

O final da década de 1970 e o início da de 1980 foram marcados por movimentos a favor do fim da ditadura, que se concretiza em 1985, embora com eleição ainda de forma indireta e com grandes conseqüências em todos os setores.

A década de 1980 é marcada pelo início de uma série de associações, congressos, seminários – nacionais e internacionais - sobre Arte, formação do professor, ensino de Arte e História da Arte, surgindo o movimento de Arte-Educação. Além disso, um fato significativo a partir de 1986, foi a eliminação da Arte nas escolas pelo Conselho Federal de Educação, ao determinar como matérias básicas: Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, retirando, assim, a área de comunicação e expressão e, conseqüentemente, a Arte, que fazia parte desta área.

Nos anos 1990, um ponto relevante para o ensino de Arte é a promulgação da LDB nº 9.394/96, que revoga as disposições anteriores e considera a Arte obrigatória na Educação Básica: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Artigo 26, parágrafo 2º).

A Arte passa a ser compreendida como uma linguagem, com conteúdos próprios, que vão além de atividades fragmentadas e estéreis e que,

[...] apesar de todas as contradições existentes no ensino da Arte, uma nova concepção vem surgindo e se concretizando nesta década [...] a marca mais significativa dos anos 90 no ensino da Arte é, sem dúvida, o entendimento do fator conceitual por pArte dos professores e sua posterior aplicação numa práxis que realmente vá além da forma tradicional. (BIASOLI, 1999, p 79).

Com o objetivo de “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL,1998), surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O PCN de Arte tem a intenção de “fundamentar, evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da Arte como manifestação humana” (BRASIL,1998), trazendo referência de quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Na prática, em muitas escolas a Arte, entretanto, ainda é considerada como atividade e é ministrada por pessoas “que têm jeito”, sem nenhum planejamento, com atividades estereotipadas. Existe uma lacuna grande entre o que é instituído e o que é praticado, conforme é perceptível no dizer de Magalhães (2002, p 161):

[...] o ensino de Arte ainda apresenta uma atuação centrada, principalmente, no fazer artístico em todos os níveis de ensino, face às distorções teórico-metodológicas advindas da compreensão dos modelos impostos sem a necessária adaptação ao contexto cultural brasileiro.

Um entrevistado reforça, dizendo:

Não estou mais nesse momento trabalhando com a parte de Arte, eu acho que nós caminhamos, nem caminhamos engatinhamos, mas na grande maioria não tem estrutura, quando tem um profissional ele tem que abranger todas as linguagens ou ele se afunila naquela que ele mais gosta, e ele trabalha com afinco para mostrar pra escola um produto, porque ela exige um produto, eu falo isso especificamente da escola particular, onde eu mais estive.[...] No geral o que eu ainda vejo a Arte nas escolas são atividades estanques, a parte de Artes plásticas, a construção com sucata, ai tem o grupo de dança, o grupo de coral que é uma atividade extra que a criança faz em outro momento e isso poderia ser um momento pra criança dentro do seu momento de aula, um atelier de música, um atelier de dança, um atelier de Artes plásticas, de teatro.(COR BRANCA)

O Conselho de Educação do Ceará, pela Resolução nº 411/2006, fixa normas para o componente curricular Artes, reafirmando no seu artigo 1º que o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório da Base Nacional Comum nos diversos níveis de ensino da Educação Básica, trazendo como responsabilidade das instituições públicas e privadas dar ao canto coral um lugar privilegiado nos programas de Arte-Educação, por considerá-lo instrumento de alto valor educativo, sem especificar as outras linguagens.

Ao trazermos este recorte histórico do ensino de Arte, estabeleço relação das memórias como estudante e as orientações e práticas deste ensino e recobro, o período de aluna no Ensino Fundamental, década de 1970, quando vivenciamos aulas de Arte como alguns autores descrevem, ou seja, o primor pelo desenho técnico para os homens, as Artes manuais para as mulheres, os trabalhos copiados que buscavam a perfeição dos traços.

Como já relatado, nos anos 80, fiz alguns cursos de Arte. Em um deles, era ensinada a técnica do desenho de figuras humanas; no segundo curso,

experimentei a vivência de uma escola de Arte, que estimulava a livre-expressão, a criatividade de crianças, jovens e adultos. Num determinado momento da pesquisa, buscamos todos os trabalhos dessa época, como se precisássemos unir um tempo ao outro, ou ainda como se tudo agora fizesse sentido nesse entrecruzamento de informações, no caminho que estávamos percorrendo. Estes fatos ratificam que, na história, passado e presente se entrecruzam, num movimento complexo de ir e vir, e que as nossas práticas pedagógicas estão impregnadas de concepções ideológicas, filosóficas, sociológicas; pontos que refletiremos no próximo ítem, ao trazer os conceitos e terminologias utilizadas no ensino de Arte e a visão dos professores egressos da especialização em Arte.

2.2. Conceitos e terminologias utilizadas no ensino de Arte e a visão dos professores egressos da especialização em Arte do CEFET/CE e UECE

*“A Arte é a luz que nos permite
conhecer a vida e o mundo,
pois tanto a vida
como a existência
são categorias estéticas”. Silvio Gallo.*

Educação pela Arte, Educação Artística, Arte-Educação e Ensino de Arte. São algumas das terminologias usadas, no Brasil, para explicitar a inter-relação do ensino com a Arte, Educação e Arte. Embora o foco do problema seja o mesmo, as concepções pedagógicas são diferentes, por isso vale a pena reaver o significado e a contribuição delas para o ensino de Arte, compreendendo que, ligada a cada uma, existe uma prática pedagógica, e que estes termos não aconteceram um após o outro, mas conviveram e convivem ainda hoje de forma simultânea. Martins (2002, p. 52) ratifica esta idéia, dizendo:

[...] as terminologias desvelam, portanto, escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas. Mas nada é tão cirurgicamente delimitado e as terminologias acabam abarcando uma complexidade de conceitos que se (inter) relacionam.

Como apresentado no tópico sobre a história do ensino de Arte no Brasil, até início do século XX, Arte na escola era sinônimo de desenho geométrico. Com o advento da Escola Nova, surge outra concepção para a Arte, ou seja, da “livre expressão”, em que a criatividade era o foco maior. Procurava-se deixar fluir o sentimento, a emoção, nada de enquadramento, nada de padrão. Vivia-se também uma nova concepção de criança e tudo contribuía para outra visão diante da Arte e da Educação.

Ainda no contexto do pragmatismo na Educação Herbert Read (2001) publicou em 1949 o livro *Educação pela Arte*, dando origem a essa expressão que recebe adesão de artistas, filósofos e educadores brasileiros e é um movimento muito significativo para o ensino artístico, de abrangência internacional. A sua tese central era de que a “arte deve ser a base da educação”, como já afirmava Platão. Enfatizava que a Arte faz parte da Educação e que a Educação faz parte da Arte; uma vez que a educação é na sua essência um processo criador, por isso a Arte faz parte dessa essência. Fusari e Ferraz (1992, p.15) definem a Educação pela Arte como

[...] um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

Este movimento deu origem às muitas escolinhas de Arte no Brasil, como já afirmei, dentre elas, a “Escolinha de Arte”, no Rio de Janeiro, liderada por Augusto Rodrigues. Estruturada nas referências da “Educação através da Arte”, procurava trabalhar Arte com as crianças, desenvolvendo o seu potencial criador e por muito tempo foi referência na formação de artistas e professores de Arte.

Olhando para este movimento hoje, é fácil perceber que foi de extrema importância para uma nova concepção de Arte e do ensino de Arte, uma vez que a visão que se tinha da Arte era de um produto elitizado, dominado por poucos talentosos. Vivia-se uma Arte fora do artista. Esta abordagem trouxe uma Arte de dentro para fora, reavendo-a como essência do ser humano, e deixando fluir a sensibilidade presente em cada um. É notável a influência dessa concepção na formação de três dos entrevistados, quando dizem:

Só a Arte possibilita a descoberta dessa sensibilidade. A Arte é exatamente isso é um instrumento de descoberta de sensibilização humana. (COR VERDE).

Eu acho que Arte é e sempre será expressão do sentimento humano.(COR AZUL).

Arte pra mim é toda expressão do homem, que sensibiliza, que mexe com todo esse ser sensível que a gente tem. (COR BRANCA).

Com a obrigatoriedade da Arte na escola de 1º e 2º graus, pela Lei nº 5692 /71, surge a expressão Educação Artística, trazendo como característica a execução de atividades artísticas, sem uma definição clara e dando ênfase ao planejamento, planos e objetivos. Os professores que até então trabalhavam com desenho, canto e trabalhos manuais, com a “livre-expressão”, se viram de repente tendo que trabalhar com atividades artísticas, num enfoque polivalente, sem uma formação adequada, apoiando-se exclusivamente nos livros didáticos e tendo que seguir um rigor no planejamento. Neste contexto, Arte é entendida como mera atividade das várias linguagens, sem uma preocupação com a história da Arte e a sua contextualização socio cultural. Fusari e Ferraz (1992, p. 16) reforçam estas idéias, ressaltando:

Na prática, a Educação Artística vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico. Além disso, geralmente a Educação Artística é enfocada de modo muito abrangente, e os professores se comprometem com objetivos que, por sua natureza, configuram-se como inatingíveis. Embora não exista qualquer orientação explícita para ações polivalentes, essa é uma atitude habitual que converte a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnicas, “produtos” artísticos e empobrece o verdadeiro sentido da Arte.

A entrevistada, a “Cor Branca”, protagoniza esse momento, ao acentuar no seu depoimento que ficou ministrando aula de Educação Artística ainda dentro da Lei 5692/71, que tinha a área de comunicação com o professor de Português e que essa área era bem grande, ou seja o professor licenciado em letras, tinha amparo legal para ensinar Artes, porque ela estava dentro do núcleo de Comunicação e Expressão. Embora, como a entrevistada afirmou: *eu era aquela professora que estava sempre ensaiando os meninos, fazendo uma dança, que fazia um teatro, a professora de português que sempre mexia com Arte, dava uma aula de português e*

que levava música. Esta afirmativa reforça o descuido com a formação do professor de Arte, ampliando o espaço para a desvalorização da área.

Acerca da polivalência, Barbosa chama a atenção para o equívoco que se formou em torno da interdisciplinaridade, como se uma fosse a mesma coisa que a outra. E diz:

Estamos diante de uma deturpação do princípio de interdisciplinaridade, batizado entre nós de polivalência, uma colagem amorfa de diferentes sistemas semióticos. Esta abordagem projeta no professor-estudante um conceito equivocado de Arte, ligado à idéia de nonsense ou totalidade superficial – uma espécie de grande torta de vegetais e frutas mal misturados e assados cuja receita transmitem a seus alunos(1984, p. 17).

Reforça a autora a noção de que o conceito de “interdisciplinaridade vem se identificando cada vez mais com a idéia de integração” e que esta visão no campo da educação vai muito além do relacionamento entre disciplinas. Concordamos com esta idéia, porque compreendemos, também, interdisciplinaridade diferente de polivalência, é um conceito que passa por uma visão de totalidade, onde se estabelece a integração entre disciplinas, intensificando a intercomunicação, a troca, o diálogo, mais tudo passando, especialmente, pela postura do educador, como diz Fazenda (1991, p. 31) “a interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano”.

Albuquerque (2004, p. 203/204) contribui com esta reflexão, defendendo o argumento de que “a abordagem interdisciplinar se coloca também como uma atitude heurística” e que “não prescinde do conhecimento especializado”, pelo contrário “toma-o como referência fundamental para o processo de desfragmentação do saber construído especializadamente tanto no passado como no presente, e procura reconstruir sua inteireza e complexidade originais”.

Ao analisar os documentos dos dois cursos, é notável o fato de que um aponta para uma visão interdisciplinar quando garante nos seus objetivos que “O curso de especialização em Arte e Educação têm por objetivo subsidiar a pedagogia no ensino de Arte, numa perspectiva interdisciplinar...”. Tal fato despertou nesse momento o desejo de investigar essa proposta, uma vez que traz no currículo as quatro linguagens anunciadas no PCN - Música, Teatro, Dança e Artes Plásticas -

mas, como não é o objeto de estudo desta pesquisa, vou deixar para outro momento.

Diante dessa realidade, trazida pela promulgação da Lei nº 5963/71 e da inquietação de artistas, professores, pesquisadores, tem origem nas décadas de 1970 e 1980, um movimento denominado Arte-Educação, que surge, segundo Frange (2002, p. 45), “na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre Arte e a Educação”. Para Duarte Jr. (1994), Arte-Educação é uma retomada do movimento “Educação pela Arte” e que não significa o treino para alguém ser artista ou aprender uma técnica específica, mas quer significar uma educação que tenha a Arte como uma das suas aliadas.

Este movimento surge inicialmente fora do âmbito escolar, dando origem às associações de classe, culminando com a criação da Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil, legitimando um espaço de debate, reflexão e luta por uma Arte como área do conhecimento, com sua história e linguagem, já com uma visão na nova LDB que estava por vir.

Para o ensino de Arte, esse movimento foi muito salutar, porque, além de outras coisas, favoreceu o surgimento de pesquisas e publicações sobre o assunto, ensejando a ampliação do debate em torno da Arte e da Arte na escola, uma vez que, segundo Barbosa (1984, p. 17), “durante os anos 70, foram publicados somente três livros acerca de Arte (visual) – educação (Barbosa, 75 e 78; Marin, 76); os lançados nos anos anteriores quase não ultrapassam meia dúzia, circunscritos principalmente à descrição de técnicas de pintura e desenho”. Conforme a mesma autora, por meio de uma pesquisa, ela conseguiu arrolar e ler 79 teses, no período de 1981-1993, tendo a Arte como objeto de estudo. Ressalta, ainda, Barbosa (1999, p. 23), que “1994, 1995 e 1996 foram anos muito produtivos para a Arte-Educação, no Brasil”, o que é comprovado pela defesa de muitas dissertações.

Um dos entrevistados, cuja formação ocorreu no exercício do magistério, fala de sua formação artística e descreve a década de 1980 na sua trajetória profissional:

Alguns anos atrás, início da década de 80, quando estava me firmando como artista plástico não tinha um lugar aqui onde você pudesse fazer um curso de formação em educação artística tinha um curso de Artes plásticas, curso de desenho, curso de pintura, curso de escultura, todos os cursos que

cheguei a fazer: fiz curso de desenho, de escultura, de pintura, de instalação [...] a formação foi se dando de curso em curso e também com muita prática, uma formação muito empírica, com muita leitura, na época tinha a Revista Galeria era o que a gente mastigava enquanto informação de nível teórico, as exposições eram raras. (COR LARANJA).

“Arte e seu ensino” é outra expressão, nesse cenário, que segundo Frange (2002), começou a ser divulgado a partir do 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, realizado pela ECA-USP em 1989. Percebe-se entretanto, que foi após a LDB nº 9394/96 definir que “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” e o PCN Brasil (1998) de Arte ratificar que “é característica desse novo marco curricular a reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”, que ensino da Arte ou somente Arte, ou ainda Arte e seu ensino ganham popularidade e se discutem o seu significado e a sua práxis, embora na prática ainda não aconteça, como relata a Cor Laranja, trazendo sua visão sobre a realidade da escola pública e privada:

O que tenho lido a respeito, o que tenho ouvido a respeito, no embrião de uma associação de Arte-educadores ou de pessoas que ensinam Arte, que está sendo montada, eu tenho ouvido das pessoas o seguinte: há uma carência de professores, há uma carência de materiais e há uma carência estrutural enquanto espaço físico, tanto no estado quanto no município. Na rede particular não tem essa carência, no geral não tem carência de estrutura, de material e nem carência de pessoal, mas são vontades diferentes. Na primeira, na rede pública há uma carência primeira de interesse político de fazer a coisa funcionar. No que diz respeito ao plano privado, o povo não investe, porque não é interesse investir além do que já investe, trata-se de empresas que lidam com educação. Eles fazem o que a lei determina, tem que ter pelo menos uma disciplina em uma série do ensino fundamental. Pelo menos uma? Então só vai ter uma. Claro que tem quem coloque em duas, em três. Claro que vai depender da sensibilidade do dono.

Acreditamos que tal expressão ganha força, neste momento, em decorrência da complexidade da Arte, tanto na forma ontológica quanto na semiótica. O conceito de complexidade é usado não como sinônimo de complicação, mas, como anota Ostrower (1998, 197), “ao serem complexas, as coisas não se tornam mais complicadas, e sim, mais específicas em sua diferenciação, mais verdadeiras”.

Sendo assim, a Arte é complexa, porque é transgressora, transformadora, faz as próprias regras, incomoda, cria e recria, mexe com o sensível e está presente em todas as ações humanas, acolhendo três momentos, segundo Bosi (2004), um “fazer”, um “conhecer” e um “expressar”, que acontecem simultaneamente. O entrevistado a “Cor Laranja” expressa essa complexidade, ao falar *“hoje em dia dizer o que é Arte é tão difícil como dizer o que não é Arte, agora dizer o que seria um bom produto de Arte, um bom resultado enquanto Arte só quando estamos diante dela”*. Morais (2002), reforça esta idéia, descrevendo, no livro *Arte é o que eu e você chamamos de arte*, 801 definições sobre Arte e o sistema da Arte.

Sobre esse assunto a “Cor Verde” considera que a Arte ganhou força hoje; conforme ela mesma disse, *virou moda de uma hora para outra* porque:

[...] a gente precisa resgatar o prazer de estar dentro da escola, a escola esta com uma evasão enorme. Então a Arte é o único mecanismo capaz de ... porque ela está aliada ao prazer. Quem tem uma memória dolorosa sobre as Artes, você foi obrigado a cantar, você tá ali cantando com raiva. Pintando com ódio porque esta pintando... Todo mundo faz Arte com prazer. Então isso foi emergencial trazer o Arte-educador para que a gente resgate os alunos, conquiste os alunos.

Ao refletirmos sobre essas terminologias, lembro que recentemente ao ministrar uma oficina de Arte, no meio do trabalho, entra uma pessoa que se designou de arte-educador e se achou com autoridade suficiente para questionar o que estava sendo feito, sem nenhuma sensibilidade e busca de contextualização, dizendo que sabia diferenciar Arte, Arte-educação, Educação Artística e Arte-terapia. Percebemos, então, que estas terminologias estão impregnadas de poder e, também, servem para excluir. Legitimar um discurso. Demarcar espaços de ação.

Fato que ganha significado com a fala da entrevistada a “Cor Azul”, ao dizer que somente depois que fez a especialização e concluiu, se percebeu professora de Arte, porque, antes, não se via nesse papel, e somente com o certificado passou a ser professora de Arte. A “Cor Branca” se denominou de artista didática e não arte-educadora. Ela justifica dizendo: *“me sinto artista amo a música, canto acho que tenho uma voz afinada para trabalhar nessa área de música mas uso todo esse potencial artístico em mim de uma forma didática para trabalhar com o outro, com quem eu encontro no meu caminho”*. A Cor Verde se considera

autodidata em Arte, mas diz que arte-educadora sempre foi, gostava de arte, de participar de exposição, de ler sobre Arte, embora afirme que a sua Arte é para a Educação.

Ao longo deste estudo, por meio das minhas memórias e práticas, fui por algumas vezes, me transformando no próprio objeto de estudo, quando fazia sempre um movimento de olhar para a minha prática a luz da teoria, porque, como diz Freire (1996, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Tendo como referência essa idéia vamos continuar refletindo sobre conceitos e terminologias no ensino de Arte, partindo do conteúdo trabalhado por mim nas oficinas de Arte na década de 1990 e relacionando com a fala dos entrevistados que estavam também se formando nessa mesma época.

Como professora, encontrei na escola uma Arte utilitarista, sem a devida valorização como expressão do ser humano, uma forma de linguagem. A visão era ainda muito de “DOM”, privilegio de poucos. Foi por esse viés que comecei a refletir de modo mais sistemático sobre o ensino de Arte na escola, porque percebi que era, e ainda é, necessário desmistificar a ideologia do dom, que cada vez distancia as pessoas do fazer artístico, e reaver a Arte como expressão de vida na formação do sujeito-artístico, fazendo-se pessoa.

Acreditamos que a Arte na escola não está pensada somente para formar artistas, mas, principalmente, formar pessoas sensíveis, críticas, criativas, apreciadoras de Arte, idéia compartilhada por dois dos entrevistados:

O fazer é importante, é muito importante o fazer, mas nós não estamos na escola de Belas-Artes, o mais importante é formar apreciadores de Arte.(COR VERDE).

Acho que a Arte hoje na escola se ela conseguir ao menos sensibilizar a criança para se sentir um ser criativo, sensível e criador eu acho que ela já faria muito. Se o trabalho for nessa perspectiva, na sua aula de Arte fazer com que a criança se perceba sensível para produzir Arte, criativo no sentido de criar uma obra de Arte e que essa sua Arte fale, denuncie, diga alguma coisa se a escola fizer isso já faz um bocado de coisa. (COR BRANCA).

Azevedo (2003, p.30) nos alerta, também, ao dizer que

Separar os processos sensíveis/emocionais e sociais dos processos cognitivos do ser humano é um artifício ideológico que precisa ser denunciado e evitado, pois, além das funções acima mencionadas (Arte

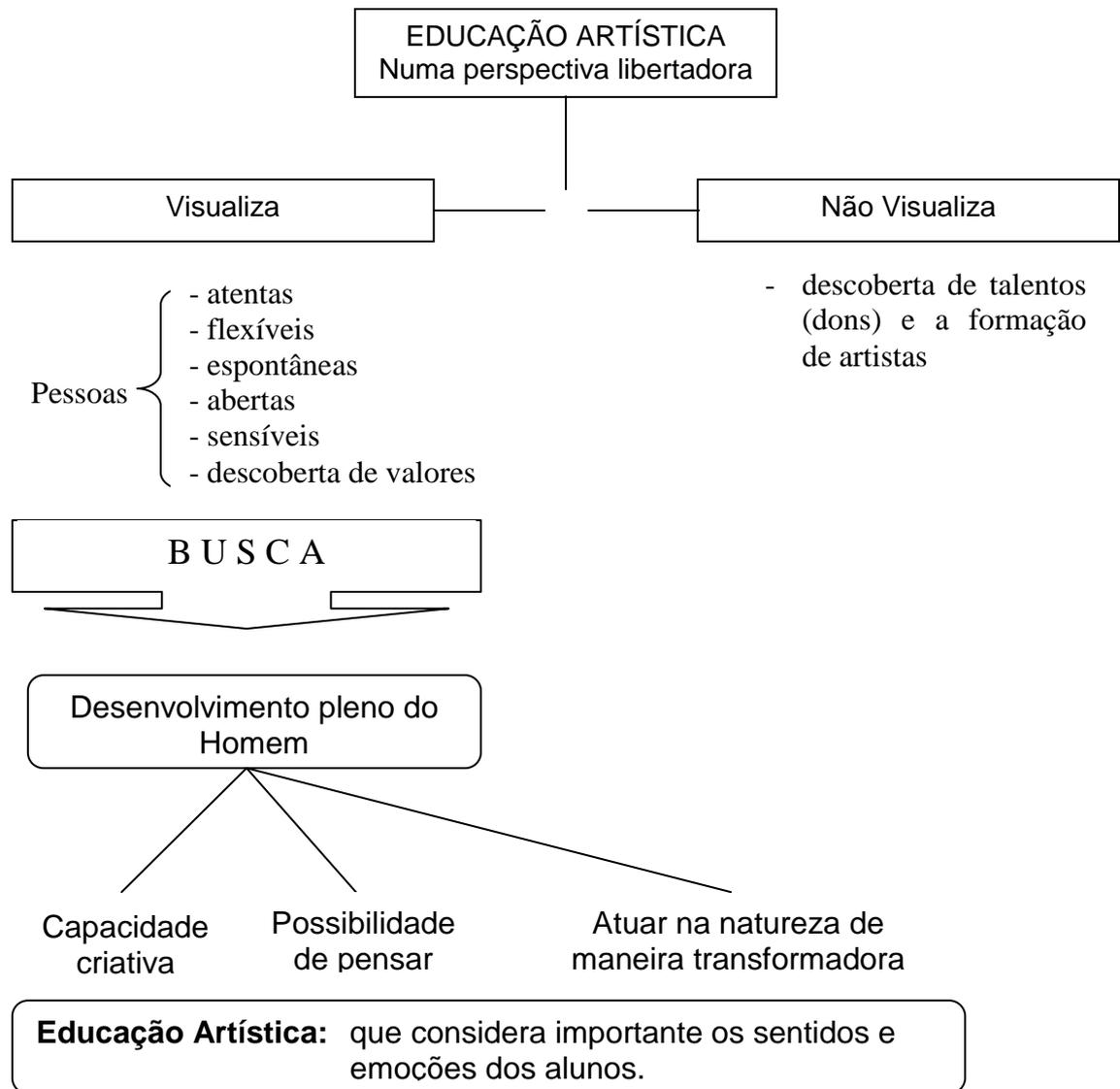
como mágica e como instrução). Pensamos que uma sociedade será verdadeiramente adulta e democrática quando favorecer o acesso de todos aos bens de maneira ampla e integrada.

Os conceitos vividos até então nas escolas não serviam, como já expressei noutro momento deste trabalho, porque acreditava e ainda acredito na importância da Arte para o desenvolvimento integral do ser humano, independentemente da idade. Por isso nas oficinas, ao seguir um roteiro⁹ criado pelo grupo da OfinArtes, do qual faço parte, no momento de fundamentação começava perguntando o que as pessoas entendiam por Arte e a partir das respostas ia desmistificando a idéia de dom.

Para Coutinho (2002, p.155), esta “questão é complexa e não se solucionará apenas com novos modelos ou padrões, pois envolve posturas conceituais dos sujeitos envolvidos, posturas definidas por matizes ideológicos”. Reitera a mesma autora, que “os cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo”.

Para melhor visualizar os fundamentos nos quais me baseava e dialogava com os participantes das oficinas, na tentativa de estabelecer uma reflexão crítica, criei o esquema a seguir, tendo como pano de fundo a Educação Libertadora.

⁹ Este roteiro consta de aquecimento, memória, vivência temática/fundamentação, sistematização e avaliação



Começava a reflexão nas oficinas, situando a Educação Artística numa perspectiva transformadora e não reprodutora. Considerando que todos temos um potencial criador, e que tal expressão

[...] não é outra coisa senão esta disponibilidade interior, esta plena entrega de si e a presença total naquilo que se faz. Ela vem acompanhada do senso do maravilhoso, da eterna surpresa com as coisas que se renovam no cotidiano, ante cada manhã que ainda não existiu e que não existirá mais de modo igual, ante cada forma que, ao ser criada, começa a dialogar conosco. É nossa sensibilidade viva, vibrante. OSTROWER (1995 p.247)

Reforçava a noção de que a Educação Artística¹⁰ na escola não estava pensada para descobrir talentos e formar artistas, não querendo dizer que isso não podia acontecer, mas o foco era formar pessoas sensíveis, críticas, criativas, buscando o desenvolvimento pleno do ser humano. Idéia partilhada por um dos entrevistados, a Cor Laranja, ao descrever o que fazia na sala de aula, completou: *Claro o objetivo não é transformá-los em artistas, mas burilar a sensibilidade artística de cada um e já sinto que se não saírem artistas de lá, sairão pessoas sensíveis no contato com a Arte.*

Tudo isso acontecia por intermédio do desenvolvimento da capacidade criativa do aluno, possibilitando esse ser se perceber pensante e que podia atuar na natureza de maneira transformadora e não só reproduzindo modelos, sem nenhuma autonomia. E concluía a oficina, lembrando que a Educação Artística nesta perspectiva, considera importantes os sentidos e emoções dos alunos. É relevante firmar que compreendemos que a criatividade é uma característica do ser humano e que pode ser trabalhada por qualquer área do conhecimento; não é privilégio da Arte.

O objetivo primeiro das oficinas de Arte para professores era a educação da sensibilidade, mediante experiências práticas e significativas, o resgate do encontro com a Arte e não só de técnicas, porque partíamos todos do pressuposto que o professor(a) com a sua sensibilidade trabalhada, seus conceitos de Arte refletidos, poderia estabelecer um novo olhar diante da Arte e fomentar uma renovação na sua prática docente, gerando uma prática reflexiva.

Ao dialogar com os sujeitos da pesquisa, os egressos dos cursos de especialização, sobre o conceito deles de Arte encontramos:

A Arte é um portal, que dá acesso a muitos outros conhecimentos, lugares, espaços, propiciando não só o acesso ao ser sensível de cada um, como fica evidente nas falas das duas entrevistadas, mas também como acesso ao desenvolvimento da capacidade crítica e criadora, que vai possibilitar, ao ser humano, uma ação transformadora diante da realidade analisada.

¹⁰ Usamos neste momento a expressão Educação Artística, porque era o termo usado nas escolas, após a promulgação da lei 5693/71.

Eu também percebi que a Arte é um portal, as vezes você esta numa exposição e ver uma obra e aquela obra te remete a tantas emoções que as vezes tu mesmo nem conhece.(COR AZUL)

Arte pra mim é toda expressão do homem, que sensibiliza, que mexe com todo esse ser sensível que a gente tem. Toda manifestação seja através da música, do teatro, da dança, do cinema, da poesia, todas essas manifestações que mexem com esse ser sensível que existe em nós, isso pra mim é Arte. Ai eu queria só abrir um parêntese por que assim às vezes eu escuto uma música e cai tão bem e ai eu vou buscar as palavras do Milton Nascimento e do Bresser, sempre as canções que eu ouço cabem tão dentro de mim...(COR BRANCA)

Arte é expressão do sentimento humano, é deixar fluir as emoções, seja através da linguagem da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro. Segundo Bosi (2004, p. 50), “a idéia de expressão está intimamente ligada a um nexos que se pressupõe existir entre uma fonte de energia e um signo que a veicula ou a encerra. Uma força que se exprime e uma forma que a exprime”. Sobre isso diz a Cor Azul:

Eu acho que Arte é e sempre será expressão do sentimento humano. Cada vez que você se expressa mesmo, mesmo, no exercício da expressão, não no automático, no gestual pode até acontecer no cotidiano, assim acho que também tem aqueles momentos iluminados, Arte é a expressão do sentimento humano. Você pára para tentar uma comunicação que diz o que você está sentindo acho que naquele momento você está fazendo Arte, até quando você não percebe que está fazendo.

Azevedo (2003, p. 41) reforça esse pensamento, afirmando que

ARTE é linguagem – verbal e não verbal – VISUAL, CÊNICA e SONORA, que traduz, desde tempos imemoriais, possibilidades, angústias, indignações, amores, perplexidades, fantasias, mitos, crenças, dores. Transformando “coisas” aparentemente sem sentido em coisas absolutamente, circunstancialmente, apaixonadamente significativas.

Concordamos com esta afirmação e Ostrower (1998, p.25) ajudou-nos a ampliar ainda mais o conceito, quando afirma que “a Arte é a linguagem natural da humanidade”. Assim sendo, como expressa a autora, “Arte é uma necessidade do nosso ser, uma necessidade espiritual tão premente quanto as necessidades físicas”. Logo, fazer Arte, conhecer Arte, expressar-se por meio da Arte deve fazer parte do nosso cotidiano, não só como uma disciplina na escola mas, também, como uma dimensão da nossa vida, tanto pessoal como cultural.

Arte é um instrumento de descoberta de sensibilidade humana, assim conceitua Arte uma das entrevistadas

É o meio de conduzir possibilidade de beleza de mundo, de fazer que estejamos no mundo presente e se descobrir realmente sujeito, parte integrante e sensível de um mundo. Parte sensível. Nós somos seres sensíveis. Só a arte possibilita a descoberta dessa sensibilidade. A arte é exatamente isso é um instrumento de descoberta de sensibilização humana. (COR VERDE)

Barbosa (2005, p.98-99), nos faz um alerta de que muito se fala “em Arte na escola para o desenvolvimento da sensibilidade, mas poucos tentaram conceituar essa sensibilidade”. E continua afirmando que o conceito que serve para o ensino de Arte é sensibilidade como desenvolvimento dos sentidos e diz que a “Arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica”. A entrevistada a “Cor Azul “ diz que para ela o ensino de Arte na escola deveria priorizar

[...] não só a formação acadêmica, de você conhecer quem são os pintores, quem são os músicos, os dramaturgos, os atores, deveria realmente privilegiar a questão dos sentidos. Você fazer toda essa vivência, experiência, mas aguçar mesmo os sentidos, por exemplo o ouvir, o olhar, o sentir isso que a arte traz muito forte. A escola deveria sempre focar nisso quando falasse de arte.

Arte é um mecanismo didático-metodológico, uma mediação para o ensinar e o aprender não só Arte, mas todos os outros conhecimentos; compreendendo mediação não só como um intermédio, mas sim com um “caráter rizomático”, como reflete Martins (2002, p. 56), onde estabelece múltiplas e complexas relações com o conhecimento, a obra de Arte, o aluno, o professor, a história, tecendo fios que se articulam, gerando significados e aprendizagens.

A “Cor Verde” ratifica esse pensar, nos alertando de que

[...] as pessoas tem muita dificuldade de compreender a Arte como mecanismo didático-metodológico capaz de apontar novas possibilidades de transformação no comportamento do aluno em busca de autorização estética, em busca de um processo de auto-conhecimento, de interação com o outro.

O esquema apresentado anteriormente e os conceitos dos entrevistados nos reportaram a uma reflexão sobre a opinião de dois autores norte-americanos Vincent Lanier (1999) e Elliot Eisner (1999) sobre o ensino de Arte. Um defende uma visão essencialista e o outro postula uma óptica contextualista. Em que consistem estas visões? Os essencialistas defendem a idéia de que o ensino

artístico deve se preocupar apenas com o que esteja diretamente relacionado à Arte, e que a real função da Arte na escola é fazer descobrir a natureza da Arte, promovendo o desenvolvimento da apreciação artística, da história da Arte. Os contextualistas defendem uma abordagem sociológica, ou seja, entendem que o ensino das Artes deva servir às causas sociais e à formação de valores, atitudes e hábitos; que é necessário levar em conta o contexto de quem vai receber a educação para melhor traçar os objetivos, levantando necessidades psicológicas e sociais.

