



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

**MARCOS AURÉLIO MOREIRA FRANCO**

**SABER ENSINAR ARTE NA CONCEPÇÃO DE  
PROFESSORES QUE LECIONAM A DISCIPLINA  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2012**

**MARCOS AURÉLIO MOREIRA FRANCO**

**O SABER ENSINAR ARTE NA CONCEPÇÃO DE  
PROFESSORES QUE LECIONAM A DISCIPLINA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. José Álbio Moreira de Sales

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2012**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho**

F825s Franco, Marcos Aurélio Moreira  
Saber ensinar arte na concepção de professores que lecionam a disciplina no ensino fundamental / Marcos Aurélio Moreira Franco . – 2012.  
137f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012.  
Área de Concentração: Formação de Professor  
Orientação: Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales .

1. Saberes docentes. 2. Ensino de artes. 3. Formação docente.  
I. Título.

CDD: 370

**O SABER ENSINAR ARTE NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE  
LECIONAM A DISCIPLINA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

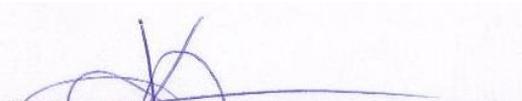
Autor: Marcos Aurélio Moreira Franco

Defesa em: 28/05/2012

Conceito Obtido: Aprovado

Nota Obtida: 10,0

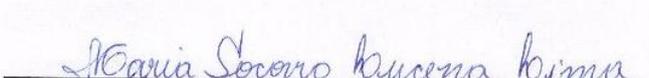
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales



Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues (UFC)



Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima (UECE)

Eu insisto em cantar  
Diferente do que ouvi  
Seja como for recomeçar  
Nada há, mas há de vir  
Me disseram que sonhar  
Era ingênuo, e daí?  
Nossa geração não quer sonhar  
Pois que sonhe a que há de vir  
Eu preciso é te provar  
Que ainda sou o mesmo menino  
Que não dorme a planejar travessuras  
E fez do som da tua risada um

*Oswaldo Montenegro*

In Memoriam

Ao meu grande e inesquecível  
amigo Dário Davi Moreira  
Alencar, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais pelo que fui, pelo que sou e pelo que ainda serei;

A minha amiga Sandra Nancy, companheira na produção de pesquisas e estudos no campo de ensino da arte, com quem aprendi a significação das palavras ousadia e persistência;

Aos meus sobrinhos e amigos que mesmo não entendendo a distância que, nos opunha nos momentos de produção da pesquisa, compreenderam a importância desse feito;

Às colegas professoras da rede municipal que comigo compartilharam angústias e realizações ao tempo em que não deixaram se anular a esperança em dias melhores;

Aos colegas professores do Curso de Pedagogia da URCA pelo apoio e palavras de ânimo;

Ao meu orientador pelo conhecimento partilhado e disposição em entender os meus limites.

## RESUMO

A presente pesquisa originou-se de uma inquietação suscitada durante um projeto de formação voltado para os professores que lecionavam a disciplina arte do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em três municípios da região do Cariri cearense. A verificação de que poucos professores possuíam a licenciatura em Arte fez pensar os fundamentos que ampararam o planejamento e as vivências das aulas. Deu-se então a definição do estudo que teve por objetivo compreender o saber ensinar arte na concepção dos professores que atuam no ensino da disciplina na rede municipal do Crato, atentando-se para as fontes sociais que corroboraram para a sua estruturação bem como investigando-se os modos de integração dos saberes docentes no ensino das artes visuais. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso que utiliza como instrumento de coleta de dados entrevistas, aplicação de questionário e observação de aulas. Como referencial teórico utilizamos os pressupostos de Tardif (2008), Bourdieu (1983), Fusari e Ferraz (1993) e Ana Mae Barbosa (2002). A relevância deste estudo consiste na contribuição que pode oferecer para abordagens que tratem do saber docente associado ao ensino da arte bem como aos programas de formação docente na modalidade inicial ou continuada. Concluiu-se com a pesquisa que os professores, ao lecionarem a disciplina arte, mobilizam saberes que se integram possibilitando a emergência de formas de planejar e de efetuar o ensino. Na base dos saberes docentes foi identificada a influência dos saberes “curriculares”, “disciplinares”, “profissionais” e dos saberes “experiências” (TARDIF 2008) os quais tiveram como fonte vivências pessoais e culturais no contexto escolar e comunitário cujas expressões, além de influenciarem a concepção dos professores, também passaram a ser reconhecidas por estes como conteúdos para o ensino da arte.

**Palavras-chave:** saberes docentes – ensino da arte – formação docente

## **ABSTRACT**

This research stemmed from a concern raised during a project aimed at training teachers who taught the discipline of the art 6th to 9th grade in elementary school in three municipalities of Ceará Cariri. The finding that few teachers had a degree in art made him think the fundamentals that bolstered the planning of lessons and experiences. Elapsed then the definition of the study which aimed to understand the knowledge in the design of teaching art teachers who work in teaching the discipline in the municipal Crato paying attention to the social sources that corroborated for structuring and investigate ways of integration of faculty knowledge in the teaching of visual arts. This is a qualitative research method using case study as a tool for data collection interviews, questionnaires and classroom observation. How we use the theoretical assumptions of Tardif (2008), Bourdieu (1983), Fusari and Ferraz (1993) and Ana Mae Barbosa (2002). The relevance of this study is the contribution they can offer approaches that address teacher knowledge associated with the teaching of art as well as teacher education or continuing in the sport. We conclude with the research that teachers teach the art discipline mobilize knowledge that integrate allowing the emergence of ways to plan and carry out the teaching. On the basis of teacher knowledge identified the influence of knowledge "curriculum", "disciplinary", "professional" knowledge and "experience" (TARDIF 2008) which were from personal experiences and cultural context in school and community whose expressions as well as influencing the design of the teachers also came to be recognized by them as content for art education.

**Keywords:** teaching knowledge - art education - teacher training

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	11
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	12
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 Esboçando o objeto de pesquisa e definindo a problemática .....	15
1.2 Percurso Metodológico .....	18
1.2.1 A opção pelo estudo qualitativo.....	19
1.2.2 O estudo de caso.....	21
1.2.3 A escolha das técnicas.....	22
1.2.4 Os participantes da pesquisa.....	23
1.3 Os dados .....	24
<b>2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTARAM A PESQUISA EMPÍRICA E DISCUSSÕES NO CAMPO DO SABER/FAZER DOCENTE EM ARTE</b> .....	27
2.1 Os saberes docentes .....	28
2.2 O saber da experiência como cultura docente.....	32
2.3 O habitus como estrutura incorporada às representações: contribuições do estudo de Bourdieu .....	34
2.4 Entre o saber arte e o saber ensinar arte na escola .....	37
2.5 A Abordagem Triangular e o ensino da arte .....	42
<b>3. ABORDAGENS NO ENSINO DA ARTE NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA</b> .....	47
3.1 A Missão Francesa e o início da formação artística no Brasil: concepção de Arte como requinte .....	48
3.2 O Liceu de Artes e Ofícios e o ensino da Arte como aprendizado para o trabalho.....	49
3.3 O Desenho como ensino artístico na escola e a influência dos ideais liberais.....	51
3.4 A influência positivista no ensino do Desenho .....	53

3.5 A influência da psicologia experimental na significação do desenho infantil e o ensino da arte como expressividade .....	55
3.6 O ensino da arte na escola como atividades artísticas e o Movimento Escolinha de Arte do Brasil .....	58
3.7 O surgimento da Educação Artística: o ensino da arte e a influência tecnicista .....	61
3.8 O Ensino da Arte pós LDB 9.394/96 e a mudança de paradigma .....	63
<b>4. ENSINO DA ARTE E FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>67</b>
4.1 Formação docente para o ensino da arte no Brasil: recortes da história.....	68
4.2 Formação acadêmica para o ensino da arte: recortes da realidade .....	72
4.3 Caracterização do contexto institucional da oferta de Cursos de Formação em nível Superior na área de Arte no estado do Ceará .....	76
<b>5. ASPECTOS DO ENSINO DA ARTE NO MUNÍCIPO DO CRATO E CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES .....</b>	<b>79</b>
5.1 Perfil da formação acadêmica e da docência na disciplina arte dos professores envolvidos na pesquisa .....	80
5.1.1 Aspectos da formação pessoal e profissional dos professores .....	85
<b>6. CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>90</b>
6.1 Compreensão dos docentes acerca da Arte e da linguagem Artes Visuais .....	91
6.2 Origens das aproximações e experiências com as Artes Visuais .....	94
6.3 Características da aula de Artes, das atividades artísticas em Artes Visuais e características do professor de Artes Visuais .....	103
6.4 Fundamentos que orientam as concepções sobre aula de artes e sobre a atuação do professor de artes .....	112
6.5 O planejamento em Artes Visuais .....	115
6.6 Processos metodológicos adotados nas aulas .....	119
6.7 Fundamentos para a opção metodológica manifestada pelos professores .....	125
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÕES .....</b>	<b>132</b>
7.1 Contribuições que apontam para desdobramentos posteriores .....	134
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>136</b>

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Alunos no momento de modelagem com a argila .....	98
Figura 2: Aula de artes no trabalho com o conteúdo cores .....	106

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores segundo Tardif .....	31
Quadro 2 – Características dos atores participantes da pesquisa .....	80
Quadro 3 - Divisão dos profissionais da Educação por etapa de ensino .....	81
Quadro 4 - Distribuição dos professores por ano em que lecionam a disciplina Artes .....	83
Quadro 5 - Contato com as Artes Visuais indicado pelos professores .....	97
Quadro 6 - Respostas dos professores ao comentar em que se apoiam no momento de planejar em Artes Visuais .....	116
Quadro 7 - Esquema dos conteúdos e atividades trabalhadas pelos professores nas aulas de Artes Visuais do 6º ano .....	118

# 1. INTRODUÇÃO

*Arte é a capacidade humana de criar, de pensar, de movimentar a criação levando essa ação a uma reflexão em si e no outro.*

*Arte é a manifestação de sentimentos de um indivíduo, que pode ser expressa através da cultura em que o mesmo está inserido.*<sup>1</sup>

As falas apresentadas no início deste texto são expressões de duas professoras que lecionavam arte<sup>2</sup> numa escola do ensino fundamental na rede municipal de educação em Crato/CE, traduzidas como respostas a uma das questões que foram dirigidas aos docentes responsáveis pela disciplina arte do 6º ao 9º ano no contexto de um projeto de formação desenvolvido como ação de extensão na Universidade Regional do Cariri - URCA no ano de 2009<sup>3</sup>.

As colocações feitas em resposta ao questionamento do que era Arte para o professor ao lado de outras questões que buscaram examinar aspectos relacionados ao ensino da disciplina suscitaram indagações e convidaram a reflexões que nos aproximaram do interesse pelo estudo.

Inicialmente, entendemos que as respostas dos professores, enquanto traduções de sua forma de pensar, denotaram a influência de experiências culturais e pessoais que ocorreram em algum momento de suas vivências. Dessa forma, passamos a nos interessar pela compreensão manifestada pelos professores acerca de como se ensina arte. Esse interesse em analisar a concepção dos docentes se justificou diante do entendimento de que a partir da compreensão que estes cultivavam se configurava um tratamento pedagógico no trabalho com a disciplina.

De posse da temática deu-se a delimitação de objetivos e a escolha da

---

<sup>1</sup> Depoimentos de duas professoras de artes da rede municipal de ensino obtidos mediante a aplicação de questionários como parte de respostas às questões posta à reflexão no mês de novembro de 2009.

<sup>2</sup> Ao longo do texto será considerado o emprego da designação Arte quando se tratar de área curricular, em outras ocasiões será empregada a expressão arte à semelhança do que consideram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>3</sup> O projeto de extensão consistia no desenvolvimento de ações de formação mediante encontros que orientavam o uso de materiais de apoio didático para planejamento em artes.

metodologia, sendo que no processo de sistematização do referencial teórico nos deparamos com o estudo de Tardif (2008), que remontava aos “saberes docentes”. Em contato com a produção bibliográfica publicada por esse autor abordando o saber docente, identificamos a existência de tipologias caracterizadas e elucidadas à luz da explicitação das fontes que concorrem para sua definição.

Passamos então a reconhecer os depoimentos dos professores como afirmações representativas de saberes já que estes se caracterizam como elaborações compostas e sincréticas atreladas a variadas fontes sociais de aquisição, que assumem modos de integração no trabalho docente (TARDIF, 2008).

Importante frisar que os professores, cujas falas foram mencionadas no início do texto, não possuíam licenciatura em arte, mesmo assim, atuavam como docentes da disciplina em turmas do ensino fundamental.

Foi pensando o conteúdo dos comentários apresentados pelos professores que nos pusemos a levantar algumas questões relacionadas à preocupação em investigar o que é saber ensinar arte para os docentes. Considerando o foco central da pesquisa, objetivou-se compreender o saber ensinar arte na concepção dos professores que atuam no ensino da disciplina (6º ao 9º ano) na rede municipal de Crato.

Mais especificamente, buscou-se caracterizar o ensino da arte tendo com fundamento as concepções explicitadas no discurso e na prática dos professores investigados; identificar as fontes sociais e/ou culturais que influenciam e influenciaram a estruturação de saberes dos professores acerca do ensino das artes visuais e; investigar os modos de integração dos diferentes saberes docentes na constituição do saber ensinar arte.

Conforme já enunciado, o interesse em desenvolver a referida pesquisa se inscreveu no contato com professores da disciplina arte na rede municipal de ensino em Crato, durante o exercício da docência universitária através de um trabalho de extensão que buscava o acompanhamento de práticas e a socialização de materiais visando em apoio aos professores da área.

Deste modo, acreditamos que discorrer sobre esse trabalho realizado com os professores no sentido de justificar a opção por tal objeto, contribui para a elaboração do entendimento da pertinência desta pesquisa haja vista situar-se no encontro entre vivências pessoais e experiências acadêmicas com o ensino da arte.

## 1.1 Esboçando o objeto de pesquisa e definindo a problemática

Na construção desse momento do texto justifica-se a utilização da primeira pessoa do singular por tratar-se da descrição de uma experiência individual a partir da qual o pesquisador pôs-se a estruturar o objeto da pesquisa, posteriormente compartilhada e refletida junto ao orientador durante estudos no mestrado.

No âmbito da Universidade Regional do Cariri, enquanto docente ligado ao Departamento de Educação foi-me possível a participação em outras atividades acadêmicas, para além da docência em sala de aula, especialmente em projetos voltados para o ensino da arte. Foi assim que no ano de 2004, surgiu o desafio de compor a equipe pedagógica do projeto Arte na Escola<sup>4</sup>. Esse projeto, fruto de parceria da fundação IOSCHPE<sup>5</sup> com universidades brasileiras, buscava apoiar o professor de arte das escolas públicas ou particulares fornecendo para tanto materiais de apoio didático, assim como promovendo eventos voltados a capacitação docente.

Como parte da sistemática da Rede foi organizado o Polo Arte na Escola da Universidade Regional do Cariri – URCA vinculado à Pró-Reitoria de Extensão. Dentro de ações previstas no plano de ação do Polo, foram desenvolvidas parcerias com as Secretarias de Educação dos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, visando ao acompanhamento e instrumentalização teórico-metodológica dos professores que lecionavam arte do 6º ao 9º ano.

Na operacionalização da proposta constaram encontros pedagógicos com os professores de arte a cada dois meses; nesses encontros acontecia a distribuição do material *arte br*<sup>6</sup> e de DVDs produzidos pela Rede Arte na Escola assim como eram realizados

---

<sup>4</sup> Integrado à Rede Nacional Arte na Escola através de convênio assinado em novembro de 2003, passou esse projeto a fazer parte oficialmente dos 55 Polos existentes no País. Vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, tem desenvolvido diversas ações que vão desde seminários e oficinas a capacitações e acompanhamentos de projetos em arte desenvolvidos por professores em Arte das escolas públicas.

<sup>5</sup> Instituída em 1989 pela Ioschpe - Maxion S/A – grupo empresarial que opera nos segmentos de autopeças e equipamentos ferroviários – a Fundação desenvolve programas nas áreas de Educação, Cultura e Bem-estar Social realizando parcerias com entidades públicas e privadas. Mantendo a Educação de crianças e adolescentes como prioridade, a Fundação Ioschpe apóia projetos educacionais, ações de investimento social e atividades culturais beneficiando mais de cento e vinte mil pessoas em vários Estados. Fonte: <http://www.fiochpe.or.br>

<sup>6</sup> O arte br foi criado para subsidiar o professor na sua prática docente. Trata-se de um conjunto de imagens que traz importantes obras – pinturas, esculturas, instalações, etc. - do século XX pertencentes a acervos de museus

momentos de discussão em torno de temáticas relacionadas ao ensino e rodas de conversa destinadas à troca de experiências.

Durante o envolvimento com esse projeto, o contato com os gestores, coordenadores pedagógicos municipais e professores do ensino fundamental se tornou constante, o que facilitou o diálogo com a realidade de cada município no que se referia ao ensino da arte.

A partir desse contato, ouvindo os professores e gestores, tornou-se evidente que muitos dos docentes que lecionavam a disciplina não possuíam licenciatura em arte. Tomando por base o cadastramento dos 60 professores que integravam os grupos de estudo existentes nos municípios atendidos pelo Polo, constatamos que apenas dois possuíam formação em arte atuando na condição de temporários e cinco haviam cursado a especialização em arte-educação ou especialização em língua portuguesa e arte-educação.

Essa realidade fazia pensar a ausência de cursos de Arte na região do Cariri, realidade esta que persistiu da década de 1970, quando foram criados os primeiros cursos no Brasil até o ano de 2008, momento em que a URCA implantou a licenciatura em Artes Visuais e Teatro.

Corroborando a constatação que havíamos feito em 2004 depois de nossa experiência de formação de professores que revelou o inexpressivo número de habilitados em Arte, uma pesquisa realizada por Rodrigues (2009) intitulada “A Contemporaneidade do Professor de Arte na Região do Cariri Cearense”, ao mapear os professores que atuavam nas escolas da rede estadual nos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, afirmou a problemática já por nós aparada. Tal pesquisa descobriu que nenhum dos professores temporários ou efetivos da rede estadual era licenciado na área embora dois apresentassem especialização em Arte/educação.

A conclusão a que chegou a pesquisa de Rodrigues (2009) comprovando a ausência de professores licenciados em Arte na rede estadual associada à verificação feita por nós na rede municipal passou a constituir um quadro bastante preocupante. Embora o desejável fosse que os professores possuíssem formação, não se percebiam condições reais para que tal ideal se concretizasse.

Durante os momentos de socialização das experiências nos grupos de estudos do

Polo URCA Arte na Escola observamos que as práticas relatadas se apresentavam variadas e bastante distintas entre si. Havia professores que diante da apropriação do material *arte br* seguiam as sugestões didáticas que constavam nos cadernos de orientação como um passo a passo; outros consideravam apenas alguns elementos da orientação não se preocupando em serem fiéis às sugestões e havia ainda aqueles que criavam suas aulas realizando adaptações e até subordinando o material ao projeto de ensino que já desenvolviam em sala de aula.

As dificuldades e até mesmo as limitações quanto ao uso do material *arte br* eram algo que se supunha, mesmo porque os docentes não possuíam formação na área de Arte, no entanto, não era certo negar o fato de que mesmo diante dessa condição, os professores desenvolviam o ensino da disciplina arte apoiados em saberes que deveriam ser analisados.

Foi perceptível que o *arte br* representou para os professores a possibilidade de contar com um instrumento de apoio para o planejamento das aulas, uma vez que desde o início dos encontros eram comuns comentários que apontavam a insatisfação pela ausência de materiais para o trabalho em arte. Naquele momento, ainda no contexto da aplicação de questionários que a equipe do Polo costuma aplicar foi posta aos participantes dos grupos de estudos a questão: Em que você se baseia para elaborar suas aulas de arte? Diante da indagação obtivemos os seguintes comentários:

*No material adquirido nos encontros pedagógicos da rede municipal, em dicas da revista Nova Escola e em contatos com outros professores da área, bem como no livro de Língua Portuguesa, adotado no município, já que também trabalho com essa área.*

*Em apostilas, livros da FTD e pesquisas feitas na internet, onde levo subsídios para a sala de aula.*

*Nos Parâmetros Curriculares, em diversos livros, experiência de outros professores e no meu próprio conhecimento sobre a disciplina.*<sup>7</sup>

As respostas dos professores evidenciaram que além de referenciais curriculares, o repertório de saberes elaborados pelo professor ao longo do ensino da disciplina era mobilizado no momento de elaborarem suas propostas de trabalho.

Assim, ratificamos aquilo que já havíamos inferido, ou seja, mesmo não possuindo a licenciatura em Arte, de alguma maneira os docentes que assumiram a disciplina manifestavam uma concepção da Arte e elaboravam formas de ensinar que se fundamentavam em conhecimentos, forjados em algum momento de sua formação pedagógica, no âmbito das

---

<sup>7</sup> Depoimentos concedidos pelas professoras que lecionavam a disciplina Artes no ensino fundamental em Crato/CE mediante aplicação de questionários durante pesquisa desenvolvida no ano de 2009.

experiências pessoais e/ou culturais<sup>8</sup>.

Disso decorre que, não apenas na arte, mas em qualquer disciplina, os professores, no exercício da sua prática pedagógica, manifestam determinados saberes relacionados tanto à natureza da área de conhecimento quanto ao caráter pedagógico do seu ensino, o que acaba constituindo, por assim dizer, dois aspectos essenciais da atividade docente: o domínio do conhecimento da área e a concepção sobre como se ensina. Diante desse fato decorreu inevitavelmente a indagação: o que é saber ensinar arte para o professor?

Durante a definição do projeto de pesquisa e na tentativa de ampliar ainda mais a reflexão acerca da questão enunciada anteriormente, foram elaboradas as seguintes indagações consideradas relevantes para a investigação: Qual a relação dos professores com Arte ao longo da sua formação pessoal/cultural? O que é Arte para os professores do Ensino Fundamental? O que é saber ensinar Arte para os docentes? Como as experiências pessoais/culturais do professor influem sobre o saber que detém acerca de como se ensina Arte?

Por fim, a pesquisa caracterizou-se como uma investigação sobre a realidade do ensino da arte no município do Crato, mantendo, ao mesmo tempo afinidades com o campo de estudos do pesquisador e como consequência de uma atitude de inquietação e de curiosidade que se inseriu no contexto das produções acadêmicas no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE na linha de pesquisa Didática e Formação Docente.

## **1.2 Percurso Metodológico**

No processo de escrita e definição da metodologia tornou-se evidente que esta decisão não se situava apenas como uma mera opção do pesquisador, mas tratava-se de uma determinação que deveria resguardar os princípios da coerência em relação à concepção teórica adotada e aos objetivos da pesquisa.

Sendo assumida na modalidade qualitativa, a pesquisa se constituiu num estudo de caso amparado pelo uso de entrevistas semiestruturadas e pela observação. Inicialmente foi desenvolvida uma pesquisa piloto que permitiu a realização das entrevistas envolvendo cinco professores donde, os resultados obtidos incidiram sobre a redefinição das questões

---

<sup>8</sup> O termo experiência cultural traduz para nós o sentido da experiência no âmbito escolar e na comunidade local a partir da participação/contato do indivíduo com grupos artísticos e da cultura popular.

demandando alterações a fim de que fosse possibilitada a obtenção de dados específicos que consubstanciasse o alcance dos objetivos.

### 1.2.1 A opção pelo estudo qualitativo

Considerando ser um estudo de caráter social que procurou entender um fenômeno a partir da percepção dos sujeitos, foi eleita a abordagem metodológica qualitativa que segundo Neves (1996):

(...) costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do investigador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados (p.10).

A partir do conceito exposto por Neves (1996) refletimos que na abordagem qualitativa a investigação de um fenômeno pode prescindir do tratamento estatístico, sendo, no entanto comum o uso da descrição. Em virtude de a pesquisa eleger a investigação da concepção de professores e contemplar tanto a descrição quanto a interpretação das formas de estes sujeitos explicarem determinadas questões, a abordagem qualitativa foi entendida como a mais pertinente.

Tomando por base a produção de Maanen (1979) no artigo intitulado *Pesquisa Qualitativa – usos e possibilidades*, Neves (1996) apresenta uma definição que evidencia a possibilidade de a pesquisa qualitativa apontar para a descrição, a decodificação e a interpretação como forma de tratamento de dados, uma vez que ela

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (p.1).

Dessa maneira, entendemos que as atividades de descrição, decodificação e interpretação, enfocadas como propriedades da pesquisa qualitativa, se mostraram tanto necessárias quanto decisivas para a investigação do saber docente.

Importa explicar que, ao contrário de outras pesquisas, não tomamos inicialmente uma teoria para então comprovar determinados princípios ratificando ou não a sua essência, mas partimos de uma questão específica para só então considerarmos conhecimentos teóricos que concorressem para a sua análise.

FLICK (2009, p. 21), falando do lugar da pesquisa qualitativa no contexto atual do desenvolvimento das ciências humanas, diz que estamos vivendo o fim das grandes narrativas e teorias e adverte que

A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Trata-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testados sobre evidências empíricas - agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados. Contudo, ao contrário do que vem sendo equivocadamente difundido, estes conceitos são essencialmente influenciados por um conhecimento teórico anterior. No entanto, aqui, as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos. O conhecimento e a prática são estudados enquanto conhecimentos e práticas locais (Geertz, 1993).

Flick (IDEM) anuncia a emergência de uma nova postura metodológica no contexto das pesquisas no campo das ciências humanas e justifica esse movimento como resultado de mudanças sociais. Trata-se da consideração de uma situação ou de determinada realidade como questão central da pesquisa, eleita sem a pretensão de provar ou testar uma teoria, mas tomada enquanto fato empírico em cujo momento de análise se busca aproximação com teorias que a fundamentem.

Ao elegermos o estudo que envolve a concepção de docentes entendemos ter tratado de uma questão eminentemente empírica, uma vez que a partir do fenômeno, na forma como se apresentava enquanto realidade, procedeu-se à sua análise congregando abordagens no campo do ensino da arte e da formação docente que contribuíssem para a interpretação.

Acrescentamos que na definição do presente estudo os docentes da educação básica foram tomados como sujeitos “em determinada condição social (...)”, atentando-se especialmente para “suas crenças, valores e significados” (MINAYO 2004, p.22). A contextualização como importante fator por nós considerado, no tratamento da questão e no reconhecimento da dimensão subjetiva dos sujeitos também concorreu para que fosse recomendado o caráter qualitativo da pesquisa.

Tomando como referência as contribuições de Neves (1996), Flick (2009) e Minayo (2004), entendemos que os professores participantes da pesquisa se apresentaram como sujeitos imersos em um ambiente social e cultural que, de alguma forma influenciou a sua forma de pensar e de se relacionar com o mundo. Por estarem constituídas na dinâmica das relações sociais, entendemos ainda que as experiências vivenciadas pelos sujeitos ao longo de sua formação cultural envolviam contatos e situações situados em variados campos da atividade humana familiar, profissional, religioso, comunitário, dentre outros.

Em consonância com o pensamento de Minayo (2004) que entende como relevante a escolha de uma abordagem qualitativa para um estudo que busca a apreensão da realidade comprometida com uma investigação para “além do visível, do morfológico e do ecológico” (IDEM p.22) fundamentou-se o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza qualitativa amparada pelo método de estudo de caso.

### 1.2.2 O estudo de caso

O estudo de caso, conforme YIN (2001, p. 20), é utilizado como estratégia de pesquisa, “em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, políticos e de grupo (...)” Dessa feita, como a intenção da pesquisa esteve relacionada ao estudo acerca da concepção de um grupo de professores não licenciados em Arte e pertencentes a um sistema de ensino, entendemos a relevância do método estudo de caso.

A investigação de um recorte representativo da realidade – que revelou a existência de 57 professores que atuavam no ensino da arte no município do Crato-CE, fez-nos assumir a modalidade estudo de caso na medida em que julgamos poder revelar dados mais específicos, dificilmente conseguidos quando da utilização de um método que considerasse o número de sujeitos em sua totalidade.

Justificou-se ainda a utilização dessa modalidade por compreendermos que a concepção que o professor manifestava acerca do saber ensinar arte, apresentou-se como um fenômeno de natureza individual, mas situado num plano coletivo, uma vez que a formação docente é algo que acontece no âmbito institucional representado pela formação acadêmica, mas também relacionado à vivência social e cultural do indivíduo.

Em nossa compreensão, o estudo de caso pôde favorecer uma leitura contextualizada acerca dos elementos que intervêm na constituição dos saberes docentes posto que o objeto de pesquisa buscou entender o “como” da questão. Ainda conforme Yin (2001), para responder a questões deste tipo, que apresenta sentido exploratório, o estudo de caso pode figurar como opção metodológica mais indicada.

### 1.2.3 A escolha das técnicas

Na operacionalização da pesquisa foram empregados questionários contendo questões estruturadas, a fim de realizar o levantamento de informações para a construção do perfil sócio-cultural dos professores, ao lado da sistematização de dados pessoais e profissionais, levando-se em conta os critérios anunciados para a seleção dos participantes.

Ainda como técnica de coleta de dados foram utilizadas entrevistas e observações. Justificamos inicialmente o uso das entrevistas por traduzirem

(...) a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO 1996, p. 110).

Assim, entendida como importante estratégia de coleta de dados que favorece a comunicação verbal acrescentou-se ainda a capacidade de a entrevista oportunizar maior aproximação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, abrindo, ainda segundo Minayo (1996), possibilidade de informações mais fidedignas por parte do entrevistado.

As entrevistas se caracterizaram como semiestruturadas registradas através de gravação em vídeo, posteriormente transcritas. As questões foram organizadas no sentido de atingirem os objetivos enunciados e tendo em vista a “compreensão de especificidades culturais mais profundas do grupo” (MINAYO 1996, p. 122). Foi eleita tal modalidade de

entrevista por conceder abertura para que fossem explicitados, de forma mais natural, relatos por parte dos entrevistados.

Entendemos ainda que a entrevista semiestruturada possibilitou a emergência de respostas abertas que, por sua vez, puderam gerar novas perguntas que ajudaram na explicitação de informações relevantes, muitas vezes não obtidas por meio de questões fechadas nem intencionadas pelo pesquisador quando da elaboração do roteiro.

Reconhecendo o limite do uso das entrevistas, a observação direta das aulas foi também considerada técnica de coleta de dados, no intuito de se perceber a ação didática do professor; entendidas como mais uma “fonte de evidência” (YIN 2001, p. 115), tais observações puderam levar a constatações e informações que ajudaram na investigação.

A técnica de observação de aulas foi enriquecida pelo uso de um instrumento de registro que permitiu a anotação das constatações feitas pelo observador durante o acompanhamento das aulas. O diário de campo, assim chamado, desempenhou uma função importante principalmente se levarmos em conta que, durante a análise dos dados, se constituiu num documento que apresentou elementos de referência que a memória por si só pode não conseguir fornecer.

#### 1.2.4 Os participantes da pesquisa

Foram focados na pesquisa dez professores da rede municipal que atuavam no ensino da arte na cidade de Crato e que lecionavam do 6º ao 9º ano, graduados mas que não possuíam licenciatura em arte. A opção pela seleção de dez professores se justificou diante da constatação de que um número maior de participantes, a nosso ver, demandaria tempo considerável tanto de coleta quanto de análise dos dados, fato este que comprometeria o período disponível para a realização da pesquisa e conclusão do estudo.

Os professores possuíam vínculo efetivo ou temporário com a rede municipal de ensino e estavam, pois lecionando a disciplina arte pelo menos há dois anos. Esse tempo foi considerado por denotar familiaridade do docente com a área, sendo também reconhecido como condição salutar para o envolvimento com uma pesquisa que demandaria abordagens acerca das práticas de ensino por eles anteriormente desenvolvidas.

### 1.3 Os dados

Os dados coletados no decorrer da pesquisa foram analisados à luz do referencial da análise de conteúdo tendo os estudos de Bardin (2002) como subsídio teórico. De acordo com o autor este procedimento envolve:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN 2002, p. 44).

Nessa perspectiva, as informações levantadas através da utilização das técnicas anunciadas anteriormente constituíram dados que posteriormente foram organizados mediante a construção de categorias de análise donde se procedeu ao desmembramento dos conteúdos das respostas e de seu agrupamento posterior em diferentes classes. Esse processo, de acordo com Moraes (1999, p. 12) representa:

(...) uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios (...) facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

A interpretação e análise dos dados foram subsidiadas pelos estudos e discussões empreendidas no campo do ensino da arte e da educação, já que a interpretação pode ser considerada como uma leitura acerca de algo apoiada sempre num determinado referencial teórico. Ainda Conforme Moraes (2003):

Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se. É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela (p.13).

Entendendo a relevância da produção teórica para a construção de sentidos, durante a interpretação dos dados foram consideradas as produções de autores como Barbosa (2002, 2004), Fusari e Ferraz (1993), Bourdieu (2003), Tardif (2008) e Therrien (2002) por

trataram em seus estudos do ensino da arte na escola, da sociologia da educação e da formação docente, respectivamente.

Na sistematização desta pesquisa foram elaborados seis capítulos, cuja introdução corresponde ao primeiro deles. No segundo capítulo foram expostos os pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa e balizou as discussões acerca do saber fazer docente em arte compondo-se assim um corpo de estudos que subsidiaram o tratamento dos dados e, conseqüentemente, os achados da pesquisa, a partir dos autores elencados anteriormente.

O terceiro capítulo, por meio de um apanhado histórico e da apreciação das políticas educacionais que se constituíram ao longo da história da educação brasileira discute as abordagens que se fizeram presentes no ensino da arte. Dessa maneira o percurso do estudo fundamentado em Barbosa (2002, 2004), Fusari e Ferraz (1993) e Lisboa (2005), possibilitou compreender o trabalho com a área de arte na escola desde a implantação do ensino artístico no Brasil, no início do século XIX, até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/96.

A formação acadêmica para o ensino da arte no Brasil foi abordada no capítulo quatro deste trabalho. Nesse momento do estudo, se fez um apanhado histórico e político a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/71 que introduziu a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus e conduziu à criação dos primeiros cursos de licenciatura (curta) para o ensino desta disciplina, até o momento em que, no contexto da atuação do movimento arte-educação na década de 1980, se iniciou a formalização da licenciatura plena nas várias linguagens artísticas.

Ainda procedeu-se com a apresentação de resultados de pesquisas desenvolvidas por Araújo (2008), Sardelich (1998), Subtil (2004) e Rodrigues (2009), as quais revelaram dados expressivos e preocupantes no que tange à situação da formação dos professores de arte no Brasil. No capítulo ainda foi apresentado o resultado de uma pesquisa realizada em 2011 pelo autor que caracterizou o contexto institucional da oferta de cursos de formação em nível superior na área de Arte no estado do Ceará.

O capítulo seguinte trouxe o perfil da formação acadêmica e da docência na disciplina arte dos professores envolvidos na pesquisa além da apresentação de aspectos da sua formação pessoal e profissional. Assim expostas, as informações obtidas consentiram leituras que tanto informaram acerca desses docentes quanto permitiu inferir acerca da formação dos demais professores que atuam no ensino da arte na rede municipal.

Foram apresentados também nesse capítulo o resultado de dois estudos, um divulgado pelo Ministério da Educação no final de 2010 que constatou a prevalência das mulheres no magistério e outro divulgado pelo Boletim Arte na Escola indicando Artes como a disciplina com menor proporção de docentes com formação na área específica de atuação.

No sexto capítulo os dados foram categorizados e interpretados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2002) sendo ainda, tal procedimento, consubstanciado pelo corpo teórico eleito para a fundamentação desse estudo visando-se compreender o saber ensinar arte na concepção dos professores que atuavam no ensino da disciplina (6º ao 9º ano) na rede municipal de Crato-Ce. Nessa constituição foram sistematizadas sete categorias, a saber: compreensão dos docentes acerca da Arte e da linguagem Artes Visuais; origens das aproximações e experiências com as Artes Visuais; características da aula de Artes, das atividades artísticas em Artes Visuais e características do professor de Artes Visuais; fundamentos que orientam as concepções sobre aula de artes e sobre a atuação do professor de artes; o planejamento em Artes Visuais; processos metodológicos adotados nas aulas e fundamentos para a opção metodológica manifestada pelos professores.

Nas considerações finais, evidenciou-se a importância das constatações acerca do ensino da arte na região do Cariri que a pesquisa favoreceu como também se revelou a compreensão dos professores acerca do saber ensinar arte entendendo que tais expressões se traduzem em concepções que correspondem aos “saberes docentes” conceituados por Tardif (2008) e organizados como curriculares, disciplinares, profissionais, e experienciais.

Reconhecendo-se ainda o papel da pesquisa na construção do conhecimento e ciente dos limites desse estudo foram anunciadas questões merecedoras de maiores aprofundamentos que podem se converter em temas para estudos posteriores; tais questões apontam para indagações acerca do espaço que a estética do cotidiano pode ocupar na formação docente; mobilizam o questionamento acerca dos sentidos que a formação docente pode assumir extrapolando os limites do saber escolar; suscitam a discussão sobre o lugar que os “saberes docentes” ocupam no contexto dos programas e projetos pensados como instrumentos de formação docente para o ensino da arte e sinalizam a necessidade de uma análise crítica das abordagens atuais que se colocam como referenciais para o ensino da arte.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTARAM A PESQUISA EMPÍRICA E DISCUSSÕES NO CAMPO DO SABER/FAZER DOCENTE EM ARTE**

A partir da definição do objeto de estudo e da afirmação dos objetivos específicos da pesquisa foi possível constituir um quadro teórico que corroborasse a discussão de questões suscitadas e, conseqüentemente, consubstanciasse a análise dos dados. Dois aspectos estiveram, pois, diretamente envolvidos na temática: o saber docente e o ensino da arte.

Diante da configuração destes campos procedemos à identificação de pressupostos teóricos que fornecessem elementos concisos e que permitissem uma interpretação apropriada da realidade.

No tocante ao saber docente foram evidenciados os estudos desenvolvidos por Maurice Tardif (2008) que postularam quatro tipologias e apontaram as fontes que concorrem para a configuração de cada uma destas. Ainda se destacou a teoria do *habitus* posta por Pierre Bourdieu (2004) a qual contribuiu para que se pudesse entender a formação de estruturas de pensamento e, por conseguinte, de ação pedagógica, que funcionaram como abalizadoras da concepção dos docentes acerca de como se ensina arte.