Nesta perspectiva, Vincent Lanier reconhece que as atividades artísticas podem promover crescimentos pessoais, mas afirma que este não deve ser o foco principal e sim o domínio dos procedimentos estéticos-visuais. Diz ele (1999, p. 45):

Se outros benefícios colaterais resultam das atividades de Arte, tanto melhor. Se, no entanto, eles não ocorrem, o papel educacional da Arte não terá sido traído – contanto que o crescimento das capacidades estético-visuais tenha se efetivado. Conseqüentemente, estou sugerindo que avaliemos, o mais objetivamente possível, tudo aquilo que fazemos na sala de aula e que reorientemos nossa conduta numa direção que trate mais especificamente da aprendizagem em Arte do que desenvolvimento pessoal de qualidade não necessariamente relacionadas com Arte. Em resumo, estou propondo que, de fato, devolvamos a Arte à Arte-educação.

Almeida (2001, p.14), fazendo uma leitura das idéias de Elliot Eisner, levanta algumas razões que justificam a presença das Artes no currículo escolar.

Eisner entende que, ao realizarem as atividades artísticas as crianças desenvolvem a auto-estima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível, também desenvolvem o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornam-se capazes de expressar melhor idéias e sentimentos, passam a compreender as relações entre partes e todo e a entender que as Artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo.

Eisner, no texto *Estrutura e mágica no ensino da Arte* (1999), reforça esta idéia, dizendo:

Há uma referência geral e histórica, de que a Arte é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação. A Arte é entendida como um terreno permissivo ante um currículo repleto de números e de palavras. É a Arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos. As escolas são dominadas por tarefas curriculares voltadas ao professor e que, freqüentemente, oferecem apenas uma solução para os problemas, uma resposta certa para as perguntas. A Arte não pode se tornar algo sem vida, mecânico, como tem ocorrido com o que ensinamos, em todos os níveis da educação.

Esta reflexão mostrou que a nossa defesa de Arte e a dos entrevistados se baseava, quase que exclusivamente, na visão contextualista, e ensejou-nos ratificar a concordância com as idéias desse autor e também com as idéias de Vincent Lenier. No nosso entender, elas não são excludentes, mas complementares, porque se considerarmos somente a abordagem essencialista, deixamos de trazer a Arte como essência de vida, o contexto onde esta sendo aplicada, vivida; e se acolhemos somente a abordagem contextualista, deixamos de conceber a Arte como conhecimento, que possui código e linguagem e história própria. A entrevistada a “Cor Azul” reforça esse ponto de vista, quando afirma *“eu acho que o ensino de Arte na escola não deveria privilegiar só a formação acadêmica, de você conhecer quem são os pintores, quem são os músicos, os dramaturgos, os atores, deveria realmente privilegiar a questão dos sentidos”*.

Diante disso, concordamos com Almeida (2001, p.15), ao exprimir a idéia de que

[...] o motivo mais importante para incluirmos as Artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer” (...) “as Artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos.

Percebemos, então, que Educação, Arte e Cultura¹¹ mantêm entre si uma relação íntima e orgânica, porque a Educação deverá ter como foco a transmissão da Cultura, numa atitude conservadora e preservadora, porque, como afirma Hannah Arendt (apud FORQUIM, 1993, p.13), “o fato de aprender está inevitavelmente voltado para o passado”. Por isso, conhecer o passado é fazer um elo com a formação da identidade, a percepção de si e dos outros, e a Arte é um canal, ou como disse a Cor Azul, um portal para esse entendimento, para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento da cultura local. Diz um outro entrevistado sobre isso:

A gente só aprecia aquilo que a gente conhece, que a gente esta próximo, se estiver distante a gente não pode apreciar[...] Quando ele aprecia beleza ele se descobri belo. Porque nossas crianças e adolescentes de hoje não

¹¹ Cultura como um sistema orgânico, dinâmico, compondo uma rede de significados, onde cada nó se liga ao outro permitindo um mínimo de participação e articulação com os demais membros da sociedade.(LARAIA, 2006).

gostam de si mesmo. É a insatisfação. O mercado apontou uma perfeição que a pessoa tem que usar manequim 36, pesar 40 e poucos quilos, ser loura, ser isso ou aquilo. (COR VERDE).

Laraia (2006, p. 67) nos faz um alerta: “a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade”. Daí a importância em explicitar outros termos encontrados atualmente no ensino de Arte – multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo. Os dois primeiros expressam a coexistência de culturas diferentes na mesma sociedade, enquanto o terceiro termo “interculturalismo” quer dizer a interação das diferentes culturas.

Richer (2002, p.85), refletindo sobre o termo multiculturalismo, diz que ele “apresenta múltiplas facetas e interrogações que vêm preocupando aos arte-educadores brasileiros”. Ela levanta a idéia de que precisamos ter cuidado para não reduzirmos o termo ao estudo da nossa riqueza de nossa diversidade cultural, mas precisamos não perder de vista o problema da desigualdade social e da discriminação e suscita uma questão refletida por Barbosa (1998, p.87):

Os estudos de multiculturalidade, diversidade cultural e até de história cultural produzidos pelo Primeiro Mundo não ajudam muito o Terceiro Mundo porque são respostas a problemas da sua sociedade, o que é absolutamente justificado. O Primeiro Mundo não está dando importância para preconceito social nos seus estudos sobre multiculturalidade porque esta é uma variável significativa somente no Terceiro mundo.

Para Barbosa (1998), a visão intercultural é que deveria ser o objetivo da Educação interessada no desenvolvimento cultural. Esclarece ainda que, “para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações”. Sobre essa idéia descrevem os entrevistados:

No ensino regular a Arte é muito a preocupação da descoberta do ser sensível, segundo ampliar a possibilidade de leitura de mundo plástica, sonora, porque ele já tem um repertório, ele já chega cantando forró, funk, então o professor tem que ampliar, ele não vai negar o funk, o forró, porque faz parte do cotidiano dele. Tá bem hoje nós vamos escutar o forro, amanhã o Funk, mas eu tenho uma novidade pra vocês ai bota uma música da MPB, uma instrumental (intervi falando do filme vem dançar) é você não pode negar o que já fazem , não vai marginalizar, ele está inserido nesse mundo, mas você tem que ampliar esse repertório. (COR VERDE).

No entanto a gente não deve ficar tão somente preso aquilo que é sugerido na prancha, a gente tem espaço para ir mais além, que eu acho legal do que foi trabalhado no ano passado foi esse leque de opção que a gente poderia sair do origami até a moda pop. Uma das formas que eu utilizei em sala de aula foi a própria moda pop. Os meninos em princípio achavam engraçado a forma como eu me vestia: o senhor se veste tão diferente que nem parece professor. Então eu perguntava assim: eu pareço aluno? – Não é. Não é. Não é porque o senhor não usa farda e a gente usa, mas a gente se veste muito dessa forma e a gente não vê muitos professore se vestindo assim. E como tinha esse tópico moda pop eu já saltei, esse era o décimo terceiro, a gente estava no quarto, então eu já saltei e a gente foi trabalhar moda pop e cada escolheu uma peça em casa que a gente pudesse fazer uma customização em cima da peça: um par de tênis, um cone, um jeans, uma camiseta, uma mochila. (COR LARANJA).

Esse resgate da trajetória conceitual e terminológica da Arte e seu ensino aguçou a nossa percepção de que ainda permanecemos mergulhados num modelo de Educação arcaico, estendendo-se para o ensino de Arte. Muita coisa foi reformada, mas pouco foi transformado. Fala-se muito, hoje, em ensino de Arte, em Arte-educação, mas a prática na sala de aula ainda é de modelos estereotipados, bonequinhos para colorir ou recortar, permanecendo o acesso aos espaços artísticos de uma minoria, reforçando um conceito de Arte elitista, mágico, dos quais somente os “iluminados” podem se apropriar. Barbosa (1999, p. 5), nos ajuda a refletir, quando diz:

Se pretendermos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade.

Compreendemos que cada momento acolhe uma terminologia que melhor retrata o pensamento da época, mas não tem fim nela mesma. Pensamos, ainda, que, sejam quais forem às terminologias usadas, o que importa é a busca de todos para a conquista de um espaço significativo da Arte no sistema educacional, iniciando pelo sentido da Arte na vida de cada um de nós - um sentido que vai além do fazer, passa primeiramente pelo existir e pelo processo de formação de cada professor, temática a ser analisar no próximo tópico.

2.3. A Formação dos professores de arte egressos da especialização em arte do CEFET e da UECE.

Forma¹²
Reforma
Disforma
Transforma
Conforma
Informa
forma

Como focado nos itens anteriores, nestes últimos tempos muito se tem pesquisado, refletido e escrito sobre a formação do professor, especialmente depois da promulgação da LDB nº 9.394/96, que trazia algumas diretrizes sobre esse tema, apontando para uma formação continuada.

Art. 87º É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (LDB 9394/96)

Constatamos que, mesmo depois de 10 anos da LDB, o tema continua pertinente, porque muito se tem ainda que refletir sobre esta questão acerca da prática que resulta desse processo, considerando a maneira como aconteceu e ainda acontece essa formação.

Por isto resolvemos pesquisar inicialmente o termo formação, considerando que dentro dele existem forma e ação. O que isso representa? Lembramos de outras palavras relacionadas, como as trazidas pelo poeta: transformação, conformação, informação. Qual o significado?

Como o foco é a formação do professor de Arte, realizamos leituras de obras de pesquisadores desta área, na tentativa de encontrar algo que subsidiasse a nossa reflexão e encontramos Ostrower (1995, p. 54), que traz como conceito de

¹² Poema de José Lino Grunewald. (Poema – Processo)

forma “ “modo de ser, feitio, aparência, configuração, disposição”. A idéia de forma sempre abrange um princípio organizador, estruturador, uma ordenação que se torna manifesta”. Completa ainda a autora (1987, p. 79) “desde que a forma é estrutura e ordenação, todo fazer abrange a forma em seu “como fazer”.

Nova inquietação, esta idéia, também, dava a sensação de algo estático, de forma, de molde, de padrão, embora acreditando que é necessária uma delimitação da forma para que aconteça a ação, como diz Ostrower (1995, p.54):

[...] lembramos que, para que se perceba uma forma, quer de objetos, quer de acontecimentos ou de processos, é indispensável existirem delimitações [...] as delimitações segregam algum fenômeno da totalidade do acontecer, destacando-o como um contexto próprio, uma forma.

Procurando algo que trouxesse outro significado nesta complexidade que o termo traz, encontramos novamente Ostrower (1983, p 310), dizendo que “queira o artista ou não, quaisquer que sejam as formas produzidas por ele resultarão necessariamente num processo de *distanciamento da natureza*. Neste sentido, ao formar, ao dar forma à imagem, o artista é obrigado a deformar”. Ao trazer essa idéia para a reflexão sobre o termo formação, compreendemos que deformar traz um movimento, forma-deforma-forma, algo vivo que está em constante estado de transformação. Esse movimento foi legitimado por um dos professores colaboradores desta pesquisa a “Cor Azul”, quando disse:

Eu acho que hoje em dia eu consegui com a minha vivência, com a minha experiência e acho que deveria ser mesmo com o tempo porque quando a gente é jovem fica achando que ora tem que ser uma coisa, ora tem que ser outra, e aí com o meu amadurecimento, fui vendo que pelas formações que eu tinha tido, pelas memórias de vida, eu era pra ser uma educadora que transitava nos dois espaços.

Estes dois espaços, de que fala a “Cor Azul” são da Educação Física e a Arte-educação, só foi possível fazer esta interligação, porque houve um movimento de deformar a idéia preexistente de cada disciplina no seu compartimento, para uma visão interdisciplinar, uma interação, onde uma área dialoga com a outra sem negar a sua especificidade, mas se percebendo complementar.

Sendo assim, é possível pensar que a formação do professor não deverá ser vista como estática, que acontece somente num momento específico da sua vida, mas que se renova a cada deformação, a cada encontro, a cada reflexão, permitindo imagens que se movimentam; ou seja, ao apresentar a sua forma pessoal

de ser e de ensinar Arte, também já traz em si uma deformação da sua formação num dado contexto histórico. Então, formação traz em seu conceito algo dinâmico e provisório, pois é uma ação permanente pelas várias interconexões realizadas pelo professor ao longo da sua vida; é um processo, como diz Nóvoa (2004, p. 16), de auto-hetero-eco-formação.

Para Nóvoa (2004), esse processo de Auto-formação acontece por meio da reflexão que o professor realiza sobre os seus percursos pessoais e profissionais, e isso fica claro, quando a entrevistada a “Cor Azul”, hoje atuando como técnica da Secretaria de Educação, reforça a noção de que as contribuições que traz para o grupo de trabalho são muito boas por todas as vivências que teve, as formações, as especializações.

A hereto-formação ocorre na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta, que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções, ou seja, num processo de socialização. Percebemos essa dinâmica nas falas dos entrevistados quando deixavam explícita a importância de aprender com o outro, sejam colegas, professores, alunos; de como os debates favoreciam um posicionamento diferente diante da prática docente e da vida. A entrevistada a “Cor Branca” protagoniza essa reflexão através dos seus depoimentos:

A gente nunca trabalha sozinha, trabalha com a gente que encontra no caminho, com a intuição, com o que a gente escuta, com o visível e o invisível, a gente trabalha com tudo isso. Acho que um educador sensível ele estar aberto a ouvir não só as coisas concretas, as coisas palpáveis, mas também o cosmos, tudo está aí todas notas, todas as tintas, todos os desejos.

Teve uma pessoa muito interessante que falou sobre referência, estou esquecida do nome dela, mas ela foi super importante nesse curso e para a minha vida.

Esse lado musical, do artístico sempre esteve muito presente,, meu avô repentista, minha avó a voz linda, minha mãe também tem uma voz muito bonita, ritmada. Eu aprendi a dançar com ela, em cima dos pés dela.

Falar da minha caminhada como profissional e desses meus aprendizados nesses espaços que trabalhei e foram ajudando na minha formação, que era o grupo lá do coral que era o primeiro trabalho que eu fiz, teve o coral da universidade, que depois eu fui pra vila, que depois eu fui pro GEO....

Nunes (2001, p.101), ao estudar o processo de socialização na formação do professor, ajuda a refletir sobre esse tema quando exprime que, “sendo a

socialização um processo ontogenético e, portanto, ao longo de toda a vida do indivíduo, a socialização do professor abarca os processos vividos tanto na socialização primária como na secundária”.

Percebemos a eco-formação, que, segundo Nóvoa (2004), acontece por meio das coisas, saberes, Arte, cultura, tecnologia e da compreensão crítica, quando os entrevistados afirmavam a necessidade de o professor de Arte está inserido nos espaços artístico-culturais.

[...]para você ser um bom professor de Arte você tem que está em contato com o veículo Arte, mesmo que não seja produzindo, você tem que está bebendo da Arte (COR AZUL.)

Quando você escuta uma música, ela te modifica naquele momento, você nunca mais vai agir de uma forma diferente, você coloca uma bela música e fecha os olhos ela te leva para um lugar completamente diferente. Você assiste um bom filme, cheio de emoções, a partir daquele filme você vai ser um ser humano diferente. Se você prestar atenção numa bela tela e se deixar contagiar por ela, você jamais será o mesmo ser humano. A Arte exige tempo, tempo pra ti, quem se permite esse tempo tem uma transformação.(COR VERDE).

Estas reflexões suscitaram a necessidade de olhar para a trajetória da formação de professor no Brasil, especificamente nas últimas três décadas 1970, 1980 e 1990, por ser o período da promulgação das Leis Nº 5962/71 e Nº 9.394/96, o período da minha formação como professora e da formação dos sujeitos da pesquisa.

Conforme Marcondes (2001, p.97), na década de 1970 “a abordagem teórica dominante na pesquisa sobre formação de professor era a Teoria do “Capital Humano”, trazendo como justificativa o desenvolvimento econômico. Investia-se na formação, considerando que o professor não estava preparado para acompanhar essa situação. Neste período, a ênfase era no planejamento, nos objetivos e na preparação de planos; o enfoque era psicológico. Marcondes (2001, p. 98) ainda lembra que a prática de ensino acontecia nas escolas de aplicação, “concebidas essencialmente como “escolas experimentais”, a ênfase era basicamente no aspecto metodológico”, ou seja, no aprender a aprender. A preocupação maior era com a formação inicial, como se não existisse um processo de formação conseguido com a vivência docente, segundo afirmou a colaboradora a “Cor Azul”.

Neste período, tinha como pano de fundo uma concepção ingênua da relação escola sociedade. Como afirma Cortella (2000, p. 131), “o otimismo ingênuo atribui à escola uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico. Nesta visão a educação assumira o papel de ‘Salvadora da Pátria’”, ou seja, aquela responsável pelo desenvolvimento e progresso e o professor aquele vocacionado para o magistério e não um profissional com direitos e deveres. Outra forma de ver essa relação, já no final da década de 1970, era uma visão pessimista, segundo a qual a escola é vista como reprodutora da desigualdade social, servindo exclusivamente aos ditames da sociedade. Essas idéias foram importantes porque contribuíram para uma reflexão sobre o papel da escola, da educação.

Trazendo para este cenário a formação do professor de Arte, percebe-se que antes da década de 1970, não havia uma preocupação com a formação de professores para atuar no ensino de Arte nas escolas. Os professores que assumiam aulas de Arte, na maioria das vezes, trabalhavam com o Desenho Geométrico e o Canto Orfeônico, pois esta era a formação que recebiam.

No Ceará, merecem registro como iniciativas mais antigas de formação o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e a SCAP – Sociedade Cearense de Artes Plásticas, fundada em 27 de agosto de 1944. Conforme anota Sales (2005, p. 66), “outro acontecimento importante para as Artes plásticas no ano de 1949 foi a entrada em funcionamento do primeiro Curso Livre de Desenho e Pintura da SCAP, iniciado oficialmente no dia 5 de outubro”.

Com a criação das Escolinhas de Arte, no Rio de Janeiro, professores e artistas encontraram um outro *locus* de formação, com outra concepção de Arte, o foco da formação era a livre expressão, através do Curso Intensivo em Arte, coordenado por Noêmia Varella.

“O Curso Intensivo de Arte na Educação foi pensando para ser oferecido em dois ciclos: o primeiro ciclo seria para a formação dos leigos, iniciantes, artistas; o segundo ciclo teria o objetivo de aprofundar a formação. Apesar de nunca ter chegado a funcionar com toda a potencialidade da carga horária proposta e com a qualificação necessária, este curso foi durante muito tempo fonte de preparação para os educadores”. (ROSA, 2005, p.36).

Com a promulgação da Lei 5692/71, tornou-se necessário pensar na formação do professor de Arte, principalmente de 5ª série em diante, uma vez que era exigido grau universitário e os cursos das Escolinhas não supriam estas exigências. Desta forma, o Governo decidiu criar um curso universitário para

preparar professores para a disciplina Educação Artística, ou seja, as licenciaturas curtas e plenas. De acordo com Barbosa (1999, p 10) “os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades foram criados em 1973 compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo o país”.

Estes cursos pretendiam formar professores de Arte em apenas dois anos, e habilitá-los para lecionar as várias linguagens: Música, Teatro, Artes Visuais, Desenho, Dança e Desenho Geométrico. Barbosa (1999) chama atenção para o que ela denomina de um “absurdo epistemológico” ter a intenção de transformar jovens em professores de tantas disciplinas artísticas, considerando, ainda, que o conteúdo estudado nesses cursos tinham como foco a espontaneidade, a autoliberação, a criatividade, sem aprofundar nem as teorias da criatividade. É evidente “que essa proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte” (MAGALHÃES, 2002, p.162), como também proporcionou um ensino deficiente por falta de conhecimentos específicos das linguagens artísticas e sem nenhuma reflexão.

No Ceará, a situação não foi diferente, pois contávamos com o curso de Música e cursos específicos de curta duração, como afirmam dois dos professores entrevistados a “Cor Laranja” e a “Cor Branca”, respectivamente

Falar em formação de artista no Ceará é uma coisa não muito precisa, estou me referindo a 30 anos atrás praticamente, se hoje é delicada, digo hoje depois do advento de alguns cursos como os cursos do CEFET, antiga Gama Filho, hoje FGF, ainda assim é delicado falar de formação de artista porque essas formações me refiro as formações atuais são literalmente formações de artista e não formação no sentido didático, formar profissionais para dar aula de Arte , é formação do artista. Alguns anos atrás, início da década de 80, quando estava me firmando como artista plástico não tinha um lugar aqui onde você pudesse fazer um curso de formação em educação artística tinha um curso de Artes plásticas, curso de desenho, curso de pintura, curso de escultura [...] a formação foi se dando de curso em curso e também com muita prática, uma formação muito empírica, com muita leitura, na época tinha a Revista Galeria era o que a gente mastigava enquanto informação de nível teórico, as exposições eram raras.

...mas achava que tinha que fazer alguma coisa nessa área, não me sentia dentro das leis dando aula de Educação Artística apenas com o curso de letras ai fiz o teste e fui fazer música na UECE.

Diante dessas colocações dos entrevistados, percebemos que Magalhães (2002) tem razão, quando afirma a lacuna que estas formações deixaram por um lado, mas também, por outro, deixaram pessoas que buscavam formação, inquietas

como os professores que entrevistamos, almejando sempre mais, haja vista terem sido aluno e alunas das primeiras turmas dos cursos de especialização em Arte.

Embora no início de 1980, segundo um dos entrevistados, no Ceará não houvesse lugar para fazer formação, o momento político por qual passava o Brasil, nesta década, marca a formação de professores com uma visão sociológica e antropológica. Segundo Marcondes (2001, p.99),

[...] neste período a formação de professores era vista de um modo contextualizado no qual os elementos que determinavam esse contexto eram os aspectos principais a serem focalizados. De acordo com essa visão, pesquisadores privilegiaram o debate sobre a função social da escola e sobre como desenvolver um cidadão crítico no sistema escolar, cidadão esse que pertencia a uma determinada sociedade.

Encontramos nesta década estudos que tentam ultrapassar a visão da teoria reprodutivista, como os de Libanêo (1985), que defendem o modelo conhecido como pedagogia crítico-social dos conteúdos, que tinha como idéia básica “desenvolver um professor competente que deveria dominar o conteúdo a ser ensinado e os métodos a serem usados para transmitir esse conteúdo de um modo eficiente para as crianças de camada popular”, (MARCONDES, 2001, p.100); outro modelo encontrado nesse período são as reflexões tendo como base as idéias de Paulo Freire, que, segundo a mesma autora (2001, p. 101), enfatizavam a “importância do professor como aquele que coloca problemas, propondo questões provocativas e encorajando estudantes a levantar suas próprias questões”.

Neste momento a relação entre escola e sociedade é professada como um otimismo crítico, ou seja, a escola passa a ser compreendida tanto como aparelho de reprodução, quanto de transformação, como demarca Cortella (2000, p. 136)

Esta concepção deseja apontar a natureza contraditória das instituições sociais e, aí, a possibilidade de mudanças; a Educação, dessa maneira, teria uma função conservadora e uma função inovadora ao mesmo tempo. A escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças.

Nesta perspectiva, em 1980, acontece a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 arte-educadores de todo o País, evento que significou um marco na politização desses profissionais, segundo Barbosa (1999, p. 13)

Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas pré-estabelecidos como imobilização e o isolamento do ensino da Arte; política educacional para as Artes e Arte-educação; ação cultural do Arte-educador na realidade brasileira; educação de Arte-educadores e outros.

Deste movimento surgiu a necessidade de organizações associativas profissionais, a fim de abrir canais de diálogo sobre a situação vivida pelos arte-educadores e de negociação com secretarias da Educação, Ministério da Educação, líderes e políticos, fato que desemboca na criação, em 1988, da Federação Nacional, sediada em Brasília, que tinha dentre os seus objetivos: manter o ensino de Arte na escola; rejeitar, denunciar a Educação Artística polivalente nos cursos de quatro anos, como também nos de dois anos; divulgar, socializar e discutir as pesquisas sobre a Arte na contemporaneidade e seu ensino.

Nos anos 1980, são implantados cursos de pós-graduação na Universidade de São Paulo (1983), na Universidade da Paraíba – 1984, Curitiba – 1986, e na UDESC em Florianópolis – 1987. Até os fins dos anos 1980 não existiam no Brasil programas de mestrado e doutorado com linha de pesquisa em Arte-Educação. Somente a partir de 1982, a Universidade de São Paulo passou a ter Arte-Educação como linha de pesquisa, trazendo professores da Inglaterra e Estados Unidos para ministrar aulas e nunca ofereceu mais de treze vagas. Como resultado, conforme Barbosa (1999, p. 15), “até 1989 tivemos no Brasil apenas uma pessoa com grau de doutorado em Arte-educação em Artes visuais (Ed. D. Boston University), duas em teatro-educação (PhD France e PhD na Universidade de São Paulo) e uma em educação musical (PhD Canadá)”. No período de 1981 a 1993, conforme uma pesquisa realizada pela mesma autora, já se podia vislumbrar em torno de 79 teses, fato que contribuiu significativamente para a reflexão e produção do conhecimento em Arte.

Encontramos, também, cursos de atualização ou treinamentos financiados pelo Governo para professores de Arte de escolas públicas primárias e secundárias, que começaram após a ditadura militar, tendo como exemplo: a Secretaria de Educação de São Paulo, que promove cursos de inverno e verão, enfatizando a idéia de ensinar imagem através de imagem; Cursos de Arte na USP; o grupo GEEMPA, no Rio Grande do Sul, baseado nas pesquisas de Emilia Ferreiro, usa a

Arte para formação de conceitos, catarse e desenvolvimento motor; o projeto “Fazendo Arte” da FUNARTE e, atualmente, o Arte na escola¹³.

Mesmo assim, há professores que nunca tiveram a oportunidade de ler um livro de Arte-Educação e continuam pensando que Arte na escola é dar folhas para colorir como culminância de alguma data comemorativa, ou assumem a disciplina de Arte para fechar carga horária, sem ter conhecimento do que fazer nessa disciplina, como relata a professora entrevistada a “Cor Branca”, que um dos motivos para a diretora da escola convidá-la para lecionar Educação Artística foi o complemento da carga horária, que era sempre bem-vinda pela condição financeira.

A década de 1990 é retratada por Marcondes (2001, p.101) como marcada pela globalização, que, com sua “visão dominante refletiu a pressão econômica mundial, vista como inexorável e determinando as políticas educacionais em países como o Brasil”. Os temas debatidos eram qualidade na Educação, construtivismo, Parâmetros Curriculares Nacionais, competências e habilidades, professor reflexivo, professor pesquisador e a formação continuada, como podemos encontrar na justificativa dos dois cursos de especialização pesquisados:

[...] tem desenvolvido, desde 1994, uma política de formação de professores de Arte em diversas linguagens. (FOLDER DO CURSO) **Curso 1**

Hoje, os profissionais da educação deparam-se com a necessidade imediata da apropriação desse saber. Essa instrumentalização para o trabalho dar-se-á mediante a apropriação de conteúdos e de metodologias que viabilizem a ação docente no tratamento dessa área, bem como na integração desta com outras. Percebe-se ainda que mesmo aqueles docentes que se acham ligados ao ensino privado, por um lado, ressetem-se de um aprofundamento ou qualificação na área de Artes e, por outro, são acossados pela urgência da competência profissional. (PROJETO DE CURSO) **Curso 2.**

Traçando estas linhas gerais, percebe-se que ainda hoje essas idéias estão presentes e que não termina uma para começar outra, mas convivem no mesmo tempo e espaço, mostrando que muito ainda tem o que se pesquisar, refletir e escrever sobre o assunto. E é considerando isso que focamos o olhar nesta década, especialmente pelo surgimento dos cursos de especialização em Arte, no Ceará, em 1997 e 2001, respectivamente, Especialização em Arte e Educação, pelo CEFET, e Metodologia do Ensino de Artes, pela UECE, trazendo uma visão

¹³ Arte na Escola é um projeto da Fundação Iochpe, criado em 1989, e tem como missão incentivar e qualificar o ensino de Arte.

interdisciplinar e teórico-prática na suas propostas pedagógicas, como está explicitado nos objetivos gerais.

O Curso de Especialização em Arte e Educação têm por objetivo subsidiar a pedagogia no ensino de Arte, numa perspectiva interdisciplinar, ampliando o conhecimento teórico sobre a natureza, o valor e o significado de Arte na Educação.(FOLDER DO CURSO). Curso 1.

Suprir carências teórico-metodológicas na formação dos profissionais de Arte e Educação, ampliando sua concepção de metodologia científica no que tange à pesquisa em Arte. (PROJETO DO CURSO). Curso 2

Como buscamos dialogar com os alunos egressos destas primeiras turmas, fazendo-os sujeitos desta pesquisa, indagamos como foram se fazendo professores de Arte, se formalmente não existia espaço de formação. Percebemos que cada um traz uma história que se entrecruza em alguns momentos e firma sua especificidade em outros.

Inicialmente cada um falou como aconteceu sua trajetória para assumir o papel de professor de Arte. Um sempre quis ser professor de Arte a “Cor Laranja” e, antes mesmo de entrar na faculdade, já lecionava em turmas de Ensino Médio, nomenclatura atual, e ministrava algumas aulas de Artes em projetos sociais, como deixa claro no seu relato:

Eu sou artista plástico desde 1979, na década de 70 já estava envolvido com Artes plásticas em 85 eu tava no 2º grau relativo ao ensino médio e comecei a ministrar algumas aulas de Artes em projetos da área pública, [...] minha primeira experiência com sala de aula vem daí, nem universitário ainda era. Depois que entrei na universidade passei no vestibular para biblioteconomia na federal e filosofia na UECE, depois percebi que não ia viver mais de 120 anos resolvi deixar uma . Larguei biblioteconomia e fui fazer filosofia e em contato com algumas disciplinas didáticas veio o interesse de dar aula, aula de Arte. Encarar a sala de aula como atividade profissional. Queria dar aula de Arte e desde 85 dou aula de Arte. Quando entrei em sala de aula foi para dar aula de Arte.

As outras três queriam ser professoras, embora em licenciaturas diferentes, mas ser professoras de Arte surgiu por um desvio de percurso.

A professora a “Cor Verde” conta que não tinha dúvida de que queria ser professora e diz: quando fiz vestibular só tinha UECE, UFC e UNIFOR, pedagogia nas três. Não tinha dúvida do que eu queria, não sei se por influência, porque sou filha de pedagoga . Relata que embora sempre tenha estado envolvida com Arte e ao fazer a disciplina de Arte-Educação no curso de Pedagogia participou de projetos ensinando Arte. Ao surgir um concurso para uma escola particular, fez para

professora de Educação Infantil, porque não tinha formação acadêmica em Arte, embora seu envolvimento com Arte, com o ensino de Arte já existisse desde a infância.

Relata que como para o cargo de professor (a) de Arte, nesta escola, só passou um artista plástico, uma professora da banca conhecia seu potencial e disse: *mas vocês estão com uma pessoa ótima aprovada, ela esta lá na educação infantil, tirem ela que eu me responsabilizo, pode colocá-la como professora de Arte.* E assim passou a compor o quadro dos professores de Arte desta instituição, que, segundo seu depoimento, foi uma experiência riquíssima, em decorrência do encontro com artistas da terra e pelo projeto desenvolvido. Vejamos o que disse sobre isso: *lá nós fizemos um projeto muito bonito, nós tínhamos uma oficina de Arte que ao invés do professor ir dá aula de Arte os alunos vinham para a oficina e funcionava mesmo.*

A entrevistada a “Cor Branca” disse ter feito inicialmente o curso de Letras, porque queria trabalhar com texto e disse: *eu sou escritora, eu era aquela escritora de colocar debaixo da cama. Eu escrevia coisas legais, depois eu relia e eu gostava por isso afirma que queria trabalhar com a língua portuguesa e a língua inglesa,* embora a música já fizesse parte da sua vida. Ao cursar música, fez licenciatura, porque bacharelado fazia piano e ela não queria um instrumento, já estava claro que queria dar aula, aula de Arte. Mas para chegar a esse estágio começou a ser professora de Arte meio pelo acaso como relata:

O acaso que me levou. E também porque Eu era aquela professora que estava sempre ensaiando os meninos, fazendo uma dança, que fazia um teatro, a professora de português que sempre mexia com Arte, dava uma aula de português e que levava música, levava o texto da música pra sala e que a diretora da escola percebeu isso e disse você vai dar aula de educação artística no lugar da professora que saiu . Comecei em 1980, quase 26 anos, comecei dando aula de língua portuguesa, inglês e um ano depois que estava nessa escola comecei a dar aula de educação artística.(COR BRANCA).

Destaca a professora “Cor Azul”, que tem vinte anos de magistério e sempre trabalhou com educação básica

Eu sempre trabalhei com educação básica, minha experiência é com educação básica desde a educação infantil ao ensino médio, tanto com educação física depois num segundo momento com Arte-educação devido a especialização que eu fiz, mas sempre

com educação básica. Fiz a faculdade de educação física, nunca pensei em ser treinadora, ser técnica, sempre pensei na educação física dentro da escola, meu pai também era professor de escola.

Embora na sua fala tenha dito que foi ser professora de Arte-Educação por conta da especialização que fez, no decorrer do seu relato deixa claro que foi o contrário. O curso de Educação Física, o trabalho com o corpo lhe possibilitou ser chamada para trabalhar em um projeto na Educação Infantil, juntamente com outra professora:

A profissional que estava, a professora, tinha uma empatia com o teatro, então ela trabalhava sempre puxou para o teatro. Quando eu cheguei que assumi junto com ela, eu fiquei com uma turma e ela com outra, a minha experiência era muito voltada para os esportes e para a parte das danças, aí a gente já fez um mix com a experiência dela do teatro com a minha da dança, do movimento, da expressão corporal. Aí a gente foi mais ou menos remodelando essa parte da expressão corporal da educação infantil.

A partir das histórias dos quatro entrevistados de como assumiram o papel de professor e professora de Arte e de como foram se formando, organizamos as respostas em quatro categorias básicas: Experiências de vida, Prática docente, Curso de especialização e Produção artística. É tomando como base estes itens que vamos analisar a formação dos professores entrevistados.

a) Experiência de vida

Os quatro entrevistados, embora não tendo um curso específico na área de Arte, tinham como formação inicial cursos de licenciatura, cursos que *a priori* formam para a docência, “desenvolvendo nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazer docentes”. (PIMENTA 1997, p.48).

Como não podemos afirmar que os saberes estudados nesses cursos sejam suficientes para garantir o exercício de ser professor, especialmente de Arte, e acreditando que vamos construindo o “ser professor” ao longo da vida, é importante reforçar a noção de que “a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida” (PORTO, 2000, p.13) , fato que ficou evidente na fala de duas professoras entrevistadas, ao resgatarem, inicialmente, as memórias, as lembranças como espaço de formação:

Eu fui me fazendo professora acredito que com as minhas experiências mesmo de aluna [...] eu fui no baú das minhas memórias, quando eu digo minhas memórias, porque não deu nem para eu ir atrás dos professores que me ensinaram dança, que me ensinaram balé, aí realmente eu não trouxe essas memórias, eu trouxe a minha vivência, a memória que veio foi da minha vivência, como era fazer, como era sentir, como era o trabalho que era feito? Como era pegar alunos de cinco anos?(COR AZUL)

Ai eu lembro que Eu cantava com os meninos, porque desde pequena mesmo, que eu sou a mais velha, tenho mais dois irmãos, eu juntava os meninos e fazia um coral, eu não sabia o que era isso, mas eu ficava regendo como se eu tivesse uma batuta na mão, minha mãe lembra dessa história. Um dia desse ela me contou e eu nunca realmente esqueci [...] Esse lado musical, do artístico sempre esteve muito presente, meu avô repentista, minha avó a voz linda, minha mãe também tem uma voz muito bonita, ritmada. Eu aprendi a dançar com ela, em cima dos pés dela. Eu encaixava os dedos dos pés nessa parte da perna e ela dizia: segure aí que eu seguro aqui.(COR BRANCA)

Stanislavski (1996, p.187) nos ajuda a compreender melhor essa idéia, quando chama “esse tipo de memória, que faz com que você reviva as sensações que teve outrora [...] de memória das emoções ou memória afetiva”. Trata-se de um recurso de preparação para o ator para construir sua personagem, e que se faz presente no processo de formação, como nas duas falas, porque não se constrói o papel de professor do nada, a nossa memória emocional nos ajudar a reviver fatos, lembranças que serão aportes nesse momento inicial e vão assim construindo a identidade do professor. Como diz Proust, (apud GARCIA, 2001, p.95), “memória é a garantia da nossa identidade, referindo-se ao eu” como resultado e união de tudo o que fomos e fizemos a tudo que somos e fazemos. É o passado e o presente construindo o “eu”.

b) Prática docente

No segundo momento, trazemos a prática diária formando o professor. Muitos autores, como Pimenta e Ghedin (2005), Lima (2005), trazem uma reflexão da prática docente como espaço de aprendizagem para o próprio professor, especialmente se ele fizer o exercício de refletir sobre sua prática para estabelecer novas práticas. Diante da escassez de cursos de formação, a prática era um grande canteiro de obra dos professores de Arte especialmente no início da década de 1990, como afirmam dois dos entrevistados:

Eu fui me fazendo professora de Arte na medida em que comecei a trabalhar com essa turma. (COR AZUL)

Daquele dia eu fui pensando que eu não falei uma coisa super importante que era falar da minha caminhada como profissional e desses meus aprendizados nesses espaços que trabalhei e foram ajudando na minha formação, que era o grupo lá do coral que era o primeiro trabalho que eu fiz, teve o coral da universidade, que depois eu fui pra vila, cheguei lá verdinha, depois de lá fui pro GEO, do GEO pro Canarinho e outros espaços. Eu queria até repetir uma frase do Milton que ele diz assim que é nos bailes da vida em troca de pão que muita gente boa põe o pé na profissão.... e a minha formação e de alguns educadores, vou falar assim, porque tenho amigos que trabalham seja como professor de Arte, seja como regente foram se formando junto com o trabalho.(COR BRANCA)

É pensando nessa interconexão de formação e prática, considerando que uma faz parte da outra, ao mesmo tempo, que uma deforma formando a outra, faz-se necessário que a ação do professor e da escola não seja somente de informar, e que no ensino de Arte não seja apenas propiciar como diz Martins (2002, p. 57),

[...] que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber e conhecer como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças. De seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte.

Ao pensarmos nas práticas educativas como espaço para ir além dos conteúdos cognitivos, mas ser espaço, também, de vivenciar sentimentos, sensações, trocas, Freire (1996, p.76), nos ajuda a refletir, ao dizer que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. Diz, ainda, “não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado”. (1996, p.26)

c. Curso de especialização: espaço de formação pessoal e profissional

Ao dialogarmos com as entrevistadas “Cor Azul” e “Cor Branca”, observamos que, ao longo dos seus depoimentos, trouxeram várias vezes a palavra intuição ao se referirem ao seu fazer

A formação me ajudou muito, porque aí o que é que eu percebi que pra expressão corporal a gente estava fazendo uma coisa nova, diferente, até intuitiva. (COR AZUL)

No nível profissional era como se eu fosse lá revalidar as coisas que na minha caminhada intuitivamente eu fui fazendo. (COR BRANCA)

É importante percebermos, porém, que não ficaram somente com esta referência, pois buscaram o curso de especialização para respaldar essa intuição, porque, como diz Ostrower (1983, p. 58), “a intuição jamais dispensa a razão”.

Partindo dessa idéia, não podemos reduzir as atividades práticas do professor de Arte a meras atividades intuitivas ou técnicas, ficando clara a necessidade de formação continuada, como condição de mudanças das práticas pedagógicas.

Encontramos ressonância destas idéias nos novos paradigmas da formação de professores pesquisados por Pimenta, Növoa, Schon, Alarcão, Zeichener e tantos outros, ao trazerem a noção de *professor reflexivo*, como diz Pimenta (1997, p. 58)

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 25 anos, apresenta pesquisas e discute questões como teoria e prática no trabalho docente, o professor prático-reflexivo, desenvolvimento pessoal e profissional do professor e o papel social da docência, entendendo que formação encerra um projeto de ação.

Percebemos como característica forte desses egressos a afirmação de que fizeram o curso de especialização em busca de respaldo teórico-metodológico, embora dois agreguem a isso a conquista de uma bolsa de estudo, como fica evidente nas falas da Cor Laranja e da Cor Branca, respectivamente

o Projeto ganhou uma bolsa e eu era o artista oficial da casa, o coordenador e de imediato disseram você é a pessoa indicada por nós para fazer este curso. Esta foi a primeira iniciativa. A segunda eu também tinha interesse em pegar informações teóricas, sistematizadas, coisa que era raro algum tempo atrás, e se encontrava nesses locais UECE e CEFET.

Então o Pomar foi parceiro com a gente via UNICEF, numa dessas nossas reuniões foi dito que estava aberto, disponível, favorável, a conceder bolsas as pessoas que quisessem depois trabalhar junto com eles, bolsa pra especialização da UECE. Ai eu já estava querendo fazer a pós-graduação eu disse tenho que correr atrás.[...] Quando estou muito tempo longe da escola, do conhecimento, da faculdade, fico com vontade de voltar, o máximo que passei longe foi uns quatro anos, quando eu tive meu filho, terminei música e foi daí exatamente que veio a pós-graduação, pensei tenho que fazer alguma coisa já fiz duas graduações importantes [...] Daí disse vou fazer a pós-graduação, já existia o desejo, correr atrás para facilitar a minha vida e ai fui fazer, fui fazer com medo, como é que eu vou fazer essa monografia, o que eu quero trabalhar.

Cor Azul, especifica essa busca de respaldo teórico-metodológico em função do seu trabalho de expressão corporal com as turmas da Educação Infantil, porque somente o conhecimento de Educação Física não era suficiente e, como era um espaço que estava sendo construído com um foco na Arte e o qual considerava muito compartimentalizado,

[...] veio a necessidade pelo menos pra mim de uma formação, de um embasamento teórico, porque o que era que eu tinha minha experiência de vida, de criança, de adolescente, mas faltava mais elementos para o profissional repassar para os alunos, ai eu fiquei muito angustiada, procurava bibliografia e encontrava pouca ou era muito direcionada para dança especificamente, que não era o meu caso, eu não era professora de dança, eu dava a disciplina de educação física e recreação na época e a cada 15 dias tínhamos essa aula que chamávamos de expressão corporal [...] ai eu reencontro uma professora minha da faculdade, que estava saindo da UNIFOR e entrando no CEFET, já estava tramitando com o doutorado ou estava como mestre na época, eu não me recordo e ai a gente se encontrou casualmente e ela disse : vai abrir especialização, a primeira turma no CEFET, eu achei a tua cara.

Como a entrevistada “Cor Verde” já disse, em outro momento, que se considera autodidata em Arte, porque, como a própria diz, sempre leu muito Duarte Júnior, Ana Mae, participou muito das exposições e sempre que falava de Arte, discutia, debatia. Chamavam-na para dar palestra, realizar treinamento com professores, mesmo assim, sentia a necessidade do conhecimento formal e considera importante um suporte teórico maior, mas deixa explícito na sua fala que foi fazer a pós-graduação para legitimar aquilo que já fazia sem uma formação acadêmica.

Além desses motivos já expressos, o entrevistado “Cor Laranja” reforça a sua decisão em fazer o curso de especialização, retomando ainda três outros motivos. O primeiro porque não encontrava em outro local, somente no CEFET e na UECE informações sistematizadas que pudessem ser motivos de reflexão em torno de uma produção de Arte. O segundo motivo porque, por meio do curso, pode se tornar também próximo de algumas linguagens, como Música, Teatro e Dança, porque a formação não era só em Artes Plásticas, era uma forma de estabelecer o diálogo com estas ramificações artísticas, e reforça o fato de que sempre foi muito interessante e, por fim, como terceiro motivo, poder aferir em que nível se encontrava como conhecimento teórico e conhecimento prático, relativo ao ensino de Arte, ainda que a especialização não tivesse essa tendência de ser prática.

Associamos essa vontade de formação ao conceito de inconclusão, que segundo Freire (2005, p.84), é própria da experiência vital do homem, mas, para isso precisamos perceber as pessoas como seres históricos, que estão sendo e que têm a consciência da sua inconclusão, diferentemente do animal e “desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo”. Consideramos muito salutar essa atitude aberta diante do conhecimento.

Percebemos, também, especialmente nas falas da Cor Laranja e da Cor Azul uma posição crítico-reflexiva diante da sua prática, realizando o movimento ação-reflexão-ação.

Diante dos motivos que os levaram a fazer o curso de especialização: respaldo teórico, ratificação do que já faziam, busca de informações sistematizadas, diálogo com as outras linguagens, reflexão sobre o que faziam, os sujeitos pesquisados afirmam que o curso trouxe valiosas contribuições para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, categorias encontradas nos estudos de Nóvoa (1997, p.15) , quando relaciona a “formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)”.

Nóvoa (1997), quando fala, ainda, de desenvolvimento pessoal, reforça a noção de que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva e “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Nesta dimensão, não podemos perder de vista o professor como pessoa e o modo como os vários saberes se articulam.

Nesta perspectiva, vejamos o que os sujeitos falaram sobre a contribuição do curso de especialização para o desenvolvimento pessoal e como isso vai repercutir no desenvolvimento profissional.

Pra minha vida pessoal, encontrei muita gente lá, conheci uma professora de dança que mexeu com um outro lado meu que estava adormecido digamos assim, porque uma vez eu tentei fazer balé e a professora passou um desencadeamento, e que até hoje eu carrego isso, que acho importante na minha vida, no sentido que eu tenho que atentar, cuidar e tenho cuidado quando trabalho com as pessoas. No curso de pós-graduação que encontrei a professora de dança e hoje a dança tem uma outra perspectiva. Pra minha vida pessoal ficou a possibilidade de me vê como uma pessoa capaz de

dançar, que sou uma pessoa que posso me expressar pela dança, mas com o meu jeito de dançar e não de um certo padrão que ainda tem hoje. (COR BRANCA)

Na minha formação pessoal, ela foi talvez mais marcante do que na profissional. Na pessoal ela me abriu um leque de oportunidades a nível de saberes, de fundamentação, de cultura que eu nunca tinha pensado que ia vivenciar na minha vida, por exemplo: Agora como mãe-educadora eu já vejo a cultura de uma forma diferente, porque assim eu conhecia os veículos de Arte, eu conhecia as possibilidades, a gente conheceu artistas que faziam cada veículo e fui entendendo e respeitando a Arte.(COR AZUL)

Ela foi fator determinante. Ela enriqueceu, abriu novos horizontes, mostrou que eu tinha necessidade de ler mais, muito mais.(COR VERDE)

Na dimensão do desenvolvimento profissional, Nóvoa (1997), chama a atenção para a necessidade de referendar uma dimensão coletiva e que estão incluídas a formação inicial e continuada.

No nível profissional era como se eu fosse lá revalidar as coisas que na minha caminhada intuitivamente eu fui fazendo, eu fui descobrindo nas leituras, juntando o curso de música claro que foi muito importante pra mim, com a escola que foi o coral da Universidade Federal, com a escola que o canto em cada canto que a gente continua estudando teoria, a gente faz estudo de texto com o apoio de uma grande pedagoga, então assim a pós-graduação veio amarrar algumas coisas, foi legal e mais ainda foi a questão de conseguir fazer a monografia e dizer pra mim mesma o que é que eu faço com as crianças no coral? Qual é o meu objetivo de trabalhar música, coral infantil com crianças de 07 a 12 anos? E o que eu quero trabalhar com estas crianças? Foi clarear mais na minha cabeça estas coisas, porque eu sempre trabalhei com música, coral, com criança e a gente nunca trabalha sozinha, trabalha com a gente que encontra no caminho, com a intuição, com o que a gente escuta, com o visível e o invisível, agente trabalha com tudo ISSO. (COR BRANCA)

Eu acho que tornou mais próxima a travessia de fronteira entre uma área e outra, entre teatro e Artes plásticas, Artes plásticas e dança, literatura, clareou mais pra mim.(COR LARANJA)

Profissionalmente também foi muito legal. E eu e essa minha amiga continuamos mesmo com essas leituras específicas que a gente estudava e tentava juntar e trazia elementos pra condensar, e assim pelos dois lados foi muito importante.(COR AZUL)

Compreendemos a dimensão profissional como um espaço de deformação da experiência de vida para uma nova forma que leva a uma transformação de ser professor e de ensinar Arte, como afirma a Cor Laranja

Enquanto ser professor foi mais na questão didática, como levar pra sala de aula e reforçar algumas atividades que eu já vinha fazendo intuitivamente, então serviu para reforçar, dizer assim: legal estou no caminho certo ou então legal descobri que o caminho que eu estava indo não era tão certo, deveria modificar alguma coisa.

Barbosa (1999, p. 15) alerta para a idéia de que “em geral os cursos rápidos de especialização não são suficientes para fornecer aos professores universitários o conhecimento básico que eles precisam para preparar professores de Arte para escolas secundárias”. Os sujeitos da pesquisa acolhem em parte esta afirmação, porque todos dizem que o curso ampliou os conhecimentos, deu suporte teórico, e condição de ir para a sala de aula, mas concordam com a autora, quando anotam que o curso não garante um conhecimento amplo de uma linguagem:

Eu posso dizer assim que com a especialização que eu tive ela me deu suporte e aí eu tenho propriedade para falar de alguns temas da Arte educação, alguns temas que são tratados na escola, mas não me deu propriedade, vamos dizer assim, dizer agora que eu sou uma professora que vai ensinar Artes visuais, teatro, que vai ensinar dança, ou que vou ensinar música ou um instrumento musical não [...] mas com a propriedade de estar na sala de aula da educação básica para formação de aluno e dando pistas e elementos para contribuir com a cidadania e com todo esse currículo que a gente quer na formação de um aluno eu acho que sim. (COR AZUL)

Outra entrevistada assevera que isso só é possível se o aluno da especialização já tiver um conhecimento prévio da Arte, porque, se não, vai se especializar em que conhecimento.

Acredito que quando você opta por uma especialização você opta por aquilo que você gosta. É muito difícil uma pessoa ir para uma especialização sem ter conhecimento, acho que vai sentir muita dificuldade, até porque Arte tem que beber na fonte, não adianta só ler sobre Picasso, Estriga, Ademir Martins... você precisa está em contato com a obra. Você não precisa ler sobre Betowen, precisa ouvir Betowen. Acredito que a pessoa precisa ter conhecimento porque se não ela vai ter muita dificuldade, muita dificuldade. E você precisa ser apaixonado pela Arte, estar apaixonado pela Arte. A Arte não pode ser considerada uma matéria qualquer, ela tem que apontar um sentido de transformação (COR VERDE)

Sobre esta temática, um dos entrevistados levanta uma reflexão acerca da banalização dos cursos de especialização: a moda é fazer Arte-Educação, ficando no nível mercadológico, muitas vezes, em decorrência dos cursos aligeirados de graduação que segundo o entrevistado,

[...] a pessoa em dois anos faz um curso de pedagogia e mais dois faz uma especialização, em quatro anos não terminaria a pedagogia na Federal.

Então banaliza a especialização, você se torna especialista num curto espaço de tempo, mas se for dado uma espremida enquanto conteúdo nem sai nada da graduação, nem da pós-graduação.(cor laranja)

Esta é uma reflexão pertinente, que merece estudo aprofundado em outro momento.

Estas idéias nos fazem retornar ao início do tema, reforçando a noção de que falar em formação é trazer um conceito em movimento, que articula forma, ação, deformação e, como diz Sousa (2003, p.63), “formação é o ato ou efeito de formar, ou formar-se na perspectiva de auto-organização”, favorecendo assim como diz Nóvoa (1997), o desenvolvimento organizacional: produzir a escola.

d) A produção artística formando o professor

Iavelberg (2003, p.52) defende a posição de que

“o professor de Arte precisa de vivências de criação pessoal em Arte que lhe propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolvem o fazer, a apreciação e a reflexão sobre Arte como produto cultural e histórico”.

Dois dos quatro entrevistados concordam com a autora no argumento de que o professor de Arte deve estar inserido no espaço da Arte, dominar uma linguagem, não necessariamente deva estar dentro do mercado como artista, mas ciente de que esse movimento vai favorecer maior envolvimento com os alunos em sala de aula e com os conteúdos de Arte.

Eu não vou dizer que ele tenha uma produção constante eu nem sei, mas eu acho que o professor de Arte tem que estar em contato com o fazer da Arte, não sei se você consegue me entender? Vou tentar me fazer mais clara. Eu vejo assim, hoje em dia agente tem percebido pelos estudos cada vez mais a gente educa pelo exemplo, muito mais pelo exemplo do que pela fala, a gente educa pela sua postura, pelo seu modo de ser. Eu acho assim, o professor de Arte se ele não tiver com uma produção constante, ele tem que estar no meio, se alimentando de leituras, de vivências mesmo de visitas, exposições, de conhecimento de pessoas, ele não pode deixar isso de lado, tem que estar com esse saber sempre ativo e aguçado(COR AZUL).

Acho importante, ter o domínio de uma linguagem, embora ele não esteja inserido no mercado, mas deve conhecer uma linguagem, as técnicas, conhecer o material. Quem trabalha com Artes visuais conhecer os pincéis, quais são as tintas porque o nanquim é melhor que a aquarela, porque a aquarela é melhor que acrílica, porque o autor trabalha com o suporte da tela. O que é uma técnica mista. Como professor de música é interessante tocar um instrumento. (COR VERDE)

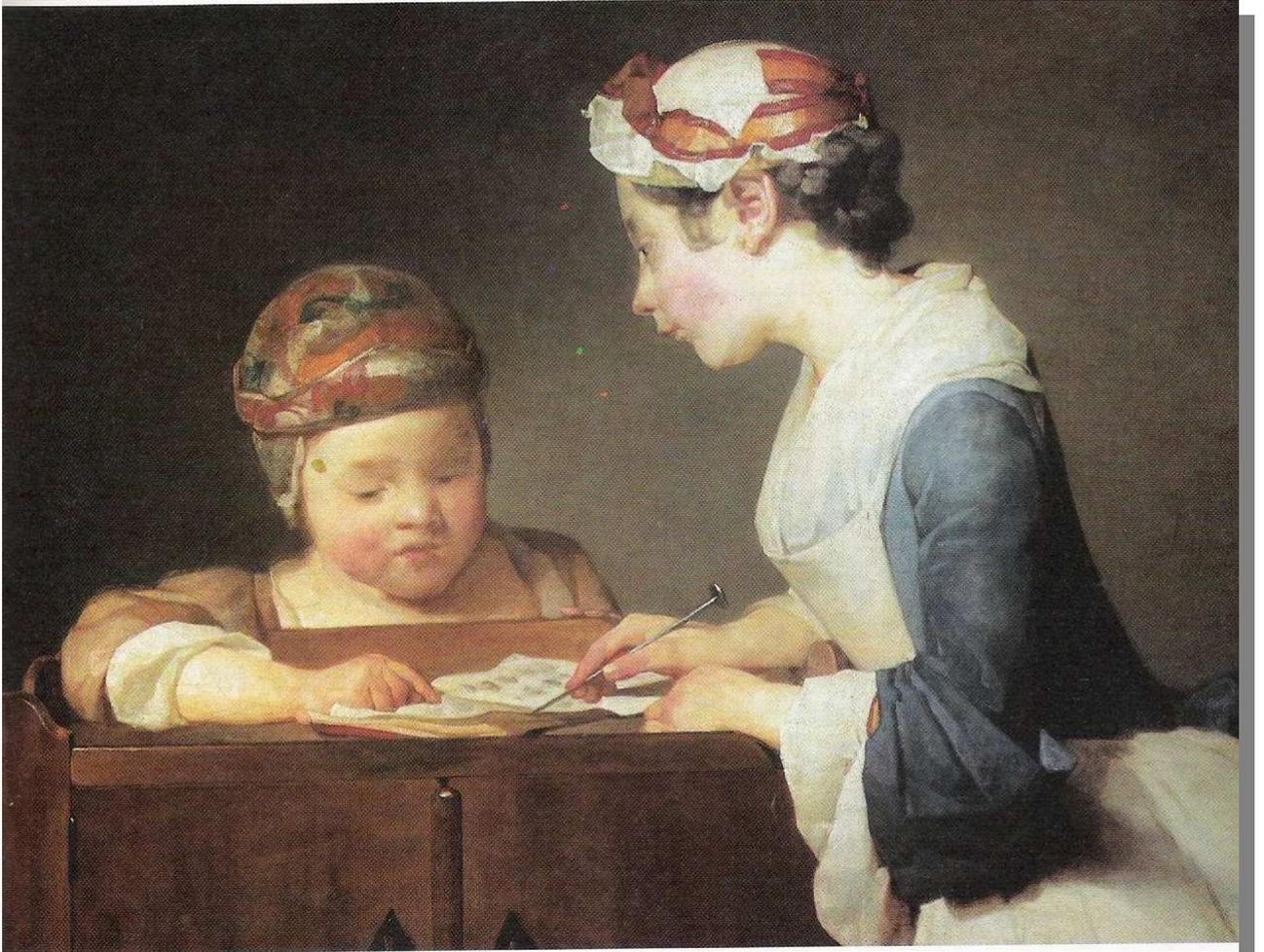
O entrevistado a “Cor Laranja”, é enfático, ao afirmar que para ele necessariamente o professor de Arte deva ser artista, como deixa claro na sua fala:

Necessariamente para ser professor de Arte é mais coerente que a pessoa seja artista. Como vai ensinar o que não sabe. Pretendo ser professor de teatro, mas nunca fiz teatro na vida, vou ensinar o que? Há mais eu já li vários livros. Olha porque isso não se dá na medicina? Há porque está lidando com vidas, mais que vida? Não é um tipo de vida que está lidando com a cultura, com a alma, com a essência de alguém como queiramos não é também decretar morte levar alguém a falsas certezas, a ignorância total.

Concordamos com a idéia de que o professor de Arte deva estar convivendo com a linguagem artística, interagindo com os espaços culturais, exposições, teatro, música, dança, cultura popular, mas não necessariamente deva ser artista como quer a Cor Laranja, mas, se for, deve observar que, para que “possa comunicar sua Arte e trabalhá-la junto com os seus alunos faz-se necessário que a docência seja vista na dimensão ética, e pedagogicamente investigativa”. (SALES e LIMA, 2006, p.27).

A partir de todos esses depoimentos e do que dizem os autores, fica reforçada a necessidade de os professores de Arte perceberem a formação como ação permanente. Como afirmam Sales e Marques (2004, p.161), “é necessário compreender que a formação docente situa-se num *continuum*, não apenas na formação inicial, mas deve ser atualizada constantemente”, e – acrescentamos - não só de conteúdos técnicos, mas recuperando a cada momento sua sensibilidade, sua capacidade de apreciador de Arte, enfim, sua condição de cidadão que tem direito de se apropriar da Arte como bem cultural.

Ao pensar na palavra formação, começamos a refletir no fato de que pensar a prática do professor de Arte é pensar a sua formação, porque no seu fazer está implícita uma forma que se torna concreta a partir da sua formação e que vai refletir na sua ação, por que a palavra formação agrega forma, formar e ação, todos fazendo parte de uma mesma forma de ser e de ensinar Arte, como diz Nóvoa (2006), “diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa”. É sobre a forma de ensinar Arte que trataremos no próximo capítulo.



*Jean-Baptiste-Siméon Chardin – A Jovem Professora. 1736 – 37.
Óleo sobre tela. 62 x 66 cm. National Gallery, Londres*

CAPÍTULO 3

3. PERCEPÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O ATO DE ENSINAR E APRENDER ARTE DOS ENTREVISTADOS.

“Quem ensina
aprende ao ensinar
e
quem aprende
ensina ao aprender”
Paulo Freire

O ensino de Arte até bem pouco tempo estava pautado pelo Paradigma da Ciência Clássica. Como diz Rizzi (2002, p.64), “este Paradigma, obedecendo ao princípio da disjunção, conduz a um “puro catálogo de elemento não ligados” e, obedecendo ao princípio da redução, conduz a uma “unificação abstrata” que anula a diversidade”, gerando um currículo organizado por disciplinas sem nenhuma ligação uma com a outra e uma prática educativa onde o foco é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento, que Freire (2005) chamou de “concepção bancária”, há 30 anos.

Neste contexto, a Arte é vista como algo que só pode ser apreendida pela razão, ficando na dicotomia feio/belo, mente/corpo, razão/emoção. Fusari e Ferraz (1992, p. 51), refletindo sobre essa temática, alertam para a noção de “que existem inúmeras abordagens teórico-metodológicas sobre o que seja ensinar e aprender Arte [...] na maioria das propostas não se considera o envolvimento estético como uma parte do conhecimento da Arte integrado na cultura humana”. Como alternativa, até a década de 1970, no Brasil, a livre expressão é encontrada nos currículos de Arte das escolas, evidenciando uma Arte que promove a espontaneidade da criança, restringindo as aulas de Arte a simples atividades manuais, o que reforçou o caráter de lazer e de desenvolvimento emocional, perdendo o *status* de disciplina, mais que foi muito importante para o seu momento histórico.

Diante de um novo Paradigma de Ciência e da defesa de um conceito de Arte como área do conhecimento contrapondo-se à livre expressão, surgem algumas

propostas para o ensino de Arte em novas bases, dentre as quais destacamos a metodologia de jogos teatrais, de Viola Spolin; os métodos Kodaly e Orff; a dança educativa de Laban, o Discipline Based Art Education (DBAE) e a Proposta Triangular, como possibilidades de ensinar e aprender Arte.

Neste trabalho, vamos detalhar um pouco mais o DBAE e a Proposta Triangular, por estarem mais próximas das nossas vivências em Arte. Essa aproximação aconteceu na metade da década de 1990, quando um amigo, que morava em Porto Alegre, trouxe algumas apostilas sobre a Metodologia Triangular, dizendo ser o que estava na pauta do dia nos encontros com Ana Mae. Na ocasião li, mas considerei muito específica das Artes Visuais, uma vez que o movimento na época era de deixar fluir a sensibilidade de professores e alunos, mexendo com o seu potencial criador. Ao vivenciar o projeto no mestrado, recuperei também essas apostilas, que ganharam novo significado.

Inicialmente, vamos trazer para este cenário de reflexão e análise o DBAE. É uma proposta norte-americana, idealizada no final da década de 1950, concretizada em 1965 e somente veio ter uma sistematização mais efetiva a partir de 1982, tendo um dos seus maiores representantes Elliot Eisner, e que

[...] aponta para a necessidade da inclusão da Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte na composição do currículo escolar, estabelecendo um paradigma diferente daquele da auto-expressão criativa que dominou o universo do ensino da Arte no pós-guerra, anos 40 e 50. (RIZZI, 2002, p.66)

Este movimento propunha repensar o ensino de Arte como disciplina dotada de especificidades e conteúdos próprios, como afirmavam os defensores do DBAE, “um bom programa de Arte na escola deve partir da convicção de que a Arte não é um ornamento, mas parte do nosso patrimônio cultural, merecendo o mesmo tipo de atenção que outras disciplinas dentro do currículo escolar”. (OSINSKI, 2002, p. 109), por isso deram ênfase às quatro categorias ou disciplinas básicas: Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte, considerando que é importante o aluno produzir Arte, porque vai ajudá-lo a criar imagens com expressividade, coerência. A crítica vai ensinar ver o mundo visual, os elementos que o compõem, e por fim, a história da Arte, que vai, conforme Barbosa (2005, p. 37), “ajudar as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de Arte são situadas”, reforça a autora que “nenhuma forma de Arte existe no vácuo: parte do

significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto”. Uma fala do entrevistado a “Cor Laranja”, reforça isso, ao dizer:

As coisas que envolvem o mundo da Arte hoje parecem que tem mais peso, mais significado do que a própria Arte em si, haja visto que boa parte da Arte especialmente da Arte contemporânea, ou dita Arte contemporânea tem que fazer um textozinho primeiro para saber que é Arte, o que que é, o que esta tentando passar com aquilo. As vezes o contexto que envolve tem uma força muito maior do que a coisa em si.

Barbosa (2005, p. 81), refletindo sobre a metodologia do DBAE, diz que, diante das quatro categorias estudadas, “cai por terra o *Slogan* dos arte-educadores dos anos sessenta: “o que importa é o processo e não o produto”. Este *slogan* começa a ser substituído pela consciência da importância da relação ‘processo-produto’, na história do indivíduo e na história cultural”. Concordo com a autora e trago o meu percurso, ao descrever a experiência como professora, ao usar este mesmo *slogan*, “é importante o processo e não o produto” - quando era exigido um produto utilitarista, ou seja, algo para ser mostrado nas festas. Hoje, temos clareza dessa relação, da importância dos dois - processo-produto. Encontramos ressonância dessa reflexão na fala do entrevistado a “Cor Laranja”

Agora nem sempre o que se vê como uma boa produção de Arte aos olhos do Arte-educador é visto dentro do raio de olhar da escola. A escola prefere uma coisa que os pais se encantem, porque os pais estão cooperando, principalmente financeiramente, para que este produto Arte seja visto.

A Proposta Triangular do Ensino da Arte ou Metodologia Triangular¹⁴, como antes denominada, é uma proposta brasileira, sistematizada por Ana Mae Barbosa, nos anos 1980, tendo como base a DBAE e “nela postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação” (RIZZI, 2002, p.66), propondo que o programa do ensino de Arte seja elaborado a partir de três ações básicas que realizamos quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de Arte, fazer Arte e contextualizar, permitindo, segundo a mesma autora, uma interação dinâmica e multidimensional, das partes com o todo e vice-versa. Nesta proposta,

¹⁴ Sobre isso Barbosa explicita (1998 p.33) Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular.

uniram-se as vertentes da crítica e da estética, pronunciadas pelo DBAE em uma só, com o nome de “leitura de imagem”.

Esta metodologia surgiu a partir de um programa no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAUC/USP), combinando a experimentação, atividades de atelier com aulas de História da Arte e leitura de obras de Arte. Como nos diz Pillar e Vieira (1992), o fazer artístico nesta metodologia está baseado no processo criativo, encarada como interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica. Já a leitura de imagem pretende desenvolver as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas. A mesma autora (1992, p. 65) diz que “ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente”. A História da Arte na proposta triangular não é tratada de uma forma puramente cronológica e sim contextualizada o artista e sua obra no meio sócio-cultural. Este esquema¹⁵ traz estas idéias básicas da Metodologia Triangular que acabamos de comentar.



Nardin e Ferraro (2001), chamam a atenção para a relevante contribuição tanto do DBAE como da Proposta Triangular para trazer a imagem e a história da Arte de volta à sala de aula, facilitando o acesso aos conhecimentos artísticos

¹⁵ O esquema foi retirado de um texto elaborado a partir do seminário de Ana Mae Barbosa, sobre Metodologia Triangular, realizado na UFRGS, nos dias 23 e 24 de junho de 1989, pelo Projeto Cultural Iochpe - anotações de Denyse Maria Alcalde Vieira.

acumulados pela humanidade, apesar das críticas pela diretividade da leitura das obras e a confusão feita sobre a releitura. Concordamos com os autores, quando expressam como significativa a contribuição desses dois movimentos, especialmente por trazer a História da Arte, pois consideramos que o estudo da História vai permitindo o aluno a se perceber também pertencente a essa história e o que nela foi produzido e compreendendo o seu contexto sócio-histórico, de uma forma crítica e reflexiva, como nos propõe Barbosa (1984, p.39)

O conhecimento do passado não é uma garantia de que os mesmos erros não serão repetidos no futuro. Contudo, é amplamente expresso pelos historiadores de nossos dias o valor da história para perceber realidades pessoais e sociais aqui e agora e lidar criticamente com elas.