A respeito do ensino da arte mereceram destaque as produções de Fusari e Ferraz (1994) abordando aspectos da história do ensino desta área no Brasil e a organização curricular necessária, assim como apontando os princípios metodológicos que para as autoras se revelariam mais pertinentes a uma pedagogia progressista. Somou-se ainda a apreciação da Abordagem Triangular elaborada pela professora Ana Mae Barbosa (2002) enquanto proposta teórico-metodológica para o ensino da arte reconhecida e difundida através do movimento arte-educação, também recomendada nas orientações postas pelo PCN Arte.

## 2.1 Os saberes docentes

Ao propormos uma análise que envolveu a concepção de professores especificamente relacionada ao saber ensinar arte, fomos impelidos a reconhecer as contribuições dos estudos de Tardif (2008) ao tratar da natureza dos saberes docentes.

Importante situarmos inicialmente que no Brasil desde a década de 1990 os estudos desse autor têm figurado no campo dos tratados teóricos sobre a formação docente, tendo a publicação do texto intitulado *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente* (TARDIF, LESSARD & LAHAYLE, Revista teoria & educação n. 4) se apresentado como relevante produção que subsidiou discussões que viam os professores não como consumidores de saberes exógenos, mas como produtores de saberes tendo como referência a sua prática profissional (LIMA, 2010, p. 356).

De acordo com Tardif (2008) os professores, ao realizarem o processo educativo tendem a organizar sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. A esse respeito menciona que “um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros” (TARDIF 2008, p.31) e então, passa a indicar a necessidade de se especificar a natureza das relações que os docentes estabelecem com os saberes.

Mediante a assunção dos pressupostos de Tardif como referencial teórico encontramos subsídios que concorreram para a ampliação do questionamento que repercutiu na definição do objeto de pesquisa. Indagava-se: se os docentes não detinham os saberes elaborados no âmbito da licenciatura em arte – considerados por Tardif (2008) como saberes profissionais -, em que saberes se apoiavam ao atuarem em sala de aula?

Comungando ainda com nossa inquietação identificamos que o próprio Tardif questionou se os saberes elaborados “pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaboradas pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores” (TARDIF, 2008, p. 32).

Cabe pontuar que à semelhança de Tardif (2008, p. 60), “(...) atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser (...)”.

Assim, o saber docente corresponderia a uma dimensão conjunta de diversos objetos, questões e problemas, todos relacionados com seu trabalho, não correspondendo dessa forma apenas “aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação” (TARDIF 2008, p. 61).

Percebemos que Tardif (2008) reconhece a influência do envolvimento do professor com diversos elementos de ordem social bem como das vivências pessoais e profissionais na formação do saber docente e tece essa afirmativa baseado em estudos realizados num período de doze anos em que acompanhou professores das escolas primárias e secundárias.

Na tentativa de ampliar a reflexão acerca dos saberes que entram em jogo na constituição do saber docente, recorreremos aos diferentes saberes que o autor procurou identificar e definir em sua teoria. Para Tardif (IDEM):

(...) o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais (p. 33).

Compreendendo que o saber docente é formado por diversos “saberes” cada qual manifestando características próprias, importou refletir como se estruturam e a que fontes cada um deles está relacionado.

Os *saberes da formação profissional* correspondem, segundo Tardif (2008), ao “(...) conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. A esse saber estariam relacionados os da ciência da educação e os saberes pedagógicos os quais

(...) apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (...) Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente” (TARDIF 2008, p.37).

Esses saberes podem ser considerados como aqueles com os quais nos deparamos ao longo do processo de formação inicial e continuada, estando situados no plano mais

acadêmico compondo, de certa forma, o espaço de preparação para o exercício da docência onde se supõe o contato com o pensamento científico ou erudito no plano institucional.

Os *saberes disciplinares* segundo Tardif (2008, p. 38):

(...) correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

Tardif (2008) reconhece que o conjunto de conteúdos de cada disciplina que compõem os programas dos cursos de formação de professores, organizados e transmitidos por cada departamento universitário constitui fundamento que concorre para a estruturação desse saber docente.

Durante o exercício da docência os professores também entram em contato com o currículo pertencente às disciplinas que compõem o ensino escolar. Cada um deles apresenta os objetivos, conteúdos e métodos reconhecidos pela instituição como necessários para o trabalho com os alunos, cabendo aos professores aprender e aplicá-los. Esse tipo de saber é então posto por Tardif (2008) como os *saberes curriculares*.

Para explicar os *saberes experienciais* Tardif (2008, p. 38-9) pontua que “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. Tais saberes, “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (IDEM). Teriam sua gênese na experiência que os docentes vivenciam em sua prática pedagógica em confronto com as condições da profissão.

Importante mencionar que esse tipo de saber incorpora, além da experiência individual, aquelas relacionadas ao coletivo. A respeito da influência das relações com seus pares na constituição dos *saberes experienciais* Tardif (2008) constatou em suas pesquisas que “as reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionados pelos professores como espaços privilegiados de troca (p. 53)”, onde frequentemente os docentes comungam as mesmas informações.

Mesmo reconhecendo a existência desta variada natureza de saberes, Tardif (2008) argumenta que os saberes dos professores, embora assumam uma condição importante

entre os saberes sociais, ainda sofrem uma desvalorização, mesmo assim, os docentes lhes conferem *status* particular.

É certo que os professores, no desenvolvimento do seu fazer pedagógico em arte, como em qualquer outra disciplina, lidam com a necessidade de planejar, executar conteúdos e atividades além de procederem a uma escolha metodológica. Interessa-nos, retomando aqui os objetivos enunciados, entender como esses saberes tomam forma, de que maneira são constituídos e o que influência sua elaboração.

Ainda em seu estudo Tardif (2008) estruturou um modelo tipológico em que identificou e classificou os saberes dos professores como decorrentes de um pluralismo intrínseco ao saber profissional. Na constituição desse quadro, Tardif (IDEM) considerou lugares, organizações, instrumentos, assim como evidenciou as fontes de aquisição desse saber e a sua integração no trabalho docente. A estruturação, apresentada a seguir, correspondeu a “uma primeira tentativa de solução para essa questão do ‘pluralismo epistemológico’ dos saberes do professor (...), através de um modelo de análise baseado na origem social” (p.62).

Saberes dos professores	Fatores sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

*Quadro 1 – os saberes dos professores in Tardif 2008, p.63*

Para Tardif (2008) esse quadro, mesmo elaborado no início de seus estudos, ainda se mostra válido, constituindo uma abordagem que abrange melhor a diversidade dos saberes através do arranjo de categorias que se relacionam.

Percebemos, mediante apreciação da estrutura apresentada no quadro, a existência de saberes que se forjam em espaços variados e sob a influência de fatores também variados. Embora diferindo em sua natureza todos se integram ao trabalho docente, influenciando o saber e o saber fazer do professor.

Vale acrescentar que Tardif (2008) nos fornece elementos que convidam a refletir sobre a influência das vivências anteriores à formação profissional, desmistificando a aparente supremacia que os saberes elaborados no decorrer da trajetória de formação profissional exerceriam sobre o professor. Em sua concepção:

(...) tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (TARDIF 2008, p.69).

Os argumentos expostos por Tardif (2008) nos sugerem pensar que as fontes, o tempo e os espaços que entram em jogo na elaboração do saber docente traduzem a influência da cultura nessa construção, o que permitiu considerar, num estudo com docentes que não possuem licenciatura em Arte, os elementos que participaram da sua concepção acerca da área que lecionam e da forma como se deve traduzir o ensino.

Enfim, a partir da teoria exposta por Tardif (2008), entendemos que o processo de formação dos professores não corresponde unicamente ao momento de sua preparação profissional, mas sim acontece em diversos espaços e tempos sendo que múltiplas relações sociais entram em jogo. As vivências familiares, comunitárias, grupais assim como a interação com a cultura, arte, religião e ciência sem dúvida vão incidindo sobre a identidade dos sujeitos e, conseqüentemente sobre a constituição dos seus saberes.

## **2.2 O saber da experiência como cultura docente**

A partir dos anos 80, no Brasil, o professor Jacques Therrien desenvolveu estudos que abordaram o ‘saber da experiência do professor’, ou o que também convencionou chamar

‘cultura docente em ação’. Tais estudos tomaram por base as práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas por professoras do Ensino Fundamental<sup>9</sup>.

No percurso de seu trabalho que, dentre outras concepções, tomou a produção teórica de Tardif como referência, o autor enfoca, pois, a investigação do saber docente reconhecendo o professor com sujeito de práticas, o que permitiria destacar a dimensão do fazer, da experiência e da ação enquanto uma prática social reflexiva (THERRIEN 2002).

Assim, ao constituir uma abordagem do saber docente Therrien (2002) considerou, pois, a ação docente como uma prática social, destacando aí a relação do professor com o ‘saber situado’ no contexto pedagógico-didático. De acordo com o autor, seus estudos

(...) têm aprofundado o conhecimento sobre a natureza desse saber e sua função na ação docente (...) Focalizar a prática social do professor, nessa perspectiva, permitiu chegar a algumas conclusões de interesse, entre elas a de que grande parte dos saberes docentes são fundados na experiência, integrados a uma cultura pessoal e passíveis de formalização (THERRIEN 2001, p.148).

O saber da experiência, segundo Therrien (2002), corresponde àquele próprio da identidade do docente, arquitetado no contexto de sua práxis social cotidiana, ultrapassando o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e abarcando aquilo que alguns autores consideram saber cultural.

Ampliando a compreensão acerca do saber da experiência discutido por Therrien (2002), podemos pensar que ele se arquiteta num processo que envolve o sujeito professor no exercício de sua profissão abrangendo situações que remetem ao planejamento de ensino, à operacionalização de ações pedagógicas, à atuação na formalização de situações didáticas e à produção de respostas aos desafios que se interpõem cotidianamente no campo do fazer pedagógico.

Como resultados desse movimento seriam produzidas formas de entendimento que se convertem em estruturas de pensamento e representações, perfazendo sentidos de compreensão que, ao serem tomadas pelo professor como referência, acabam constituindo fundamento para sua prática pedagógica.

---

<sup>9</sup> Uma dessas pesquisas envolveu um grupo de professoras ‘leigas’ em duas áreas rurais de assentamento de sem-terra, no Estado do Ceará e sua atuação tanto na vida cultural da comunidade quanto nas escolas ao lado de crianças e adultos.

Compreendemos então que as representações decorrentes funcionariam como alimentadoras da concepção docente, no nosso caso, no campo do ensino da arte. Ademais, a ideia de representação nos fez pensar o conceito de *habitus* categorizado por Bourdieu e que, a nosso ver, também muito contribui para a fundamentação deste estudo.

### **2.3 O habitus como estrutura incorporada às representações: contribuições do estudo de Bourdieu**

A constatação da influência dos valores culturais e das relações dos indivíduos postos na convivência social sobre a sua forma de compreender e perceber a realidade nos levou a pensar a estrutura apresentada por Bourdieu<sup>10</sup> como o *habitus*. Para este autor

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações (...) (BORDIEU in ORTIZ 1994, p. 61).

A partir da definição posta por Bourdieu passamos a entender o conceito de *habitus* como uma construção de caráter coletivo, resultado de ações legitimadas socialmente que passam a ser internalizadas pelo indivíduo, funcionando como referência para o seu modo de pensar e fazer. Decorreriam daí representações e práticas por parte dos sujeitos que, por sua vez, se inscreveriam como princípio regulador.

Importante frisar que o *habitus* é definido como categoria representativa de uma determinada organização coletiva no contexto de uma sociedade estratificada em grupos ou classes. Tais organizações sociais compõem o que o autor conceitua como *estrutura* sendo que, do lugar que cada grupo ocupa nessa estrutura, passa a elaborar formas estratégicas de

---

<sup>10</sup> Bourdieu foi um sociólogo francês do século XX que desenvolveu importantes estudos na área da sociologia, da cultura e da educação. Sua investigação sociológica rendeu elaborações teóricas que versaram sobre o poder, a reprodução e a violência simbólica. Exerceu forte influência sobre os estudos desenvolvidos acerca da escola especificamente nos anos de 1970 e 1980 mediante a obra que apontava a escola como aparelho ideológico de reprodução do Estado.

acordo com as condições históricas e sociais realizadas ao longo de sua trajetória pessoal e social.

As estratégias forjadas no interior de um grupo seriam apreendidas sob a forma de regularidades, que, presentes em um meio social, produzem sistemas de disposições duráveis operando como estruturas estruturantes. Essas estruturas, por sua vez, funcionariam como princípio gerador de práticas.

Assim entendido, cabe salientar que entre a estrutura e a prática apareceria o *habitus* atuando como elemento *mediador*. Dessa maneira, de acordo com o lugar assumido na estrutura social, os indivíduos passariam a vivenciar experiências que incidiriam sobre a sua subjetividade, compondo-se referências para o modo de entender e agir diante de circunstâncias com as quais se deparariam.

O *habitus*, enquanto “disposições adquiridas pela experiência, logo, variáveis segundo o lugar e o momento” (BOURDIEU, 2004, p. 21), seria então produto da incorporação das estruturas sociais capazes de “estruturar as ações e representações dos sujeitos” (NOGUEIRA 1998, p. 28).

Ao integrarmos uma posição social, temos ciência de que os indivíduos participam de uma construção regulada por determinados símbolos, formas de comportamentos, preferências, visões próprias de tal posição. No cerne dessa conjuntura, tais referências seriam assumidas pelos sujeitos, não necessariamente de forma consciente, mas fazendo-se parte do próprio indivíduo e fundindo-se num *habitus*. Dessa elaboração decorreriam percepções, que passariam a orientar os indivíduos tanto em sua forma de pensar quanto de agir. Dessa forma, os indivíduos

“(…) agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. Instala, assim, uma importância à dimensão do aprendizado passado e afirma que este está no princípio do encadeamento das ações; portanto, a prática é resultado de um *habitus incorporado a partir de uma trajetória social*” (NOGUEIRA e NOGUEIRA 2004, p. 33).

Ao reconhecermos os professores como sujeitos pertencentes a uma categoria profissional e ainda enquanto indivíduos que tomam lugar na estrutura social, entendemos que eles possuem condições de existência que “produzem as estruturas do *habitus* que estão, por

sua vez, no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior.” (BOURDIEU *in* ORTIZ, 1994, p. 64)

Concebemos ainda, que os professores, desde a sua formação pessoal e profissional, vivenciaram e vivenciam experiências no plano objetivo que operam como configurações que incidem sobre a produção do *habitus*. E, como o *habitus* se traduz matriz geradora de práticas, pensamos ser importante a apreciação sobre como se elabora a concepção docente – acerca da arte e seu ensino - e como as estruturas de percepção são constituídas.

É no sentido do *habitus* incorporado e produzido ao longo da trajetória do sujeito professor, como resultado de vivências em campos sociais diversos, que compreendemos a constituição de saberes que participam da ação docente. Dessa maneira, pretendemos discutir a concepção sobre o saber ensinar arte dos docentes, considerando também a concepção do *habitus*, uma vez que para Bourdieu (2003) representa categoria importante para a análise de atitudes subjetivas, funcionando como referencial para a elaboração de representações e práticas.

Ao nos depararmos, durante estudos acerca do conceito do *habitus*, com a referência feita à prática, interpretamos essa ação como atividade relacionada à educação, mais especificamente ligada à dimensão do ensino. Nesse sentido, ao pensarmos o ensino como atividade inerente à ação docente, reportamo-nos ao ensino da arte na escola.

Concebemos, a partir do exposto, os professores como mentores de práticas educativas, sendo que, dentre estas o ensino figuraria como um acontecimento importante. Inferimos então que para desenvolver o ensino o docente mobiliza saberes sendo estes, por sua vez, influenciados por vivências e acontecimentos experienciados pelo sujeito durante a sua formação pessoal, social, profissional, etc.

A respeito da necessidade de compreensão da prática produzida pelo *habitus* Bourdieu (1994) nos alerta que:

(...) só podemos, portanto, explicar essas práticas se colocarmos em relação à estrutura condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a conjuntura que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura. Se o *habitus* pode funcionar enquanto operador que efetua praticamente a ação de colocar em relação esses dois sistemas de relação na e pela produção da prática, é porque ele é história feita natureza, isto é, negada enquanto tal porque realizada numa segunda natureza (BOURDIEU *in* ORTIZ, p. 65).

Compreendemos assim a existência do *habitus* como uma produção influenciada por determinada situação social e pelas condições de existência que, por sua abrangência na constituição da percepção e ação dos sujeitos, necessita ser considerada quando se propõe entender atitudes e posicionamentos dos indivíduos numa dada conjuntura.

Justificamos, então, a opção pelos pressupostos teóricos expostos por Tardif e Bourdieu no estudo dos saberes docentes entendendo que ambos consideram a elaboração de saberes e percepções como resultado de um processo vinculado às experiências e associado à existência de estruturas que favorecem a emergência de disposições. Dessa maneira, a pesquisa se assenta sobre uma investigação da concepção e do saber docente atentando para os fatores que incidem sobre a sua constituição e estruturação.

Complementando o quadro teórico reportamo-nos também à produção de autoras brasileiras cujas discussões se mostram relevantes no campo dos estudos acerca do ensino de artes: Maria Felizinda de Rezende e Fusari, Maria Heloisa C. T. de Ferraz e Ana Mae Barbosa. Ao lançarmos mão do pensamento expresso por essas autoras, entendemos estar em consonância com pressupostos teórico-metodológicos que, além de atuais, são reconhecidos como fundantes na construção de novas propostas de ensino em artes.

## **2.4 Entre o saber arte e o saber ensinar arte na escola**

A investigação da concepção docente acerca do saber ensinar arte manteve afinidade com o movimento que tem se consolidado nas últimas décadas questionando as condições de ensino dessa disciplina e apontando alternativas de superação de ranços forjados ao longo da história da educação brasileira.

Sabemos que a afinidade que o professor pode manifestar com o ensino de qualquer disciplina do currículo escolar não basta para a garantia de um bom trabalho. Mais que isso, os conhecimentos e os fundamentos que domina são decisivos no momento de garantir-lhe êxito na docência, são eles que permitirão o planejamento e a consecução de situações de aprendizagem significativas assim como a continuidade do processo formativo.

Pensando a concepção docente sobre o ensino da arte foi possível identificar a produção teórica de Fusari e Ferraz (1993) as quais, em suas publicações, desenvolveram os seguintes temas: uma análise desse ensino no percurso da história da educação brasileira, a

presença da disciplina no currículo escolar, a apresentação de programa para o ensino da arte assim como uma exposição acerca do saber arte e saber ser professor desta área.

Atentando para o pensamento defendido pelas autoras percebemos que Fusari e Ferraz (1993), ao enfatizarem as transformações que devem acontecer no ensino da arte, apresentam o saber docente como uma condição fundamental. De acordo com as autoras

O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa *saber arte e saber ser professor de arte* (p.49).

O saber do professor, considerado como aquilo que eles dominam e praticam, é referendado pelas autoras como parte da constituição de um “competente trabalho” no ensino da arte. Significa dizer que os saberes funcionam como referenciais que impactam a condição do ensino, podendo assim ampliar ou mesmo limitar resultados.

Ocorre ainda que, segundo a colocação das autoras, a concepção que os docentes manifestam acerca da Arte também figura como condição salutar no processo de elaboração do ensino. Compreendemos assim que dessas concepções e da proposta pedagógica pensada para a disciplina se estrutura, de fato, a relação ensino-aprendizagem em arte.