Embora nenhum dos entrevistados tenha feito referência a esses movimentos, percebemos na descrição metodológica de dois deles a influência dessas propostas, quando recobram a história como algo significativo para compor o ensino de Arte:

Dou aula de 5ª a 7ª série e dou aula também pra meninada do 2º ano do ensino médio. Pra essa turma dou aula de história da Arte. De 5ª a 7ª dou aula de Artes plásticas mas especificamente, não chegamos até as linguagens ditas visuais por conta do próprio espaço, da questão estrutural e da própria proposta do colégio. (COR LARANJA)

6º ano comecei a trabalhar os artistas do Ceará, vida e obra. A gente selecionou 24 artistas, durante um ano eles trabalharam vida e obra, quem foi, onde nasceu, o que fez, o que foi importante e as obras. Tinha aula prática, eles faziam uma releitura da obra, vamos pintar agora com as cores dominantes que este artista usava. Muito interessante foi Chico da Silva, trabalhos, lindos porque eu digo agora vocês vão fechar os olhos e imaginar bichos, então surgiram coisas lindas. 7º ano começou a entrar na história da Arte. 7º, 8º e 9º ano a história da Arte. A pré-história, aí eu dividia a história da Arte. (COR VERDE)

No Brasil, a partir de 1998, como já mencionamos, outra orientação para o ensino de Arte é encontrada no Parâmetro Curricular Nacional de Arte (BRASIL, 1998), documento elaborado pelo MEC com a intenção de formular referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, quando indica que

[...] aprender Arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações.

Percebemos que esse documento traz como pano de fundo, ou seja, legítima as quatro categorias do DBAE: Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte. O PCN de Arte ainda orienta que as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música sejam as quatro linguagens a serem trabalhadas na escola; indica, também, os objetivos a serem seguidos, apontando para os conteúdos de cada linguagem e ainda como se deve avaliar. Não percebemos, entretanto, que os professores tenham se apropriado desse conteúdo, até mesmo porque fica uma interrogação: como fazer? Quais as estratégias para fazer isso acontecer? Consideramos significativo o fato de que, dos quatro entrevistados, somente uma tenha feito referência ao PCN de Arte como parâmetro para as suas escolhas metodológicas

[...] era uma aula uma vez por semana de 50min e ai o que a gente fez: a gente separou temas, quatro veículos inclusive aqueles indicados pelos PCNs, pegamos música, pegamos a dança, o teatro e as Artes visuais e ai a gente separou esses quatro veículos por etapa. A cada etapa a gente trabalhava um desses veículos, dependendo da faixa etária tinha uma evolução, era da 1ª a 4ª série, hoje seria da 2ª a 5ª série, então a gente fazia uma gradação, por exemplo música a gente fazia algumas vivências. Era interessante porque esse grupo fazia várias vivências, por exemplo música a gente fazia várias vivências, a gente pintava mas a gente fazia várias vivências que mexiam com todos os veículos da Arte, embora que o conteúdo fosse para ficar mais próximo, mais atento, ou com maior aprofundamento na área da música, mas as atividades eram de vários veículos de Arte. (COR AZUL)

Zabala (1998, p.16), ao afirmar que “os processos educativos são suficientemente complexos [...] já que neles se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc”, nos ajuda a perceber a complexidade da ação de ser professor de Arte, porque, além de se preocupar com o conteúdo das aulas de Arte, ainda precisa dar conta de outros fatores como relatam os entrevistados:

De 5ª a 7ª dou aula de Artes plásticas mas especificamente, não chegamos até as linguagens ditas visuais por conta do próprio espaço, da questão estrutural e da própria proposta do colégio. Tem espaço para isso mas a carga horária é muito pequena. É um trabalho que está crescendo muito, consegui convencer a direção do colégio que numa turma de 30 adolescentes não dá para desenvolver um bom trabalho em 50 minutos dado a intermitência de uma aula por semana, o ideal era dividir a turma, eles apostaram na idéia e metade fica comigo e metade fica com a professora de música. Estamos conseguindo fazer um trabalho bem razoável, terceiro semestre que a gente vem desenvolvendo esta atividade e que eu já percebo resultado. (COR LARANJA)

Quer dizer tinha aquela semana que era dentro da sala de aula e a gente tentava trabalhar com eles ali, não é que o trabalho ficasse menor, mas ficava mais restrito pela própria estrutura do espaço físico de uma sala de

aula. Quando a gente ia para esses outros espaços, a gente conseguiu, foi uma batalha grande, a gente conseguiu na escola organizar um calendário assim, uma semana era na sala, na outra semana era em outro espaço, foi muito bacana, muito legal porque nesses espaços a gente notava que até a questão da criação ela fluía mais, assim ela vinha mais livremente, Foi muito bom. (COR AZUL).

Compreendemos, pela fala dos sujeitos da pesquisa, que o caminho para ensinar e aprender Arte ainda é feito, pelo professor, de maneira solitária, individual, com base nas concepções de cada um. Vejamos a resposta de uma entrevistada, ao ser perguntada em que consistia o ensino de Arte para ela:

Essa pergunta...a gente pode ensinar Arte? teve um congresso que foi todo: a Arte se ensina ou não se ensina. A Arte é uma descoberta até porque se ensina técnica. É como eu digo estamos numa escola regular, estamos falando do ensino de uma escola regular, então no ensino de uma escolar nós não temos a preocupação de ensinar, do fazer a Arte, mas de sensibilizar a descoberta do humano que existe em cada ser [...] primeiro a gente vai sensibilizar, depois vai ampliar o repertório plástico, sonoro, para fazer que esse nosso aluno seja um apreciador de Arte, um apreciador da beleza. Quando ele aprecia beleza ele se descobri belo. (COR VERDE).

Ao descrever sua metodologia, a “Cor Verde” relatou que apesar das dificuldades que encontrava, levava os alunos para as exposições, com o intuito de ultrapassar os muros da escola e favorecer que eles apreciem Arte, deixando claro, pelo seu depoimento, que, como defende que a Arte na escola deve formar apreciadores de Arte, uma das suas ações ao ensinar é esta:

Vocês sabem que tem muita coisa de graça acontecendo, hoje no Centro Dragão do Mar, é gratuito ou um real, sempre informei. Aí a Prefeitura...tem ônibus pra mim? Tem não, está na garagem. Pois meu filho diga que vendam este ônibus que não presta mais não, porque toda vida que eu pedia tava na garagem. Os maiores eu falava com a diretora, olha vamos de ônibus de linha, cadê o dinheiro do ônibus? Tá aqui. Me dêem todas as cArteiras de estudantes. Tu é louca. Sou. Com aquele bolo de cArteira de estudante ficava em frente da escola, pegava o ônibus e fui pro Dragão do Mar, muitas vezes. Pra UNIFOR, Raimundo Cela, eu levei dezesseis turmas, desse mesmo jeitinho. Acharam maravilhosa, foi muito rica a experiência. (COR VERDE).

Detectamos pela sua descrição que o seu foco metodológico é a cultura local quando, em depoimento anterior, fala do estudo dos artistas cearenses, a preocupação em formar apreciadores de Arte, trazendo a questão da estética quando fala que os alunos precisam se perceber belos e ainda da necessidade de ampliar o vocabulário artístico dos alunos, fato que podemos encontrar em uma outra fala da entrevistada de “Cor Verde”.

No ensino regular a Arte é muito a preocupação da descoberta do ser sensível, segundo ampliar a possibilidade de leitura de mundo plástica, sonora, porque ele já tem um repertório, ele já chega cantando forró, fanck, então o professor tem que ampliar, ele não vai negar o fank, o forró, porque faz pArte do cotidiano dele. Tá bem hoje nós vamos escutar o forro, amanhã o Fank, mas eu tenho uma novidade pra vocês ai bota uma música da MPB, uma instrumental é você não pode negar o que já fazem , não vai marginalizar, ele está inserido nesse mundo, mas você tem que ampliar esse repertório. Primeiro a gente vai sensibilizar, depois vai ampliar o repertório plástico, sonoro, para fazer que esse nosso aluno seja um apreciador de Arte, um apreciador da beleza. Quando ele aprecia beleza ele se descobre belo.

Com relação ao uso da cultura local como conteúdo do ensino de Arte, consideramos pertinente, porque possibilita ao aluno se sentir pertencente a um grupo social, mas, como “Cor Verde” mesma afirma, não podemos deixar o aluno só com esta informação pois se deve ampliar o repertório artístico desse aluno para que ele se torne um apreciador consciente e crítico, mas tendo o cuidado de não cairmos no etnocentrismo cultural. Santos (2003, p. 149), refletindo sobre esta temática, expressa que,

Para iniciarmos um trabalho que busque recuperar ou fortalecer a identidade cultural do aluno, valorizando-o como produtor cultural e cidadão, em seu sentido amplo de inserção social, é necessário levar em conta os aspectos observados dentro do contexto em que o grupo se encontra inserido.

A entrevistada a “Cor Verde”, diz que, primeiro vem a sensibilidade, depois a ampliação do repertório plástico, sonoro... para fazer o aluno ser um apreciador de arte, de beleza e quando ele aprecia beleza ele se descobre belo. E justifica, dizendo que nossas crianças e adolescentes de hoje não gostam de si mesmos. É a insatisfação. O mercado apontou uma perfeição que a pessoa tem que usar manequim 36, pesar 40 e poucos quilos, ser loura, ser isso ou aquilo. O mercado fez da insatisfação padrão de beleza.

Etimologicamente, estética vem do grego *aesthesis*, e designa conhecimento efetivado pelos sentidos, sensibilidade, experiência. Compreendemos a ligação da estética com a Arte, quando percebemos que o objeto artístico se oferece ao sentimento e à percepção, daí a necessidade de uma educação estética que “irá contribuir para a ampliação das habilidades já existentes, estabelecendo no processo educacional a ponte entre o fazer e refletir (pensar)”. (FUSARI e FERRAZ, 1992 p. 56). Forquim (1982, p. 29) contribui com esta reflexão, dizendo que

O importante, de qualquer modo, é esta idéia de uma aprendizagem das aparências: aprender a ver, a ouvir, a saborear as formas sensíveis em si mesmas, a perceber os objetos de acordo com a sua estrutura e a sua forma, e não apenas segundo a sua utilização imediata.

Ainda sobre a questão da prática de sala de aula, outra entrevistada, Cor Branca ao descrever sua forma de ensinar, reforça a noção de que a metodologia utilizada por ela foi sendo constituída ao longo da sua experiência como docente e classifica como método imitativo. Diz ser imitativo porque, ao trabalhar com as crianças no coral, vai fazendo, dizendo e as crianças repetindo, lembrou que é assim que acontece na vida: a criança vai aprendendo a falar ao ouvir e repetir

A criança aprende a falar ouvindo o adulto a falar mamãe, mamãe, anda, anda, olha o pezinho, anda. A criança aprende tudo e o nosso aprendizado também até a velhice vai pela imitação, pelo o que a gente sente, pelo o que a gente escuta. Então o primeiro momento eu apresento a música toda pra criança, eu falo da história da música que eu aprendi com a minha regente [...] Pronto, apresentada toda a música, falado sobre ela, aí começo a dividir em frases melódicas eu tenho que deixar a última nota na cabeça que é para quando a outra vier se encaixar, então eu divido em frases mais longas e frases mais curtas, frases melódicas e frases rítmicas – sempre que faço uma frase inteira e vou passar pra segunda, eu digo agora é a segunda vamos lá. Canto a primeira, canto a segunda, canto novamente a segunda, porque a primeira já aprenderam, agora vamos juntar. Então essa é metodologia que eu utilizo – é o método imitativo – a criança escuta e repete. (COR BRANCA).

Outro ponto que ela destacou da sua metodologia foi o uso do lúdico como mediação para os atos de aprender e ensinar, no coral:

*E na minha caminhada profissional eu fui descobrindo o lúdico como uma forma de trabalhar o coral, então o que é que eu faço, eu peguei cirandas, eu peguei parlendas, brincadeiras rítmicas, adedonha, que são coisas gostosas. **O rato roeu a roupa do rei de Roma.** O que estou trabalhando aí? Estou trabalhando o ritmo, a concentração, a articulação da criança, a memória, estou trabalhando a extensão vocal.*

Ao longo da sua descrição, podemos, também, encontrar um roteiro, que conforme ela mesma disse, foi construindo ao longo da sua caminhada docente, agregando das instituições onde trabalhou, dos cursos, do próprio coral: *Enfim é essa a metodologia, da questão do imitativo, toda essa questão do lúdico, que eu fui descobrindo aos poucos, não só comigo mais com uma ex-professora de coral que eu conheci ao fazer a formação de coral infantil na Universidade de Minas Gerais.*

Este roteiro é composto de um momento de “amorização”, que era o aquecimento, depois vinham as atividades desenvolvidas, depois fazíamos a

memória do que trabalhamos e aí a avaliação do grupo, que sempre fazíamos por escrito, mas a gente sempre tinha uma avaliação para o grupo, pra gente ter um feedback do trabalho da gente. Começa relatando o aquecimento

Um encontro com o coral , no geral as crianças sentam no chão, de pernas cruzadas e a partir daí já começo a trabalhar a postura, aí o primeiro momento é sempre brincadeira, que é o momento do aquecimento da gente. Esse aquecimento e essa brincadeira já tem por trás todo um... digamos assim eu quero trabalhar a parte de ritmo e a parte vocal, mas eu via quando chegava em alguns lugares para trabalhar coral, as crianças diziam assim: coral é aquele negócio que as pessoas fazem assim OOOOOOOOOO, também mas se você quiser ver o coral das crianças você vai perceber como é [...]

No momento das atividades desenvolvidas, é a hora da apresentação da música, do ensaio propriamente dito e como disse anteriormente começa apresentando a música, contando sua história.

Então eu chego apresento a música todinha pras crianças, capricho na voz e canto....essa nota é altinha aí eu digo você tem que pensar na estrela lá em cima, aí eu vou criando cenas, simbologias, figuras para que eles visualizem e fique mais fácil o aprendizado da música. Isso fora as minhas caras e bocas, mãos e todo o corpo que entra em cena.

A memória é o momento de lembrar alguma música e novamente se utiliza do lúdico para fazer isso.

Eu brinco brincadeira de memória assim vou assobiar, cantarolar, dizer uma palavra aí eu fico brincando com a memória, qual é a música, aquela brincadeira que no fundo, no fundo é trabalhar a memória, eu digo lápis e eles lápis, caderno, chiclete, pião... Eu digo terra, terra planeta água... tem criança que quando eu assobio três notas eles já me acompanham. É uma forma de trabalhar a memória e eu estou brincando a brincadeira qual é a música.

O fechamento acontece dramatizando o momento da apresentação do coral em um espaço público.

Vou brincando... Aquecimento, desenvolvimento, fechamento da atividade agora com postura de coral para ir aprendendo, mãos descansam em cima do bumbum e geralmente a gente canta uma música, as vezes sou eu que digo a música outras eles escolhem a partir do uni do uni te... o escolhido foi você, aí ele diz alecrim aí a gente canta. Eles escolhem não porque eu apontei, mas dentro da brincadeira e o grupo respeita porque foi dentro da brincadeira. Não faço agora a Terezinha vai escolher a música que nós vamos cantar hoje. As vezes digo gente eu hoje estou com a paciência deste tamanho não tem escolha, sou eu que vou escolher, escolho a que precisa ser melhor trabalhada, sinto que tem alguma dificuldade e que precisamos melhorar.

A entrevistada “Cor Azul”, relatando sua metodologia, ao trabalhar de 15 em 15 dias com uma turma de crianças da Educação Infantil, deixa claro que ela foi constituída ao longo da vivência das aulas e do curso de especialização,

inicialmente de forma intuitiva consoante ela mesma afirma e depois de um modo mais sistematizado, era um movimento que ia acontecendo simultaneamente – teoria-prática, ação-reflexão-ação. Podemos perceber pelos seus relatos:

A profissional que estava, a professora tinha uma empatia com o teatro, então ela trabalhava sempre puxando para o teatro. Quando eu cheguei que assumi junto com ela, eu fiquei com uma turma e ela com outra, a minha experiência era muito voltada para os esportes e para a pArte das danças, nem o balé que eu dancei, ai a gente já fez um mix com a experiência dela do teatro com a minha da dança, do movimento, da expressão corporal. Ai a gente foi mais ou menos remodelando essa pArte da expressão corporal da educação infantil do colégio.

Eu não era professora de dança, eu dava a disciplina de educação física e recreação na época e a cada 15 dias tínhamos essa aula que chamávamos de expressão corporal, que num primeiro momento era dramatização e como ficou mais abrangente as possibilidades a gente chamou de expressão corporal porque ai a gente começou a trabalhar com desenho , com pintura e tinha o corpo com o movimento, tinha o teatro, tinha a leitura de livros, ficou uma coisa mais dinâmica,

Dos quatro entrevistados, apenas “Cor Laranja”, mencionou na sua prática o uso de livro didático, embora afirme que não o percebe como uma “camisa-de-força”, porque tem liberdade para tratar de outros assuntos que surjam dos alunos, como relata:

Durante esses dois, três anos que eu estou trabalhando em escola grande eu batia muito nessa tecla, a ponto de adotarmos uma prancha que é um material didático da editora scipione, bem legal de ser trabalhado, porque dá uma estrutura para o educador tá lidando com o educando e os dois estarem desenvolvendo um trabalho que de certa forma já esta pré-estabelecido, porque dentro da prancha, é uma espécie de livro de Arte. Ele é um livro que tem um teor teórico e outro prático, dá pra você trabalhar com a práxis numa boa. No entanto a gente não deve ficar tão somente preso aquilo que é sugerido na prancha, a gente tem espaço para ir mais além [...] poderia sair do origami até a moda pop.

Percebemos neste entrevistado, a “Cor Laranja”, uma preocupação com o olhar crítico diante do fazer e do contexto que se vive, como diz Moraes Moreira na canção “pra não ser um guia cego conduzindo a multidão”. Acreditamos que a Arte também tem essa função de olhar além, de mostrar que em tudo isso tem uma questão ideológica e que precisamos conhecer para melhor compreender e nos situar, sem esquecer que também pode servir para manter o *status quo* de uma elite, como descreve a “Cor Laranja”:

E como tinha esse tópico moda pop que era o décimo terceiro, a gente estava no quarto, então eu saltei e fomos trabalhar moda pop. Cada escolheu uma peça em casa que pudesse fazer uma customização: um par de tênis, um jens, uma camiseta, uma mochila. Foi super legal a descoberta do produto comercial, uma mochila que eles haviam comprado e tinha custado X, no Shopping tal, depois que fizeram a personalização da peça, eu perguntava: Quanto custa uma peça dessa? – Há eu não vendo, não tem como. Levantava o questionamento porque o comércio não tem essa preocupação de coisas diferenciadas, quando cria algo joga dentro de uma padronização, se porta dentro desse modo padronizado. Tinha outra atividade da prancha que era os ícones que se encontram especialmente nos shoppings, coloquei a meninada para pesquisar esses ícones, mas esses ícones não estão somente nos shoppings. Estão também ao nosso redor de uma forma bem ampla e íamos fazendo esse tipo de investigação. É claro que a gente fez desenho, pintura, trabalhou com argila, partindo dessa coisa que a escola esta oferecendo mais a gente deu saltos. Essa foi uma das formas que eu trabalhei o ano passado.

Ao analisar todos esses depoimentos, percebemos que as ações de ensinar, embora em algum momento se interliguem, se relacionem, encontramos a forma individual de cada um, que vai sendo elaborada conforme a sua história de vida pessoal e profissional, abrindo espaço para a subjetividade dessa ação, ou seja, “ é a maneira como os agentes interagem na rede de relações sociais que os fazem “temperar” suas ações com características bem peculiares”. (SOUSA, 2003 p.80).

Rosa (2005, p. 52) traz para esse cenário outra proposta denominada “Estética do Cotidiano”, que “propõe um olhar sobre a realidade diária dos indivíduos com ênfase para a observação dos aspectos estéticos mais próximos aos indivíduos, o entorno, a natureza, as tendências multiculturais”. Esta concepção valoriza os aspectos culturais e da natureza, relegando o espontaneísmo a segundo plano. A autora chama atenção para o fato de que, no Brasil ainda esta em desenvolvimento e que encontra como principais divulgadores Ivone Richter (UFMS) e Marcos Villela Pereira (UFPEL).

Continuando com essa visão metodológica, outra forma de ensinar e aprender Arte, hoje, exercitada por alguns professores, é por meio dos Projetos de Trabalho, que buscam trabalhar com um currículo integrador, onde o conhecimento é construído na relação dialógica entre professor e aluno, usando a pesquisa como mediação para o conhecer. Martins (1997, p. 71) defende essa idéia, argumentando que,

Através de projetos, como uma postura metodológica coerente com a própria produção artística, planejados e concretizados, pode-se perceber as

diferentes possibilidades de leitura da produção plástica da criança e o modo de ampliá-las, instigando o aprendizado do olhar do educador, no sentido de superar o preconceito de busca da cópia fiel da realidade ou da Arte enquanto decoração, enfeite, ou ainda como fonte de técnicas para “engordar” as “pastas”.

Encontramos ressonância dessa idéia no depoimento de um dos sujeitos da pesquisa, quando diz:

Hoje a gente trabalha em cima de tema, de projeto antes era vamos fazer um projeto, hoje já é internalizado, hoje é tranquilo. Hoje se faz um projeto anual, tem um mote que é o tema, porque é uma atividade de estudo, antes era quebrado a gente tinha um resultado mas era uma coisa meio solta, atividades meio que estanques. Hoje trabalhando com projeto, tendo um tema o resultado é uma coisa natural para as crianças do projeto, e é muito mais consistente e fica claro o que eu quero, o que eu vou estudar, onde vou pesquisar, a quem vou entrevistar de forma que chega no final do ano se monta um recital como resultado do trabalho que foi trabalhado gradativamente durante o ano. (COR BRANCA).

O fato de usar os projetos como metodologia para ensinar e aprender não é uma coisa nova nem somente para o ensino de Arte. Embora seja visto, hoje, por muitos como um modismo, na Educação, já foi anunciado por Dewey em 1910 e Kilpatrick em 1918 e hoje muitos estudiosos tem se dedicado à prática de projetos como Gandin (2001), Martins (2000), Hernandez (1998, 2000), Jolibert (1994).

Também, encontramos terminologias diversas, mas é somente uma questão de nomenclatura: Pedagogia de projeto, Metodologia de projeto, Projeto de trabalho. Na essência, busca-se uma organização curricular mais integradora, menos disciplinar e um novo paradigma de aprendizagem, onde o aluno é co-responsável pela produção do seu conhecimento e faz isso interagindo com o meio pelo exercício da pesquisa.

Trazemos como destaque a opinião de alguns autores sobre a prática de projeto:

Os projetos de trabalho significam, [...], um enfoque do ensino que tenta ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado, atualizando-a. (HERNANDEZ, 2000, p. 179)

Esta metodologia possibilita a experiência da vivência crítica e criativa; ajuda o/a educando/a a desenvolver as capacidades de observação, reflexão e criação; cria clima propício à comunicação, à cooperação, à solidariedade e à participação. (GANDIN, 2001, p. 18)

Transformar o ensinar/aprender Arte em projetos, criando situações de aprendizagem através de sequências articuladas continuamente avaliadas e replanejadas, e não como atividades isoladas, pode se converter numa postura metodológica eficaz. Este modo de trabalhar tem uma dinâmica própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada grupo-classe, não se constituindo como método, mas como postura metodológica. (MARTINS, 1997, p. 72)

O trabalho de Arte desenvolvido por meio de projetos ajudará o professor a realizar atividades criativas, tanto na especificidade do ensino de Arte, como de forma interdisciplinar com os professores das outras áreas do conhecimento. (MARQUES E SALES, 2004, p. 163)

Concordando com os autores citados, consideramos uma proposta interessante trabalhar por projeto, porque alarga a visão dos alunos, permite trilhar vários caminhos, promove a interação entre áreas do conhecimento, desenvolve a criatividade, mas reforçamos o que disse Martins (1997), quando expressa o fato de que trabalhar com projeto constitui mais um posicionamento metodológico do que aderir a um método. Vale também dizer que não se restringe ao ensino de Arte, mas pode ser utilizado em qualquer disciplina, porque passa por uma forma diferente de conceber educação e o processo de ensinar e aprender, ou seja, passa por nossas escolhas que por sua vez, estão ligadas as nossas referências.

Uma referência que envolve diretamente o trabalho por projetos e as nossas escolhas é a questão curricular, pois, segundo Magalhães (2005, p. 63), “currículo não é um elemento inócuo e imparcial de transmissão do conhecimento” mas carrega uma concepção de sociedade e de homem que se quer formar. Por isso é importante ter claro o que significa integração curricular, conceito tão defendido ao se trabalhar com projetos. Veiga-Neto (2002, p. 151) alerta para o que ele chama uma lança com duas pontas

De um lado ela pode funcionar no sentido de transformar o currículo num artefato capaz de contribuir para práticas sociais mais comprometidas com uma convivência multicultural crítica. Mas, por outro lado, a integração curricular poderá funcionar no sentido de nos tornar mais dóceis e receptivos às novas configurações espaciais que o neoliberalismo e a globalização estão engendrando no mundo contemporâneo.

Eisner (1999) complementa esta reflexão, defendendo a posição de que um currículo em Arte deve conter tanto estrutura quanto mágica. Compreendemos que estrutura é a parte formal as regras, a técnica e a mágica, engloba a subjetividade, o espaço de criação, do toque pessoal do professor.

Isto somente será possível se o professor/educador se perceber, como diz Martins (1998, p. 129) “como aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber, deixando fluir em primeiro lugar a sua sensibilidade”, sendo ele próprio fruidor da arte, se emponderando de saberes de arte, visitando exposições, resgatando suas brincadeiras infantis, brincando, tendo acesso a tudo que está no mundo contemporâneo, enfim, como reafirma Moreira (1984, p. 95) quando “aceitar o desajeitamento, assumir o não-saber e começar de novo. E então ser capaz de arriscar, de entrar no jogo e se deixar contagiar pelo prazer da brincadeira com os traços, as formas e as cores. Reaprender a ver, a se espantar com o que vê...”

Trazendo o pensamento de Camargo (1997, p. 15) - “quanto mais consciente se fizer o ato educativo, mais consciente será o seu produto” - é importante que o professor de Arte na sua ação de ensinar reflita constantemente sobre sua prática, para originar novas práticas, acalentando sempre uma atitude investigativa e de auto-hetero-eco-formação, sendo necessário, também, se manter atualizado e em constante aprendizagem sobre Arte como produção, expressão e conhecimento.



Albio Sales, Bossa Nova-xilogravura, 2006, 17x12cm, Premio El Caliu-Espanha

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver é
afinar o instrumento
De dentro pra fora. De fora pra dentro
A toda hora, todo momento
De dentro pra fora. De fora pra dentro
Tudo é uma questão de manter
A mente quieta
A espinha ereta
E o coração tranqüilo
Walter Franco

4.1 Encontro de significados

Ao pararmos para pensar nas considerações finais deste trabalho, fomos invadidos por uma mistura de sentimentos, alegria pelo caminho percorrido, pelo que conseguimos realizar, articular, por nos sentir totalmente envolvidos com o tema porque fazia parte do nosso viver; resistência em colocar ponto final, porque não chegamos ao cabo de um caminho trilhado, construído paulatinamente.

Desta forma, para iniciar a reflexão final sobre este trabalho, retornamos à pergunta inicial, que é compreender e analisar o significado do curso para a formação pessoal e profissional dos professores egressos das primeiras turmas da especialização em Arte do CEFET e UECE. Partindo do conceito de compreensão, que para nós é perceber, entender, estabelecer relações, pensar e agir com flexibilidade o que analisamos de algo, é que queremos explicitar os significados que emergiram da relação com os sujeitos da pesquisa, da nossa experiência como pesquisadora, da própria vivência com arte e com formação de professor, como também apontar caminhos que foram objetivados, clareados, sistematizados ao longo do trabalho.

Para executar esta ação, percebemos que era necessário manter ativada a postura etnográfica, em que o olhar, o sentir e o agir do pesquisador deviam estar em permanente sintonia e movimento, abertos, flexíveis diante da complexidade do

campo, procurando ampliar a capacidade de percepção para ir além das aparências do cotidiano e estabelecer relações com tudo ao seu redor.

Pesquisar sobre o professor de Arte e sua formação abriu-nos um espaço de conhecimento e reflexão permanente. Conhecimento, porque fomos instigados a buscar autores que nos dessem respaldo com seus estudos já sistematizados, dialogar com professores, colegas, orientador, favorecendo ter mais clareza do que já se fazia como formadora e pesquisadora. Possibilitou, ainda, mediante o contato com os entrevistados, conhecer um pouco mais da realidade dos alunos/professores egressos das primeiras turmas dos cursos de especialização em Arte do CEFET e UECE, conhecendo os professores e os motivos que os levaram a fazer estes cursos.

Abriu espaço de reflexão, porque me permitiu pensar sobre a minha própria condição de professora de arte, ou seja, também fazia parte daquela história e assim me possibilitou ir recompondo minha história e percebendo semelhança com a história dos entrevistados – “bebemos todos na mesma fonte”; ao mesmo tempo refletimos sobre a formação dos professores de Arte inseridos num âmbito histórico e sócio cultural, que nos permite compreender o hoje, à luz do ontem em busca de um amanhã mais consciente e transformador.

Constatamos, pelas leituras e pela aproximação com o campo, que o ensino de Arte ainda apresenta uma atuação centrada, principalmente, no fazer artístico, e isto contribui para a pouca valorização da Arte como forma de conhecimento, deixando as claras a fragilidade da formação do professor de Arte e as visões preconcebidas ainda existentes acerca do ensino de arte, que, somados aos problemas e dificuldades que o professor encontra no exercício da profissão, favorecem a reprodução de práticas irrefletidas, sem fundamentos.

O reconhecimento dessa fragilidade na formação dos professores de Arte, representou, para os egressos da primeira turma da especialização do CEFET e UECE, motivos para buscarem uma formação continuada, que estariam ligados a ampliação dos conhecimentos, respaldo teórico, revalidação do que já faziam como docentes do ensino de Arte, aproximação da travessia de fronteira entre uma área e outra, na questão didática, como levar para a sala de aula, reforçar algumas atividades realizadas intuitivamente.

Estes motivos nos mostram como significativo, nestas primeiras turmas, o fato de que a busca por formação passou inicialmente por um desejo, pela vontade em aprimorar ou refletir sobre o que já faziam de forma intuitiva, deixando claro que fazer um curso de especialização não deve ser apenas para garantir um certificado, para fazer a diferença no mercado, pois é preciso ter alguma afinidade com o conteúdo do curso, para que ele tenha significado no seu contexto de vida, como afirmaram todos os sujeitos da pesquisa.

Compreendemos, pelas falas dos entrevistados, a contribuição do curso na formação pessoal de cada um, alargando os conhecimentos e, conseqüentemente, melhorando o desempenho como profissional, como ficou evidente na fala da entrevistada “Cor Azul”, quando reforçou a grande contribuição do curso para sua vida pessoal, melhorando inclusive seu respeito pela arte, pela cultura popular, e a “Cor Branca”, que voltou a se sentir capaz de se expressar por meio da dança, elevando a auto-estima, depois da atitude da professora que ministrou o módulo de Dança, posicionamento que levou para sua ação como docente.

Desta forma, é importante reforçar a idéia de que a formação profissional acontece de maneira indissociável da experiência de vida, da formação pessoal, porque a formação do professor não deve ser vista como estática, porquanto é um conceito em movimento, que articula forma-deforma-forma e que se renova a cada deformação, permitindo imagens que se movimentam em constante estado de transformação, num decurso de auto-hetero-eco-formação.

Analisamos, mediante a descrição dos sujeitos, que, na ação de ensinar de cada um, embora em algum momento se interliguem, se relacionem, encontramos a forma individual, peculiar, que foi sendo construída ao longo da sua formação pessoal e profissional, evidenciando a subjetividade dessa ação; ao mesmo tempo, deixou clara a solidão com que cada um planeja e executa a sua prática docente, apenas é quebrada quando a escola tem um grupo que trabalha com arte e não um só professor de Arte.

Isto é pertinente, considerando a complexidade da Arte, haja vista que os próprios sujeitos da pesquisa trouxeram vários conceitos: arte é um portal, é expressão do sentimento humano, é um mecanismo didático-metodológico. Compreendemos que não poderemos enquadrar a Arte em única forma, porque ela é

transgressora, transformadora, faz as próprias regras, incomoda, cria e recria, mexe com o sensível e está presente em todas as ações humanas, acolhendo um “fazer”, um “conhecer”, um “expressar”, que acontecem num movimento orgânico. Entretanto não nos podemos esquecer de que, também, pode ser reprodutora, servindo para manter o *status quo* de uma elite, como expressou a Cor Laranja, ao falar do produto exigido pela escola para apresentar aos pais, nos alertando para aguçar o olhar crítico diante da nossa ação.

Outro significado encontrado foi o fato de que, ao focar na formação do professor de Arte, nos deparamos com a prática desse professor, ou vice-versa, explicitando a interconexão da formação com a prática, considerando que uma faz parte da outra, ao mesmo tempo em que uma deforma, formando a outra, tendo como base os conceitos e terminologias existentes no ensino de Arte e que, de uma forma ou outra, estão presentes na formação, porque as terminologias estão impregnadas de poder, servindo para legitimar um discurso, demarcar espaço de ação.

A reflexão, ao longo deste trabalho e agora no seu final, nos conduziram sempre a manter a *curiosidade epistemológica* que reforça ser a pergunta que deflagra o querer-saber, razão por que encerro este momento com novas perguntas que, assim como a Arte são portais para novas pesquisas, novos estudos: em média os dois cursos já colocaram no “mercado de trabalho” 300 especialistas e os quatro entrevistados estão hoje fora da sala de aula; onde estão os outros? Onde estão atuando como arte-educadores? Quem são os alunos atuais - buscam os cursos pelas mesmas razões que motivaram os alunos das primeiras turmas? Ou estão buscando diplomas de especialistas? Fazer uma cartografia desses egressos é uma necessidade. Os cursos se definem com uma proposta interdisciplinar. Como acontece esta interdisciplinaridade? Como são formulados os currículos? Como é a prática dos professores formadores? Como são avaliados os cursos? Estudar o currículo dentro dos novos paradigmas é uma grande contribuição para o ensino e a formação do professor de Arte.

4.2 Recomendações: indicação de caminhos

Em decorrência de tudo o que foi estudado, analisado e pesquisado apontamos como caminho a necessidade de cuidar, especificamente, da formação desse profissional, tratar da formação do formador, ou seja, começar pelo próprio professor, procurando trabalhar os sentidos, a sensibilidade, refletindo seu conceito de Arte, para poder estabelecer outra visão diante da Arte e fomentar uma renovação na sua prática docente, produzindo uma prática reflexiva.

Desta forma, é urgente ressignificar os currículos da formação do professor de Arte e garantir políticas educacionais e instituições de ensino que promovam a formação desses professores, propiciando adentrar na linguagem artística, sem deixar de estabelecer uma reflexão crítica e contextual das questões implicadas no ato de ensinar e aprender Arte. Outro aspecto importante é a aproximação das fronteiras entre as várias linguagens artísticas, garantindo a especificidade de cada uma, mas estabelecendo sempre as redes de relações.

Apontamos como caminho, também, a formação de grupo de estudo sobre o ensino de Arte. Já existe a iniciativa do Projeto Arte na Escola da Fundação lochpe, que investe nesta trilha, abrindo pólos em vários lugares do Brasil. Mesmo assim, ainda é insuficiente. É necessário investir mais neste campo considerando a complexidade da Arte e das práticas pedagógicas e o valor da convivência grupal que possibilita a socialização do que se sente e faz.

Partindo daí, entendemos que a Arte na escola deve procurar educar os sentidos por intermédio de experiências práticas e significativas em Arte, porque fazer Arte, conhecer Arte, expressar-se por meio da Arte deve fazer parte do nosso cotidiano, não somente como uma disciplina na escola, mas como uma dimensão da vida.

Como diz o poeta, Ruy Cezar do Espírito Santo (1998):

“O homem habita a forma e pode sempre transformá-la

Dos sons, a música

Das cores, as pinturas

Do barro, a imagem

Da palavra, os textos

E assim, numa “infindável dança...”, queremos continuar fazendo coro com outros que refletem sobre a formação do professor de Arte, construindo uma rede para reafirmar que Arte é imprescindível na vida de cada um de nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, L. B. **Cultura, educação e novas identidades**. In: ALBUQUERQUE, L. B. (Org.). Culturas, currículos e identidades. Fortaleza: Editora UFC, 2004
- ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ALMEIDA, M. da C. de.; KNOBB, M.; ALMEIDA, A. M. de. (orgs). **Polifônicas idéias: por uma ciência aberta**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- _____. **Avanços no conhecimento etnográfico da escola**. In: FAZENDA, I. (Org.) . A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.8. ed. Campinas, SP : Papyrus, 2006.
- ARANHA, M. L. de A **História da educação**. 2. ed. rev e atual. São Paulo : Moderna 1996.
- AQUINO, J. G; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. Educação e Pesquisa, v.27, n. 2, p. 211-227, Jul./dez. 2001.
- AZEVEDO, F. A. G. **Sobre a dramaticidade no ensino de arte: em busca de um currículo reconstrutivista**. In: BARBOSA, A. M. [et. al.] Som, gesto, forma e cor: dimensões de arte e seu ensino. 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003
- AZEVEDO, F. – **A Cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo. 1971.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3. ed. São Paulo:Cortez, 2001.
- _____. **Arte-educação: conflitos e acertos**. 1. ed. São Paulo. Editora Max Limonad, 1984
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte : C/Arte, 1998.
- _____. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**, 2. ed. Revisada – São Paulo : Cortez, 1999
- _____.**Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: BARBOSA, A. M. (Org). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais, São Paulo : Cortez, 2005
- BARROSO, M. M.; BORGES, R. M. A.; SILVA, H. C. da. Arte sem graça: uso de modelos prontos empobrece imaginação da criança. **Revista Amae Educando**, Belo Horizonte, nº 251, p. 06-10, maio 1995.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação**. Campinas, SP: Papyrus, 1999

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa na educação**. Porto Editora, 1991

BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo : Editora Ática, 7. ed., 2004

BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997

_____. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União. Brasília**, v.134, n.248, p.27.833-42, dez.1996.

CAMARGO, F. **Estudar é preciso**. In: FREIRE, M. et alli. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão: Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

CEARÁ. Resolução nº 411/2006. Fixa normas para o componente curricular artes, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza: **Conselho de Educação do Ceará**, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo : Cortez, 2006.

COUTINHO, R. G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e político**. 3.ed. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2000

COSTA, M. Z. **Os professores de arte das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiência**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2004.

CRUZ, D. S. da . A Arte, princípio organizador do mundo. in ALMEIDA, A. M. de. (orgs). **Polifônicas idéias: por uma ciência aberta**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

DAMIS, O. T. **Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise**. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. Formação de professores: políticas e debates, Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DUARTE, JR.F. **Porque arte-educação?** 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. 5. Ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999..

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

FISCHER, E. **A Necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro : Guanabara. Koogan, 2002.

FORQUIM, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

FORQUIM, J. C. A Educação Artística: para quê? In: PORCHER, L. (Org.). **Educação artística** : luxo ou necessidade? - São Paulo : Summus, 1982

FRANÇA, T. M. S. **Artes na escola**: a busca do sentimento, da criatividade, da espontaneidade. Revista de Educação da AEC, Matérias escolares: história e sentidos. Ano 25. N. 101, out/ dez. 1996.

_____. T. M. S. **O lúdico e a Arte como expressão da vida**. Revista de Educação da AEC, Práticas Pedagógicas e Práticas de Linguagem. Ano 32. N. 128, jul/set. 2003

_____. T.M.S.; PONTES, M. O. **Pesquisa etnográfica**: um breve olhar sobre o método. Fortaleza: UECE, 2005. Texto digitado.

FRANGE, L. B. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002

FREIRE, M. **Instrumentos metodológicos II**: Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GALLO, S. (coord.). **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia - elementos para o ensino de filosofia. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

GANDIN, A. B. **Metodologia de projetos na sala de aula**: relato de uma experiência. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GARCIA, R. L. (org.). Múltiplas linguagens na vida: por que não múltiplas linguagens na Escola? In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, T. F. M. Educação Permanente: memória e terceira idade. In: VASCONCELOS, J. G. & JUNIOR, A. G. M. (Orgs.). **Memórias no plural**. Fortaleza : LCR, 2001.

GAYOTTO, M. L. C. (org.). **Trabalho em grupo**: ferramenta para a mudança. 2. ed. Petrópolis, Ed. Vozes: 2001.

GOMES, S. (coord.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo : Perspectiva, 2004

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre : Artmed, 2003.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

LANIER, V. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo** – 2. ed. Revisada – São Paulo : Cortez, 1999

LARAIA, R. B. **Cultura um conceito antropológico.** 19.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2000.

LIBÂNEO, J C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas,** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo : Cortez, 1985

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.(Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito,** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

-----, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2001.

LUCINI, M. **Tempo, narrativa e ensino de história.** Porto Alegre : Mediação, 1999.

LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. **Introdução a filosofia.** Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

MACIEL, L. S. B.; NETO, A.S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa,** São Paulo v.32, n.3, p.465-476, set./dez. 2006.

MACHADO, G. A. **Cartas a LIO: narrativas autobiográficas sobre a formação do professor de arte em Fortaleza.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Fortaleza.2002

MAGALHÃES, A. D. T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

MAGALHÃES. R. C. B. P. **Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2005.

MARCONDES, M. A. Formação de professores e estágios de prática de ensino: contribuições para uma discussão. **Revista de Educação AEC: prática docente: desafios e esperanças,** Ano 30, N. 121, out./dez. 2001.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, M. C. Aquecendo uma transformação-ação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

MARTINS, M. C. Projetos em ação no ensino de arte. In: FREIRE, M. et alii. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão: instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico. 1997

MATOS, E. A. **O artista, o educador, a arte e a educação**: um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios às artimanhas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, 2002.

MEIRELES, C. Ou isto ou aquilo, Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1990.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

MIRANDA, M. F. S. P. **O Professor das séries iniciais e o ensino de arte**. Dissertação (Mestrado) . Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2006.

MORAIS, F. **Arte é o que eu e você chamamos arte**: 801 definições sobre arte e o sistema de arte. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

NARDIN, H. O.; FERRARO, M. R. Artes Visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, S (Org.) **O Ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas, SP : Papyrus, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M-C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo : Cortez, 2004.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.) . **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 8. ed. Campinas, SP : Papyrus, 2006.

NUNES, A. I.B. L. **A Formação continuada de professores no Estado do Ceará (Brasil)**: entre discursos e práticas. Tese (Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, 2004.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. Tese (Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, 2001.

OLIVEIRA, A. C. Prefácio: Semiótica no ensino/aprendizagem da arte. In: BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo : Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

OSINSKI, D. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987

_____. **Universos da arte**. 21. ed. Rio de Janeiro: Campinas, 1983.

_____. **Acasos e criação artística**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campinas, 1995

_____. **A Sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro : Campus, 1998

PILLAR, A. D.; VIEIRA, D. M. A. Metodologia triangular: pressupostos conceituais. In: **Educação para crescer**: Projeto melhoria da qualidade de ensino: educação artística 1º e 2º graus. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação AEC**: o papel político-social do professor, Ano 26 n. 104, jul./set., 1997.

PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLANO geral. **Marcos de referência da OfinArtes** : centro de assessoria pedagógica. Fortaleza : OfinArtes, 2006.

PORTO, Y. S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org). **Educação continuada**: reflexões, alternativas, Campinas, SP : Papyrus, 2000.

READ, Herbert. **A Educação pela arte**. São Paulo: Marins Fontes, 2001.

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002

RIZZI, M. C. S. **Caminhos metodológicos**. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002

ROSA, M.C. **A formação de professores de arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis : Insular, 2005.

SALES, J. A. M. A cidade da SCAP: O Cotidiano das Artes Plásticas na Fortaleza de 1950. In: VASCONCELOS, J. G. (org.) **Coisas de cidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

_____.; LIMA, M. S. L. Artista ou Professor: o docente de arte do ensino superior no Ceará. In: VASCONCELOS, J. G & SALES, J. A. M. (Orgs.) **Pensando com arte**. Fortaleza : Edições UFC, 2006

_____.; MARQUES, E. C. O. Prática de Ensino de Arte. In: LIMA, M. S. L. & SILVA, S. P. **O estágio docente numa perspectiva interdisciplinar**. Fortaleza: UECE, 2004.

SANTOS, R. A. O papel do folclore na educação. In: STORI, N. (Org.) **O despertar da sensibilidade na educação**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores**: Políticas e debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SCHWARTZMAN, S et all. **Tempos de Capanema**. São Paulo : Paz e Terra; 2000.

SOUSA, M. S. de. **Professor**: a subjetivação do ser, do ensinar e do aprender. Dissertação (Mestrado) . Universidade de Fortaleza, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

STANISLAVSKI, C. **A preparação do ator**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

SZYMANSKI, H. (Org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva Brasília**: Líber Livro Editora, 2004.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, A. Uma lança com duas pontas. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V.C.(Orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**.Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, S. V. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANEXOS

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu

concordo em participar da pesquisa da TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, com foco na formação de professor, com o título “ A Formação e dos professores egressos dos cursos de especialização em arte do CEFET e UECE”, através de entrevista e estou ciente de que todas as informações serão confidenciais e que os resultados do estudo serão publicados garantindo o sigilo da minha identidade.

Fortaleza / /

Assinatura

ANEXO 3

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
CURSO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – CMAE

PESQUISA

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS DOS CURSOS DE
ESPECIALIZAÇÃO EM ARTE DO CEFET E DA UECE**

Roteiro para entrevista semi-estruturada

1. DADOS GERAIS:

- 1.1. Nome completo e nome fantasia para divulgação (escolha duas cores para ser o seu nome de fantasia).
- 1.2. Data de nascimento.
- 1.3. Curso de graduação (bacharelado ou licenciatura?) Instituição e ano de conclusão
- 1.5. Tempo de magistério? (no geral)
 - 1.5.1. *Quanto tempo você tem de magistério no Ensino de Arte?*
- 1.6. Leciona ou já lecionou outra disciplina?

2. TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO:

- 2.1. Como você foi se fazendo professor de Arte?
- 2.2. Como foi o seu encontro com a Arte? Como a Arte entrou na sua história de professor?
- 2.3. Por que você escolheu fazer essa especialização em Arte?

2.3.1. *Qual a contribuição dessa formação continuada para o seu desenvolvimento profissional, pessoal, da experiência e da flexibilidade ?*

2.3.3. *Qual o perfil da sua turma? (artista- professor? Professor-artista?)*

2.3.4. *Como era a estrutura curricular do curso?*

3. PRÁTICA DOCENTE:

3.1. Por que você se tornou professor?

3.2. Como você se tornou professor de Arte? O que influenciou esta decisão?

3.3. Como é a sua prática de ensino de Arte? (metodologia, recursos, planejamento, avaliação, relação professor-aluno)

4. CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE:

4.1. Qual sua concepção sobre o ensino de Arte?

4.1.1. *O que você entende por Arte?*

4.1.2. *O que você entende por ensino de Arte?*

4.1.3 *Como você percebe o ensino de Arte, hoje, nas escolas e em outras instituições?*

ANEXO 4

DADOS COLETADOS (parcial)

ENTREVISTADA Cor Azul

Escolha duas cores que você gostaria de ser nomeada

Laranja e azul

Data do nascimento

11 de julho de 1971

Qual a sua graduação e instituição

Sou graduada em educação física pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR, eu sai na turma de 92.1

Porque escolheu educação física?

Porque sempre me interessei por educação e tinha um pai educador físico e isso foi muito forte e me levou pra educação física

Tempo de magistério

Tenho vinte anos de magistério. Eu sempre trabalhei com educação básica, minha experiência é com educação básica desde a educação infantil ao ensino médio, tanto com educação física depois num segundo momento com arte-educação devido a especialização que eu fiz, mas sempre com educação básica. Já trabalhei assim com formação de professor, mas coisas focais, estanques, mas nunca foi meu carro chefe. Meu carro chefe foi sempre a educação básica.

Porque você escolheu fazer a especialização em arte e educação pelo CEFET?

É muito interessante esse meu roteiro. Eu me formei em educação física em 92 e sempre gostei de estudar, essa coisa de ser aluna, acho que por isso eu gosto de ser professora, porque gostava e gosto de ser aluna. Então eu fiz primeiro uma especialização que foi em educação física escolar, que atendeu muito no momento que eu fiz, que foi no ano de 95 e 96 pela UNIFOR, porque eu dava aula, justamente, de educação física escolar, trabalhava com recreação, então veio a casar, mas dentro do local que eu trabalhava eu também trabalhava com expressão corporal e na realidade a gente não tinha um caminho a gente foi trilhando por exemplo quando eu cheguei nesse estabelecimento de trabalho, a expressão corporal era muito através da dramatização, era um colégio privado. A profissional que estava, a professora tinha uma empatia com o teatro, então ela trabalhava sempre puxou para o teatro. Quando eu cheguei que assumi junto com ela, eu fiquei com uma turma e ela com outra, a minha experiência era muito voltada para os esportes e para a parte das danças, nem o balé que eu dancei, aí a gente já fez um mix com a experiência dela do teatro com a minha da dança, do movimento, da expressão corporal. Aí a gente foi mais ou menos remodelando essa parte da expressão corporal da educação infantil do colégio, mas também veio a necessidade pelo menos pra mim de uma formação, de um embasamento teórico, porque o que era que eu tinha minha experiência de vida, de criança, de adolescente, mas faltava mais elementos para o profissional repassar para os alunos, aí eu fiquei muito angustiada, procurava bibliografia e encontrava pouca ou era muito direcionada para dança especificamente, que não era o meu caso, eu não era professora de dança, eu dava a disciplina de educação física e recreação na época e a cada 15 dias tínhamos essa aula que chamávamos de expressão corporal, que num primeiro momento era dramatização e como ficou mais abrangente as possibilidades a gente chamou de expressão corporal porque aí a gente começou a trabalhar com desenho, com pintura e tinha o corpo como movimento, tinha o teatro, tinha a leitura de livros, ficou uma coisa mais dinâmica, o espaço o leque foi crescendo e aquela necessidade de um subsídio teórico, procurava um livro não encontrava ou era muito específico só de dança ou só artes visuais e não encontrávamos uma coisa que falasse sobre o tema. Eu me lembro que o que a gente estava fazendo estava muito compartimentalizado e aí eu reencontro uma professora minha da faculdade, estava entrando no CEFET, estava saindo da UNIFOR e entrando no CEFET, já estava tramitando com o doutorado ou estava como mestre na época, eu não me recordo e aí a gente se encontrou casualmente e ela disse: vai abrir especialização, a primeira turma no CEFET, eu achei a tua cara. Como eu gostava tinha sido realmente uma aluna muito boa dela nas duas disciplinas que eu fiz com a Mônica. Ela disse vai lá e me deu o telefone e eu fui. E foi assim passei pela seleção, pela entrevista com o professor e fiquei super feliz. Num primeiro momento nosso curso de especialização do CEFET teve uma característica interessante, porque como não era CEFET ainda era Escola Técnica, ainda não tinha a formação era ainda a nível de 2º grau, ensino médio, ainda não estava Faculdade, nem graduação teve uma série de coisas interessantes nessa primeira turma. Eram 60 alunos se eu não me engano, era uma turma grande e era assim de 25 a 30 eram graduados, tinham alguma graduação em música, educação física, tinham até pessoas administradoras, eu lembro que tinha uma menina da administração, mas fazia teatro por isso buscou essa especialização, eram profissionais graduados e tinha outro grupo, justamente pessoas que tinham o ensino médio, mas eram músicos ou dançavam no CEFET, então assim foi bem eclético esse grupo. Era um grupo grande não sei se te precisar se todos concluíram o curso. Pra esse grupo do ensino médio, 2º grau concluído ia ficar como uma capacitação de tantas horas e para nós os graduados ia ser justamente a criação da dissertação e a apresentação do projeto. Então foi mais ou menos assim que eu fui parar na especialização de arte educação.

Qual a contribuição dessa especialização para a sua formação pessoal, profissional...

Na minha formação pessoal, pessoal, ela foi talvez mais marcante do que na profissional. Na pessoal ela me abriu um leque de oportunidades a nível de saberes, de fundamentação, de cultura que eu nunca tinha pensado que ia vivenciar na minha vida, por exemplo: Agora como mãe-educadora eu já vejo a cultura de uma forma diferente, porque assim eu conhecia os veículos de arte, eu conhecia as possibilidades, a gente conheceu artistas que faziam cada veículo e fui entendendo e respeitando a arte. Quer dizer eu não tinha nem essa dimensão do respeito a arte. Assim só para ilustrar a gente estava conversando numa

das disciplinas, com o Paulo Hebert e a gente estava falando sobre teatro e veio uma jornalista participar era um debate, um fórum, não era uma aula, era uma aula aberta e no final ela chegou assim no grupo, era um grupo pequeno e ela pediu desculpas, eu queria me desculpar porque as vezes a gente como jornalista a gente não tem a dimensão, vai cobrir um show, uma peça teatral e taca uma luz, começa a falar alto, não tem o respeito porque não tem nem a dimensão do espaço que esta acontecendo a arte. Esse respeito, essa visão, essa desenvoltura, eu já gostava de ir ver exposições de arte, ir a espetáculo teatral, ir a espetáculo de dança, tentar participar de algumas ações culturais que estavam acontecendo pra crescimento também pessoal, porque a arte tem uma coisa muito bacana ai eu também percebi a arte é um portal, as vezes você esta numa exposição e ver uma obra e aquela obra te remete a tantas emoções que as vezes tu mesmo nem conhece. As vezes quando vai assistir um filme no cinema, peça teatral, uma apresentação de dança, me deu vamos dizer assim esse respeito, me deu também essa dimensão de tamanho que a arte ocupa na formação mesmo de um ser humano, como cidadão, como profissional de que área que seja. A formação me ajudou muito, porque ai o que é que eu percebi que pra expressão corporal a gente estava fazendo uma coisa nova, diferente, até intuitiva como o Gilberto gostava de falar, porque até então tivesse alguém no Brasil que tivesse fazendo o mesmo o que eu e essa colega estávamos fazendo nesse colégio, mas ninguém ainda tinha escrito sobre, ninguém tinha registrado. Com certeza alguém estava tentando fazer uma aula trazendo vários veículos de arte como a literatura, as artes visuais, como a dança, como o teatro, com os elementos da arte mais isso nunca tinha sido registrado, por isso a dificuldade de encontrar livros e autores que falassem sobre, porque talvez muitas pessoas fizessem, mas fizessem intuitivamente. E ai foi muito bacana, porque quando eu comecei a escrever sobre, a minha dissertação eu pensei justamente fundamentar sobre essa prática, foi muito bom. Profissionalmente também foi muito legal. E eu e essa minha amiga continuamos mesmo com essas leituras específicas que a gente estudava e tentava juntar e trazia elementos pra condensar, e assim pelos dois lados foi muito importante.

Fale um pouco mais do curso de especialização, das disciplinas...

Lembro demais. O curso foi muito bom. Nós tivemos muita sorte, pegamos professores muitos... claro era a primeira turma, no processo de organização e planejamento tiveram algumas lacunas. Mais os formadores foram ótimos, tivemos professores como a Lourdes macena, que é uma artista, uma professora, quer dizer além de artista é professora, tem toda uma vivência de folclore. Fez a gente vê, ter até outra leitura sobre a questão do folclore do Ceará, porque a gente as vezes valoriza o folclore aqui mesmo da nossa região, do Recife, Pernambuco. Ela trouxe cidadania, de mostrar o nosso coco, coisas que a gente tinha aqui, coisas nossas, agora mudou quando a gente começou a especialização chamavam de tradição popular, agora tem uma outra nomenclatura que agora não está me vindo a cabeça. Nós tivemos o Paulo Hebert, do teatro, a didática dele as vezes ficava a desejar, mas você via que ele estava muito afim, ele tinha muito conteúdo, trazia muito texto pra gente discutir. Tivemos também a Mônica Marçal, o Gilberto, tivemos o Hebert Rolim que era um artista plástico, que trouxe para mim uma percepção de arte visual, uma amplitude das artes, de conhecimento de outras pessoas que estavam fazendo aqui na nossa época, contemporâneos nossos que estavam fazendo arte, as dificuldades, foi muito interessante e até um pouco entender, compreender nas artes visuais com o Hebert, essa arte contemporânea, que as vezes a gente acha que nem é arte. Ele trouxe uma abertura, ele trouxe uma reflexão muito forte sobre isso, foi muito bom. Deixa eu vê quem mais deu uma boa colaboração, sim na disciplina do Hebert a gente conheceu o Descarte Gadelha. Ele é maravilhoso, um artista, um ser humano impar, um cidadão, fomos na oficina dele, ele deu uma aula pra gente de cidadania, ele não deu uma aula de arte, deu uma aula de cidadania, olha o que ele faz com aqueles meninos do entorno da comunidade dele. Então assim o que que a arte pode fazer? O que que a arte como veículo cultural, como veículo de educação o que ela podia fazer? Foi um outro portal que se abriu e assim o curso foi muito bom, agora eu não estou me recordando, talvez até tenha professor que tenha passado e eu não esteja sendo justa, mas assim professores muito bons, tivemos a Estrela, tivemos a Izaira Silvino, magnífica, assim uma pessoa, uma competência. A Izaira Silvino uma professora de mão cheia tanto ela tinha o domínio acadêmico muito forte, da academia como uma professora que já tinha uma experiência muito grande como ela tinha uma visão, um posicionamento em relação a arte. Pra mim foi muito bom. Lembro que a disciplina dela foi assim corrinha, foram em seis encontros, mas foi muito bom. Tivemos também uma menina maravilhosa e hoje ela é freira, se converteu, Anastácia, trouxe uma compreensão de música erudita, música popular, coisa que a gente diz assim há música erudita é música clássica e o clássico é um período da música erudita, coisas assim que eu nunca mais esqueci, um exemplo pra mim mesma, ai eu digo que a Anastácia me tocou muito, porque ela mexeu na minha estrutura da minha alma. Se você diz há eu não gosto de música de tal tipo se permita ouvir, educar os seus ouvidos, eduque os seus ouvidos para... Anastácia foi outra professora para mim perfeita, em termos de referencia bibliográfica que ela trouxe, em termos de informações, em termos das vivências que ela fez com a gente com música, com o ouvir. Quando terminou a disciplina eu disse: Anastácia você não trabalhou com música, você trabalhou com o sentido de ouvir, foi até mais abrangente e mais profunda. Magnífica. Eu acho que esses foram os grandes mestres esse eu esqueci algum, tivemos uma ótima, uma professora, agora não vou recordar o nome dela, acho que era Bete, uma cubana, ela tinha uma dificuldade pra gente da comunicação, mas ela também trazia uma experiência de cuba muito forte com música, ela foi como se fosse o módulo II de música, mas muito bacana também essa professora, muito boa, trouxe vivências muito boas e informações de cuba, como acontecia a educação, como acontecia a arte por lá. Foi muito interessante.

Que perfil você traçaria da sua turma?

Embora fosse um grupo grande, contando com os graduados e os que tinham até o ensino médio, algumas disciplinas tipo fórum se encontravam o grupo todo. Mas as aulas aconteciam em separado, a semana da turma que tinha graduação e a semana da turma que tinha nível médio. O meu grupo era um grupo bem eclético, pessoas que vinham oriundas de alguma formação com arte, de algum contato com arte, por exemplo músicos, pessoas que eram atores, pessoas que trabalhavam com artes visuais, que eram artesãs, então assim tinham uma formação. Meu grupo sempre se caracterizou pessoas que tinham um saber, tinham um conhecimento, críticas porque tinham uma prática, uma formação acadêmica ou já trabalhavam com esse veículo. Da turma mesmo quem eu achava mais crua era eu, porque eu não tinha uma formação acadêmica em arte e estava trabalhando intuitivamente com as minhas memórias, e com essa amiga que não tinha uma formação em arte, essa minha colega de trabalho, ma era um grupo muito bom, pessoas muito comprometidas, pessoas responsáveis, não sei se todos se formaram, porque quando chega no momento de escrever, nem todo mundo tem energia, nem todo mundo tem tempo ou as vezes esse mito em torno do escrever e do ler em nosso país, mas acredito que boa parte tenha feito a formação, sabe que estava muito afim de fazer aquele momento, foram pessoas que fizeram um movimento para que acontecesse a especialização.

Fale um pouco do que foi lhe fazendo ser professora e depois professora de arte...

Foi legal contemplar o colégio, porque foi o local que eu realmente dei aula de arte. Eu fui me fazendo professora acredito que com as minhas experiências mesmo de aluna, sempre gostei dos professores, aluna. Fiz a faculdade de educação física, nunca pensei em ser treinadora, ser técnica, sempre pensei na educação física dentro da escola, meu pai também era professor de escola. Como teve essa oportunidade na escola de trabalhar com a disciplina de dramatização que depois ficou como expressão corporal ai eu fui no baú das minhas memórias, quando eu digo minhas memórias, porque não deu nem para eu ir atrás dos professores que me ensinaram dança, que me ensinaram balé, ai realmente eu não trouxe essas memórias, eu trouxe a minha vivência, a memória que veio foi da minha vivência, como era fazer, como era sentir, como era o trabalho que era feito? Como era pegar alunos de cinco anos? Quando eu comecei a fazer esse trabalho eu tinha quatro anos de idade? Como era pegar essa turma e trabalhar a questão do tempo, o que se pode fazer conciliando com as outras áreas, porque na educação infantil tinha muito esse cuidado de um trabalho interdisciplinar até nesse período em que eu estava lecionando. Então, por isso eu fui me fazendo professora de arte na medida em que comecei a trabalhar com essa turma, até então eu não era ou até tivesse essa memória pra minha vida mesmo como professora de educação física, eu já trazia isso, estava tudo junto, quando surgiu essa oportunidade eu tentei resgatar isso, porque os elementos que a educação física tinha me trazido da graduação era pouco e depois que eu fiz a especialização e concluí, ai eu achei interessante o que diz quando você se vê professora, porque na realidade eu nem me via professora de arte, agora com o título você já pode, você já é professora de arte. E aí eu tive uma oportunidade dentro da escola, a nova LDB que pedia retorno e eu estava dentro do colégio e eu fiquei com algumas turmas de educação física e algumas turmas de arte – e foi bom e foi ruim – no primeiro momento eu estava super feliz de estar praticando um conhecimento que tinha passado dois, três anos praticando, isso foi muito positivo, mas depois ficou ruim como estrutura, com coordenação e planejamento ai o que aconteceu eu fiz uma opção pela arte-educação, então fiquei cinco anos lecionando no colégio com arte-educação, não é que eu deixei a educação física de lado, não foi isso, é porque tinha um grupo maior, uma série de ações e eu estava muito mexida, muito tocada então eu dei ênfase a minha formação em arte-educação. Depois teve um concurso público no estado, não podia ser especialista só graduado ai eu fiz para educação física. Quando tomei a educação física na rede pública já tomei com outra vivência eu não era mais só professora de educação física e ou de arte, embora a minha disciplina fosse educação física. Eu consegui aí é que é legal depois de tanto tempo, de junta, separa eu consegui realmente dentro das minhas aulas de educação física trazia muito a minha formação que eu tinha tido em arte. Por exemplo algumas turmas minhas do noturno, a gente ia para exposição no dragão do mar e eles adoravam, por que a gente tinha uma visão de corpo e uma visão da estética. Porque a arte depois eu pude perceber que ela mexe com o corpo porque ela mexe com os sentidos e você só tem sentimento se você tiver um corpo que pulsa, um corpo que interage da forma que vê, interage com o meio, então eu comecei a conciliar e hoje me acho uma educadora física arte educadora. Eu acho que hoje em dia eu consegui com a minha vivência, com a minha experiência e acho que deveria ser mesmo com o tempo porque quando a gente é jovem fica achando que ora tem que ser uma coisa, ora tem que ser outra, e ai não com o meu amadurecimento, eu fui vendo que pelas formações que eu tinha tido, pelas memórias de vida eu era pra ser uma educadora que transitava nos dois espaços.

Gostaria de pedir que você detalhasse a sua metodologia como professora de arte e como professora na rede pública

No colégio como era realmente de arte, era eu e mais dois professores, era uma aula uma vez por semana de 50min e ai o que a gente fez: a gente separou temas, quatro veículos inclusive aqueles indicados pelos PCNs, pegamos música, pegamos a dança, o teatro e as artes visuais e ai a gente separou esses quatro veículos por etapa. A cada etapa a gente trabalhava um desses veículos, dependendo da faixa etária tinha uma evolução, era da 1ª a 4ª série, hoje seria da 2ª a 5ª série, então a gente fazia uma gradação, por exemplo música a gente fazia algumas vivências. Era interessante porque esse grupo fazia várias vivências, por exemplo música a gente fazia várias vivências, a gente pintava mas a gente fazia várias vivências que mexiam com todos os veículos da arte, embora que o conteúdo fosse para ficar mais próximo, mais atento, ou com maior aprofundamento na área da música, mas as atividades eram de vários veículos de arte. Então a gente trabalhou assim no colégio e acho que eles ainda trabalham assim, eu converso com eles e eles ainda trabalham assim. Era bom o que não era legal porque era só uma vez por semana. Eles gostavam muito e a gente tentava fazer uma aula assim, pela própria estrutura do colégio, uma semana na sala e a outra a gente ia pro pátio, uma sala diferente. Quer dizer tinha aquela semana que era dentro da sala de aula e a gente tentava trabalhar com eles ali, não é que o trabalho ficasse menor, mas ficava mais restrito pela própria estrutura do espaço físico de uma sala de aula. Quando a gente ia para esses outros espaços, a gente conseguiu, foi uma batalha grande, a gente conseguiu na escolar organizar um calendário assim, uma semana era na sala, na outra semana era em outro espaço, foi muito bacana, muito legal porque nesses espaços a gente notava que até a questão da criação ela fluía mais, assim ela vinha mais livremente, Foi muito bom. E também nesses cinco anos que eu trabalhei no colégio nós conseguimos muitas coisas, como por exemplo: não existia uma estrutura, um espaço para fazer qualquer coisa ligada a arte, quando era necessário arranjavam uma sala de aula e a gente conseguiu esse espaço dentro da estrutura da escola, mas sempre o projeto político pedagógico, a gente conseguiu muitos avanços na área de arte, não como esta hoje mas acredito que esteja só ascendendo, foi muito significativo.