Se, ao lado das propostas pedagógicas, os saberes que os professores elaboram são decisivos na definição do ensino, interessou-nos então entender como eles são constituídos e como se apresentam no campo do ensino da arte.

Embora não discutam diretamente o saber ensinar arte, as autoras fornecem indicações do que consideram um ensino da arte adequado através de indicações de características a serem apresentadas pelo docente que leciona a disciplina.

Diante da pergunta “O que é ser professor de arte?”, presente no corpo do texto intitulado *o compromisso de saber arte e saber ser professor de arte*, a nosso ver as autoras acabam explicitando o que para elas seria saber ensinar arte. Assim, para Fusari e Ferraz (1993) significaria primeiramente

(...) atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações (p.49).

A resposta apresentada pelas professoras aponta de um lado a tendência pedagógica progressista como representativa do pressuposto filosófico que deveria fundamentar a ação docente e por outro anuncia as manifestações artísticas e culturais como conteúdo para ensino da arte.

A fim de compreendermos melhor o teor da resposta que traduz uma síntese do que advogam as autoras para o ensino da arte retomamos, ainda que superficialmente, os pressupostos da tendência pedagógica progressista e em seguida, nos ocupamos do significado do “legado cultural e artístico da humanidade” como conteúdo de ensino.

Fusari e Ferraz (1993), ao identificarem os anos 60 como momento de discussão das condições da educação escolar, acrescentam que, nesse período muitos educadores “(...) passam a discutir as reais contribuições da escola pública, pensando numa melhoria das práticas sociais (p.40). Dessa maneira, originaram-se “novas propostas pedagógicas que apontam para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população.” (IDEM).

As pedagogias identificadas pelas autoras como representativas da tendência progressista foram a “libertadora”, proposta por Paulo Freire, “objetivando a transformação da prática social das classes populares” (FUSARI e FERRAZ 1993, p. 40); a “libertária” que “por sua vez se resume na importância dada às experiências de autogestão, não diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores” (IDEM); e a “histórico crítica ou crítico-social dos conteúdos”, comprometida em “ultrapassar o mero denunciamento, que não levaria a uma efetiva melhora da escola (...)” e para a qual

“A educação escolar deve assumir o ensino do conhecimento acumulado e em produção pela humanidade, isto é, deve assumir a responsabilidade de dar ao educando o instrumental necessário para que exerça uma *cidadania consciente, crítica e participante*” (p.42).

Percebe-se que as correntes pedagógicas progressistas se preocuparam com as condições de submissão das classes populares diante da divisão social e reconheceram na formação cultural e educacional dos sujeitos uma alternativa para a superação dos limites impostos pela dominação gerada por grupos mais favorecidos sobre aqueles economicamente desprestigiados.

Nesse sentido a Arte passaria a ser assumida pela escola como conhecimento histórico e elaboração cultural a serviço da formação cognitiva dos sujeitos e não mais como mera atividade descomprometida de conteúdos. Nota-se que acompanhando o interesse pela

aprendizagem crítica do conhecimento acumulado historicamente - princípio da tendência crítico-social dos conteúdos -, as manifestações e produções artísticas que participam da cultura dos alunos passam a ser reconhecidas como repertório possível de ser ensinado e aprendido.

Assim, a cultura “em suas diversas manifestações” assume para as autoras, em consonância com os princípios pedagógicos progressistas, status de conteúdo e conhecimento, superando o teor expressivo e/ou instrumental que durante décadas vigorou no ensino da então Educação Artística.

Essa mesma compreensão da produção cultural e artística presente no meio social dos alunos foi manifestada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), publicados na década de 1990, que tiveram como objetivo orientar a elaboração de propostas de ensino nos níveis fundamental e médio. A respeito dos conteúdos de ensino para a área de arte o documento explicita que:

(...) orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado (p.50).

Compreendida a postura das autoras diante do ensino da arte, que revelou afinidade com os pressupostos da tendência pedagógica progressista e o reconhecimento do repertório cultural e artístico iminentes da sociedade da qual participam escola e alunos como conteúdo de ensino, novamente nos reportamos às colocações de Fusari e Ferraz (1993) ao discorrerem sobre o saber ser professor de arte. Para as autoras

Os estudantes têm o direito de contar com professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade (p.49).

Saber e manter contato com as artes em suas diferentes formas de expressão, aqui entendidas como elaboração pessoal ou pertencente ao domínio regional, nacional e internacional, traduz-se na capacidade de o professor conhecer bem aquilo que se propõe

ensinar. De certo, não é possível entender um professor que trabalhe com uma área da qual não comungue o conteúdo que lhe é inerente.

No caso da arte faz-se necessário que professor vivencie e acompanhe as produções que se materializam sob a forma de música, imagens, danças e teatro tanto em sua localidade quanto em outros contextos, seja de maneira presencial ou sob a forma de pesquisa apoiada por meios que disponham de informações atualizadas. Tornar-se-ia também imprescindível ao saber docente o cultivo de práticas que permitissem a interação com obras e seus produtores.

A compreensão do seu papel como docente aparece como outra condição importante para que o profissional possa desenvolver um bom ensino da arte. Podemos então pensar, a partir das colocações feitas pelas autoras que a consciência manifestada pelo professor da disciplina acerca da sua atuação na promoção da formação estética e artística dos alunos pode determinar o tipo de trabalho a ser desenvolvido e, conseqüentemente, de aprendizagem que é capaz de promover.

Saber ensinar arte, nesses termos, envolveria a capacidade cognitiva e a formação cultural do professor assim como a percepção da sua atuação enquanto docente. A respeito do saber ser professor de artes Fusari e Ferraz (1993) acrescentam que

(...) para desenvolvermos o nosso trabalho com eficiência, precisamos praticar ações tais como estudar, participar de cursos, buscar informações, discutir, aprofundar reflexões e práticas com os colegas docentes. É importante participar ainda das associações de professores, de arte-educadores, o que contribui para a atualização e o desenvolvimento profissional e político, em todos os níveis de ensino (p.50).

Ao enfocarem atividades que envolvem estudos, participações em eventos e troca de experiências com colegas professores, podemos supor que saber ensinar artes envolve também reconhecer a relevância do investimento na própria formação. Ainda segundo Fusari e Ferraz (1993)

(...) a frequência a museus, monumentos históricos e artísticos, centros de cultura da própria região e o conhecimento das atividades desenvolvidas nesses setores ou de outras regiões do país são também importantes para o desenvolvimento e ação profissional do professor de arte (p. 51).

Ao serem elencados lugares e espaços que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor, nesse caso centros de difusão de cultura e artes, refletimos sobre a influência que eles exercem sobre a composição do saber docente. É reconhecido que os

saberes recebem, em sua constituição, contribuições de experiências que se desenrolam em variados ambientes e diversificadas situações. Nessa perspectiva entendemos que a participação do professor em programas, apresentações, exposições artísticas e culturais repercute em aprendizados que alimentam as formas de entender a arte e fazer ensino.

Dessa maneira, cremos que a contribuição dos pressupostos de Fusari e Ferraz (1993) se revela salutar por conceder a oportunidade de visualizarmos, a partir de suas afirmações, as condições inerentes a um ensino da arte desejável, a existência de um saber cultivado pelos docentes e, conseqüentemente, uma atuação pedagógica necessária.

Complementando o quadro teórico, no que se refere às produções que tratam do ensino da arte, elegemos ainda o pensamento teórico da professora Ana Mae Barbosa cuja obra se apresentou relevante no âmbito das discussões atuais acerca dos rumos do ensino da arte no Brasil.

## **2.5 A Abordagem Triangular e o ensino da arte**

Ainda nos reportando aos estudos que tratam do ensino da arte, voltamo-nos à produção da arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa que, desde a década de 1980, vem ocupando lugar de destaque principalmente pela elaboração de uma proposta teórico-metodológica.

Reconhecidamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais ao apresentarem uma fundamentação para a área de Arte, se ocupam em mencionar a proposta elaborada por Barbosa referendando-a como a que melhor tem se apresentado na construção de processos educativos em artes:

Entre as várias propostas disseminadas no Brasil, na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que se têm afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria da aprendizagem e do ensino de arte. Trata-se das tendências que estabelecem as relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos. É uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano. Encontra-se ainda difundida no país a abordagem para o ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados. 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 (PCN ARTE 1997, p. 28-29).

Através da apreciação das colocações feitas pelo PCN Arte identificamos primeiramente que a formação estética e artística dos alunos é apresentada como questão fundamental que apontou a diferenciação entre a Educação Artística que se ensinava na escola e a proposta para o ensino da arte que se desenhou na década de oitenta.

Para melhor compreensão dos conceitos de estético e artístico, apontados no texto do PCN Arte, valemo-nos das considerações de Fusari e Ferraz (1993) quando comentam que

O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural (...) A concepção de artístico relaciona-se diretamente com o ato da criação da obra de arte, desde as primeiras elaborações de formalização dessas obras até em seu contato com o público (p.53-4).

É certo que o conceito de estético e artístico aplicado ao ensino da arte fez surgir o entendimento de um aprendizado que se consolida pelo viés do contato com a criação artística, com a apreciação e a reflexão. A isso se somou a ideia do trabalho por projetos que culminariam com a materialização graças ao desenvolvimento do trabalho em ateliê, característica do fazer artístico.

Foi, pois, a experiência elaborada pela professora Ana Mae Barbosa, quando diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP – MAC na década de 1980 que praticamente inaugurou no Brasil uma forma de ensinar que, embora tenha iniciado no museu, aos poucos se estendeu à educação escolar, superando o distanciamento existente durante muito tempo entre a Arte e o público.

(...) a Proposta Triangular, como sistema epistemológico, só foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo como meio a leitura de obras originais. De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos originais do museu (BARBOSA 1998, p. 35).

Como parte de um movimento intitulado arte-educação que mobilizou artistas e arte-educadores em defesa do redimensionamento do ensino da arte no Brasil, a proposta da professora Ana Mae Barbosa foi referendada como abordagem contemporânea e inovadora, tratando-se, portanto, de uma proposição

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

Se o movimento arte-educação que passou a reivindicar a necessidade da arte como parte do programa de formação intelectual e cultural dos alunos na escola ganhou destaque no íterim da luta pela melhoria da educação brasileira nos anos oitenta, concomitante a isso apresentou a Abordagem Triangular como alternativa e fundamento para o processo de ensino.

A Abordagem Triangular, assim chamada por contemplar três momentos numa mesma atividade, se assentou na vivência da leitura, da contextualização e da releitura, os quais foram reconhecidos como “processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (BARBOSA, 1998, p. 40). No intuito de ampliar a compreensão acerca dos processos inerentes à Abordagem Triangular, remontamo-nos às colocações da própria autora quando caracteriza cada um dos momentos da Abordagem Triangular.

No tocante à leitura da obra de arte ou leitura da imagem Barbosa (1998) assim se coloca:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que eles sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (p.48).

A leitura da obra de arte ou da imagem é apresentada pela autora como uma situação que suscita o questionamento do aluno diante de uma elaboração visual. Esse ato de questionar supõe, para ela, a superação do estado de passividade por parte do expectador e em seu lugar sugere coordenações mentais na medida em que a identificação, a análise e a busca pela construção de significados são exercitadas. Para a autora, os alunos nesse processo são incentivados a assumir uma posição crítica diante de uma imagem ou obra tendo o professor como mediador.

A respeito da contextualização, Barbosa (1998) declara que

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à

multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (p. 38).

A releitura ou “a produção” por sua vez, corresponderia à possibilidade do aluno projetar e materializar determinada intenção no plano do fazer artístico. Essa atividade envolve o trabalho em ateliê no qual acontece a experimentação e a materialização de idéias através do uso de instrumentos, suportes e meios. Para Barbosa (1998):

Uma releitura divergente e/ou subjetivada amplia o universo da alteridade visual e exercita o processo de edição de imagens com o qual nossa cognição visual naturalmente trabalha (...) Artistas se utilizam de procedimentos muito variados em suas pesquisas visuais. A mesma diversidade de estímulos se deve exigir do professor de arte (p.40).

Ao comentar a releitura, Barbosa chama a atenção para o fato dessa atividade envolver a “edição de imagens” dando a entender que em situações de aprendizagem os alunos são capazes de se colocarem como produtores e salienta a necessidade do fornecimento de estímulos “variados” por parte do professor que leciona a disciplina arte. A partir do sentido revelado pela autora cultivamos o entendimento de que saber ensinar arte envolveria a capacidade do professor conhecer bem a linguagem visual, suas modalidades e técnicas a fim de auxiliarem os alunos em suas elaborações.

Em contato com o pensamento de Barbosa (1998) que revelou uma proposição teórico-metodológica importante para a educação em arte voltada para a formação estética e artística dos alunos, tomamos ciência e estruturamos o entendimento daquilo que ela compreende como saber ensinar arte, compreensão esta que associa o ensino ideal à vivência da Abordagem Triangular.

Assim, ratificamos que o corpo teórico apresentado nos serviu de referência à discussão das questões inerentes ao tema central da pesquisa e se revelou importante subsídio às interpretações elaboradas no processo de análise dos dados.

O encontro com os pressupostos teóricos de Tardif (2008) justificou a existência de saberes docentes que se traduzem numa constituição compósita, sincrética, derivada de fontes pessoais e culturais. No contexto da pesquisa, o saber docente passou a ser reconhecido como elemento determinante na análise do pensamento e ação pedagógica por explicitar concepções e entendimentos que os apóiam e dinamizam.

A discussão do conceito de *habitus* exposto por Bourdieu (1994) nos permitiu entender a ação docente como expressão de uma elaboração interna resultante da incorporação de regulações ou estruturas que sustentam determinada realidade. Nesse sentido, compreendemos que a forma de conceber e de agir do sujeito seriam traduções de vigências do meio social as quais permitem determinadas formas de comportamento e ação acomodadas pelo indivíduo em ao longo da sua formação sócio-cultural.

O estudo da abordagem de Barbosa (1998) e dos pressupostos defendidos por Fusari e Ferraz (1994) favoreceu a compreensão dos fundamentos em arte-educação que apontam para a consideração da Arte como campo de conhecimento cuja presença no currículo escolar concorre para a formação cognitiva e estética dos alunos mediante processos de ensino que englobam conteúdos da realidade multicultural e práticas metodológicas que articulam processos de pesquisa, ação e reflexão.

Expostos os fundamentos teóricos que subsidiaram a análise dos dados da pesquisa, passamos a identificar, mediante breve retrospectiva, tendências e práticas de ensino em arte que se consolidaram no contexto da história da educação brasileira.

### **3. ABORDAGENS NO ENSINO DA ARTE NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Acompanhando a história da educação no Brasil e, reportando-nos ao ensino artístico, percebemos que as abordagens pedagógicas sempre estiveram condicionadas por concepções ideológicas que resultaram em práticas comprometidas com objetivos que transitaram entre o intuito de preparar intelectualmente os sujeitos – tendo em vista o exercício profissional -, a pretensão de desenvolver a expressividade e a busca pela formação estética e artística dos alunos.

Nesse texto apresentamos um panorama das abordagens que estiveram presentes no ensino da arte no Brasil com o objetivo de fornecer elementos que sirvam ao entendimento da origem de concepções manifestadas pelos professores acerca da Arte e principalmente do seu ensino.

O viés histórico assumido durante a construção do texto tornou-se importante, a nosso ver, por revelar mediante a articulação dos fatores tempo e espaço as formas que foram assumidas no trabalho com essa área durante as décadas que antecederam a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/96 e posteriores a ela.

Embora não seja intenção primeira, o texto ainda proporcionou uma reflexão acerca de questões que necessitam ser compreendidas para que, diante do debate sobre o papel da arte na escola, não se avoquem princípios de concepções pedagógicas precedentes julgando-se inovadoras certas práticas exercidas no momento atual.

A respeito dos riscos do desconhecimento da história da educação e, mais especificamente da história do ensino da arte no Brasil, Barbosa (1989) chama a atenção para o fato de que “a falta de conhecimento sobre o passado está levando os arte-educadores brasileiros a valorizarem excessivamente o “novo” (p.9). É certo que a interpretação desse “novo” seria exercida de maneira mais crítica se acompanhada de uma concisa leitura do passado.

Cabe ainda explicitar que consideramos construtiva a exposição dos contornos que foi assumindo o ensino artístico na escola para uma compreensão mais abrangente dos discursos que atualmente se efetivam em defesa da arte na escola os quais reclamam condições de ensino, formação docente e organização curricular.

### **3.1 A Missão Francesa e o início da formação artística no Brasil: concepção de Arte como requinte.**

Trazida por D. João VI em 1816 a Missão Artística Francesa foi responsável pela elaboração de um ambiente cultural que promoveu no Brasil uma espécie de extensão da vida artística europeia servindo ao conforto da Corte Portuguesa, naquele período, instalada no Brasil (SODRÉ 2003).

O trabalho desenvolvido pelos artistas que integravam a Missão através da ambientação, da decoração de espaços com pinturas e esculturas, das construções e projetos arquitetônicos esteve pautado na estética neoclássica, caracterizada pela predominância da influência greco-romana nos padrões arquitetônicos, nas temáticas das pinturas e esculturas assim como nas composições musicais.

Alguns artistas da Missão Artística Francesa como J. B. Debret e Grandjean de Montigny, Nicolas-Antoine Taunay Charles Simon Pradier, passaram a lecionar na Academia Imperial de Belas Artes, instituída por D. João VI em 1816, mas que só passou a funcionar em 1826 no Rio de Janeiro. O ensino clássico ministrado pela Academia teve consequência direta na formação dos primeiros artistas brasileiros que por ela passaram, como explica Sodré (2003):

Ora, o peso de um grupo de artistas desse porte, operando por força do aparelho oficial de transmissão sistemática da cultura, viria interromper a tradição da arte colonial. Os discípulos, aliás pouco numerosos, recrutados com dificuldade, completam estudos na Europa, via de regra, e são portanto, o traço essencial de transplantação e de alienação, fundidos e confundidos (p.42).

Artistas como Vitor Meireles, Pedro Américo, Benedito Calixto, alunos da Academia Imperial de Belas Artes, são exemplos de produtores que embora tratando em suas pinturas temáticas de acontecimentos históricos do país, mantiveram-se fiéis aos ideais neoclássicos em suas composições. No entanto, dentre estes artistas Almeida Júnior foi

reconhecido como primeiro pintor a incluir em suas telas o homem brasileiro, aproximando-se de temáticas cotidianas.

A arte neoclássica, introduzida no Brasil pela Missão Francesa além de se opor à estética barroca, que trouxe como característica ser elaborada por artistas populares, acabou sendo reconhecida como arte a serviço da elite. Esse preconceito não se resumiu apenas ao estilo artístico, mas também ao tipo de atividade desenvolvida pelo sujeito.

Desde a época dos jesuítas, as camadas economicamente mais abastadas foram levadas a legitimar a literatura, a escrita e a poesia como produções artísticas de importância social enquanto que aquelas relacionadas ao trabalho manual não eram reconhecidas por serem associadas ao esforço físico que caracterizava os afazeres dos escravos. Era assim, quanto ao sentido que a classe dominante imprimia à Arte, que giravam os valores atribuídos a determinadas profissões e ocupações artísticas.