Na rede pública não, quando eu fui pra rede não era aula de arte, era de educação física eu já tentei condensar assim pegava as disciplinas que eu tinha que trabalhar, mas dentro de cada disciplina, por exemplo eu comecei a colocar muitos exercícios, muitas atividades que tinham como foco o veículo arte. Então assim, era um exercício de corpo ai eu comecei a fazer exercícios mais cinestésicos, de percepção mesmo com as turmas adultas. Tanto pras turmas mais velhas porque eu tinha noturno, normalmente a gente pega jovens e adultos. Foi muito bacana esse trabalho, a gente fez até um grupo de dança, mais um grupo de corpo com as domésticas do noturno. Muito bom, muito forte. Eu lembro que numa apresentação que a gente fez na escola ela chorou de poder está fazendo aquilo ali. Ela nunca pensou porque eram pessoas que não tinham nem vivência de corpo e nem de arte. Pessoas que não sabiam bater uma bola no chão. Não tinham coordenação motora para tal. Na rede pública estadual a gente tem um planejamento e um programa para toda a educação física do Estado. Então dentro desse programa eu fui na medida que podia era um texto, uma dinâmica de grupo, era um finalizar aula, era uma tarefa de casa, tá entendendo, então eu comecei claro muitos, muitos viajaram, muitos foram tocados, mas eu acho que professor é assim ele não consegue contaminar a todos de uma vez só. Talvez aqueles que não percebiam e durante a caminhada estejam se contaminando com arte, com as possibilidades que eu tentei dar. Foi mais ou menos assim, metodologicamente foi assim.

Uma pessoa leiga ao fazer a especialização tem condições de ser arte-educador

Olha você tocou num ponto sério. Eu ficava meio constrangida, nessa minha turma todo mundo tinha uma graduação ou uma experiência forte de adulto ou de adolescente, ou mais recente ou uma graduação em arte e eu não tinha. Então eu me sentia um corpo estranho naquela célula, naquele grupo, mas eu acho que dá basta você querer, assim como eu. Eu fiquei meio resistente, eu até questioneei com a minha colega no trabalho o que a gente estava fazendo mesmo era expressão corporal se

tinha haver com arte ou se não tinha. Qual era mesmo a linha que a escola queria, o nome que deveria ter, nós tivemos discussões com a equipe técnica do colégio. E hoje olhando para trás, fazendo essa leitura eu acho que sim. Eu me sinto arte-educadora, eu me sinto professora, mas agora é claro até como educadora física o trabalho que eu me propor, continuou acreditando que foi o que me movimentou a ir para a especialização, tem que ter a memória, mas tem que ter a formação teórica. Eu posso dizer assim que com a especialização que eu tive ela me deu suporte e aí eu tenho propriedade para falar de alguns temas da arte educação, alguns temas que são tratados na escola, mas não me deu propriedade, vamos dizer assim, dizer agora que eu sou uma professora que vai ensinar artes visuais, teatro, que vai ensinar dança, ou que vou ensinar música ou um instrumento musical não. Eu até posso num futuro próximo ou num futuro distante vir a ter, mais aí então eu vou ter que fazer uma formação minha quer seja no teatro, ou como atriz, ou como diretora, ou como cenógrafa, para eu puder está perto desse universo. Eu acho assim que com propriedade eu não me sinto não com essa competência, mas com a propriedade de estar na sala de aula da educação básica para formação de aluno e dando pistas e elementos para contribuir com a cidadania e com todo esse currículo que a gente quer na formação de um aluno eu acho que sim. Mas se você me disser assim: você como especialista pode estar no meio acadêmico, dando aula numa faculdade. Eu já daria... tem gente mais ousada que fosse, eu já daria uma pausa, eu ir para a faculdade formar pessoas que vão fazer a minha mesma função eu acho que devia me preparar mais, um mestrado, mais vivência na área que eu quisesse, mas para estar na educação básica a especialização me deixou muito segura, muito a vontade, quando eu fiquei no núcleo mesmo de arte eu vi que um era artista, com formação em arte visual e o outro era músico também com formação eu me sentia super segura, eles mesmos diziam: aqui nós três somos um tripé, um se apoiava no outro eles tiravam dúvidas comigo, foi muito bom eu levava muitas informações para eles da especialização abria até os olhos deles para estudos. Foi muito positivo. Na graduação é que não sei, mas pra educação básica supri e supre bacana. Pra mim foi muito bom.

Qual o seu conceito de arte

Eu acho que arte é e sempre será expressão do sentimento humano. Cada vez que você se expressa mesmo, mesmo, no exercício da expressão dele, não é no automático, no gestual pode até acontecer no cotidiano, assim acho que também tem aqueles momentos iluminados, arte é a expressão do sentimento humano. Você pára para tentar uma comunicação que premiar o que você está sentindo acho que naquele momento você está fazendo arte, até quando você não percebe que está fazendo.

Como deveria ser o ensino de arte nas escolas

Eu acho que o ensino de arte na escola deveria ser privilegiasse não só a formação acadêmica, de você conhecer quem são os pintores, quem são os músicos, os dramaturgos, os atores, não deveria realmente privilegiar a questão dos sentidos. Você fazer toda essa vivência, experiência, mas aguçar mesmo os sentidos, por exemplo o ouvir, o olhar, o sentir mesmo que a arte traz muito forte. A escola deveria sempre focar nisso quando falasse de arte. A escola como um todo deveria está focada nisso, principalmente nos momentos de arte, sem deixar de perder os conteúdos, as referências sei que é importante, mas principalmente resgatando isso esse resgate.

Hoje você está fora da sala de aula como você está se sentindo?

Olha estou fora da sala de aula, Tânia tem quatro anos já, assim eu sinto muita falta, muita falta de lecionar, não posso falar que estou tão distante, porque aqui no CREDE – centro regional de desenvolvimento da educação, que é uma célula da secretaria de educação do estado a gente dá formação para professores, mas é um contato diferente. Eu sinto falta do meu público, meu público é aluno da educação básica eu sinto falta, mas eu também gosto muito do trabalho que eu faço aqui. Aqui a gente acompanha escolas. Nesses quatro anos eu redimensionei o meu olhar também, e pra mim está sendo uma experiência muito boa. As contribuições que eu trago para o meu grupo de trabalho é muito boa por todas essas vivências que eu tive, as formações, as especializações. Bom, mais eu quero voltar pra sala, eu estava até falando que ia me lotar agora numa escola, a gente sente falta, parece que quem é professor é meio ligado nessa história de sala de aula.

Você acha necessário que o professor de arte tenha uma produção artística?

Eu acho. Eu não vou dizer que ele tenha uma produção constante eu nem sei, mas eu acho que o professor de arte tem que estar em contato com o fazer da arte, não sei se você consegue me entender? Vou tentar me fazer mais clara. Eu vejo assim, hoje em dia agente tem percebido pelos estudos cada vez mais a gente educa pelo exemplo, muito mais pelo exemplo do que pela fala, a gente educa pela sua postura, pelo seu modo de ser, então eu acho que você não pode ser professor de arte e aí eu vou para todas as disciplinas do currículo, para você ser um bom de arte você tem que está em contato com o veículo arte, mesmo que não seja produzindo, você tem que estar bebendo da arte, mesmo que não seja você produzindo algo específico tem que estar se nutrindo da arte, porque se não você vai morrendo lentamente, porque as memórias elas ficam com a gente, mas elas vão ficando bem... com o tempo elas vão ficando muito leves, foi exatamente o sentimento que eu tive, eu tinha minhas memórias de vida de criança, de adolescente, mas era muito pouco então eu fui beber daquele saber que eu achava que estava faltando. Eu acho assim, o professor de arte se ele não tiver com uma produção constante, ele tem que estar no meio, se alimentando de leituras, de vivências mesmo de visitas, exposições, de conhecimento de pessoas, ele não pode deixar isso de lado, tem que estar com esse saber sempre ativo e aguçado.

ENTREVISTADA – Cor Verde

Escolha duas cores
verde

Eu fico feliz toda vez que é para falar de arte, principalmente, no processo de educação até porque a dificuldade é muito grande porque nós não trabalhamos com uma escola de belas artes e nem com uma escola específica de arte e aí as pessoas tem muita dificuldade de compreender a arte como mecanismo didático-metodológico capaz de apontar novas possibilidades de transformação no comportamento do aluno em busca de autorização estética, em busca de um processo de auto-conhecimento, de interação com o outro. Eu fico muito feliz toda vez que eu falo sobre arte na educação.

Trabalho com arte desde muito cedo, desde muito menina ainda. Eu trabalhei num projeto chamado domingo da criação, devia ter uns dez anos, onze anos de idade ainda no tempo da Guaraciara, ela era secretária de educação esse projeto era todo domingo na cidade da criança e como minha mãe era supervisora da cidade da criança, lá nos recebíamos crianças que vinham de todos os bairros, cada domingo vinha ônibus dos bairros mais carentes, mais afastados, aí desenvolvíamos pintura, colagem eram vários trabalhos e aí minha mãe me levava para participar da colagem, da pintura, mas eu trabalhava como auxiliar eu adorava fazer tinta com papel crepom aí a Guaraciara chamou minha mãe, todo domingo eu estava lá, aí ela disse ela vai ser bolsista, deveria ter onze, era irrisório mas já recebia, como auxiliar de arte aí depois eu sempre gostei muito de desenhar entrei na Universidade e fiz pedagogia e lá nós tínhamos arte-educação, eu fiz com a Izaira Silvino, trabalhei com monitoria com ela desenvolvi um projeto com ela em Caucaia, também relacionado com arte, eu dava aula de arte todos os sábados e recebia por esse projeto da universidade, de lá pra cá meu olhar sobre educação foi através da arte, a necessidade de reconhecer, a necessidade de aguçar os sentidos aí me veio a insatisfação da educação, fiquei insatisfeita, desencantada, porque aquilo era tão distante, nós estávamos iniciando esse processo, quando eu estava saindo da universidade estávamos iniciando esse processo da arte era tão bonito, mas tão distante da realidade, vim pra dentro das escolas e vi tão distante, como aguçar os sentidos, como mostrar o belo, ninguém estava preocupado com belo, cada vez que eu falava sobre isso era tão distante de ser compreendida, foi me dando uma inquietação, aí saí das escolas e fui prestar serviço nas universidades, trabalhei na UECE, na pró-reitoria de extensão, em quase todos os interiores do Ceará, passei três anos, me afastei um pouco das escolas depois voltei apresentava um projeto e conseguia devagar e ia sendo reconhecida. Teve um concurso numa escola particular e eu passei para ser professora de arte e lá a gente tinha uma equipe maravilhosa e foi aí que eu me conheci o professor Hebert Rolim, artista plástico, super premiado, foi coordenador da casa de arte do CEFET, antiga Escola Técnica, e nós trabalhávamos juntos, foi um período riquíssimo. Tinha uma professora Nair que era folclorista. Era o Hebert com as artes plásticas com uma experiência completamente diferente da minha, muito mais rica, de viagens, de participar de salão eu me alimentava toda hora com a troca de idéias, aí me veio a vontade aquilo que eu estava precisando trabalhar saber que era possível, lá nós fizemos um projeto muito bonito. Lá nós tínhamos uma oficina de arte que ao invés do professor ir dá aula de arte os alunos viam para a oficina e funcionava mesmo, os alunos optavam por fazer música. A Fátima Santos era professora, que ainda toca na noite, é maravilhosa. Trabalhávamos muito próximo as rádios e televisões, os meninos visitavam stúdio. Era tão bom, tão bom que conseguiram acabar, porque era completamente diferente. O objetivo que a gente tinha era de abrir essa compreensão de mundo, de estabelecer uma leitura mais próxima de mundo, descobrir-se como parte integrante mesmo do mundo. Era muito bonito os meninos faziam a exposição era fantástica, não estávamos tão preocupados com o resultado final, mas nós tínhamos um resultado final, entendeu de coral, de pintura, de escultura. era isso que eu quero não quero outra coisa, foi o meu ano, aí o colégio acabou eu voltei pra escola particular tinha que sobreviver também, e fui fazer curso de pintura, aí a minha filha, hoje tem 23 anos teve um problema seríssimo, eu sempre gostei de desenhar e pintar e sei desenhar e pintar na escola ela fazia os desenhos e via os meus desenhos e achava os dela feios, quando ela achava lindo a professora colocava 8. ela dizia mãe eu tirei oito porque eu não tirei dez, quando ela fazia um desenho feio a professora dava dez. como é que a senhora avalia um desenho não dê nota aí foi um problema ela não desenhava mais nada, não pintava mais nada. Uma professora disse aí eu coloquei minha filha para fazer lá no museu firmeza, lá na maraponga é longe, mas é tão bom, a casa dele tem mangueira, ela conta história. A Juliana minha filha nunca tinha andado de trem foi uma novidade muito grande eu deixava o carro na praça da estação e pegava o trem e ia pro modubim e lá ela tinha aula com a dona Nice e todo sábado ela ia mas ela gostava mais de subir em árvore e descer árvore morava em apartamento, não queria mais ir embora e todo sábado ela ia com uma malinha de pintura, aí seu Estriga disse compra material de desenho eu nunca tinha feito nada de desenho, você passa a manhã toda aqui aproveita vamos. Foi quando eu tive algumas aulas com ele foi um período muito rico também. Passar a manhã toda com aquele poço de sabedoria, eu digo tem o conhecimento formal dos livros porque ele ler muito mas tem a sabedoria vivida, ser parte integrante, ele é sujeito da história, e eu fiquei apaixonada por aquele homem e aquela mulher, porque eles são encantadores aí ela cresceu e não quis mais desenhando nem pintar mais é uma crítica de arte ela não quer admitir e aí eu fui fazer a minha especialização.

O que levou você a fazer essa especialização?

A necessidade de conhecer mais, do conhecimento formal, da fundamentação teórica. Você tem um respaldo da fundamentação teórica acho importante e abriu a oportunidade e eu fui fazer. Quando eu fui fazer tinha que escolher um tema aí eu pensei logo no Estriga, logo ele foi meu objeto de estudo, a gente era muito próximo até mesmo porque ele é parte significativa, emblemática das artes plásticas no Ceará e não só do movimento da SCAP, mas até hoje ele atua, tem uma postura crítica muito aguçada, ele não agrada gregos e troianos, mas é uma pessoa que ler, que aglutina ainda hoje artistas, tem um almoço no domingo e deixou uma obra maravilhosa livros, poesias, telas. e ele é muito preocupado com a questão da educação, da arte e da educação. E a dona Nice é muito interessante o trabalho que ela faz, não sei se ainda faz até hoje. Através da contação de história, imagine menino embaixo da mangueira ouvindo história, pintando ou desenhando, a questão da memória, a possibilidade da criação dessas crianças, você ampliar essa possibilidade de mundo, sentir o cheiro de folha, de fruta embaixo da mangueira, da goiabeira aí o trem passa é aguçar mesmo todos os sentidos. Eu digo que eles não tiveram filhos, mas pariram arte. Ali é arte produzida, arte bordado, arte comida tudo o que eles fazem é maravilhoso.

Quantos anos você ensinou? Você terminou pedagogia mas já ensinou arte ou você foi professora polivalente?

Eu comecei como a maioria começa na educação infantil eu devia ter, quando entrei na escola, na escola uns dezesseis anos de idade. Quando fiz vestibular só tinha UECE, UFC e UNIFOR, pedagogia nas três. Não tinha dúvida do que eu queria, não sei se por influência porque sou filha de pedagoga, mas não tinha dúvida. Se trabalha muito arte com as crianças, mas professora de arte, professora de arte eu fui depois que eu passei no colégio e fiquei dando curso no interior pela UECE e depois fiz o concurso da prefeitura tem três anos para professora de arte. Nesse período pra cá é que estou afastada da aula de arte é até uma forma de punição para que tenham um olhar diferente. Eu não sei se estou agindo errado mas a arte não pode ser de qualquer maneira é uma disciplina tão importante como tantas outras, tem suporte teórico, você dá dança, a dança tem história desde a pré-história até a dança contemporânea, a pintura do mesmo jeito tem história desde a pré-história até a contemporânea, então ela tem um suporte teórico que deve ser respeitado, deve ser trabalhado, ela merece. O fazer é importante, é muito importante o fazer, mas nós não estamos na escola de artes o mais importante é formar apreciadores de arte. A gente só aprecia aquilo que a gente conhece, que a gente esta próximo, se estiver distante a gente não pode apreciar. É preciso que aja este olhar e acho que já me dei oportunidade demais desse olhar, são projetos perdidos, o nosso combustível, o combustível do ser humano, ele precisa de estímulo para que ele caminhe e aí você vai ficando desmotivada você pergunta: você leu meu projeto? Que projeto? O que eu lhe dei? Há não sei onde pudei, perdi? É uma produção intelectual, você sentou, você pensou. Entendeu. Você vai para uma regional e diz eu preciso disso, disso, pois faça uma lista.

Você faz e entrega e essa lista é perdida. Depois você compra do seu bolso material mínimo, mas eu preciso de uma apostila porque não tem xerox. Pois faça e nos apresente. Você faz a apostila e fazer uma apostila... você seleciona texto, texto que não seja cansativo porque aquele adolescente não tem o hábito de leitura e tudo isso é pensado. Por isso eu dei um tempo e disse o porque eu dei o tempo e vamos ver como a coisa anda, porque eu acho que arte precisa disso, acho uma falta de respeito. Ela não é aqueles dez minutos, falta dez minutos para tocar uma aula desenha depois recolhe porque vai tocar. Então ela não é para tapar buraco, ninguém sabe o que fazer põe uma música para escutar, um filme para assistir, ninguém sabe o que fazer. A arte quando não se tem nada para fazer se bota um filme sem discutir fotografia, autor, a personagem, não há o menor respeito. E parece que as pessoas que estão entrando não tem a noção de que a arte...porque ela virou moda de uma hora para outra porque a gente precisa resgatar o prazer de estar dentro da escola, a escola esta com uma evasão enorme. Então a arte é o único mecanismo capaz de ... porque ela está aliada ao prazer. Quem tem uma memória dolorosa sobre as artes, você foi obrigado a cantar, você tá ali cantando com raiva. Pintando com ódio porque esta pintando... Todo mundo faz arte com prazer. Então isso foi emergencial trazer o arte-educador para que a gente resgate os alunos, conquiste os alunos. Então isso tem que ser feito com respeito, com conhecimento. Há pouco tempo uma supervisão no maracanau, há pouco tempo não, há mais ou menos um ano, a gente fez todo o projeto de como seria, pois vamos estudar primeiro os artistas do Ceará, pesquise com os seus alunos os que estão mais próximos, quem é que faz crochê quem é que canta, pinta, trabalha, depois parte para os artistas do Ceará, Descartes Gadelha, era um projeto muito bonito. Estive recentemente lá, não não esta indo adiante não. Mas eu tive... dei o Magister da UFC muita gente interessante, eu disse gente isso é que importa, vocês precisam pegar as rédeas da educação, tinha muita gente boa, muitas meninas boas, muitos meninos bons, lógico que tinha gente perto de se aposentar, já meio desacreditado com a educação, mas muita gente nova, querendo mudar, com projetos interessantes que eu acho que vai colocar a educação pra frente e vai conseguir e tem projeto bom, vai sensibilizar não só os alunos, mas quem estar na frente a direção.

Como você foi se formando professora de arte, antes da especialização, porque a especialização foi um aporte teórico...

Um suporte teórico maior, porque eu sempre li muito Francisco Duarte Júnior, Ana Mae, mas eu participei muito das exposições e sempre que eu falava de arte, discutia, debatia... há do pode fazer uma palestra aqui e me chamavam para dar palestra, fazer treinamento com professor eu fiz exatamente a pós-graduação para legitimar aquilo que eu já fazia.

Quer dizer que você era uma autodidata

De arte eu era, de arte-educadora sempre fui, gostava de arte, de participar de exposição, de lê sobre arte.

Em que a especialização contribuiu para sua formação como pessoa, como profissional

Ela foi fator determinante. Ela enriqueceu, abriu novos horizontes, mostrou que eu tinha necessidade de ler mais, muito mais e eu tive professores maravilhosos. O Gilberto Machado é um menino muito preparado, dedicado naquilo que ele faz. abriu o curso com o Gilberto, você iniciar o curso com uma pessoa que cobra muito, muito preparado, li muito na primeira disciplina, pensei que lia muito, ler mais ainda. Ai depois tive a Izaira Silvino, que foi minha orientadora na minha monografia e eu tinha sido monitora dela, é uma pessoa que exige muita leitura, eu digo que sou cria, porque toda indicação de palestra que eu dava ela é que me apontava: olha eu tenho uma menina ótima pra falar de arte. Quando eu fiz o concurso, eu fiz como professora de educação infantil, quando passou uma pessoa, uma pessoa foi aprovada que foi o Hebert Rolim, que foi aprovado de arte, ai ela disse mas vocês estão com uma pessoa ótima aprovada, a Izaira era da banca, não ela esta lá na educação infantil, tire ela que eu me responsabilizo, pode botar ela como professora de arte. Fui pra minha entrevista você passou se você quiser ficar fique mas a professora Izaira disse...nós estamos...ai quando passamos eu e o Hebert foi que nos criamos depois uma seleção pela indicação que nos dávamos pelas pessoas que foi a folclorista, quem trabalhou com música e foi assim que entrei para trabalhar com arte e ai eu tenho que estudar. O CEFET é muito bom. A turma foi muito rica, as pessoas que já trabalhavam com arte, a Siomar uma pessoa que hoje trabalha em Sobral que trabalhava mais de vinte anos com teatro, o Brasil regente de muito tempo de música, tinha muita gente interessante. E os professores muito bom, o Hebert muito bom, é uma pessoa talentosíssima e preparada, estuda muito terminou o mestrado agora e já esta pensando no Doutorado, tem Izaira Silvino, Lurdinha Damasceno, Estrela que também era da UFC, Paulo Hebert do Teatro, grandes professores, muito preparados tanto tinham a teoria como tinham a prática. É claro que a gente faz crítica a primeira turma, mas o curso é maravilhoso.

Pelo o que o Gilberto me colocou essa turma a primeira idéia era uma turma de formação e depois foi que ela enveredou para a especialização, formando duas turmas.

Foi. Ai foi dividido uma turma foi para a especialização e a outra foi para a formação.

Como você percebe a contribuição desses cursos na formação do arte-educador, especificamente o curso do CEFET.

Eu achei um curso de uma responsabilidade absurda, muito, extremamente responsável, o currículo, a preocupação com a prática atrelada com a teoria, nunca desvinculada da teoria. A formação. Nós extrapolamos o número de horas tivemos aulas a mais. Foi extremamente responsável. Muitas pessoas tiveram dificuldade da monografia final, porque você sabe que nós temos, a universidade tem um problema seríssimo com a formação. Qualquer curso da metodologia científica. O projeto em si teve muitas pessoas com dificuldade, nem todo mundo terminou, não foi um oba, oba, mas essas pessoas tiveram um acompanhamento mais próximo, sanar as dificuldades, tiveram mais leituras, depois apresentaram essa monografia. Essa primeira turma foi maravilhosa, não posso falar das outras turmas. Nós tínhamos sempre, quem quisesse, todo e qualquer professor chegava, não sei se era obrigado pela coordenação, ele chegava antes e qualquer dúvida. Você tinha meia hora antes da aula, você tinha uma sala e o professor estaria lá, sempre foi assim. Foi muito responsável. Eu brinco muito, ainda não fiz mestrado, valeu pelo mestrado. O povo faz mestrado e não lê a metade do que eu li. A minha monografia, eu só faltei ficar louca para fazer a minha monografia. E a minha dizia menina isso não é tese de mestrado não, eu escrevi, pesquisei não sei se é porque o meu olhar para o Estriga é um olhar apaixonante, tanto é que dizia você esta muito perto do seu objeto de estudo, esse olhar apaixonante... Então eu li muito e foi muito bem feita.

Você lembra quais eram as disciplinas?

Fundamentos da educação I e II, artes visuais, História da arte a maior foi a história da arte, a Lurdinha damasceno foi a prática e a cultura popular, a Elba Ramalho, professora acho que já é doutora, era maravilhosa, de música, ótima, maravilhosa. Tinha outra que era um poço de conhecimento até a tranquilidade, ela abandonou, já estava próximo de se aposentar da UECE e foi ser freira, angelical de uma sabedoria, nos deu música. O Hebert Rolim deu duas uma prática e uma teórica. O Paulo hebert, teatro, a história do teatro e o teatro na prática. A Estrela didática não, metodologia do ensino de arte, que já tinha sido minha professora na UFC. Izaira Silvino metodologia científica, duas disciplinas e orientou meu trabalho.

Se a pessoa não tiver uma leitura prévia e for fazer a especialização você acha que ela tem condições de sair especialista em arte-educação e de ensinar arte.

Acredito que quando você opta por uma especialização você opta por aquilo que você gosta. É muito difícil uma pessoa ir para uma especialização sem ter conhecimento, acho que vai sentir muita dificuldade, até porque arte tem que beber na fonte, não adianta só ler sobre Picasso, Estriga, Ademir Martins... você precisa está em contato com a obra. Você não precisa ler sobre Beethoven, precisa ouvir Beethoven. Acredito que a pessoa precisa ter conhecimento porque se não ela vai ter muita dificuldade, muita dificuldade. E você precisa ser apaixonado pela arte, estar apaixonado pela arte. A arte não pode ser considerada uma matéria qualquer, ela tem que apontar um sentido de transformação. Quando você escuta uma música, ela te modifica naquele momento, você nunca mais vai agir de uma forma diferente, você coloca uma bela música e fecha os olhos ela te leva para um lugar completamente diferente. Você assiste um bom filme, cheio de emoções, a parti daquele filme você vai ser um ser humano diferente. Se você prestar atenção numa bela tela e se deixar contagiar por ela, você jamais será o mesmo ser humano. A arte exige tempo, tempo pra ti, quem se permite esse tempo tem uma transformação. É difícil, não é todo mundo que consegue compreender nesse mundo de outdoor, de injeção de informação imediata, bombardeado por essa carga de leitura que tem que fazer a toda hora e se dá um tempo para metabolizar toda essa informação, dá um tempo para você mesma, não achar frescura pisar no chão e um belo por do sol tem quem diga ai que frescura, isso é babaquice. Hoje em dia professor de arte deveria ser como professor de crianças especiais, deveria querer ser, ai eu tenho pós-graduação... eu desejo trabalhar com crianças especiais, primeiro é quem quer ser, quem deseja ser, tanto o professor de arte como de crianças especiais, deve ser apaixonado pela arte. Meus alunos dizem : professora vi um quadro velho, maior paia, achei a tua cara. Pronto eu já consegui que ele olhasse, é paia, mas eu consegui, pois é, isso é uma vitória consegui que ele parasse e tivesse um olhar para aquela tela, aquela produção.

Você falou assim que foi tirada lá da educação infantil lá no concurso, na realidade você não idealizou ser professora de arte...

Não porque pelos requisitos eu não podia me escrever, porque a titulação na época não permitia, eu não tinha música, o que dava direito aqui na época, eu era pedagoga. Há se eu pudesse eu teria me escrito, ou para as pessoas que tinham feito Belas Artes fora e aqui música, como eu poderia me escrever? Mas o meu desejo sempre foi trabalhar com arte. Tanto é que hoje eu peguei uma turma de 3ª série 18 não liam, primeiro diagnóstico, gente como é que eu vou fazer esse planejamento? Eles vão trabalhar só leitura e escrita, é cantando, é brincando, eles desenham, eles pintam e aqueles que tinham mais dificuldade eu levava não, eu levo estudam de manhã comigo e a tarde eu alfabetizo. Mulher tu quer um lugar no céu tu já ganhou. Eu digo graças a Deus. Não é nem porque eu quero ser boazinha, porque se precisar lutar pelos direitos, eu ganho mal, eu sinto prazer, eu acredito que é a única possibilidade de mudança. Você perceber que o aprendizado acontece com prazer, não é doloroso. É o prazer a todo momento.

Você não deixou de ser professora de arte, porque se a arte está no sangue como se diz ela esta presente em tudo que se faz. É isso que eu estou percebendo enquanto você estava falando. A arte como mediação para a leitura e escrita, para tornar o dia-a-dia prazeroso.

Fale-me um pouco mais da sua metodologia enquanto professora de arte

Como eu já disse os recursos eram pouquíssimos, as meninas diziam compra um carrinho de mão. Eu deixei na escola as enciclopédias. Você sabe que material de arte é caríssimo. Um amigo meu pintor me deu as enciclopédias, material maravilhoso, todo em papel couchê eu disse vou levar pra escola que é mais fácil. Recortaram num primeiro momento. Olha a Pietá tem bigode, a monalisa tem óculos, mas ai eu trabalhei, mas tem que ser.

5ª série, eu decidi, porque na escola as pessoas que trabalhavam com arte diziam eu nunca trabalhei com arte, pelo amor de Deus me salva. Quando muito eles traziam bonequinhos. Gente, pelo amor de Deus não vamos fazer essa de bonequinhos.

6º ano comecei a trabalhar os artistas do Ceará, vida e obra. A gente selecionou 24 artistas, durante um ano eles trabalharam vida e obra, quem foi, onde nasceu, o que fez, o que foi importante e as obras. Tinha aula prática, eles faziam uma releitura da obra, vamos pintar agora com as cores dominantes que este artista usava. Muito interessante foi Chico da silva, trabalhos, lindos porque eu digo agora vocês vão fechar os olhos e imaginar bichos, então surgiu coisas lindas.

7º ano começou a entrar na história da arte. 7º, 8º e 9º ano a história da arte. A pré-história, ai eu dividia a história da arte. Eu dizia essa é a linguagem que eu sei pessoal, aqui e acolá eu pegava uma letra interessante de música pra eles interpretarem, discutirem. Surgia um problema na sala ai eu pegava o Gabriel Pensador, Os titãs que era mais próximo deles e ai gente o que diz a música e ai trabalhava. Um problema xerox, formava grupos, vamos pessoal ler. A pré-história levava filme, muito filme sobre a pré-história, a era do fogo, filme que conta a história de Picasso, um documentário. Toda vida que a Edisca mandava o espetáculo os meninos assistiam, mas sempre muito em cima das obras e dos artistas renascimento, quem foi, o que fez, porque foi considerado gênio, obra, artista, recontextualizando. Agora lutei muito para se derrubar a barreira do muro da escola. A escola é um espaço muito resumido, o mundo é muito maior. Gente o jornal tem que está presente na escola, tem que estar afixado, quem trabalha com o fundamental tem que saber o que está acontecendo, vamos saber o que está acontecendo em Fortaleza, depois o que está acontecendo no Brasil e no mundo. Isso é a leitura mínima de todo professor e de todo mundo. A escola tem que mudar. Todo dia eu digo gente, alguém já se interessou para ler o jornal, ai no final eles dizem professora a senhora já leu o jornal hoje? Ainda não tive tempo. Vocês sabem que tem muita coisa de graça acontecendo, hoje no Centro Dragão do Mar tem isso, é gratuito ou um real, sempre informei. Ai a Prefeitura...tem ônibus pra mim? Tem não esta na garagem. Pois meu filho diga que vendam este ônibus que não presta mais não, porque toda vida que eu pedia tava na garagem. Os maiores eu falava com diretora, olha vamos de ônibus de linha, cadê o dinheiro do ônibus? Daqui, daqui, daqui. Me dêem todas as carteiras de estudantes. Tu é louca. Sou. Com aquele bolo de carteira de estudante

ficava em frente da escola, pegava o ônibus e fui pro Dragão do Mar, muitas vezes. Pra UNIFOR, Raimundo Cela, eu levei dezesseis turmas, desse mesmo jeitinho. Estou errada, meu desejo é maior, porque o correto é ter o ônibus que os leve. Estou fazendo mais eu exijo, estou fazendo, mas sei que estou errada. Mas era tão lindo eles estudaram, era bem próximo e é o pintor dos jangadeiros, pinta muito mar e eles acharam lindo, foi um toque. E tinha muito auto-retrato e eu nunca trabalhei falei dele levando auto-retrato, retrato, só tinha um auto-retrato, eles aprendem o que é uma paisagem, o que é uma natureza morta, (Olha aí a professora também erra), acharam maravilhosa, foi muito rica a experiência. Morro de pena porque agora tem o Miro, aí eu digo vocês estão indo, alguns vão por conta própria, mas é linda a exposição. Eu lamento muito esse trabalho da Secretaria de cultura não ser atrelado com a Secretaria de educação, deveria ter um número x de ingressos, não sei como fazer mesmo porque eu não sou política, mas uma coisa que a criança tivesse acesso ao teatro, ao cinema, mas eu sei que é uma utopia, mas a utopia é a oportunidade do vir-a-ser. Porque os professores também não tem acesso, estamos falando de uma realidade que a gente deseja, mas muito distante ainda, porque o professor não ganha pra isso, um bom livro você sabe que é caro, um espetáculo é caro teve o Nanini um agora no antigo São Luiz, no centro cultural do SESC, a meia era quarenta reais é caro sou louca pelo Nanini, não fui. Então tem todo esse lado. Não como mudar essa realidade, porque uma pessoa que trabalha com arte tem que tá em contato, ela é antena, ela capta. O sensível a gente deve estar em contato a todo momento de ir a uma boa exposição, show, ir a museu e não achar que museu é coisa de velho, eu digo não é velho, é antigo. Então as pessoas tem que se aproximar, são tantos os problemas para o professor que eu acho que tinha que facilitar isso, porque para a Prefeitura poder cobrar tem que pelo menos facilitar e dá acesso. Não sei se é sorteando teatro, ingresso pra teatro ou então formando uma biblioteca para o professor, tem que facilitar esse acesso. Não tornar tão elitista, inatingível, porque quando a gente fala de arte não entendo nada, quando você diz que não entende você já entendeu, com aquilo que você sabe. Você não é crítico de arte. Você não tem que está analisando tecnicamente. Você tem que gostar ou não e saber porque gosta e porque não gosta e perder esse medo de dizer porque gosta e porque não gosta. A mamãe diz eu não gosto dessa arte contemporânea, fomos a uma exposição tinha um cérebro, um cabelo e ela disse: minha filha isso é arte? Exatamente e ele atingiu nesse momento o que ele queria inquietou. Se o artista tivesse aqui e lhe olhasse pronto inquietou. E isso é arte? O que é arte então? Porque isso é hoje e não é aquilo? Ela ficou olhando pra mim. Mais eu entendo porque os valores dela eram pautados no belo grego, aquele ideal de beleza perfeito.