### **3.2 O Liceu de Artes e Ofícios e o ensino da Arte como aprendizado para o trabalho**

A Escola Real de Belas Artes idealizada por D. João VI, por sua vez, esteve fundamentada no ensino artístico para o desenvolvimento econômico, associando Arte à produção mecânica e técnica, princípio este que se pode inferir diante do fato de em seu projeto inicial, ter como proposta a designação *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios*. No entanto, dada a associação entre a tradição de valorização da literatura forjada pelos jesuítas no Brasil e a associação da atividade manual como ocupação do escravo concebida pela sociedade, a natureza do projeto acabou sofrendo modificações cedendo lugar à criação de uma escola de orientação predominantemente artística “num país onde faltavam os alicerces da civilização e da economia que lhe eram necessários, refletindo com esta observação uma concepção da arte como adorno” (BARBOSA, 2002, p. 26).

Araújo Porto Alegre, quando diretor da Academia Imperial de Belas Artes empreendeu uma reforma que visava aproximar duas classes de alunos: a de artesãos, aprendizes das artes mecânicas, e a de artistas, estudantes das belas artes, propondo cursos que contemplassem o estudo de disciplinas básicas por ambas as categorias. No entanto, essa

iniciativa foi aos poucos sendo reduzida até que se traduziu, conforme Barbosa (2002, p. 30) “em um mero treinamento profissional com a eliminação dos estudos preparatórios”.

Diante do preconceito para com as artes manuais de cujo resultado se deve o fato de a Academia Imperial de Belas Artes não manifestar preocupação com a formação do artesão, deu-se a criação do Liceu de Artes e Ofícios Bethencourt, em 1856 no Rio de Janeiro por iniciativa do arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva (1831 - 1911), que objetivava difundir o ensino das belas-artes aplicadas aos ofícios e indústrias - consideradas primordiais para o desenvolvimento de uma sociedade industrial.

Esse liceu, escola noturna, gratuita e filantrópica mantido pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, ao desenvolver a formação de profissionais associando a Arte à indústria, recebeu aprovação das classes populares, conforme indicou o considerável número de matrículas que alcançou.

Feita essa explanação da organização dos primeiros cursos de formação artística, pontuamos uma consideração de Barbosa (2002) ao contextualizar essa situação presente no final do século XIX:

Somente com a abolição da escravatura iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual. Isto coincidiu com a primeira etapa de nossa revolução industrial, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, invertendo os polos preconceituais (...) as artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica começaram a ser valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos. Enfim, é sob o signo da argumentação para demonstrar e afirmar, na Educação primária e secundária, a importância da Arte, ou melhor do Desenho como linguagem da técnica e a linguagem da ciência, que se inicia o século XX (p.30).

Pelo que se pode notar, a partir da abordagem de Barbosa (2002) houve nesse período a tendência em se considerar as Artes-Aplicadas como uma manifestação de menor valor, relacionada com a produção e o trabalho escravo, enquanto que as Belas-Artes ganharam a afeição social, reconhecidas que foram como um adereço, um objeto de requinte da elite, um traço de distinção social.

### 3.3 O Desenho como ensino artístico na escola e a influência dos ideais liberais

O sistema escolar brasileiro, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, se configurou pela busca de adequação ao novo contexto social forjado no interior das ideias liberais<sup>11</sup> que influenciaram o processo de abolição da escravatura e a emergência da organização do sistema econômico baseado no modo de produção industrial.

A escola passou a ser vista como campo estratégico para a consolidação dos ideais liberais; daí a consecução de medidas visando-se atingir, mediante a formação educacional, a preparação dos sujeitos para responder à emergente sociedade industrial brasileira. Segundo Xavier (1990):

No Brasil (...) os limites da realidade concreta, expressos na parca diversidade da atividade econômica nacional, na simplicidade das formas de produção exigidas pelas formas de dominação capitalista vigentes e na extremada concentração de privilégios, parecem ter-se imposto sobre as ilusões de ascensão ocupacional via ascensão escolar. E os ideais liberais da escola ‘redentora’, promotora de progresso individual e social, móvel do desenvolvimento econômico, acabaram por se traduzir na acanhada defesa da ampliação do sistema tradicional, que produzia elites dominantes (p. 61).

Essa responsabilidade imposta à escola tinha a pretensão de adequar o discurso educacional ao discurso político haja vista o desconforto das elites diante do grande número de analfabetos. Vale mencionar aqui os Pareceres de Rui Barbosa propagando a concepção de um ensino moderno, baseado na experiência e na ação, posteriormente encontrando eco na versão nacional escolanovista (XAVIER *et al* 1994).

No tocante à atividade artística na escola regular a matéria Desenho foi introduzida no curso primário e no curso secundário no final do século XIX e início do século XX. Essa iniciativa pode ser considerada marco inicial da presença da arte no sistema de instrução pública e decorreu do ideário de Rui Barbosa.

---

<sup>11</sup> O pensamento liberal combinava com a ideia de que a liberdade comercial iria ser benéfica a todos, sendo posteriormente associada com a defesa do capitalismo. O liberalismo econômico pregava o fim da intervenção do Estado na produção e na distribuição das riquezas, o fim das medidas protecionistas e dos monopólios e defendia a livre concorrência entre as empresas. No Brasil, os ideais liberais chegaram no início do século XIX, tendo maior influência a partir da Independência de 1822.

Buscando a modernização do ensino brasileiro, Rui Barbosa apoiava-se no modelo de educação americana e nos princípios da filosofia positivista tentando desenvolver, mediante a linguagem do desenho o aperfeiçoamento das capacidades técnicas dos sujeitos visando a sua melhor preparação profissional.

Ao analisar o pensamento pedagógico de Rui Barbosa, Barbosa (2002) comenta que:

Na sua concepção pedagógica, o Desenho tinha um lugar de enorme destaque no currículo secundário e especialmente no currículo primário, e nenhum educador brasileiro que se tenha dedicado ao estudo do processo da Educação em geral deteve-se tão minuciosamente sobre o ensino do Desenho ou o ensino da Arte como Rui Barbosa. Sua teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país (p.44).

Foi através dos Pareceres de Rui Barbosa que o Desenho foi implantado no ensino primário e em todos os anos do ensino secundário sendo defendida sua presença nas escolas populares como elemento de formação para o trabalho e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico do país. Para a efetivação desse ideário foram elaborados manuais de Desenho Geométrico escritos por Abílio César Pereira para o ensino primário e indicados inclusive para escolas normais, liceus e colégios.

Através do método intuitivo, que se fundamentava no estudo das coisas e dos fenômenos naturais, o Desenho passou a ser praticado na escola como importante elemento de expressão humana, sendo, inclusive, associado à escrita enquanto artifício de comunicação, uma espécie de língua da forma. Além disso, o ensino do Desenho na escola esteve ainda ancorado pela concepção que vislumbrava a preparação de habilidades.

De acordo com Barbosa (2002), a natureza do trabalho com o Desenho defendido por Rui Barbosa se apoiava em princípios metodológicos que privilegiavam a subordinação da representação às formas geométricas e a modelos, assim como indicavam a utilização do desenho como auxiliar de outras matérias.

Rui Barbosa endossava o trabalho com o desenho a partir da observação da natureza, prática considerada ideal para a educação do sentimento. Partia da premissa de que a natureza serviria ao mesmo tempo para a educação moral, ética e técnica, forjando na pessoa uma identificação com as leis que regem a forma, assim como cultivando um espírito harmônico voltado para o reconhecimento do belo. O sentido dessa concepção pode ser observado nas palavras de Barbosa (2002) quando comenta que

A educação popular para o trabalho era a finalidade precípua, e as recomendações metodológicas se dirigiam à necessidade de desenvolver conhecimentos técnicos de desenho acessíveis a todos os indivíduos, para que estes, libertados de sua ignorância, fossem capazes de invenção própria. Educar o instinto da execução para que este não fosse empecilho à objetivação da invenção era o princípio básico que repercutiu profundamente na metodologia do ensino da Arte no século XX (p.60).

Ao lado do pensamento liberal, a filosofia positivista<sup>12</sup>, que marcou a primeira reforma educacional republicana, advogou o Desenho como linguagem científica e procurou difundir-lo no ensino brasileiro com a finalidade de servir de base aos estudos científicos.

O Desenho passou a ser considerado matéria nos cursos primário e secundário; no entanto, passou a se constituir num instrumento para veiculação tanto dos ideais liberais na formação educacional quanto dos ideais positivistas.

### **3.4 A influência positivista no ensino do Desenho**

O pensamento positivista no Brasil, conforme Barbosa (2002), adentrou a educação pela Filosofia Matemática, principalmente nas Escolas Politécnicas e Militar, tendo Benjamin Constant como um dos expoentes. Indicado para o Ministério da Instrução, Correio e Telégrafo, Constant em 1890 elaborou a reforma educacional republicana que atingiu todas as instituições de ensino.

A reforma atingiu principalmente o ensino secundário principalmente no currículo do Colégio D. Pedro II. Conforme Xavier (1994) dentre outras modificações, essa reforma introduziu o ensino das ciências, incluindo noções de Sociologia, Moral, Direito e Economia Política junto às disciplinas tradicionalmente ensinadas.

O Desenho Geométrico no ensino secundário, a partir da reforma de Benjamin Constant se inscreveu no contexto da visão política que reconhecia a importância da formação

---

<sup>12</sup> O positivismo se originou do "cientificismo", isto é, da crença no poder exclusivo e absoluto da razão humana para conhecer a realidade e traduzi-la sob a forma de leis naturais. Essas leis seriam a base da regulamentação da vida do homem, da natureza como um todo e do próprio universo. Seu conhecimento pretendia substituir as explicações teológicas, filosóficas e de senso comum por meio das quais – até então – o homem explicava a realidade.

de um espírito científico. Ao comentar o projeto positivista para o ensino e, nesse contexto, o objetivo para com o ensino do Desenho, Barbosa (2002, p. 67) explica que

A leitura atenta do projeto dos positivistas esclarece-nos acerca dos objetivos que enfatizavam para a introdução do ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias, e que concluímos ser principalmente a regeneração do povo através de um instrumento que lhes educasse a mente. O aperfeiçoamento intelectual era considerado a condição precípua para o progresso social e político, assim como a crise moral era considerada por eles como reflexo da crise intelectual.

Foi acompanhando o raciocínio positivista de que o ensino do Desenho poderia contribuir para a elevação intelectual dos alunos, o cultivo da disciplina e a garantia de aproximação com o conhecimento científico que esta matéria foi considerada na escola. Essa forma de reconhecer o Desenho como elemento para a preparação de um espírito científico encontrava fundamento no próprio pensamento de Comte (1798-1857), idealizador do positivismo, para o qual o principal objetivo do ensino da Arte consistia na preparação para a formação científica.

Comte defendia que até a idade de 14 ou 15 anos o ensino do Desenho não deveria manifestar as características de ensino voltado para a ciência, mas prezar por uma educação estética livre. Só então, no ensino secundário os alunos passariam a estudar o Desenho como linguagem preparatória do ensino da Geometria (BARBOSA 2002).

No entanto, as proposições de Comte não se materializaram na Reforma Benjamin Constant, haja vista que no ensino primário o trabalho com o Desenho se baseou na cópia, mais precisamente na cópia de estampas. Essa prática foi exaltada em detrimento do desenho executado a partir da natureza, conforme recomendado por Rui Barbosa anteriormente.

Importante mencionar que no ensino secundário, além do Desenho, havia também a matéria Geometria Prática que se ocupava do estudo da linha, figuras e sólidos geométricos e do traçado preciso com o uso de instrumentos (BARBOSA 2002). Acerca do trabalho com o Desenho cabe destacar que havia o estudo de ornatos através de representações de modelos, alguns apresentados em moldes de gesso tendo com inspiração aspectos da flora brasileira.

Mais tarde, a experiência renovadora da escola Normal de São Paulo, através da associação de conhecimentos da ciência psicológica à pedagogia, especialmente aplicados na

educação primária, fez nascer uma nova forma de se encarar o desenho abrindo assim possibilidades para o reconhecimento da expressividade infantil.

### **3.5 A influência da psicologia experimental na significação do desenho infantil e o ensino da arte como expressividade**

Para entender melhor a mudança ou o surgimento de uma abordagem do desenho centrada na expressividade infantil, importou considerar o contexto em que se desenvolveu esse pensamento, pautado nos fundamentos da psicologia, através da influência das práticas educacionais estrangeiras no território brasileiro.

São Paulo, na primeira década do século XX, gozava de uma condição privilegiada economicamente, pois a mão de obra imigrante já havia sido incorporada à agricultura cafeeira. Daí a presença dos imigrantes ter feito com que São Paulo assumisse uma postura flexível em relação ao sistema de educação em seu território o que favoreceu a abertura de colégios coordenados por estrangeiros especialmente americanos.

O Mackenzie College, criado por Mary Chamberlain em 1870, bem como o Colégio Piracicabano (1881), o Colégio Internacional de Campinas (1869), todos coordenados por americanos, foram instituições que acabaram se destacando – principalmente nos anos de 1920 -, em virtude de seus métodos pautados na psicologia experimental, chegando, inclusive, a servir como referência para reformas no sistema educacional de São Paulo.

O interesse por imprimir caráter científico à educação chegou até a Escola Normal de São Paulo e, segundo Barbosa (2002), sucessivos diretores da instituição se empenharam em valer-se dos benefícios de métodos e materiais pedagógicos.

Dentre as iniciativas que chamaram a atenção cabe citar a introdução da cadeira de Psicologia aplicada à Educação e a presença do Professor Ugo Pizzoli da Universidade de Modena na Itália, que, convidado para ministrar cursos e fazer abordagens acerca do uso dos recursos e técnicas da Psicologia, acabou também contribuindo para a instalação de um gabinete nesta área.

Ainda de acordo com Barbosa (IDEM), foi a partir desses estudos que se forjou o entendimento da necessidade das indagações científicas acerca da natureza da criança ao tempo em que também se percebeu que ela manifesta características diferentes das do adulto.

Assim, a influência da psicologia experimental nas primeiras décadas do século XX que teve como premissa o trato pedagógico como ciência através da introdução de métodos e de técnicas de investigação dos processos psicológicos envolvidos na formação do senso estético da criança, foi posteriormente inserida em algumas escolas de São Paulo através do movimento reformador. Tal acontecimento proporcionou a investigação acerca do grafismo infantil e, conseqüentemente, a consideração do aluno como centro nas decisões relativas ao ensino. Como implicação, segundo Barbosa (2002):

Estabeleceu-se assim um novo modo de ver o desenho como elemento informativo de natureza psicológica, um *mental test* fornecendo dados 'sobre o estado da cultura, o valor, a extensão do patrimônio ideativo da criança' (...) Tratava-se de tentar investigar quais as atividades cerebrais postas em jogo quando uma criança exprime graficamente um objeto que lhe surja no campo da consciência espontaneamente ou por solução de alguém (103).

Foi nesse contexto que o professor Adalgiso Pereira desenvolveu um estudo acerca de como se desenvolve na mente da criança a representação gráfica de elementos que a circundam. Atuando com crianças de 4 a 7 anos, solicitava que elas representassem através do desenho o homem, a casa, o animal e a planta.

Ao analisar as produções infantis, Adalgiso distinguiu dois tipos de elaboradores: os copistas que executavam apenas a reprodução, uma espécie de litogravura e os esteto-criadores: aqueles que se inspiravam diretamente na natureza, a saber, os que seriam futuros artistas.

Procurando ainda analisar se a ausência de elementos na composição decorria de falhas mentais ou deficiência técnica, valia-se de entrevistas com as crianças. Como resposta, chegou à conclusão de que os desvios se deviam: à educação da mão, à deficiência do espírito de observação, ao cansaço fácil da atenção.

A contribuição dos estudos de Adalgiso Pereira, embora seu conceito de arte estivesse associado à representação do visível, foi demonstrar que os erros presentes nos desenhos das crianças se davam em virtude de características especiais, que o desenho constitui uma linguagem que favorece ao professor o conhecimento acerca da cultura da

criança, que os erros não denotam deficiência psíquica, mas podem ser corrigidos mediante exercícios motores e de atenção.

Embora os avanços no pensamento pedagógico decorrente das pesquisas de caráter científico tenham favorecido o reconhecimento da produção visual da criança nas primeiras décadas do século XX, Barbosa (2002) salienta que:

(...) a valorização da arte infantil como produto estético, ou melhor, o reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil ligados ao seu espontaneísmo somente teve lugar com a introdução da cultura brasileira às correntes expressionistas, futurista e dadaísta da arte contemporânea, através da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo (...) (112).

Anita Malfatti, a partir das ideias modernistas que cultivara durante seus estudos na Europa, desenvolveu em seu ateliê aulas de pintura para crianças que considerava o adulto como expectador da expressividade infantil.

Importante ressaltar que o experimentalismo pedagógico com o desenho da criança, de acordo com Barbosa (2002), provocou a retirada dos modelos externos das aulas de Desenho e, em seu lugar evidenciou a necessidade de valorizar e enriquecer os modelos internos.

Ilustrando essa tendência, pode ser mencionada a orientação constante na Reforma do Ensino Público de São Paulo, Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, no tocante ao ensino do Desenho, quando apresentava como objetivo o desenho para o desenvolvimento dos sentidos, e ainda o Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921 que substituiu a referida lei determinando, como conteúdo, assuntos retirados da vida cotidiana dos alunos e que os desenhos fossem feitos sem o auxílio de modelos.

Esse entendimento do desenho infantil, advogado pelos educadores paulistas, esteve presente em reformas de ensino de outros estados brasileiros, uma vez que alguns destes educadores foram solicitados para orientar tais elaborações nesses territórios.

O Desenho permaneceu como matéria escolar nos cursos primário e secundário em anos posteriores, sendo, no entanto, acompanhado por atividades artísticas introduzidas por decretos e leis.

### **3.6 O ensino da arte na escola como atividades artísticas e o Movimento Escolinha de Arte do Brasil**

Nos anos 30 e 40 além do Desenho, o Canto Orfeônico foi instituído nas escolas como parte de um projeto empreitado por Villa-Lobos através do Decreto Federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que pretendia enfatizar o ensino musical associado ao sentimento de civismo e coletividade, característicos do pensamento político deste período.

Em pesquisa intitulada “Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador”, Lisboa (2005) comentou que ao desenvolver o projeto que implantava o Canto Orfeônico na escola Villa-Lobos intentava contribuir para a diminuição do afastamento das classes populares da educação musical, promover a afirmação da música nacional, formar uma consciência musical brasileira principalmente entre as crianças e os jovens, apresentar a música como elemento educativo de formação moral e cívica.

Ainda segundo Lisboa (2005), o Canto Orfeônico figurou como uma forma de alfabetização musical de grandes massas populares surgida na França, apresentando-se como prática alternativa ante o ensino profissionalizante desenvolvido em conservatórios e em escolas especializadas.

No entanto, o “Canto Orfeônico acabou transformando a aula de música em uma teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical, com a memorização de peças orfeônicas que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação” (BRASIL, 1997, p. 24).

Nos anos 50, aconteceu no Brasil a emergência do movimento Educação Através da Arte, assentado sob a filosofia de John Dewey (1859-1952) enfatizando o valor da arte como experiência, Viktor Lowenfeld (1903-1960), influenciado pelas teorias freudianas, e Herbert Read (1893-1968) assumindo a base psicológica da pedagogia.

O pressuposto filosófico do Movimento Através da Arte exaltava o significado da arte para a educação e postulava a arte para o desenvolvimento da criatividade infantil à luz das contribuições advindas da Psicologia experimental. No Brasil, tal pensamento resultou na elaboração de uma proposta fora do sistema oficial de ensino, que contemplava a dimensão educativa da arte chamada MEA – Movimento das Escolinhas de Arte.

O Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, surgido nos anos 50, apoiou-se na ideia de valorização da produção da criança concedendo ênfase à expressividade infantil. Muitas escolas foram abertas pelo Brasil, a mais destacada delas no Rio de Janeiro, e se constituíram como espaço de manifestação da arte infantil e lugar de formação de professores, sendo que alguns destes passaram a atuar no ensino regular.

As Escolinhas de Arte idealizadas por Augusto Rodrigues (1913 - 1993), pela artista Lúcia Alencastro Valentim (1921) e a escultora norte-americana Margareth Spencer (1914) eram espaços onde se buscava oferecer às crianças e adolescentes possibilidades para a experimentação da pintura, dança, teatro, desenho, poesia, de maneira não diretiva.

Exemplo da concepção pedagógica que emergiu a partir do entendimento da expressão criadora como principal função no trabalho com arte apresentamos trecho de uma orientação apresentada em um livro que servia à fundamentação do professor da escola primária:

O mestre não pode nem deve tentar ensinar expressão criadora. Os seus sentimentos, emoções e ideias poderiam ser agentes de um processo mecânico, de imitação, mas não seriam jamais fatores sensibilizantes capazes de gerar a criação infantil. Estimular os pequeninos companheiros de criação a que observem o que olham, atentem no que ouvem e sintam o que tocam, eis a primeira importante tarefa do professor. O segundo passo é o de ajudar as crianças a utilizar a maior variedade possível de meios de expressão (...) Se o professor não pode nem deve tentar ensinar expressão criadora com sentimentos, pensamentos e emoções, então qual o seu papel? Deve o mestre limitar-se a estimular a expressão criadora de seus alunos, ajudando-os a usar uma grande variedade de meios (YOLANDA 1967, p. 21-2).

Ainda nos anos 1950, vinculadas também ao sentido patriótico e nacionalista em que se pautava o ensino do Canto Orfeônico, outras atividades consideradas artísticas também se inscreviam no interior do trabalho da escola, tais como a dança e o teatro; no entanto, como aponta o PCN Arte 3º e 4º Ciclos

(...) não estavam incluídas no currículo escolar como práticas obrigatórias, e somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. Os alunos decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor. Apesar da rigidez gestual e vocal dessa atividade, a relação com a plateia era de alguma forma contemplada, tanto que se privilegiava a aprendizagem da dicção. A dança também era regida por

regras e organizada sobre coreografias fixas, reportando-se, algumas vezes, às festividades regionais. (BRASIL, 1997, p. 24)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, houve a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical e, como resultado

(...) os músicos brasileiros passaram a ter maior interesse pela educação musical e, mesmo trabalhando em escolas especializadas, atingiam indiretamente as escolas públicas. Esses professores tinham objetivos herdados da educação musical europeia que, desde o início do século XX, revolucionavam a educação musical, incentivando a prática musical, o uso do corpo, a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva e desvinculando-se da aula de música tradicional, que visava exclusivamente o ensino de instrumento. (SANTOS; KERR, 2007, p. 2).

Importante mencionar ainda, no tocante ao ensino de atividades artísticas que, segundo a referida Lei Nº 4.024, o ensino primário poderia ser estendido para mais dois anos além dos quatro anos já previstos, sendo que nesses últimos seriam incluídas técnicas de artes aplicadas. A esse respeito o texto da Lei expressa:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social. Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (LEI Nº 4.024/61).

Pontuamos com a exposição desenvolvida que até a década de 1960 figurava no trabalho da escola primária e secundária o ensino do Desenho, da Educação Musical, do Canto Orfeônico e dos Trabalhos Manuais.

### **3.7 O surgimento da Educação Artística: o ensino da arte e a influência tecnicista**

No início dos anos 1960 o sistema educacional brasileiro passou a refletir o ideal político de desenvolvimento e progresso econômico. Critérios como rendimento, eficiência e eficácia passaram a ser sinônimos de qualidade, perseguida em elevado grau e com o menor custo possível (SAVIANI, 2007, p.178).

A reforma do ensino materializada na LDB N° 5.692/71 de 11 de agosto de 1971 tornou-se exemplo claro desse projeto ao enfatizar o ensino na dimensão profissionalizante. Foi nesse contexto que a tendência em educação tomou a forma tecnicista que, segundo Saviani (2007):

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (...) advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (p.378)

Foi assim que educação passou a ser encarada como instrumento de superação de problemas sociais, especificamente daqueles relacionados à marginalização. Nessa lógica, tornou-se pertinente uma organização curricular que viabilizasse ao mesmo tempo a veiculação dos ideais que prezavam o desenvolvimento das capacidades de produção e de adequação social dos sujeitos.

Foi mediante a introdução de disciplinas voltadas para o ensino de conteúdos que na realidade enfatizavam padrões de comportamentos sociais e culturais que se tornou possível a concretização do modelo de sociedade pretendido pelo Estado. No bojo dessa construção esteve o surgimento da Educação Artística, conforme artigo 7° da LDB N° 5.692/71:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1° e 2° graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Ocorreu que a introdução da Educação Artística no ensino de 1° e 2° graus pela LDB 5.692/71 substituiu as matérias Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e

Artes Aplicadas. Nesse contexto, muitos professores viram-se impelidos a trabalhar na disciplina conhecimentos das linguagens musical, plástica, cênica e da dança quando dominavam apenas a matéria que lecionavam até então.

Como consequência passou-se a desenvolver um trabalho híbrido, ora envolvendo propostas de construção plástica, ora voltadas para atividades com a música e o teatro. Assim, o princípio da polivalência passou a marcar o ensino da Educação Artística, o que representou a difusão de conhecimentos e práticas mistas nas aulas, conforme aponta Fusari e Ferraz (1993):

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5.692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações com o que seria melhor para o ensino de arte (p.39).

Podemos pensar que, a partir do quadro delineado, onde as determinações legais que introduziram a disciplina se associaram à carência de professores habilitados para o ensino de artes, acabaram por existir aulas de Educação Artística que se apresentavam como uma verdadeira confluência de atividades de variadas linguagens artísticas, muitas vezes, inclusive, figurando realizações de práticas que serviam de ilustração para conteúdos de outras áreas como literatura, religião, programa de saúde e educação moral e cívica.

Outro resultado foi o fato de que diante do despreparo para essa atuação, os professores acabaram adotando manuais e livros de orientação didática que prescreviam o uso de técnicas de pinturas, de desenho, de modelagem e de colagem, dentre outras, com diferentes suportes e materiais.

Ao conjunto que se formou, somou-se ainda o agravante representado pelo Parecer nº 540/77, que caracterizava a então Educação Artística não como uma matéria, mas “uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 37-38).

Esse quadro que se definiu a partir da introdução da Educação Artística na escola através da LDB 5.692/71, tornou-se motivo de inquietações para pesquisadores, professores, estudantes e artistas que, inconformados com a situação, passaram a promover debates e a

discutir os encaminhamentos para o ensino da arte diante do projeto que se desenhava para a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN.

### **3.8 O Ensino da Arte pós LDB 9.394/96 e a mudança de paradigma**

A efervescência da crítica ao sistema educacional, a partir das bases políticas implícitas nas propostas de formação através da escola, tomou corpo no contexto da luta pela redemocratização do país nos anos 1980.

Saviani (2007) aponta, dentro de um conjunto de fatores que compuseram o panorama de reivindicação por mudanças políticas e sociais, aqueles relacionados à organização dos educadores em torno da investigação sobre significado político e social da educação, ao caráter reivindicativo pelo reconhecimento profissional, ao desenvolvimento e ampliação da produção científica divulgada em livros e revistas, à organização no seio dos movimentos populares, o desenvolvimento das pedagogias da educação popular, da prática crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica<sup>13</sup>.

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados (SAVIANI 2007, p. 400).

As discussões acerca do papel da escola e do conhecimento por ela veiculado em que todas as pedagogias tiveram vez desencadearam também debates acerca do papel da arte no ensino, haja vista que como resultado ou herança das concepções que influenciaram o ensino desta área nas escolas, especialmente aquelas fundamentadas no positivismo, escolanovismo e tecnicismo.

Essas práticas, que traduziam em si mesmas uma ideia de ensino da arte como liberação de emoções por meio da expressividade, aprendizado de técnicas mediante cópia de modelos ou mesmo ou a aquisição de habilidades que servissem à preparação profissional, acabaram sendo contestadas por educadores e teóricos ligados à área.

---

<sup>13</sup> Respectivamente representadas pelo pensamento de Paulo Freire, Miguel Arroyo, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani.

Dessa maneira, o ideal de formação cultural e artística dos sujeitos mediante o acesso aos conteúdos das diversas linguagens artísticas, enquanto repertório de conhecimentos produzidos pela humanidade, tornou-se imperativo na defesa pelo reconhecimento do ensino da arte como área de conhecimento em contraposição ao reconhecimento desta como mera atividade no currículo escolar.

Cabe salientar que a mobilização de arte-educadores em torno do reconhecimento legal do ensino da arte e a busca pela definição de uma política de formação docente pautada no respeito às particularidades de cada linguagem artística foram decisivas para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 contemplasse, pela primeira vez na história da educação, a arte como disciplina obrigatória a integrar o currículo na educação básica.

Finalmente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº. 9.394/96, em seu artigo 26 parágrafo 2º, constou a determinação de que o ensino da arte “especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Tal afirmativa legal implicou não apenas o reconhecimento da arte como disciplina escolar como também ratificou o seu status de área do conhecimento importante para a formação humana à semelhança das demais áreas do saber já consagradas pela escola.

Uma vez reconhecida a Arte como área do conhecimento e tendo sido garantido o seu ensino na educação básica, educadores e professores de artes passaram a questionar as condições sob as quais se efetiva esse trabalho na escola assim como as bases epistemológicas que a sustentam.

Foi graças ao movimento desses profissionais através da participação em fóruns, simpósios e seminários além da produção teórica que tratava de aspectos relacionados ao ensino que se intensificaram discussões que acabaram sendo absorvidas na definição das políticas educacionais pós-LDB. Exemplo disso foi o tratamento que a área de artes recebeu nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - PCN, publicados pelo MEC em 1997.

Em relação ao ensino de artes os PCNs assumiram em sua fundamentação o sentido da Arte como área do conhecimento, ratificaram-na como produção cultural e histórica bem como apontaram-na como componente importante no processo de formação educacional dos alunos.

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto outros conhecimentos no processo de ensino aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades (PCN ARTE, 1997, p.15).

Essa visão acerca da arte e do ensino da arte no Brasil foi bastante influenciada pelos estudos desenvolvidos pela professora Ana Mae Barbosa ao longo da década de 1980, cujas bases conceituais se apoiaram na arte como cultura e expressão e na importância da interpretação da obra de arte.

Segundo Ana Mae Barbosa o trabalho com a arte na escola, até então, havia-se guiado pelo enfoque modernista, preocupado com a expressão e a criação. Propondo a superação dessa posição, considerou-se que no ensino da arte seria preciso uma prática capaz de inter-relacionar processos que concorressem para o aprendizado dos alunos. Dessa maneira, após intensos estudos e pesquisas postulou-se o fazer artístico, a leitura da obra de arte e o conhecimento da história da arte como atividades fundamentais.

(...) o ensino pós-moderno de arte que implica história e análise interpretativa integrados ao trabalho plástico de construção plástica não é uma reação contra as conquistas do modernismo, mas uma ampliação dos princípios de expressão individual que marcaram a modernização do ensino da arte. O modernismo instituiu a livre expressão como objetivo do ensino da arte, é importante mantermos as conquistas expressivas do modernismo, ampliando o ensino de arte para incluir a conceituação de arte como cultura (BARBOSA, 2004, p. 107).

Conhecida como Abordagem Triangular, a proposta sistematizada por Barbosa através de experiências vivenciadas pela autora quando da sua participação no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo – MAC postula a aprendizagem em artes a partir de três experiências que se relacionam e se complementam: a leitura, a produção e a contextualização.

De acordo com essa abordagem o enriquecimento do senso estético e artístico dos alunos se dá mediante a ação de pensar e refletir em contato com produções artísticas acadêmicas ou populares assim como com imagens presentes no cotidiano.

A Abordagem Triangular atualmente tem sido encarada pelos professores como importante referencial teórico-metodológico na definição de propostas de trabalho em artes.

Nessas propostas figuram muitas vezes conteúdos relacionados à cultura regional, estética presente no cotidiano e/ou elementos da cultura visual.

A obra de arte e a imagem, por sua vez, foram postas como conteúdo possível de ser lido, discutido e problematizado gerando um aprendizado de natureza crítica como expressa Azevedo (2010):

(...) compreendo a Abordagem Triangular como superação do modelo tradicional de currículo em arte na medida em que ela propõe a emancipação dos sujeitos sociais pelo processo arte/educativo, ou seja, pelo poder de se tornar leitor, ou melhor pela possibilidade de ler e reler o mundo das imagens criadas a partir das obras de arte. A leitura de mundo, assim proposta, ganha uma dimensão ampliada, crítica e emancipatória (p.88).

O compromisso de formar leitores de arte e produtores de imagens na escola superando o estigma de se promover apenas a liberdade de expressão ou a apreensão de técnicas nas aulas de artes sem dúvida evidencia uma educação assentada nos princípios da constituição autônoma do sujeito como forma de assegurar-lhe o exercício da capacidade de pensar criticamente o mundo que o cerca.

É certo que a influência da Abordagem Triangular sobre o ensino de artes no Brasil assumiu proporções consideráveis e tem suscitado experiências de ensino com resultados expressivos que caminham na direção do contato do aluno com artistas, manifestações culturais e espaços de projeção de artes além da interação com instrumentos que favorecem a criação plástica, os quais durante muito tempo estiveram distanciados da sala de aula.

Certamente, esse olhar atento para a trajetória histórica da presença da arte no ensino brasileiro possibilitou vislumbrar especificidades e traduções pedagógicas que se fizeram ao longo da implantação e consolidação das políticas e propostas educacionais para esta área. Como resultado, a apreciação desse percurso também possibilitou identificar fundamentos que ampararam determinadas concepções e práticas, servindo, sobretudo, à análise daquelas reveladas pelos professores no contexto da pesquisa.

Por outro lado a apreciação dos fundamentos teóricos e metodológicos oportunizou reflexões que podem incitar críticas acerca das condições da formação dos docentes para o trabalho com arte assim como ampliar discussões de realidades, limites e necessidades.

## **4. ENSINO DA ARTE E FORMAÇÃO DOCENTE**

Ao nos reportarmos à presença da arte no currículo escolar, passamos a pensar a formação do professor responsável pelo ensino desta disciplina, especificamente atentando para a formação acadêmica que tais docentes possuíam.

Pontuamos que a referência à formação docente para o ensino da arte, enfocada nesse momento do texto, foi desenvolvida tendo-se por objetivo a indicação da obtenção da titulação acadêmica, mediante os estudos específicos da licenciatura. Tal colocação foi importante para que não se estabelecesse uma leitura abrangente acerca da formação docente, haja vista que a menção a este conceito poderia fazer pensar o processo de qualificação mediante participação dos professores em cursos, seminários, etc., (NÓVOA 2009) ou mesmo o entendimento de formação docente baseada em experiências decorrentes da “prática da profissão docente” (TARDIF 2002, p. 48).

É certo que a formação docente, em qualquer área do conhecimento, não se dá apenas nos cursos de licenciatura, mas também se efetiva mediante a participação do sujeito em eventos, cursos livres, profissionalizantes, entendendo-se que deles emergem conhecimentos que possibilitam a atuação em determinada área. No entanto, acompanhando as determinações oficiais, a legitimação para a docência em estabelecimentos de ensino, no caso das escolas, só se torna possível mediante a obtenção da titulação acadêmica.

Na definição das políticas de ensino e formação docente temos acompanhado o encaminhamento no sentido de se cumprirem as exigências legais, mediante as quais, cada nível de ensino e respectivas disciplinas devem contar com professores que possuem licenciatura específica na área. Vale salientar que as diretrizes curriculares de cada curso expressam a área e os níveis de ensino em que o docente, com a sua habilitação, pode atuar.

Representadas através da graduação, no caso do ensino da arte, as licenciaturas existentes nas faculdades e universidades brasileiras são organizadas em cursos de graduação em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, formalizando assim a habilitação para a docência.

Salientamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNE estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE traduzem as determinações do Ministério da

Educação - MEC a serem observadas na estruturação dos cursos de licenciatura mediante a elaboração de seus projetos político-pedagógicos e ainda oferecem orientações acerca do perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o trabalho de curso, o projeto de iniciação científica, o estágio curricular supervisionado e as atividades complementares mediante as quais os cursos deverão se organizar.

Entendendo que a obtenção do título de licenciado numa das linguagens artísticas - Música, Dança, Teatro e das Artes Visuais - atesta, em termos legais, a habilitação para o ensino de Arte, consideramos importante refletir sobre a situação da formação docente no Brasil representada pela licenciatura nas linguagens artísticas, tendo como ponto de partida a década de 1970, quando se percebe a iniciação da formação acadêmica para o ensino da arte no Brasil mediante a criação do curso de licenciatura em Educação Artística.

Reportamos-nos nesse texto, ainda que de maneira breve, aos acontecimentos que configuraram as determinações acerca da formação docente para o ensino da arte a fim de justificarmos o fato de, na escola brasileira, ainda ser comum a existência de muitos professores sem a licenciatura na área de artes, assim como apresentamos resultados de algumas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos que corroboram para a compreensão acerca da situação da formação docente para o ensino da arte no Brasil e no Estado do Ceará.

#### **4.1 Formação docente para o ensino da arte no Brasil: recortes da história**

Revisitando a literatura que trata do ensino da arte no Brasil, percebemos que aproximadamente durante cento e cinquenta anos, desde a criação da Academia de Belas Artes<sup>14</sup> que se ocupava da formação do artista até a instituição dos cursos de licenciatura em 1973, tem-se conhecimento das Escolinhas de Arte que além do trabalho de livre-expressão desenvolvido com crianças e adolescentes nos anos de 1950, se destacaram também na preparação de artistas para atuarem como professores.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> A Academia de Belas Artes foi instituída no Brasil em 1816 pelo rei D. João VI para a formação de artistas tendo como referência a estética neoclássica. Participaram como professores Félix Taunay, Grandjean de Montigny, João Joaquim Allão, Francisco Ovide, Simplicio de Sá, Zeferino Ferrez, Marc Ferrez, Jô Justino de Alcântara, Augusto Müller, Porto-Alegre, Joaquim Cândido Soares de Meireles, Correia de Lima, Corte Real, Carlos do Nascimento e Joaquim Inácio da Costa Miranda Júnior.

<sup>15</sup> A respeito destes cursos recomendamos a leitura do texto da professora Noêmia Varela in *Arte-Educação: perspectivas*, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, DSE: 1988.