O que é arte ?

É o meio de conduzir possibilidade de beleza de mundo, de fazer que estejamos no mundo presente e se descobrir realmente sujeito, parte integrante e sensível de um mundo. Parte sensível. Nós somos seres sensíveis. Só a arte possibilita a descoberta dessa sensibilidade. A arte é exatamente isso é um instrumento de descoberta de sensibilização humana.

O que seria ensino de arte?

Essa pergunta...a gente pode ensinar? teve um congresso que foi todo a arte se ensina ou não se ensina. A arte é uma descoberta até porque se ensina técnica. É como eu digo estamos numa escola regular, estamos falando do ensino de uma escola regular, então no ensino de uma escolar nós não temos a preocupação de ensinar, do fazer a arte, mas de sensibilizar a descoberta do humano que existe em cada ser. Nós não sentimos mais a dor do outro, um cai e começamos a rir. Essa descoberta do humano que nós temos a arte é que vai possibilitar auto-confiança e muito mais de aproximar da obra de arte, da música, da cênica, da plástica para que esse menino seja um fruidor, um apreciador de arte. No ensino regular a arte é muito a preocupação da descoberta do ser sensível, segundo ampliar a possibilidade de leitura de mundo plástica, sonora, porque ele já tem um repertório, ele já chega cantando forró, funk, então o professor tem que ampliar, ele não vai negar o funk, o forró, porque faz parte do cotidiano dele. Tá bem hoje nós vamos escutar o forró, amanhã o Funk, mas eu tenho uma novidade pra vocês aí bota uma música da MPB, uma instrumental (intervi falando do filme vem dançar) é você não pode negar o que já fazem, não vai marginalizar, ele está inserido nesse mundo, mas você tem que ampliar esse repertório. Primeiro a gente vai sensibilizar, depois vai ampliar o repertório plástico, sonoro, para fazer que esse nosso aluno seja um apreciador de arte, um apreciador da beleza. Quando ele aprecia beleza ele se descobriu belo. Porque nossas crianças e adolescentes de hoje não gostam de si mesmo. É a insatisfação. O mercado apontou uma perfeição que a pessoa tem que usar manequim 36, pesar 40 e poucos quilos, ser loura, ser isso ou aquilo. O mercado fez e a insatisfação padrão de beleza há uma insatisfação também, passamos a ser mercadoria ou então se você pode consumir é interessante, se não pode... essas crianças são fruto dessa mentalidade, do descartável do desejo de receber, de trocar, então a arte nos tornamos mais belos quando trabalhamos com arte e a gente consegue mas tudo é a longo prazo, a televisão substituiu a fogueira. Antigamente se sentava ao redor da fogueira e conversavam e hoje não se conversa mais é cada um no seu quarto com a sua televisão. As pessoas não se unem mais para discutir, nós estamos nos distanciando e a arte aproxima.

Eu pinto desenho, para fazer um cartão para uma amiga, nunca fiz exposição. Eu sou arte-educadora e não artista plástica. Qual a diferença para você? O artista plástico está no mercado, a minha arte é para a educação, uma realização pessoal.

Você acha necessário que o professor de arte, o arte-educador tenha alguma produção?

Acho. Acho importante, ter o domínio de uma linguagem, embora ele não esteja inserido no mercado, mas deve conhecer uma linguagem, as técnicas, conhecer o material. Quem trabalha com artes visuais conhecer os pincéis, quais são as tintas porque o nanquim é melhor que a aquarela, porque a aquarela é melhor que acrílica, porque o autor trabalha com o suporte da tela. O que é uma técnica mista. Como professor de música é interessante tocar um instrumento.

Para a gente ter um ensino de arte na escola qual seria essa utopia?

Quando entrei na Universidade, eu não fiz científico na época eu fiz normal, porque eu já sabia o que eu queria fazer, quando foi no último ano eu precisei fazer um cursinho para passar no vestibular e passei. As primeiras disciplinas eu tive muita dificuldade introdução a filosofia, introdução a sociologia, o professor acho que já morreu, eu não admito uma resposta com menos de cinco linhas, eu quero que vocês escrevam, isso é uma vergonha, botou uma ruma de provas todas no lixo. Eu assustada fui para casa. Ele perguntou o que era utopia para cada um eu disse que era sonho, ele disse sonho minha filha e o que é sonho? Sonho é um doce e meu um livro água com açúcar do Pedrinho Guarechi, ele falava um capítulo sobre utopia e fui ler – é a possibilidade do vir a ser, um sonho possível de realizar e nunca mais esqueci essa palavra, ela vai me acompanhar, nunca vou esquecer. Falo sempre no vir a ser e quando é que ele vem, passei a faculdade todinha e nunca tive a coragem de perguntar ao professor. Um dia uma aluna na universidade me fez a pergunta: e esse vir a ser vem quando? a

senhora fala tanto do vir a ser, vir a ser... vem quando. Quando nós desejarmos e sonharmos juntos. A resposta que eu procurei saiu de mim mesma. Essa utopia a gente precisa acreditar que o vir a ser vai chegar. A educação não suporta mais discurso, não suporta mais os livros, o papel suporta tudo, mas a educação não. Tem que ter cuidado para esse projeto não seja um projeto falido, é urgente, é pra ontem. Nós estamos com uma geração que está indo muito cedo, na marginalidade, todo mês eu perco aluno, muito cedo, muito jovem, na porque não se percebeu importante, não percebeu o vir a ser, não acreditou na possibilidade de transformação, acredita que é isso mesmo, que disso não vai passar e o pior é que ninguém está fazendo nada. Na tv Cultura tinha um educador, um jurista, que o povo diz que deixa a vida, falando exatamente do problema da educação, tinha um artista, um educador, um jurista, um sociólogo, o que eu achei é que todo mundo falando o que podia fazer da educação para transformar, a cultura, da necessidade da cultura aí o jurista perguntou... assim bem turrão, enquanto não se tiver sonho, esses meninos precisam é sonhar. Ouvir isso de um jurista, porque no meu tempo ia pra luta no meio da rua, levava bandeira, apanhava, se lutava porque acreditava que podia mudar. Hoje quando vão para a rua é pra baderna, todo mundo se conformou com tudo que está ali. A gente precisa sonhar junto para mudar o mundo, que o vir a ser realmente pode acontecer.

Perfil da sua turma, seria mais de artista, de arte-educador...

A maioria era artista que já estavam na educação. Todos envolvidos na educação. Siomar, na época tinha 15 anos de Farias Brito, estava no Farias Brito com teatro há 15 anos. O Brasil era e ainda é regente de coral e trabalha com música há muito e muito anos. A Aline trabalhava com dança, mas era professora de educação física é do estado e do colégio, não sei se ainda é do hoje, mas trabalhava com dança. Tinha outra que era formada em música mas era trabalhava na prefeitura. Todo mundo de uma certa forma estava ligado a educação. Uns com mais dificuldade, porque a gente tem uma formação muito falha, muito tempo sem estudar, tinha necessidade de leitura, mais dificuldade de fechar o projeto. Mas tinha um acompanhamento que foi dado, eu achei extremamente responsável, quem não conseguiu fazer o projeto não foi de qualquer jeito, cada um foi acompanhado, o Gilberto ficou com dois, a Izaira ficou com ... teve realmente esse problema de leitura, porque as pessoas tem uma dificuldade muito grande. Para mim foi fator determinante, foi um divisor de águas.

ENTREVISTADA Cor Branca

Escolha duas cores
Laranja e branco

Qual foi o seu curso de graduação e em qual instituição

Primeiro fiz letras na Universidade Federal do Ceará, me graduei em licenciatura para trabalhar com a língua portuguesa e a língua inglesa, trabalhei um pouco com tradução, um pouco de português, trabalhei com inglês, aí sempre gostei de música e aí os caminhos da gente são tão interessantes eu dando aula de português e a professora de Educação Artística da escola saiu e a diretora me chamou para dar aula de educação artística, estou falando isso para contextualizar porque depois eu fiz o curso de música. Então eu fiquei dando aula de educação artística ainda dentro da lei 5692 que tinha essa área de comunicação e que tinha o professor de português, e que essa área era bem grande tinha feito licenciatura na área humana, não sei bem como eles faziam isso, tinha sensibilidade, gostava de música, trabalhava um pouco com artes plásticas, mas achava que tinha que fazer alguma coisa nessa área, não me sentia dentro das leis dando aula de Educação Artística apenas com o curso de letras aí fiz o teste e fui fazer música na UECE. Assim que entrei na Federal para fazer letras eu fui pra o coral da UFC, onde foi uma grande escola para mim, que foi exatamente aí outro fator que fez fazer música porque fazendo letras na federal já comecei a atuar com esse trabalho que eu faço hoje de coro infantil, paralelo ao curso de letras eu fiz pequenos cursos de formação na área de música, fiz 8 anos de canto que não é pequeno, fiz uma formação na UFMG, dentro daquele Festival de Inverno, uma formação específica para coro infantil, e isso eu ainda estava entrando no curso de música, às vezes até esqueço que fiz letras, só sei porque está no meu currículo, a música tomou conta dos meus espaços de trabalho, dos projetos e tem sido muito bom. Eu acho que às vezes a gente toma um caminho sem saber onde ele vai dar de certeza, aí a gente pega um desvio, lá na frente a gente vê uma bifurcação com uma sinalização é por aqui. Eu fiquei em dúvida quando eu fui fazer letras, eu fiz letras porque eu queria trabalhar com texto porque eu escrevia, eu sou escritora porque eu era aquela escritora de colocar debaixo da cama. Eu escrevia coisas legais, depois eu relia e eu gostava, coisas românticas meio que sofridas, fui indo e hoje estou na música.

Quanto tempo tem de magistério

Comecei em 1980, quase 26 anos, comecei dando aula de língua portuguesa, inglês e um ano depois que estava nessa escola comecei a dar aula de educação artística, fiquei de 80 a 83, é tanto que nesta escola, foi um trabalho que não tive carteira assinada e quando estava no coral da UFC e aí eu participei desses projetos de criar corais foi criado um coral numa favela que fica lá no final do Pici, estou esquecida como é o nome eu comecei lá, nessa época a regente era Keite Lacher Albuquerque, a gente estava fazendo um projeto que hoje o projeto está tendo uma outra forma, que é exatamente cantando nossas cirandas.

Você começou como professora de arte por acaso, de certa forma, você não pensou em ser professora de artes, você assumiu porque a sua formação permitia que você atuasse nessa área?

É, intuitivamente. O acaso que me levou. E também porque Eu era aquela professora que estava sempre ensaiando os meninos, fazendo uma dança, que fazia um teatro, a professora de português que sempre mexia com arte, dava uma aula de português e que levava música, levava o texto da música pra sala e que a diretora da escola percebeu isso e disse você vai dar aula de educação artística no lugar da professora que saiu, sua carga horária é muito pequena a gente até aumenta a sua carga horária, e aí a gente é nova pensa, há a carga horária vai aumentar e aí eu disse então bora e nessa época tinha um livro adotado na escola com os desenhos geométricos e eu disse Senhor misericórdia o que eu faço com isso, e tentava trabalhar esse livro porque tinha sido adotado e paralelo a isso ou junto misturava algumas coisas já diferenciadas, ainda não tinha chegado mexer com material alternativo mexer com sucata, mas mexer com tinta. No livro tinha uns desenhos geométricos tão assim... E eu me perguntava: Será que é isso mesmo que é arte, aquele livro?. Aí eu lembro que Eu cantava com os meninos, porque desde pequena mesmo, que eu sou a mais velha, tenho mais dois irmãos, eu juntava os meninos e fazia um coral, eu

não sabia o que era isso, mas eu ficava regendo como se eu tivesse uma batuta na mão, minha mãe lembra dessa história. Um dia desse ela me contou e eu nunca realmente esqueci. Lá em casa na caixa d'água tinha uma laje para lavar a caixa, quando eu queria ouvir música sem ninguém me incomodar eu subia lá na laje e ia ouvir música num radinho que meu pai me deu. Esse lado musical, do artístico sempre esteve muito presente., meu avô repentista, minha mãe também tem uma voz muito bonita, ritmada. Eu aprendi a dançar com ela, em cima dos pés dela. Eu encaixava os dedos dos pés nessa parte da perna e ela dizia: segure-se aí que eu seguro aqui. Você acredita que meu filho aprendeu a dançar com ela, do mesmo jeito.

Como você foi se fazendo professora de arte.

Botando toda essa bagagem genética, geralmente a gente tem um pouco disso, sensibilidade, que já faz parte. Eu sempre busquei fazer cursos. Quando eu fui fazer o curso de música fiz licenciatura, não fiz bacharelado, porque bacharelado fazia piano e eu não queria um instrumento, eu realmente queria era dar aula, queria aula de arte. Outro dia eu estava pensando que existem os artistas que tem até dificuldade de se organizarem com o tempo, tem uma sensibilidade a flor da pele, criam letras, e existem os artistas didáticos que tem essa sensibilidade, mas que toda esse lado artístico é muito mais no sentido de você ser um educador, e trabalhar o lado artístico de quem tem, assim da sua clientela, do seu aluno, de quem você vai encontrar, não de quem tem, porque se não a gente afunila e fecha as coisas, porque acho que todos nós temos sensibilidade, somos um ser criativo. Ai eu me questiono se eu sou artista, o que que eu sou, eu me denominei assim um artista didático. Me sinto artista amo a música, canto acho que tenho uma voz afinada para trabalhar nessa área de música mas uso todo esse potencial artístico em mim de uma forma didática para trabalhar com o outro, com quem eu encontro no meu caminho.

Como chegou a pós-graduação da UECE na sua vida?

Pós-Graduação tem história e o mestrado também tem história. Eu sempre gostei de estudar, eu ficava em casa a noite todo mundo ia dormir e eu ia fazer minhas tarefas depois que todo mundo deitava, eu sempre estudei ouvindo música. Por isso hoje eu não questiono meu filho quando estuda matemática ouvindo música. Minha mãe acha assim demais, mas eu sempre estudei ouvindo música. Sempre gostei de estudar, ficava estudando até tarde, tinha os livros, a escrivaniinha, tinha um espaço que eu achava que era o meu aconchego. Fiz letras, dei um tempo. Quando estou muito tempo longe da escola, do conhecimento, da faculdade, fico com vontade de voltar, o máximo que passei longe foi uns quatro anos, quando eu tive o meu filho terminei música e foi taí exatamente que veio a pós-graduação, pensei tenho que fazer alguma coisa já fiz duas graduações importantes e também você escuta as pessoas falarem vai ter pós-graduação em metodologia do ensino de arte, em arte-educação. O nome arte –educação já vinha e eu pensava sou uma educadora, sou uma arte-educadora, esse termo que já vem de antes, comprei um livro que não estou lembrando o nome agora, mas esse termo já vem de antes, né Tânia, já tem um tempo e pra gente chegou mais ou menos em 86 e a gente fala hoje em 2000, como as coisas demoram pra chegar aqui. Ai eu disse não, tenho que fazer. Nessa época eu estava trabalhando no canto em cada canto. Bom, a pós-graduação, eu penso que devo ir além, o medo é importante porque você descobriu o limite, mas você avançar os seus medos é que é legal. Como na vida tem essa dialética o branco e o preto, o sim e o não, o medo e a coragem e ai eu disse como é que eu vou fazer? Ai conheci a Kátima pelo telefone, que conhecia a Gigi Castro, a gente fazia parte de um projeto Um canto em cada canto e o projeto fazia parte do Pomar que tinha uma parceira no interior do Cariri, fazendo um trabalho de multiplicação de corais no interior. Então o Pomar foi parceiro com a gente via UNICEF, numa dessas nossas reuniões foi dito que estava aberto, disponível, favorável, a conceder bolsas as pessoas que quisessem depois trabalhar junto com eles, bolsa pra especialização da UECE. Ai eu já estava querendo fazer a pós-graduação eu disse tenho que correr atrás, na época eram uns 200,00. Houve uma certa seleção, uma lista de pessoas e quem fechou realmente foi uma pessoa do Pomar, que é muito competente, chamada Gracinha, e do canto em cada canto ficou eu e Gigi, Tapera das artes, Endisca, que eram ONGs, instituições que trabalhavam com o Pomar. O Pomar era uma instituição americana que tem parceria com o Estado. Daí disse vou fazer a pós-graduação, já existia o desejo, correr atrás para facilitar a minha vida e ai fui fazer, fui fazer com medo, como é que eu vou fazer essa monografia, o que eu quero trabalhar. Também nessa caminhada reencontrei uma velha amiga que hoje é doutora, está fechando o doutorado sanduíche aqui e na França que é a Lúcia Helena de Brito que foi minha orientadora.

Fale um pouco da contribuição do curso para a sua vida pessoal e profissional.

Pra minha vida pessoal, encontrei muita gente lá, conheci uma professora de dança que mexeu com um outro lado meu que estava adormecido digamos assim, porque uma vez eu tentei fazer balé e a professora passou um desencadeamento, e que até hoje eu carrego isso, que acho importante na minha vida, no sentido que eu tenho que atentar, cuidar e tenho cuidado quando trabalho com as pessoas. Quando eu estava entrando na adolescente que fui fazer dança, ela passou uns exercícios e eu não consegui e ela me deixou no centro da sala, sozinha batendo com o cabo de vassoura dizendo *suple, avanple, paravole*, nunca esqueci os três. E eu não conseguia fazer e comecei a chorar, a chorar, ai ela desistiu porque eu ia morrer ali no meio da sala e todas as meninas olhando pra mim, ela me massacrou. Nunca mais eu voltei naquela sala. A sala era no José de Alencar, realmente eu nunca mais vi essa sala, já fui ao Zé de Alencar, não sei se a sala acabou, acho que sim na reforma que houve, já voltei ao José de Alencar mas não sei onde é a sala, acho que eu deletei da minha cabeça. Fiquei me sentido a pior dançarina do mundo. No curso de pós-graduação que encontrei a professora de dança e hoje a dança tem uma outra perspectiva. Pra minha vida pessoal ficou a possibilidade de me vê como uma pessoa capaz de dançar, que sou uma pessoa que posso me expressar pela dança, mas com o meu jeito de dançar e não de um certo padrão que ainda tem hoje. Pra quem se identifica com o balé isso é perfeito. Quando a professora começou a dar aula eu fiquei tão nervosa, eu gelei minhas mãos, eu ficava toda gelada, porque ela levava música pra sala, abria as cadeiras e a gente ia dançar. Porque assim me pode pra cantar, trabalhar com sucata, mexer com tinta, até com o teatro, mas dançar. Nisso ai foi muito bom pra mim, me fez perceber como pessoa que pode se expressar através da dança. Isso veio se fortalecer em um outro curso que eu fiz, mais de um ano, através eu escuto a música e danço muito com as mãos, porque é uma coisa tão presente na minha vida. No nível profissional era como se eu fosse lá revalidar as coisas que na minha caminhada intuitivamente eu fui fazendo, eu fui descobrindo nas leituras, juntando o curso de música claro que foi muito importante pra mim, com a escola que foi o coral da Universidade Federal, com a escola que o canto em cada canto que a gente continua estudando teoria, a gente faz estudo de texto com o apoio da Ângela Linhares que é uma grande pedagoga, então assim a pós-graduação veio amarrar algumas

coisas, foi legal e mais ainda foi a questão de conseguir fazer a monografia e dizer pra mim mesma o que é que eu faço com as crianças no coral? Qual é o meu objetivo de trabalhar música, coral infantil com crianças de 07 a 12 anos? E o que eu quero trabalhar com estas crianças? Foi clarear mais na minha cabeça estas coisas, porque eu sempre trabalhei com música, coral, com criança e a gente nunca trabalha sozinha, trabalha com a gente que encontra no caminho, com a intuição, com o que a gente escuta, com o visível e o invisível, agente trabalha com tudo isso. Acho que um educador sensível ele estar aberto a ouvir não só as coisas concretas, as coisas palpáveis, mas também o cosmos, tudo está aí todas notas, todas as tintas, todos os desejos. Isso foi muito importante pra mim, eu abro a monografia dizendo assim *O interessante é a força que as coisas tem quando elas precisam acontecer*, que é uma frase do Caetano eu acho que na época eu até tive dúvida. É assim quando as coisas realmente tem que acontecer elas veem mesmo que você grude na parede elas te arrancam, tem que fazer, eu as vezes empurro com a barriga.

Você lembra quais eram as disciplinas do curso de especialização?

Os nomes das disciplinas não me pergunte, .. metodologia do ensino de teatro, de música, de dança, de artes plásticas. Teve uma que foi um seminário aqui no MIS, gente foi muito legal, era uma disciplina que englobava várias coisas, cultura popular. Teatro dança, música. Vieram convidados como Oswald Barroso que abriu, o professor Albio que veio falar sobre a história da arte, eu amei, tinha material para trabalhar com a gente, eu pensei ensinar história da arte vamos lá, pa pa pa pa...mas ele tinha um jeito todo especial e peculiar para trabalhar. Isso é pra você ver como é importante, quem ministra essas disciplinas como fazer isso. Outro dia estávamos conversando, a minha amiga perguntando: i como é que você faz para segurar tantas crianças? Porque eu estava no Teatro José de Alencar com 420 crianças, ai eu disse assim acho que a primeira coisa que eu faço é conquistar essas crianças, depois a música acontece. É a história do cativar, né Tânia, quando você é cativado, conquistado por alguém se torna mais fácil trabalhar, principalmente se essa pessoa lhe cativa, porque a palavra cativar já diz tem coisas boas no meio e foi o que ele fez. Era um sábado à tarde, porque as disciplinas aconteciam aos sábados, janeiro e julho. A sala era quente, mas eu não faltava. Era raro eu faltar uma aula da pós-graduação. Teve uma pessoa muito interessante que falou sobre referência, estou esquecida do nome dela, mas ela foi super importante nesse curso e para a minha vida. Ela foi falar sobre história do Ceará, a história como algo pra gente ter como referência na vida da gente. Eu observei assim, fazendo um paralelo com o que a gente tem na vida da gente, que é a família como referência, quem é da família que a gente tem como maior referência e porque essa pessoa é essa referência pra gente. Que a gente precisa da nossa história para ser a nossa referência. Desde o caminho da sua casa tem sempre uma referência, eu achei muito bonito. Gostei de mais foi um encontro muito bom.

Foi o que você foi buscar lá na pós-graduação, referência para o seu trabalho...

Foi o que eu fui buscar lá, dialogar com estas pessoas que fazem as teorias o que é que eu estou fazendo?

Você falou muito da sua formação acadêmica, eu gostaria que você falasse um pouco mais sobre as suas experiências e a condição delas como espaço de formação na sua trajetória de professora de arte

Daquele dia eu fui pensando que eu não falei uma coisa super importante que era falar da minha caminhada como profissional e desses meus aprendizados nesses espaços que trabalhei e foi ajudando na minha formação, que era o grupo lá do coral que era o primeiro trabalho que eu fiz, teve o coral da universidade, que depois eu fui pra vila, que depois eu fui pro GEO, As escolas e outros espaços que eu fui trabalhando no sentido de me fazer entender como é que eu digo organizar, elaborar não é isso que eu quero dizer não, é assim a questão metodológica mesmo, tinha aquele momento do aquecimento, do círculo, que eu já encontrei em outro lugar chamado de amorização, que o momento onde você encontra o grupo, onde todos são iguais, essa fase metodologia de como trabalhar em grupo, muita coisa eu aprendi numa empresa de assessoria. Muita coisa mesmo, aquelas folhinhas pequena que a gente tinha que colocar objetivo e fazer bem rápido, ai meu Deus, o que eu quero dizer, tinha tudo na cabeça sabia o que ia trabalhar, porque ia trabalhar a dificuldade era transpor isso para o papel, em projeto de uma forma científica, tudo dentro dos tramites. Aqui foi um dos lugares que me fez entender isso. Quando eu fui para outro trabalho que a gente teve até que escrever um livro sobre a metodologia, no projeto um canto em cada canto, o que conta um canto, e ai agente saiu cantando o nosso trabalho no interior do estado, falando sobre a nossa metodologia, de como a gente trabalha e ai vi que é muito similar tem até os temas que usava aqui, como era? Aquecimento, memória, vivência temática, fundamentação teórica... lá era assim amorização que era o aquecimento, depois vinha as atividades desenvolvidas, depois fazíamos a memória do que trabalhamos e ai a avaliação do grupo, que sempre fazíamos por escrita, mas a gente sempre tinha uma avaliação para o grupo, pra gente ter um feedback do trabalho da gente. Eu queria dizer que dos espaços que eu trabalhei foram muito importantes, que eu gostaria de mencionar o primeiro foi a vila, cheguei lá verdinha, depois de lá fui pro GEO, do GEO pro Canarinho e outros espaços, como assessoria pedagógica, eu me senti chegando muito verde, aqui foi um espaço onde eu pude me colocar mesmo com medo, muito medo naquelas nossas reuniões, como profissional e isso me deu muita força e respaldo, respaldo e força interior, para me sentir apta ou capaz para trabalhar com os grupos. Eu queria até repetir uma frase do Milton que ele diz assim que é nos bailes da vida em troca de pão que muita gente boa põe o pé na profissão... e a minha formação e de alguns educadores, vou falar assim, porque tenho amigos que trabalham seja como professor de arte, seja como regente foram se formando junto com o trabalho. O espaço de trabalho era um espaço, era não, é um espaço de aprendizagem. Hoje a gente trabalha em cima de tema, de projeto antes era vamos fazer um projeto, hoje já é internalizado, hoje é tranquilo Tânia. Antes a gente pergunta como é que se faz um projeto? Hoje é tranquilo. Hoje se faz um projeto anual, tem um mote que é o tema, porque é uma atividade de estudo, antes era quebrada a gente tinha um resultado mas era uma coisa meio solta, atividades meio que estanques. Hoje trabalhando com projeto, tendo um tema o resultado é uma coisa natural pras crianças do projeto, e é muito mais consistente e fica claro o que eu quero, o que eu vou estudar, onde vou pesquisar, a quem vou entrevistar de forma que chega no final do ano se monta um recital como resultado do trabalho que foi trabalhado gradativamente, por esse trabalho vai ser uma extensão de tudo que foi trabalhado durante o ano. E eu acho que isso é muito melhor, quando eu descobri isso como profissional, porque antes eu tinha medo, porque eu não sabia, não entendia como era o processo. Eu acho que o medo existe porque a gente não tem conhecimento, a partir do momento que a gente tem conhecimento das coisas a gente deixa de ter medo. Eu acho que todos nós artistas somos ousados, as vezes dizem assim vamos fazer um trabalho assim, assim. Vamos. E depois eu digo e agora como é que vai ser... ai eu vou buscar todas as pastas dos trabalhos que eu já fiz, tenho uma pasta no computador, vou buscar alguns trabalhos e mesmo que aconteça atividades ou algumas coisas que já foram trabalhadas, mas o momento é outro, o grupo é outro, a realidade é outra e vai sair uma outra coisa.

Gostaria que você me detalhasse mais como você trabalha com as crianças...

Com relação ao coral, porque eu só tenho trabalhado com coral, outro dia eu parei pra pensar que não estou em sala de aula dando aula de arte. Cantando, contando história, desenhando é uma miscelânea mas é todo esse universo que eu trabalho dentro do coral. Um encontro com o coral, no geral as crianças sentam no chão, de pernas cruzadas e a partir daí já começo a trabalhar a postura, aí o primeiro momento é sempre brincadeira, que é o momento do aquecimento da gente. Esse aquecimento e essa brincadeira já tem por traz todo um... digamos assim eu quero trabalhar a parte de ritmo e a parte vocal, mas eu via quando chegava em alguns lugares para trabalhar coral, as crianças diziam assim coral é aquele negócio que as pessoas fazem assim OOOOOOOOOO, também mas se você quiser ver o coral das crianças você vai perceber como é. Enquanto adulto é técnica vocal mesmo ela não se preocupava com o lúdico, a leveza, com o prazer. E na minha caminhada profissional eu fui descobrindo que exata a minha monografia foi em cima disso sobre *o lúdico como uma forma de trabalhar o coral*, então o que é que eu faço, eu peguei cirandas, eu peguei parlendas, brincadeiras rítmicas, adedonha, que são coisas gostosas. **O rato roeu a roupa do rei de Roma.** O que estou trabalhando aí? Estou trabalhando o ritmo, a concentração, a articulação da criança, a memória, estou trabalhando a extensão vocal. **O rato roeu a roupa do rei de Roma.** Estou trabalhando a questão do ra, do erre, também nesse primeiro momento tem essa questão vocal, aí eu trabalho cirandas, trabalho o aquecimento com o atirei o pau no gato com as sílabas – pó pó pó pó, l a la la, qui qui qui... No pó pó estou trabalhando a formação interna da boca, o palato sobe e é super importante pra colocação da voz da criança...vou criando frases sonoras... fechada essa parte vou pro repertório. Como se trabalha uma música. Eu acho que não é só eu, várias pessoas isso é o que a gente chama de método imitativo. A criança aprende a falar ouvindo o adulto a falar mamãe, mamãe, anda, anda, olha o pezinho, anda. A criança aprende tudo e o nosso aprendizado também até a velhice vai pela imitação, pelo o que a gente sente, pelo o que a gente escuta. Então o primeiro momento eu apresento a música toda pra criança, eu falo da história da música que eu aprendi com a minha regente a Izaira Silvino, ela dizia assim eu não posso chegar aqui e passa uma música pra vocês sem dizer o porque dessa música, é aquela história eu tenho que conquistar, tenho que vender meu peixe. Então eu chego apresento a música todinha pras crianças, capricho na voz e canto, por exemplo vou canta uma música do repertório natalino "Glória ao menino Deus/ sem igual/ ai eu falo do repertório natalino e falo da história do menino Jesus e ai eu vou lá dentro de mim e falo...essa nota é altinha ai eu digo você tem que pensar na estrela lá em cima, ai eu vou criando cenas, simbologias, figuras para que eles visualizem e fique mais fácil o aprendizado da música. Isso fora as minhas caras e bocas, mãos e todo o corpo que entra em cena. Pronto, apresentado toda a música, falado sobre ela, aí começo a dividir em frases melódicas (canto) eu tenho que deixar a última nota na cabeça que é para quando a outra vier se encaixar, então eu divido em frases mais longas e frases mais curtas, frases melódicas e frases rítmicas – "Glória ao menino Deus, fofura sem igual" quando a música exige muito da criança ai eu vou e trabalho a frase que ficou (CANTOU), sempre que faço uma frase inteira e vou passar pra segunda eu digo agora é a segunda vamos lá. Canto a primeira, canto a segunda, canto novamente a segunda, porque a primeira já aprenderam, agora vamos juntar (CANTOU). Então essa é metodologia que eu utilizo – é o método imitativo – a criança escuta, às vezes eu fico apertada e digo puxa vida eu poderia usar um instrumento, a voz humana para trabalhar o canto com criança é o melhor instrumento, porque a minha voz sou eu, e eu sou a professora facilitadora e eles estão me vendo, tem algo em mim, é vivo, elas estão me vendo, aqui na sua frente. O piano tudo bem.... a flauta....mas eu já observei que pra eles ouvirem essas frases e entenderem levam um pouco mais de tempo. É como colocar um gravador e a criança aprender cinco palavras hoje, casa, casa, fica mecânico, é diferente eu dizer a casa onde a gente mora, que tem o papai e a mamãe, nossa casa, não é diferente.

Precisamos ir além e perder esse medo de achar que não é capaz, além de você ter sensibilidade artística e trabalhar com milhões de coisas... Ao trabalhar um texto tinha uma palavra que eu até estava interessada de saber o significado, mas não fui ao dicionário. No evento ela disse o que é isso? Na hora eu respirei fundo e disse assim bem eu também estou com dúvida nessa palavra, mas não consegui ir até o dicionário, mas se a gente não conseguiu saber o significado, não se preocupe que amanhã eu trago, mas vamos aqui pela palavra, a gente tinha várias linguagens e essa aqui seria o que?tem alguma coisa relacionada. Tinha haver com tridimensional. Eu acho que deve ter alguma coisa relacionado com isso, mas é melhor a gente ir no dicionário e era exatamente isso. Mas na hora eu me senti falha.