Da Escolinha de Arte do Brasil emergiram os primeiros cursos voltados para a formação de professores em artes seguindo as orientações teóricas e práticas de Lowenfeld e Hebert Read. Nas palavras de Varela (1988, p.113) temos a idéia dessa iniciativa:

Em 1961, a Escolinha de Arte do Brasil organizou o primeiro Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), inspirado em seu Estágio de 1960, constando também, de sua programação o I Seminário de Arte e Educação por ela realizado e do qual todos os professores-alunos do CIAE foram ativos participantes (...) Conseguimos a partir de 1962, organizar e ministrar, anualmente, um a dois cursos intensivos, que foram seguidamente reestruturados em seu núcleo experimental prático e teórico, ampliados em sua carga horária, atualizados quanto a seu corpo na medida de seu conteúdo, interesses e necessidades dos alunos e do meio ambiente, onde trabalhavam em seus Estados e outros países.

Comprovando a significação deste curso na história do ensino da arte no Brasil e, mais especificamente, na formação docente para o ensino artístico Varela (1988) ainda acrescenta que “por muitos anos, no Brasil, o CIAE foi o único curso destinado a professores de todos os graus de ensino – o que nos permitiu, de certa forma, incentivar e descobrir a criatividade do educador brasileiro”. (p.115)

Ainda a respeito da referência em que se constituiu a Escolinha de Arte do Brasil para a formação de professores nesse período, Barbosa (1984) comenta que:

As práticas das escolinhas começaram a se fazer presentes na escola primária e secundária por meio das classes experimentais criadas no Brasil depois de 1958. Convênios foram estabelecidos com instituições privadas para treinar professores, chegando mesmo as Escolinhas a ser uma espécie de consultores de arte-educação para o sistema escolar público. Até 1973 as Escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte-educador (p.15).

De acordo com Barbosa (2004), embora esses professores saídos das Escolinhas de Arte manifestassem preparação para ensinar, não foram aceitos para o ensino da Educação Artística nas escolas de 1º e 2º<sup>16</sup> graus uma vez que se passou a exigir a formação superior.

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, as atividades artísticas existentes na escola sob a forma de Música, Canto Orfeônico, Desenho e Trabalhos Manuais foram substituídas pela Educação Artística. Por conseguinte passou a ser oferecido o Curso de Licenciatura em Educação Artística, de acordo com o Parecer do Conselho Federal de

---

<sup>16</sup> Ao longo do texto a nomenclatura 1º e 2º graus será utilizada quando se fizer referência ao ensino regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71.

Educação nº 1.284/73 (BRASIL, 1973). Tal curso visava à habilitação do licenciado para atuar, de maneira polivalente, no ensino das Artes Plásticas, Artes Cênicas Desenho e Música.

Um fato bastante expressivo, a respeito da instalação dos primeiros cursos de Educação Artística, diz respeito ao fato de a habilitação ter sido oferecida em cursos de licenciatura curta estruturados num período de dois anos e contemplando as linguagens artísticas anteriormente mencionadas. Através das palavras de Penna (1999) temos uma ideia do que tal condição representou:

A implantação da Educação Artística é marcada pela proposta polivalente, que concebe uma abordagem integrada das linguagens artísticas, e é prevista nos termos normativos tanto para o 1º e 2º graus (Parecer 570/77 – CFE), quanto para a formação do professor (Resolução 23/73 – CFE) – sendo exacerbada no modelo da licenciatura curta, que pretende formar, até mesmo em um ano e meio, um professor capaz de atuar no 1º grau em todas as áreas artísticas. As consequências da polivalência são sérias, tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística (p.61).

Como resultado do descompasso representado principalmente pela introdução da Educação Artística nas escolas sem que para tal houvesse no sistema oficial de ensino cursos de formação docente dessa natureza, foi visível a improvisação e as adequações que mais provocaram equívocos ocasionando propostas pedagógicas sem contornos definidos.

Como consequência da introdução do ensino da Educação Artística sem que para tal se contasse com cursos voltados para a formação dos professores, constatou-se que artistas e professores de outras áreas atuavam no ensino da disciplina. Segundo Vasconcelos e Sales (2006):

A carência de profissionais com a titulação exigida para a docência no ensino superior, médio e fundamental e com formação específica de conhecimentos nas mais diferentes modalidades de arte fez com que artistas e profissionais da área de educação com habilidades artísticas passassem a se preocupar com o ensino de arte (p.16).

Na prática, a partir da introdução da Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus, as escolas além de selecionarem professores do quadro que manifestavam habilidades artísticas (IDEM) puseram a disciplina à disposição daqueles que necessitavam complementar a sua carga horária independentemente de sua graduação.

A partir de então, o que se viu ao longo das décadas posteriores à introdução da

Educação Artística na escola de 1º e 2º graus foi “uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte” (FUSARI e FERRAZ 1993, p. 39).

Nesse contexto, o descontentamento com problemas que giraram em torno da “imobilização e o isolamento do ensino da arte, da política educacional para as artes e arte-educação, da ação cultural do arte-educador na realidade brasileira, da educação de arte-educadores (...)” (BARBOSA 2004, p. 13) se consolidou nos anos de 1980 marcando o processo de debate e de politização dos arte-educadores.

Esse movimento fez crescer as organizações de arte-educadores no território nacional, sendo que, dentre elas, destacamos a criação da Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB, que teve bastante expressividade na realização de encontros e congressos com professores, pondo em pauta discussões acerca da situação do ensino da arte. Como se percebe, além da insatisfação com as condições do ensino, foi salutar a mobilização política dos arte-educadores nesse período. A esse respeito Pillotto (2005) escreveu:

Nos anos 80 em todo o país era grande o descontentamento com a formação docente de um modo geral. Surge o movimento Arte-educação, que ampliou as discussões acerca da valorização e da qualificação dos professores, que na sua maioria possuíam clareza de sua falta de conhecimento e competência na área artística (...) Com o passar do tempo, ficou comprovado que o curso de Educação artística com dois anos de duração não atendia às especificidades da área nem dava conta de preparar um profissional para atuar no ensino fundamental e médio de maneira polivalente, segundo as exigências da referida LDB (p. 47).

A partir dos resultados dessa organização política, muitos cursos de Educação Artística, ainda conforme Pillotto (IDEM), realizaram modificações em sua estrutura e proposta curricular, ampliando a sua carga horária e legitimando assim a ineficiência da licenciatura curta. Aos poucos a licenciatura curta passou a dar lugar aos cursos de licenciatura plena, assim como os cursos de caráter polivalente foram substituídos, a partir de meados da década de 1980 e ao longo da década de 1990 por cursos de licenciatura com habilitação em linguagens específicas.

## 4.2 Formação acadêmica para o ensino da arte: recortes da realidade

Embora a partir da década de 1980 os cursos de licenciatura curta tenham sido substituídos gradativamente pelos de licenciatura plena em Educação Artística, persistiu ainda o fato de que grande parte dos cursos se concentrava em certas regiões brasileiras, fato este que se estendeu por muitos anos.

Na perspectiva de apresentarmos dados que ilustrassem a realidade acerca da formação acadêmica obtida com a licenciatura no país, apresentamos as constatações a que chegaram algumas pesquisas, inclusive evidenciando um desses trabalhos que contemplou especificamente a região do Cariri Cearense.

Pesquisa feita por Araújo (2008) que partiu de estatísticas fornecidas pelo banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a partir do sítio da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação apontou que os cursos de artes na modalidade presencial no Brasil, tendem a se concentrar em duas regiões denotando carência de cursos em outras: do total de 126 cursos em funcionamento no Brasil, 102 se concentram na região Sul e Sudeste e apenas 24 nas demais regiões do país.

Diante dessa constatação inferimos que muitos docentes ainda atuam no ensino da disciplina artes no ensino fundamental e médio sem a habilitação na área, pelo que supomos que essa situação pode se apresentar mais acentuada nas regiões cujo número de cursos se mostra pequeno. Cremos que essa situação além de real se apresenta bastante comprometedor para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em artes, haja vista que as linguagens representadas pelas artes visuais, música, dança e teatro enfocam conteúdos específicos que demandam estudos e pesquisas muitas vezes abordados apenas no âmbito acadêmico.

A pesquisa de Sardelich (1998) e a desenvolvida por Subtil (2004) investigaram a graduação de professores que atuavam no ensino da Arte de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. A primeira contemplou uma cidade do estado da Bahia e a segunda tomou como campo uma cidade do Paraná. Ambas as pesquisas constataram que a maioria destes professores não possuía licenciatura na área.

A pesquisa realizada por Sardelich (1998) intitulada “Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica”, de caráter descritivo, realizada com professores de Educação Artística que atuavam na educação básica do município de Feira de

Santana, na Bahia, e que teve como objetivo conhecer os professores e a sua prática cotidiana evidenciou a falta de formação específica dos profissionais, as precárias condições de carreira e trabalho.

Ao longo da pesquisa, ao investigar a formação específica dos professores a autora constatou que dos 69 sujeitos envolvidos na pesquisa apenas 10% cursaram Licenciatura em Educação Artística, enquanto que 45% possuíam licenciatura em Letras; 7%, em Pedagogia; 7% em Ciências; 3%, em Biologia; 3%, em Geografia e outros 3%, em História; 15% formados em Estudos Sociais e 7%, em Ciências Contábeis.

Em relação ao modo como os docentes chegaram a trabalhar como professores de Educação Artística, a autora ainda constatou que 55% declararam a necessidade de complementar a carga horária; 17%, por intermédio do curso de adicionais; 15% declararam que por acaso, sem especificar; 8%, por dom, por jeito, por gostarem de artesanato e 5%, por escolha profissional.

A pesquisa desenvolvida por Subtil (2005) que objetivou compreender como o legal é efetivado no cotidiano, privilegiou uma investigação nas escolas públicas estaduais de uma cidade de porte médio no estado do Paraná tendo os docentes que ministravam a disciplina Arte no ano de 2004 como sujeitos. Mediante o uso de questionários com questões fechadas e abertas, foram contemplados na pesquisa 43 professores, 39 mulheres e 4 homens.

Em seus resultados, a pesquisa apontou que dos 43 professores de arte investigados 14 possuíam graduação em Letras; 9, em História; 5, em Educação Física; 3, em Pedagogia; 2 eram licenciados em Geografia; 1, em Artes Visuais; 1, graduado em Direito; 1 em Ciências Contábeis; e 6 não informaram sua graduação.

Ratificando algumas considerações tecidas durante a abordagem acerca das condições da formação docente para o ensino da arte, mencionamos conclusões apresentadas por Subtil (2005) em seu trabalho ao expor que “a falta de professores habilitados para trabalhar com as diferentes áreas da Arte é fato comprovado na prática, quando se evidencia que profissionais de diferentes disciplinas são convocados para dar conta dessa tarefa” (p.186).

Essa afirmação feita pela autora, certamente a partir da análise dos dados coletados, ilustrou a situação presente em outros Estados brasileiros que durante muitos anos careceram de profissionais licenciados em Arte para assumirem as aulas. Embora careçamos de dados mais evidentes para tal declaração, percebemos que a maioria dos cursos nessa área,

durante muitos anos, era ofertada em universidades e faculdades localizadas, em grandes centros urbanos, as quais geralmente congregam instituições federais e estaduais. Sabemos, porém, que essa realidade sofreu modificações a partir da década de 2000, quando a política para o ensino superior incentiva a descentralização de suas atividades mediante a oferta de cursos de licenciatura pelo interior dos Estados.

Outra pesquisa, realizada por Rodrigues (2009), intitulada “A Contemporaneidade do Professor de arte na Região do Cariri Cearense” desenvolveu o mapeamento dos professores de artes que atuam nas escolas da rede estadual nos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. Seu objetivo foi desvendar e analisar o perfil deste profissional levando em consideração sua formação e as implicações na formação estética e alfabetização visual dos educandos.

Três escolas da cidade de Barbalha foram envolvidas na pesquisa. Aí 18 professores lecionavam a disciplina artes; deste total 13 eram contratados ou temporários. No tocante à graduação dos professores, foi constatado que nenhum possuía habilitação na área assim como nenhum apresentava especialização na área.

Em Juazeiro do Norte doze escolas foram contempladas pela pesquisa, identificando-se assim que 76 professores lecionavam artes, 30 efetivos e 46 na condição de temporários. À semelhança de Barbalha, nenhum dos professores contava com formação na área de Arte e apenas um professor tinha especialização em Arte/Educação. No Crato, foram envolvidas na pesquisa 10 escolas constatando-se o número de 57 professores da disciplina artes, todos sem a licenciatura na área; no entanto, uma das escolas, afirmou ter um professor com especialização na área. Como resultado, a pesquisa constatou que nenhum dos professores temporários ou efetivos da rede estadual nas três cidades pesquisadas era licenciado na área, embora dois apresentassem especialização em Arte/educação.

A partir dos resultados expostos pelas pesquisas compreendemos que o investimento nos cursos de licenciatura em Arte constitui uma conquista bastante recente; principalmente se levarmos em conta que estamos há menos de quarenta anos da criação das primeiras licenciaturas em Educação Artística no Brasil, determinadas pelo Parecer N.º 5.692 homologado pelo Ministro da Educação e Cultura em outubro de 1973.

Certamente, como consequência da insuficiência de professores habilitados, persistiu durante muito tempo - e nesse sentido a pesquisa de Subtil (2005) evidencia tal constatação -, a lotação de docentes para o ensino da Educação Artística nos anos 1970 e da

disciplina arte a partir do final dos anos 1990 ou como alternativa para complementação de carga-horária ou tomando-se como referência as habilidades artísticas para escolha dos docentes.

No âmbito da elaboração de algumas reflexões que tomaram por referência a pesquisa desenvolvida por Subtil (2005) entendemos relevante apresentar uma constatação posta pela autora ao indicar as atividades artísticas mais evidentes na vivência dos professores:

As atividades denominadas pelos professores como “experiência anterior em Arte” foram: Artesanato (a citação mais expressiva, compreendendo uma variada gama de atividades manuais), Artes Plásticas, Pintura, escultura em madeira e argila, violão, coral, Teatro, Dança e pintura em vidro. Chamam a atenção, no entanto, nove professores que afirmaram não ter qualquer vivência na área. Caberia indagar: o que os qualifica, mesmo que de forma precária, para o trabalho docente? (2005, p. 186).

A indagação posta ao final desta exposição, situada no âmbito das conclusões a que chegou a pesquisa de Subtil (IDEM), pareceu-nos bastante provocativa e ao mesmo tempo indicativa da importância da pesquisa que desenvolvemos haja vista questionar o saber manifestado pelo docente no momento de lecionar arte.

Reconhecemos que historicamente, desde a proposta da introdução do ensino artístico no currículo escolar brasileiro até as iniciativas que apontaram para sua reconfiguração no contexto das políticas educacionais que se sucederam, não se contou com um projeto de ampliação da oferta de cursos de licenciatura na área que favorecesse a formação de docentes no âmbito acadêmico.

Como resultado, esse descompasso provocou a realização de adaptações e alternativas no ensino da disciplina, as quais geraram condições de extremo comprometimento. Exemplo disso foi a prática comum de colocar a disciplina como complementação de carga horária oportunizando o seu ensino a qualquer professor do quadro funcional independente da sua formação. Sabemos que ainda é possível encontrar práticas que caminham nesse sentido mesmo quando se discute a implicação da formação docente para os resultados do ensino.

### **4.3 Caracterização do contexto institucional da oferta de Cursos de Formação em Nível Superior na área de Arte no estado do Ceará**

Complementando a reflexão acerca da formação docente para o ensino da arte a partir da situação dos cursos existentes no Brasil, realizada no capítulo anterior, julgamos importante apresentar resultados de uma pesquisa por nós realizada durante estudos do curso de mestrado no ano de 2011 que se voltou especificamente para a realidade do estado do Ceará.

A pesquisa intitulada Formação e ensino da arte no Ceará: o que temos e onde queremos chegar? objetivou analisar a atual situação dos cursos de artes existentes no estado do Ceará, enfatizando mais especificamente as licenciaturas nesta área

Na condução da pesquisa desenvolvemos o levantamento bibliográfico tendo como fonte artigos voltados à discussão da importância do ensino de artes para o desenvolvimento cultural dos sujeitos, assim como uma apresentação do percurso histórico do ensino da arte e da formação docente no contexto da organização educacional brasileira. A pesquisa ainda contou com consulta a documentos impressos - manuais informativos e propostas dos cursos de graduação das respectivas universidades e eletrônicos – disponíveis em sites oficiais, que permitiram o levantamento do número e constatação da diversidade de cursos existentes. Na análise dos dados as informações obtidas foram codificadas mediante agrupamento em unidades compondo um quadro situacional.

De acordo com os dados levantados na pesquisa foi possível chegar a resultados que permitiram elaborar um panorama acerca da situação dos cursos superiores de artes no estado do Ceará até o momento de conclusão do estudo:

- Foram identificados no Estado a existência de 19 cursos de artes, sendo que, destes, 10 se caracterizam como licenciatura e 9 como bacharelado.
- Um dos cursos de licenciatura apresenta a nomenclatura Arte-educação e está estruturado nos moldes da polivalência, cujos estudos contemplam as quatro linguagens artísticas;
- Constata-se a prevalência de cursos de Artes Visuais/Artes Plásticas (4 cursos) e teatro ( 4 cursos) seguidos pela Música/Educação Musical (3 cursos) e Dança (2 cursos).

- Das 10 licenciaturas duas são oferecidas no regime a distância;
- Dos 19 cursos de artes, 14 são oferecidos por instituições de ensino superior públicas, e 5 destes por instituições privadas;
- No tocante à formação de professores em cursos de licenciatura para o ensino de artes no estado do Ceará, inferimos que o número apresentado se mostra insuficiente; daí entendermos que a pesquisa desenvolvida por Rodrigues (2009) não constatou a presença de professores licenciados em artes no quadro de docentes da rede estadual de ensino em escolas de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha por causa da deficiência na oferta de cursos de licenciatura na área.
- Acreditamos que nos próximos anos essa realidade tenderá a ser superada ainda que de forma incipiente haja vista que a maioria destes cursos foram criados nos últimos 5 anos.

A partir das informações levantadas identificamos que houve maior ênfase na criação de cursos de licenciatura em artes no estado do Ceará no período posterior à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/96 que tornou obrigatório o ensino da Arte. Desta maneira, concluímos que tais cursos podem ser considerados fruto de uma organização bastante recente sendo que os resultados desse investimento – formação de licenciados em artes no Estado - poderão ser constatados ao longo de anos posteriores. Ademais, boa parte destes cursos se concentra na região metropolitana, sendo que apenas recentemente, é que se constata o surgimento de novos cursos oferecidos em universidades públicas situadas na região sul do Estado.

Diante do cenário apresentado percebemos ainda a necessidade de políticas públicas que visem à ampliação e ao fortalecimento desta área de ensino por meio da oferta de cursos de licenciatura em artes capazes de atender a necessidade de formação docente principalmente em regiões do Estado sem faculdades ou universidades que ofereçam tais cursos.

Acreditamos que o investimento na formação de docentes para o ensino de artes corrobora para a efetivação desta área do conhecimento como parte do currículo escolar ao tempo em que também contribui para o alcance dos objetivos que apontam para o desenvolvimento artístico e estético dos alunos como parte de sua formação cidadã (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997). Nesse sentido, pontuamos as palavras da

professora Ana Mae Barbosa quando afirma que a arte é fundamental para a educação de um país que se desenvolve.