Tem crianças que tem um nível de tolerância muito bom, ficam os 50 minutos, fazem os exercícios vocais dentro das brincadeiras (colocou vários exemplos de exercícios vocais), estou falando isso para falar da história da tolerância de um grupo. Todo grupo tem um nível de tolerância e no grande grupo você percebe tem uns que tem menor e tem uns que parece que estão para alfinetar. A gente que trabalha com grupo tem que saber dessas coisas. Tem crianças que eu preciso mexer com elas colocá-las em local estratégico, crianças que estão com a voz em trabalho, que elas cantam mais aqui, eu coloco próximo de crianças que tem a voz bem no canto. Crianças que são inquietas eu coloco no meio de duas crianças tranquilas. Faço assim hoje fulano vai ficar aqui porque ele vai me ajudar, e esse ajuda esse e todo se ajuda pra ficar bem legal, porque daqui a pouco vai ter apresentação. Ai eu vou justificando porque eu mexo com eles de lugar, porque eles querem ficar sempre perto dos amigos. Tem horas que o que funciona mesmo é aquele modelo opa tá conversando é melhor separar porque se não não vamos conseguir ouvir a música e nem aprender. Ai eu digo quem quer trocar com quem ai eles mesmos dizem vamos separar fulano de fulano. Com o tempo de trabalho com as crianças eles percebem que tem que ter o mínimo de concentração, um mínimo não, tem que ter um nível de concentração para que a música possa ficar aqui dentro, aprendam, apreendam, guardem. Eu digo gente eu não vou entregar letra em papel, talvez o adulto no final do dia. Algumas crianças dizem tia eu queria a letra, hoje as crianças que eu já trabalho nunca pedem letra. Eu digo letra pra que. Pra ficar olhando, ai eu digo do nosso cérebro como um computador tudo que o homem inventou vou a partir dele. A flauta imita quem...um passarinho, um assobio tia. Com os adultos eu digo assim: a gente leva essa apostila pra casa, aposto que vocês vão guardar dentro de uma pasta as vezes elas ficam meses e você não abre, mas é legal que ela exista sabe pra que? no dia que você abrir e vê a letra você vai dizer assim, há aquela música, há menina a música daquela oficina que eu fiz. Eu brinco brincadeira de memória assim vou assobiar, cantarolar, dizer uma palavra ai eu fico brincando com a memória, qual é a música, aquela brincadeira que no fundo, no fundo é trabalhar a memória, eu digo lápis e eles lápis, caderno, chiclete, pião... Eu digo terra, terra planeta água... tem criança que quando eu assobio três notas eles já me acompanham. É uma forma de trabalhar a memória e eu estou brincando a brincadeira qual é a música. Voltando ao tema nível de tolerância, Quando as crianças estão assim eu digo estica a perna, o pé, dá uma esticada até o Joelho, esticou até em cima, balance os braços, faz pá e parece que estou jogando pra fora o que está me incomodando. (3.10:26) Vou brincando... Aquecimento desenvolvimento, fechamento da atividade agora com postura de coral para ir aprendendo, mãos descansam em cima do bumbum e geralmente a gente canta uma música, as vezes sou eu que digo a música outras eles escolhem a partir do uni do uni te.... o escolhido foi você, ai ele diz alecrim ai a gente canta. Eles escolhem não porque eu aponte, mas dentro da brincadeira e o grupo respeita porque foi dentro da brincadeira. Não faço Agora a Terezinha vai escolher a música que nós vamos cantar hoje. As vezes digo gente a tia

hoje está com a paciência deste tamanho não tem escolha, sou eu que vou escolher, escolho a que precisa ser melhor trabalhada, sinto que tem alguma dificuldade e que precisamos melhorar. O disco enganchouestou trabalhando e ao tempo estou brincando, que não é para dar aquele peso, que a história de dizer não coral não, está nota esta desafinada. Não estou quero menosprezar o termo afinado e desafinado. Quero dizer assim Tânia ao trabalhar com projeto de inclusão social na grande maioria se trabalha com crianças com síndrome de Down, dislexia eu tive criança com paranóia mesmo queria que eu fosse a mãe dela, foi difícil....Enfim é essa a metodologia, da questão do imitativo, toda essa questão do lúdico, que eu fui descobrindo aos poucos, não só comigo mais com uma ex-professora de coral que eu conheci ao fazer a formação de coral infantil na universidade de minas gerais. E essa professora era a diretora musical daquele coral e ela tinha uma sacação muito boa, e essas histórias da brincadeira, da leveza, do lúdico, ela tinha uma postura clássica, marcava tudo mas uma coisa de ir e vir, uma troca de energia e ela dizia quero que cantem com a alma, eram momentos muito bonitos.

Pra você o que é arte?

Arte pra mim é toda expressão do homem, que sensibiliza, que mexe com todo esse ser sensível que a gente tem. Toda manifestação seja através da música, do teatro, da dança, do cinema, da poesia, todas essas manifestações que mexem com esse ser sensível que existe em nós, isso pra mim é arte. Ai eu queria só abrir um parêntese por que assim as vezes eu escuto uma música caem tão bem e ai eu vou buscar as palavras do Milton Nascimento e do Bresser sempre as canções que eu ouço cabem tão dentro de mim... Então assim, a arte é estas manifestações que mexem com todo esse ser sensível que a gente tem dentro de si e que a gente não consegue dizer ai vem alguém e diz pra gente, que lindo o coral cantando. Então assim o que nós fizemos, mexemos com essa sensibilidade.

Como deveria ser o ensino de arte na escola?

Primeiro eu queria dizer que eu imaginava arte na minha cabeça assim como uma disciplina onde cada linguagem, a música, a arte plástica, a dança, o teatro, a televisão, a fotografia, elas teriam um espaço em separado, para ser trabalhado e a criança diria assim: hoje tem aula de arte e ela teria opção de escolher a linguagem que ela queria ir até o final do ano estudando, ou se isso não era possível dentro das leis da educação, que pelo menos a cada semestre ela pudesse escolher duas linguagens pra ela conhecer, eu acho que ai, sim, estaríamos fazendo um trabalho de arte consistente, porque primeiro partíamos de uma escolha, da minha identidade, o que eu quero, o que eu gosto, o que me dá prazer e segundo a criança teria mais tempo para estar em contato com aquela linguagem e desenvolver-se e desenvolver muito mais, e conhecer muito mais essa linguagem e com relação a conteúdo eu sempre gostei da cultura popular. Eu acho que se arte fosse assim uma escolha e se tivesse espaço para cada linguagem e dentro desses espaços eu poderia estudar muita coisa durante o ano, a história, a cultura popular, a cultura erudita, exposição, como elaborar isso, como fazer, porque a gente faz isso, poderíamos fazer exposições, saber para onde isso me leva, sair para vê outras exposições, vê como é que eu faço arte ai teria sentido fazer uma exposição. Não assim vamos fazer uma exposição para mostrar os trabalhos das crianças. As crianças entenderiam que a exposição é o resultado de todo um trabalho de estudo e pesquisa que iria chegar em algum local, um lugar, e que esse lugar era pra dizer assim: aqui nós estamos dizendo pra vocês que vieram nos visitar como a gente pensa e sente a arte e a arte mexe com o amor, com a alegria, com o prazer, com a dor e o que você vê numa exposição é o que está mais mexido em você. Se estou apaixonado vejo beijos, flores. Se estou mais para dentro de mim mesmo, sei lá vejo as pinturas que são mais intimistas e ai é assim mexeria muito mais com o espectador, com o criador, com a platéia.

Como você percebe, hoje, a arte na escola?

Não estou mais nesse momento trabalhando com a parte de arte, eu acho que nós caminhamos, nem caminhamos engatinhamos, mas na grande maioria não tem estrutura, quando tem um profissional ele tem que abranger todas as linguagens ou ele se afunila naquela que ele mais gosta, e ele trabalha com afinco para mostrar pra escola um produto, porque ela exige um produto, eu falo isso especificamente da escola particular, onde eu mais estive. Hoje estou em projetos na área social, eles dão mais liberdade pra se trabalhar, por isso se trabalha em cima de projetos e de um tema e o resultado é assim tem as apresentações, se trabalha um repertório. No começo desses projetos sociais há uns cinco anos eu tinha muito mais medo de levar essas crianças, hoje a gente tem um tema, a gente sabe o quer. No geral o que eu ainda vejo a arte nas escolas são atividades estanques, a parte de artes plásticas, a construção com sucata, ai tem o grupo de dança, o grupo de coral que é uma atividade extra que a criança faz em outro momento e isso poderia ser um momento pra criança dentro do seu momento de aula, um atelier de música, um atelier de dança, um atelier de artes plásticas, de teatro. Ter um pouco mais de tempo ou um horário alternativo, porque o que está dentro das leis mesmo não é muito funcionalismo. Acho que a arte hoje na escola se ela conseguir ao menos sensibilizar a criança para se sentir um ser criativo, sensível e criador eu acho que ela já faria muito. Se o trabalho for nessa perspectiva, na sua aula de arte fazer com que a criança se perceba sensível para produzir arte, criativo no sentido de criar uma obra de arte e que essa sua arte fale, denuncie, diga alguma coisa se a escola fizer isso já faz um bocado de coisa.

Entrevistado- Cor Laranja

Cor que gostaria de ser tratado
Laranja

curso de graduação

Sou graduado em Filosofia. E terminei a graduação em filosofia, comecei uma pós-graduação em filosofia clínica, antes de terminar esse curso em pós-graduação em filosofia clínica, comecei uma capacitação em arte-terapia, queria juntar arte, filosofia, terapia, eu achei que esse universo era circovizinho ao terminar tanto a pós-graduação e filosofia clínica e arte-terapia iniciei a especialização em metodologia do ensino de arte na UECE. Foi uma seqüência

Como foi que você foi se fazendo professor de arte

Eu sou artista plástico desde 1979, na década de 70 já estava envolvido com artes plásticas em 85 eu tava no 2º grau relativo ao ensino médio e comecei a ministrar algumas aulas de artes em projetos da área pública, aqueles meninos que desenhavam super heróis, super homem na beira mar eram meus alunos num projeto lá no morro de santa Terezinha foi minha primeira experiência com sala de aula vem daí, nem universitário ainda era. Depois que entrei na universidade passei no vestibular para biblioteconomia na federal e filosofia na UECE, depois percebi que não ia viver mais de 120 anos resolvi deixar uma . Larguei biblioteconomia e fui fazer filosofia e em contato com algumas disciplinas didáticas veio o interesse de dar aula, aula de arte. Encarar a sala de aula como atividade profissional. Queria dar aula de arte desde 85 dou aula de arte. Quando entrei em sala de aula foi para dar aula de arte. Com exceção de filosofia e publicidade que são duas disciplinas que ministrei na faculdade, as outras que ministrei foram de arte. Mesmo as de publicidade tem um pé na arte porque estou trabalhando a publicidade tem um foco na estética e a filosofia também o foco é sempre a estética.

Sua formação enquanto artista.

Falar em formação de artista no Ceará é uma coisa não muito precisa, estou me referindo a 30 anos atrás praticamente, se hoje é delicada, digo hoje depois do advento de alguns cursos como os cursos do CEFET, antiga Gama Filho, hoje FGF, ainda assim é delicado falar de formação de artista porque essas formações me refiro as formações atuais são literalmente formações de artista e não formação no sentido didático, formar profissionais para dar aula de arte , é formação do artista. Alguns anos atrás, início da década de 80, quando estava me firmando como artista plástico não tinha um lugar aqui onde você pudesse fazer um curso de formação em educação artística tinha um curso de artes plásticas, curso de desenho, curso de pintura, curso de escultura, todos os cursos que cheguei a fazer fiz curso de desenho, de escultura, de pintura, de instalação já com foi um curso feito com o Guto Lacaico, um paulista que esteve por aqui, fiz também de pintura com Luiz Áquila que passou por aqui, fiz também de escultura com a Irma Coreco, uma suíça que estava de passagem por aqui, acho até que ainda mora aqui no Ceará, fiz curso com Roselina Grane, fiz algumas viagens estive em Cuba lá fiz curso de gravura e curso de serigrafia, fiz curso de gravura com Eduardo Eloi, fiz curso de desenho com Aderson Medeiros, a formação foi se tanto de curso em curso e também com muita prática, uma formação muito empírica, com muita leitura, na época tinha a Revista Galeria era o que a gente mastigava enquanto informação de nível teórico, as exposições eram raras. Hoje fico fazendo um paralelo, lembro que quando estava começando fazer uma exposição num Centro Social Urbano era muito legal, fazer uma exposição num clube como o BNB, por exemplo, era muita coisa, ai eu vejo essa menina que ainda nem saiu do banco desses tais cursos e atinge o ápice expondo no Dragão do Mar. Eu faço um paralelo é como se a pessoa entrasse num coral e num curto espaço de tempo estivesse se apresentando no José de Alencar, depois disso vai fazer o que dentro do coral que referencia é que fica. O meu percurso foi muito legal, eu fiz exposição no Conjunto Ceará, Antonio Bezerra, fiz exposição no terminal, expôs várias vezes na reitora, na concha acústica, na UECE, na Federal, atualmente estou montando uma exposição, acho legal esta voltando. Expor no MAUC, nossa.

Porque você foi fazer a especialização na UECE?

O que me levou a especialização, eu coordenava o setor de artes plásticas de um projeto da prefeitura de Aquiraz, o projeto Girasol, coordenava e dava aula. Quando surgiu a especialização da UECE, o Projeto ganhou uma bolsa e eu era o artista oficial da casa, o coordenador e de imediato disseram você é a pessoa indicada por nós para fazer este curso. Esta foi a primeira iniciativa. A segunda eu também tinha interesse em pegar informações teóricas, sistematizadas, coisa que era raro algum tempo atrás, e se encontrava nesses locais UECE e CEFET. No outro canto você não se encontrava informações sistematizadas que pudessem ser motivos de reflexão em torno de uma produção de arte, ademais era uma forma de me tornar também próximo de algumas linguagens como música, teatro, dança, porque a formação não era só em artes plásticas, era uma forma de estar dialogando com estas ramificações artísticas, então pra mim isto sempre foi muito interessante e também poder aferir em nível me encontrava enquanto conhecimento teórico e conhecimento prático, ainda que a especialização não tenha essa tendência de ser prática.

Como era a metodologia da especialização?

Bom, o trabalho da especialização, pra quem já vinha num pique de produção. Quando eu fui fazer a especialização mais ou menos em 2001, eu já estava com vinte e poucos anos que já lidava com arte, eu já tinha visto um mundo de coisas e lá eu fui rever algumas coisas e que para mim era importante pelo fato de estar revendo, mas num determinado momento eu dizia puxa, muito legal eu estar revendo isso mas já vi, queria esta vendo outras coisas, eu queria estar indo mais além, mais ao mesmo tempo eu dizia o objetivo aqui é esse, o objetivo é esse, não é ir mais além nas artes plásticas, a verdade é que não se compõe só de artes plásticas, eu entendia e ficava ansioso para ir mais além. Achava e ainda acho que poderia ter um teor experimental muito maior do que o que teve. Em determinado momento tinha um trabalho para ser feito e eu planejei fazer o trabalho na parede com fio de lã, não foi possível porque não era possível furar a parede da universidade, mas dá uma olhada na parede tem mais de quinze anos que não é pintada, dá uma olhada no material que temos aqui em volta, um ventilador não funciona, outro funciona mas faz um barulho horrível. Tá cheio de marca de prego e a justificativa era para evitar esse tipo de coisa, mas para evitar esse tipo de coisa tem que cuidar. Eu entendo que é um patrimônio público, um bem estadual eu entendo o outro lado também, mais isso serviu de argumento para deter uma iniciativa prática.

Que outra contribuição o curso de especialização trouxe?

Eu acho que tornou mais próxima a travessia de fronteira entre uma área e outra, entre teatro e artes plásticas, artes plásticas e dança, literatura, clareou mais pra mim.

Enquanto ser professor?

Há enquanto ser professor foi mais na questão didática, como levar pra sala de aula e reforçar algumas atividades que eu já vinha fazendo intuitivamente, então serviu para reforçar, dizer assim: legal estou no caminho certo ou então legal descobri que o caminho que eu estava indo não era tão certo, deveria modificar alguma coisa, ainda que o meu público seja diferenciado do que lá estava, é um público direcionado pras artes plásticas, não é esse público múltiplo, polivalente. Estou na sala com os educandos que estão aptos a receberem informações sobre artes plásticas, ainda que em outros momentos eles queiram informações sobre outras coisas, mais naquele momento não. Diferente da gente que um final de semana era uma coisa em outro era outra por conta da formação, realmente a capacitação passava por este processo.

Fale um pouco da turma

A turma de fato era muito heterogênea, tinha pessoa que deixava bem claro que estava ali pelo título, porque sou funcionária pública e isso vai acarretar um aumento no meu salário. Tinha que fazer uma especialização e consultei o leque de opções e estou aqui, mas que legal. Como tinha artistas engajados, poxa vou sair daqui e vou dar um salto enorme. De fato acabou-se dando esse salto enorme montou um grupo fabuloso. O grupo já vinha mais cresceu muito depois do envolvimento dele com esta parte teórica da arte, chegou a gravar dois cds e a rodar pelo país com o trabalho. A própria TUTI, sai da especialização e entra no mestrado em educação na UECE, dando prosseguimento a pesquisa de tinha começado também é o meu caso o meu trabalho virou meu projeto de pesquisa, em contrapartida tem outra pessoas que já encontrei o que resultou da especialização? O título. Sou especialista e todo o apanhado de lá estão soltos.

Na pior das hipóteses fica as pessoas estão aptas a dialogar sobre o assunto. Pessoal muito bom da Paraíba, pessoal de música, maestro. Vinham passavam o final de semana com agente depois se mandavam pra Paraíba. Um grupo participativo, bem legal.

Como é a sua prática hoje, como é a sua experiência como professor

Dou aula de 5ª a 7ª série e dou aula também pra meninada do 2º ano do ensino médio. Pra essa turma dou aula de história da arte. De 5ª a 7ª dou aula de artes plásticas mas especificamente, não chegamos até as linguagens ditas visuais por conta do próprio espaço, da questão estrutural e da própria proposta do colégio. Tem espaço para isso mas a carga horária é muito pequena. É um trabalho que estar crescendo muito, consegui convencer a direção do colégio que numa turma de 30 adolescentes não dá para desenvolver um bom trabalho em 50 minutos dado a internitência de uma aula por semana, o ideal era dividir a turma, eles apostaram na idéia e metade fica comigo e metade fica com a professora de música. Estamos conseguindo fazer um trabalho bem razoável, terceiro semestre que a gente vem desenvolvendo esta atividade e que eu já percebo resultado. Claro o objetivo não é transformá-los em artistas, mas burilar a sensibilidade artística de cada um e já sinto que se não saírem artistas de lá, sairão pessoas sensíveis no contato com a arte. Acho que isso é obrigação da escola. É objetivo, mais que objetivo é obrigação tornar as pessoas sensíveis na sua instância, como é objetivo da escola tornar pessoas sensíveis a matemática, a química, geografia enfim, com arte não seria diferente. Outra atividade que eu desenvolvo eu dou aulas de artes visuais, dou aula particular e ai é outra história, trabalho com adultos e já tem uma certa proximidade com a arte e que a gente literalmente pinta e borda, a gente esculpe e trabalha mais potencialidades. Professor queria mexer com isso, como é que se mexe? Bom a técnica de se mexer com isso é simples, é assim, assim, assim. Agora o que você vai fazer com a técnica, como você caminha com ela e ai a gente dialoga e eu coloco para ela dialogar com o material. Eu acho que é dessa conversa que surge a obra. Um processo que nem esse é mais delicado fazer com adolescente e criança, porque o diálogo da criança, do adolescente é um diálogo saltitado, ele não passa muito tempo com o mesmo assunto, porque ele acha que é um saco. Ele gosta de saltar de uma coisa para outra. Tem que se armar uma estratégia que nesses saltos elas passem pelo mesmo ponto, percebam que esta acontecendo um diálogo, e que diálogo tem uma certa profundidade. É isso que eu busco na sala de aula, não tenho fórmulas prontas para está trabalhando em sala. Preparo a minha aula cheia de brechas, cheia de possibilidades que são destinadas as interferências dos educandos. Eu acho que a aula se dá nessa interação, o professor que vai pra sala com a aula pronta não percebeu que ela morreu de parto.

Como você percebe o ensino de aula hoje? Onde? Em Fortaleza

Eu precisaria pra eu não ser leviano de no mínimo visitas a alguns locais, porém grosso modo, o tenho lido a respeito, o que tenho ouvido a respeito, no embrião de uma associação de arte-educadores ou de pessoas que ensinam artes, que está sendo montada, eu tenho ouvido das pessoas o seguinte: há uma carência de professores, há uma carência de materiais e há uma carência estrutural enquanto espaço físico, tanto no estado quanto no município. Na rede particular não tem essa carência, no geral não tem carência de estrutura, de material e nem carência de pessoal, mas são vontades diferentes. Na primeira, na rede pública há uma carência primeira de interesse político de fazer a coisa funcionar. Em segundo plano de falta de visão em relação a essa mesma coisa. Não se é uma falta de visão ou é uma super visão, não vamos dar asa a esse povo não porque esse povo andando é perigoso com asa ninguém segura. Então não vamos dá margem a artista não. O regime militar já viu como é perigoso lidar com artista, foi preciso mandar um monte pra fora pra poder segurar as pontas do país.

No que diz respeito ao plano privado, o povo não investe, porque não é interesse investir além do que já investe, trata-se de empresas que lidam com educação. Eles fazem o que a lei determina, tem que ter pelo menos uma disciplina em uma série do ensino fundamental. Pelo menos uma? Então só vai ter uma. Claro que tem quem coloque em duas, em três. Claro que vai depender da sensibilidade do dono, ou dos donos. Mais não passa muito disso. não passa muito disso, porque é simples de entender, não existe uma categoria de artista que seja suficientemente forte para se fazer ser representada, não existe a força econômica do artista enquanto pessoa individual a não ser nos casos pontuais. Aqui eu lembro bem que alguns anos atrás o menino que queria ser jogador de futebol os pais desencorajavam a todo vapor, se o menino quisesse ser cantor também especialmente se fosse de samba, de pagode, ai é que desencorajavam mesmo. Hoje em dia houve um revertério se o menino tem alguma habilidade para tocar violão, vá tocar cavaquinho que é muito mais fácil ser cantor de pagode, ganha dinheiro, ganha fama. Grande ilusão a começar pelo jogador de futebol, como são muito próximos da arte, e ai é uma maldade dizer que os pagodeiros estão próximos da arte, eles são artistas, bons ou não isso é uma outra discussão, mas esta muito próximo do que a gente entende por arte, pelo menos razoável. Porque a escola não está investindo nisso, porque isso não é matéria que interesse diretamente as empresas, nem as particulares e nem as públicas. Me parece que falta força política para estar investindo nisso. Outra coisa que suspeito que seja por uma questão de hábito, hábito cultural, ou de algo muito próximo disso, a gente não tem o hábito de estar investindo em arte, em cultura, até porque a arte e a cultura faz pouco tempo que elas saíram da corte. Haja visto que os shoppings não absorveram a arte e a cultura. Absorveram outros empreendimentos, mas não a arte e a cultura. Há uma falha no que eu estou dizendo, há uma mentira, um equívoco se pensarmos da seguinte forma não é verdade haja visto que tem cinema em tudo quanto é shopping. Tem pra colocar tudo que é de enlatado. Qual o cinema da cidade que vai colocar um cine de arte, fecha. Então o problema não é dos shoppings é do povo que vai lá. Então quem educa esse povo, então o problema é da escola que não prepara essa meninada para lidar com arte, então a culpa não é do empresário, do shopping, mas se a gente for ver o shopping é do político, o shopping é do empresário e o povo investe muito mais nos seus shopping do que nas suas escolas, porque dá mais dinheiro, é mais fácil estar negociando é mais fácil colocar um cliente do shopping no SPC do que o pai que esta com a mensalidade atrasada. Não se pode nem privar o garoto, não quero dizer que sou a favor disso quero dizer que é bem mais fácil administrar um shopping, é mais fácil levar esse tipo de coisa pro shopping, é mais fácil fazer funcionar no shopping. É mais fácil criar no shopping uma galeria, uma sala de música do que na

escola. Ao invés dessa galeria vamos fazer mais uma sala de aula, com 50 alunos em cada turno. Fazer uma galeria vamos ter que gastar com pintura, com montagem, com funcionário, catálogo. E qual é o retorno. Há o retorno é mídia, é social, mas a gente faz isso pega um menino carente dá uma bolsa por turma.

Como fica esses cursos de especialização até hoje?

Eu acho os cursos de especialização pro forma. Há não ser nos casos legítimos. A criatura tem um certo embasamento porque saiu da universidade, tem certo embasamento didático, pedagógico e é artista, nossa, essa especialização tem tudo haver com essa pessoa nas duas estâncias. Agora veja, eu conheço algumas pessoas, isso a título de exemplo, que são psicopedagogas. Há que legal você é psicopedagoga? Sim. Mais você é formada em psicologia ou pedagogia? Não, eu sou historiadora. E porque uma especialização em psicopedagogia? Se tornou especialista no que? Um médico vai fazer residência e se torna especialista num ponto se for médico, o mesmo se dar com o advogado. Porque não se dá o mesmo com a arte? Porque a mesma coisa não se dá com na psicologia?

As especializações em arte estão no mesmo nível das outras pós-graduações...

No nível mercadológico. Porque está tão aberta a especialização em arte-educação? Porque é a bola da vez. Há pouco tempo era a psicomotricidade, como está sendo a computação, quando passar vira coisa comum. Banaliza a titulação. Sabe porque banaliza a titulação, depois do sistema de uvalização do ensino, a pessoa em dois anos faz um curso de pedagogia e mais dois faz uma especialização, em quatro anos não terminaria a pedagogia na Federal. Então banaliza a especialização, você se torna especialista num curto espaço de tempo, mas se for dado uma espremida enquanto conteúdo nem sai nada da graduação, nem da pós-graduação. Tem algumas coisas que eu sou tolo, bobo e chato como consequência eu acho que só deveria ser deputado quem já foi vereador, deputado federal quem foi estadual, senador quem já foi federal, nas campanhas eleitorais...tem um cara que eu conheço que é zelador que é candidato a deputado estadual, nada contra ser zelador, haja visto que temos um presidente metalúrgico, mas alguém que tenha embasamento para está caminhando neste direcionamento.

Então, nesse seu posicionamento, para ser professor de arte é mais coerente que a pessoa fosse artista?

Necessariamente. Como vai ensinar o que não sabe. Pretendo ser professor de teatro, mas nunca fiz teatro na vida, vou ensinar o que? Há mais eu já li vários livros. Olha porque isso não se dá na medicina? Há porque está lidando com vidas, mais que vida? Não é um tipo de vida que está lidando com a cultura, com a alma, com a essência de alguém como queiramos não é também decretar morte levar alguém a falsas certezas, a ignorância total. Convide uma pessoa, eu fiz pedagogia e dentro do curso fiz uma disciplina de folclore, portanto eu posso dá aula de arte. Eu fico pensando se na faculdade fiz uma disciplina de inglês, porque não se torna professor de inglês depois de ter cursado essa disciplina? Porque não aprendeu o bastante nem para dá conta da disciplina, porque alguém que fez uma disciplina de folclore pode se titular arte-educador, ou professor de arte, porque fez a disciplina de folclore, ou porque fez a disciplina de literatura? Porque essa banalidade se dá com a arte? E mais. Porque pode fazer uma continuidade daquilo que não começou, vai dá continuidade do que?

Queria agradecer a você neste momento.

Gostaria de esclarecer a metodologia, você detalhar um pouco.

Trabalhar com arte dentro da escola hoje vai muito de acordo com o perfil da escola. Há alguns anos atrás, passei 10 anos trabalhando na escola Vila, década de 90 inteira trabalhei na escola Vila. Lá nos tínhamos uma forma de trabalhar por não se tratar propriamente de uma empresa educacional, então tinha uma forma da gente discutir não só com a escola mais também com os pais e os próprios alunos. Discutíamos o que deveria ser trabalhado, nos tínhamos um direcionamento do que deveria acontecer, os alunos passavam bimestralmente por algumas atividades como: artesanato, artes plásticas, teatro, dança e cozinha, era dividido por período. Lá tinha uma preocupação em trabalhar arte e artesanato, não como duas coisas que são separadas por categoria, mas como são duas ações diferenciadas em termos pedagógicos. Enquanto que uma escola, ou uma empresa que trabalha com escola, que é o caso das grandes escolas daqui, elas tem um objetivo e elas querem alcançar esse objetivo, boa parte destes objetivos passam pelo interesse dos pais e da escola, tais como: tem que ter uma mostra para os pais virem e contemplar o que os filhos estão fazendo, particularmente eu questiono ou pelo menos levanto uma interrogação: que tipo de arte se faz para os pais verem? Que arte os pais podem e devem ver como uma boa produção de arte? Agora Nem sempre o que se ver como uma boa produção de arte aos olhos do arte-educador é visto dentro do raio de olhar da escola. A escola prefere uma coisa que os pais se encantem, porque os pais estão cooperando, principalmente financeiramente, para que este produto arte seja visto. Durante esses dois, três anos que eu estou trabalhando em escola grande eu batia muito nessa tecla, a ponto de adotarmos uma prancha que é um material didático que é da editora scipione bem legal de ser trabalhado, porque dá uma estrutura para o educador tá lidando com o educando e os dois estarem desenvolvendo um trabalho que de certa forma já esta pré-estabelecido, porque dentro da prancha, porque é uma espécie de livro de arte. Ele é um livro que tem um teor teórico e outro prático, dá pra você trabalhar com a práxis numa boa. No entanto a gente não deve ficar tão somente preso aquilo que é sugerido na prancha, a gente tem espaço para ir mais além, que eu acho legal do que foi trabalhado no ano passado foi esse leque de opção que a gente poderia sair do origami até a moda pop. Uma das formas que eu utilizei em sala de aula foi a própria moda pop. Os meninos em princípio achavam engraçado a forma como eu me vestia: o senhor se veste tão diferente que nem parece professor. Então eu perguntava assim: eu pareço aluno? – Não é. Não é. Não é porque o senhor não usa farda e a gente usa, mas a gente se veste muito dessa forma e a gente não vê muitos professore se vestindo assim. E como tinha esse tópico moda pop eu já saltei, esse era o décimo terceiro, a gente estava no quarto, então eu já saltei e a gente foi trabalhar moda pop e cada escolheu uma peça em casa que a gente pudesse fazer uma customização em cima da peça: um par de tênis, um cone, um jeans, uma camiseta, uma mochila. Foi super legal a descoberta do produto comercial era uma mochila que eles tinham comprado e tinha custado X, no Shopping tal, depois que fizeram a personalização da peça, eles trabalharam eu perguntava: Quanto custa uma peça dessa? – Há eu não vendo, não tem como. Levantava o questionamento porque o comércio não tem essa preocupação de coisas diferenciadas, quando cria algo joga dentro de uma padronização, se porta dentro desse modo padronizado. Tinha outra atividade da prancha que era os ícones que se encontram especialmente nos shoppings, coloquei a meninada para pesquisar esses ícones, mas esses ícones não estão somente nos shoppings. Estão também ao nosso redor de uma forma bem ampla e íamos fazendo esse tipo de investigação. É claro que a gente fez desenho, pintura, trabalhou com argila, partindo dessa coisa que a escola esta oferecendo mais a gente deu saltos. Essa foi uma das formas que eu trabalhei o ano passado.

Qual é o seu conceito de arte?

Tânia eu acho que lido com arte e se é que lido com arte já tem 30 anos, e essa pergunta é recorrente, já me deparei com ela seja alguém perguntando, como no caso agora você ou eu perguntando a outras pessoas ou eu perguntando a mim mesmo ou eu lendo a respeito, puxa o que é a arte? Cair dentro dos conceitos que já conhecemos é insuficiente: que é uma manifestação humana, que é uma manifestação cultural, que está dentro do homem, etc. Hoje em dia dizer o que é arte é tão difícil como dizer o que não é arte agora, dizer o que seria um bom produto de arte, um bom resultado enquanto arte só quando estamos diante dela. Outro dia eu vi uma entrevista do Ivo Pitangy. Ele estava na tv cultura dando uma entrevista e aí a jornalista perguntou Dr. Pitangy o senhor que já lidou com várias pessoas, essencialmente com beleza, o senhor que já operou várias mulheres belas que ficaram mais belas ainda, como é uma mulher bonita para o senhor, como é que o senhor descreve uma mulher bonita? Ele parou e disse como é uma mulher bonita eu não sei, mas toda vez que estou diante de uma sei dizer se é ou não bela. Então eu não sei dizer imediato para você o que é arte, o que não é arte, mas sempre ou quase sempre que estou diante de um objeto, eu sei dizer se se aproxima ou não do que seja arte, se é realmente ou não arte pelo menos pra mim, se ele me toca ou não enquanto objeto de arte. Eu acho que é por aí eu busco sentir a arte. Na verdade eu acho que eu sinto mais a arte do que entendo, não sei se tem muito o que entender na arte, a ao ser aquilo que lhe foge enquanto arte, que é a sua questão contextual e textual. As coisas que envolvem o mundo da arte hoje parecem que tem mais peso, mais significado do que a própria arte em si, haja visto que boa parte da arte especialmente da arte contemporânea, ou dita arte contemporânea tem que fazer um textozinho primeiro para saber que é arte, o que que é, o que esta tentando passar com aquilo. As vezes o contexto que envolve tem uma força muito maior do que a coisa em si Eu acho que as palavras são insuficientes para dizer o que é e o que não é arte. Outro dia estava no Dragão do Mar, vendo uma exposição de arte contemporânea, quando uma senhora que estava com o filhinho diz: que absurdo montaram uma exposição tão bonita mais deixaram esse monte de entulho aqui. Era entre aspas resto de demolição de uma casa, de um apartamento, de um prédio que ocupava boa parte da sala e ela achava que não tinham tido tempo de varrer e tirar o resto da construção do local, mas era obra de uns artistas que estava lá. Porque dentro do contexto apresentado por ele ou pela curadoria para os iniciados fazia todo sentido, para os não iniciados era resto de construção, aí tem o significado, o significante. Um pouquinho mais elástica vai cair numa questão filosófica que diz ou pelo menos interroga se o objeto de arte tem valor em si ou é a gente que atribui. Puxa as vezes a gente olha uma mancha na parede e diz olha que lindo, outro diz o que isso é horrível, precisa é ser pintado.

Turmas adultas

O trabalho lá já é diferenciado, são duas pessoas adultas, que já tem uma certa noção do que seja arte, noção esta que tem uma crescente bem legal, uma linha crescente, sinto que elas já estão no caminho que dá uma certa independência, elas poderão a qualquer momento despontar com um trabalho novo. Você está abrindo turma nova? Na verdade eu estou precisando terminar essa dissertação, preciso, pretendo. Não tem quer ser precisamente autoral no mestrado, no mestrado não requer a originalidade, é uma costura que você faz entre o que você leu, o que pesquisou e o que você pensa. E eu tenho muita dificuldade de fazer costura, fico querendo botar o que eu penso, o que eu acho e a academia não esta muito interessada nisso, pelo menos não é o momento.