Através da leitura de dados revelados no contato com as Secretaria de Educação e dos resultados das pesquisas, identificamos no estado do Ceará a incipiência de cursos de licenciatura em Arte. A anunciação dessa realidade concorreu para apontamos a urgência da ampliação daqueles existentes bem como a expansão de tais cursos a regiões que ainda não contam com tal oferta.

## **5. ASPECTOS DO ENSINO DA ARTE NO MUNICÍPIO DO CRATO/CE E CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES**

As concepções e práticas dos professores trazem a marca de suas experiências, ideias e valores, resultam da apropriação que fazem de práticas e saberes histórico-culturais (FERREIRA 2001, p.33).

Partindo das reflexões e discussões realizadas ao longo deste trabalho, o presente capítulo foi organizado no intuito de apresentar os resultados da pesquisa que tomou como sujeitos os professores da disciplina arte, permitindo a análise da compreensão que eles manifestaram acerca do saber ensinar arte.

Remontando à afirmação feita por Ferreira (2001), posta como prólogo de abertura do texto, pensamos que as experiências vivenciadas pelos professores, as concepções e valores que cultivam ou valorizam, se apresentaram como referenciais que falaram sobre a maneira como eles concebem o seu papel, como pensaram os fins do ensino e como compreenderam o processo de aprendizagem.

Vale acrescentar que a constituição da forma de pensar do sujeito corresponde àquilo que percebemos como saber, na medida em que este saber representa uma forma de entender/compreender qualquer fenômeno que – de maneira deliberada ou não – se articula a determinadas abordagens que explicam o conhecimento. Resulta ainda que da “apropriação” que o professor faz da produção histórico-cultural decorrem não apenas concepções, mas também formas de saber-fazer em educação.

### **5.1 Perfil da formação acadêmica e da docência na disciplina arte dos professores envolvidos na pesquisa**

Na interpretação dos dados da pesquisa foi mantido o anonimato dos sujeitos investigados; princípio esse que além de evidenciar uma postura ética, favoreceu maior disponibilidade de participação por parte dos docentes. Para a identificação dos sujeitos,

durante a apresentação dos resultados, optou-se pela substituição de seus nomes originais por nomes de pintoras e pintores brasileiros.

A partir das informações contidas nos questionários, utilizados para o levantamento de informações pessoais e profissionais dos dez professores que atuavam no ensino da arte do 6º ao 9º ano e que integraram a pesquisa, foi possível chegar ao seguinte quadro:

<b>Professores</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Situação funcional</b>	<b>Tempo de atuação no ensino de artes</b>
Anita	Letras	Especialização Língua Portuguesa	Efetiva	3 anos
Tarsila	Pedagogia	Especialização Língua Portuguesa e Arte-educação	Contratada	2 anos
Djanira	Letras	Especialização Língua Portuguesa e Arte-educação	Contratada	3 anos
Leda	Licenciatura 1º e 2º ciclos	Especialização Língua Portuguesa	Efetiva	8 anos
Lígia Pape	Letras/Pedagogia	Planejamento Educacional	Efetiva	14 anos
Lígia Clark	Letras	Especialização Língua Portuguesa	Contratada	2 anos
Regina	Biologia	Especialização Língua Portuguesa e Arte-educação	Efetiva	5 anos
Carmela	Licenciatura em Língua Portuguesa	Gestão educacional	Efetiva	5 anos
Portinari	Geografia	Não Possui	Substituto	2 anos
Romero	Letras	Não Possui	Contratado	2 anos

*Quadro 2 – características dos atores participantes da pesquisa*

O quadro apresentado concedeu dados para a definição do perfil dos professores bem como forneceu subsídios para a reflexão sobre a realidade do ensino da arte na rede municipal, principalmente no tocante à formação docente, situação funcional e tempo de docência na disciplina.

A primeira interpretação que o quadro nos proporcionou esteve relacionada à presença mais acentuada de mulheres no magistério e, no caso do ensino da disciplina, atuando como professoras de arte. Do total de professores investigados 80% eram do sexo feminino.

Essa constatação manteve consonância com os números apresentados pela Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo Ministério da Educação no final de 2010. De acordo com os percentuais obtidos, as mulheres compunham 81,5% do total de professores que atuavam na Educação Básica no Brasil. Constatou-se que existiam quase 2 milhões de professores no país, dos quais mais de 1,6 milhão eram mulheres.

	Homens no magistério		Mulheres no magistério	
Educação Básica	365.395	18,5%	1.612.583	81,5%
Educação Infantil	11.284	3,0%	358.414	97,0%
Creches	2.682	2,1%	124.975	97,9%
Pré-escola	10.054	3,9%	248.171	96,1%
Ensino Fundamental	245.245	17,8%	1.132.238	82,2%
Anos iniciais do EF	66.416	9,2%	655.097	90,8%
Anos finais do EF	207.942	26,5%	575.252	73,5%
Ensino Médio	165.784	35,9%	295.758	64,1%
Educação Profissional	31.930	54,2%	26.968	45,8%
Educação Especial	2.444	7,3%	31.150	92,7%
Educação de Jovens e Adultos	74.910	28,6%	186.605	71,4%

*Quadro 3 - divisão dos profissionais da Educação por etapa de ensino*

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicação/midia/noticias/13784/mulheres-sao-815-do-magisterio-da-educacao-basica-no-brasil>

A comprovação da presença acentuada de mulheres como professoras da disciplina arte na rede municipal, como também a existência de um número expressivo delas no cenário da educação nacional nos levaram pensar no que Almeida (1998, p.64) conceituou como "feminização do magistério primário", ao explicar a ampliação da mão de obra feminina no sistema escolar.

A esse respeito, Chamon (2006) no artigo intitulado *Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais*, situou com propriedade o contexto que favoreceu a expansão da presença feminina no magistério e, conseqüentemente a consolidação da docência como campo propício à sua atuação:

A feminização do magistério não é um fenômeno novo e tem se manifestado na maioria dos países ocidentais desde a segunda metade do século XIX. Com o avanço do capitalismo industrial é refeita a hierarquia das profissões, agregando-se valor àquelas mais condizentes com as novas exigências do mundo industrializado e à sua ideologia. É instituída a educação sob a tutela do Estado para os filhos dos trabalhadores. Nesse contexto, o magistério

sofre significativos abalos. Deixa de ter o prestígio de outrora e, de forma sensível, vai mudando, paulatinamente, de gênero. A instituição dos sistemas de educação de massa, sob a organização do poder público, marca a ampliação da participação da mulher como professora primária (p.2-3).

Cabe ressaltar que, embora não seja intenção do trabalho expor de maneira mais detalhada a questão, servimo-nos da referência a números e a estudos que abordam a consolidação do magistério como ocupação feminina por havermos considerado importante situarmos a constituição histórica do fenômeno e sua persistência no atual panorama da educação brasileira.

No tocante à formação acadêmica dos professores, 60% possuíam graduação em Letras/ Língua Portuguesa, sem que nenhum apresentasse graduação em Artes. Apenas em nível de pós-graduação é que se constatou que três dos docentes haviam cursado especialização em Língua Portuguesa e arte-educação. Essa condição, entretanto, não destoou da situação pela qual passa o ensino de artes no Brasil, que ainda sofre com a ausência de docentes habilitados nas linguagens artísticas recomendadas para o ensino da disciplina na educação básica.

Contextualizando a verificação da formação acadêmica dos docentes que atuavam no ensino da arte, foi possível encontrar resultados de um estudo realizado pelo Ministério da Educação em 2009 publicado pelo Boletim Arte na Escola (2010):

(...) o Brasil possui cerca de 124 mil professores de Artes. A grande maioria (92%) tem licenciatura. Mas o dado preocupante é que Artes é a disciplina com menor proporção de docentes com formação na área específica de atuação: 25,7%, nos anos finais do ensino fundamental. Destes, só 2,4% lecionam a disciplina correspondente ao curso em que se formaram na graduação. O trabalho do MEC informa ainda que 50,2% dos professores que lecionam Artes são formados em outras áreas e 24,1% estudaram Pedagogia (p. 6).

A realidade em números demonstrou que a disciplina arte, por um lado, ainda convive com a carência de professores habilitados para o seu ensino e, de outro, revelou que aqueles que possuem licenciatura na área não lecionam a linguagem artística que corresponde à sua formação. Essa situação ilustrou a dificuldade em se implementarem as determinações legais que buscam consolidar o ensino da arte e alertou para a necessidade de que estas, em seu processo de implementação, sejam acompanhadas de debates e pesquisas por traduzirem êxitos e percalços.

Com relação à situação funcional dos professores, 50% deles eram efetivos da rede municipal de ensino, dos restantes 40% lecionavam mediante contrato temporário e 10% atuavam como substitutos.

Em se tratando do tempo de ensino percebeu-se que 80% dos docentes tinham até cinco anos de experiência na disciplina arte, enquanto que apenas 20% excederam esse período. Esse dado fez pensar na rotatividade de professores no ensino da disciplina, o que, a nosso ver, prejudica principalmente o investimento na formação continuada, uma vez que os cursos e atividades oferecidos formam professores, mas podem não apresentar resultados satisfatórios em virtude da iminência de afastamento do docente das atividades em sala de aula.

Ainda em relação ao perfil profissional dos professores foi possível levantar dados que revelaram as turmas em que lecionavam no Ensino Fundamental. Esse levantamento pôde ser justificado por haver, no município do Crato, durante a realização da pesquisa uma situação bastante peculiar. A Secretaria Municipal de Educação, através da Divisão de Ensino de Artes determinou que em cada ano do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, fosse trabalhada apenas uma linguagem artística, assim distribuída:

6º ano – Artes Visuais

7º ano – Música

8º ano – Dança

9º ano – Teatro

Dessa maneira, um professor podia lecionar Artes em mais de um ano do ensino fundamental e, com isso, acabava sendo responsável também pelo ensino de mais de uma linguagem artística. Pode-se comprovar que 50% dos docentes participantes da pesquisa atuavam em todas as turmas, ou seja, lecionavam Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Ademais, 40% dos professores lecionavam arte em dois anos e somente 10% lecionavam em apenas um ano do ensino fundamental, conforme quadro a seguir:

<b>PROFESSORES</b>	<b>ANO(S) EM QUE LECIONAM A DISCIPLINA ARTES</b>
Anita	6º e 7º ano
Tarsila	6º e 7º ano

Djanira	6º, 7º, 8º e 9º ano
Lêda	6º, 7º, 8º e 9º ano
Lígia Pape	6º ano
Lígia Clark	6º e 8º ano
Regina	6º, 7º, 8º e 9º ano
Carmela	6º e 7º ano
Portinari	6º, 7º, 8º e 9º ano
Romero	6º, 7º, 8º e 9º ano

*Quadro 4 – distribuição dos professores por ano em que lecionam a disciplina Artes.*

Em resposta ao questionamento que buscava compreender o porquê dessa forma de organização do currículo a coordenação pedagógica do município respondeu tratar-se de uma alternativa para uma velha discussão que girava em torno da dificuldade de se propor um planejamento que contemplasse as quatro linguagens num mesmo ano ou série. De acordo com a coordenação, os conteúdos de ensino muitas vezes se centravam mais nas artes visuais, em prejuízo das outras áreas.

A nosso ver, a forma como a Secretaria de Educação estruturou o currículo, embora se apresente como uma alternativa, não pode desconsiderar o fato de os professores não possuírem licenciatura em Arte. Dessa maneira, inferimos que (...) a formação da maioria dos professores que atuam nas escolas não permite o domínio de conhecimentos técnicos e teóricos sobre uma gama tão ampla de modalidades artísticas (PENNA, 2001, p. 86).

Se a polivalência é uma postura comprometedora para professores licenciados numa das linguagens artísticas, em virtude de suas consequências para o processo ensino-aprendizagem, muito mais comprometedora será para aqueles que não possuem a licenciatura na área.

A essa reflexão coube acrescentar o fato de que as escolas, visitadas durante o momento destinado à observação de aulas ministradas pelos professores, não ofereciam, em sua grande maioria, espaços destinados ao trabalho artístico, a saber: ateliês para as Artes Visuais, salas de Música ou ambientes apropriados para o ensino de Dança ou Teatro. Compreendemos que essas questões integram o currículo escolar, aqui entendido como importante elemento da organização pedagógica que envolve além de disciplinas, outros componentes que contribuem para que o ensino aconteça.

### 5.1.1 Aspectos da formação pessoal e profissional dos professores

Através das informações constantes no questionário de identificação e das entrevistas foi possível conhecer aspectos da formação pessoal e profissional dos professores. A realização dessa atividade forneceu subsídios para se constatar a influência de variados contextos na composição do saber docente uma vez que não podemos desconsiderar a implicação de tais referenciais conforme apontado por Tardif (2008).

#### Professora Anita

A professora Anita, graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA concluiu seu curso no ano de 2001, cursando concomitantemente especialização em Língua Portuguesa em 2004 na mesma Universidade. É professora efetiva da rede municipal desde o ano de 2002, ministrando a disciplina arte há 3 anos. Declarou gostar muito do artesanato popular e da literatura de cordel e reconheceu a relação de proximidade entre essa produção literária e a xilogravura enquanto modalidade das Artes Visuais. Ao enfatizar seu contato com artes, referendou o período da adolescência vivida nos anos oitenta quando, segundo ela, conviveu com a expressão plástica do grafite.

Reportando-se a sua vida escolar, a professora citou que não se recorda da disciplina arte na escola justificando que, na época em que estudou no ensino fundamental, ela não fazia parte do currículo. A respeito do ensino da arte comentou em sua entrevista que esta aparecia na escola como “associada a uma data comemorativa”. Como professora da disciplina arte afirmou amparar-se na própria experiência em sala de aula e no desenvolvimento da disciplina priorizando o estudo que envolva artistas nacionais e aspectos da cultura popular.

#### Professora Tarsila

Graduada em Pedagogia em 2008 pela Universidade Regional do Cariri – URCA, a professora atuava desde o referido ano como professora contratada, adentrando o quadro da escola já como professora da disciplina Artes Visuais. Mencionando o seu tempo de adolescente, lembrou cursos ministrados pela Diocese em sua comunidade em que se ensinava a meninas fazer bonecas de pano, confeccionar artesanatos e crochê e realizar pinturas.

Na graduação em Pedagogia, teve seu contato com disciplina Arte-educação, posteriormente intensificando seus estudos ao cursar especialização em Arte-educação também na URCA, curso este concluído em 2010.

Recordou das atividades artísticas na escola indicando a confecção de artesanatos como prática, segundo ela “era simplesmente você produzir uma cestinha com cartolina, ela já dizia como a gente tinha que fazer e aí tinha sempre aquela preocupação, fazer igual o que ela dizia”<sup>17</sup>. O contato com amigos que apreciavam Artes foi comentado pela professora como importante para seu entendimento sobre a área e ampliação do gosto estético.

### Professora Djanira

Licenciada em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA em 2010, a professora possui especialização em arte-educação concluída em 2011. Atuava como professora contratada desde o ano de 2008.

A sua referência a presença da arte na escola situou-se no ensino fundamental onde pôde experimentar o desenho, a pintura em tela e a elaboração de maquetes. Concomitante a experiência com arte na escola, o desenho feito por amigos lhe chamava a atenção quando adolescente, pelo que declarou ser sempre observadora desta forma de arte. Afirmou gostar muito de exposições de pinturas e assumiu ser freqüentadora de amostras dessa natureza quando realizadas na região.

### Professora Leda

Tendo cursado a Licenciatura para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental e concluído o referido curso em 2002, a professora Leda prosseguiu seus estudos especializando-se em Língua Portuguesa em 2010, ambos os cursos realizados na Universidade Regional do Cariri – URCA. A professora possuía 30 anos de magistério, mas apenas em 2001 conseguiu ingressar como efetiva na rede municipal de ensino. Há 8 anos leciona Artes no Ensino Fundamental.

Sempre morou numa comunidade rural onde também passou a lecionar. Sempre gostou de participar de grupos da Igreja Católica, integrando-se na organização de apresentações teatrais, autos religiosos e festividades de padroeiro.

---

<sup>17</sup> Trecho da fala da professora Tarsila durante a entrevista.

Declarou valorizar muito a paisagem local e seus elementos naturais, e às vezes acrescentou que os tomava como recursos para suas aulas.

### Professora Lígia Clark

Formada em letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA, a professora Lígia Clark concluiu o referido curso em 2004 tendo ainda cursado especialização em Língua Portuguesa na mesma instituição, tendo obtido o título em 2004. Como professora contratada da rede municipal de educação atua aí desde o ano de 2006.

A professora manifestou identificação muito grande com a Arte, expressando, inclusive, seu desejo de cursar uma licenciatura na área. Acrescentou que quando criança acompanhava familiares em apresentações artísticas e identificou aí uma influência na construção do seu gosto pela Arte.

A professora recordou o contato com arte na escola lamentando a centralização em atividades de desenho, assim se expressando: “relembro as aulas de arte, de quando eu estudava, que eram simplesmente monótonas, só desenhar, tanto é que eu só sei desenhar casa, coqueiro e o sol.”<sup>18</sup>

### Professora Regina

A professora Regina cursou Licenciatura plena em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri – URCA concluindo a graduação em 2000. Seu curso de especialização em Língua Portuguesa e Arte-educação foi concluído em 2006. Como professora do Ensino Fundamental, a docente possuía 13 anos de docência como efetiva.

Moradora da zona rural do município do Crato, a professora lecionava numa escola de sua localidade e demonstrou muito conhecimento das manifestações culturais populares pontuando em sua fala a valorização para com tais expressões. Para ilustrar esse interesse, comentou a época em que assistia a apresentações da Lapinha<sup>19</sup>, chamando-lhe a atenção as roupas e os passos executados pelos participantes. Assim, desde criança a

---

<sup>18</sup> Depoimento da Professora Ligia Clark

<sup>19</sup> Auto natalino que apresenta pastoras e outros personagens a caminho de Belém em busca do Cristo nascido a fim de adorá-lo.

professora declarou estar envolvida com as expressões artísticas e culturais da sua comunidade.

Os estudos da especialização foram citados como fundamentais para sua compreensão de arte e de seu ensino; acha que o tempo de aula e o planejamento são comentados difíceis de administrar.

### Professora Carmela

Com Licenciatura em Língua Portuguesa concluída em 2006 na Universidade Regional do Cariri – URCA, a professora Carmela atua no Ensino Fundamental desde 2008 sob o regime de contrato. À sua formação profissional acrescentou a especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Integrada de Patos – FIP.

Desde criança disse ter contato com o teatro Rachel de Queiróz, importante centro de divulgação e projeção de espetáculos em sua cidade. Foi nesse centro que participou, ainda adolescente, de um Curso de Teatro que a deixou encantada perante a performance da ministrante, vinda de São Paulo. O treino com dobraduras de papel foi citada por ela como uma experiência importante para seu conhecimento em Arte.

Ministrando a disciplina arte no Ensino Fundamental, manifestava então intensa preocupação com o desenvolvimento de atividades a fim de superar, na sua opinião, a tendência de se ensinarem conceitos desvinculados de vivências concretas.

### Professor Portinari

Tendo concluído a Licenciatura em Geografia pela Universidade Regional do Cariri – URCA em 2009, o professor Portinari possui experiência de 4 anos como docente do Ensino Fundamental, destes, 2 anos estiveram relacionados ao ensino de Artes. No momento da pesquisa ministrava as quatro linguagens artísticas do 6º ao 9º ano.

Declarou que no espaço urbano as expressões visuais que se apresentam nas ruas em forma de grafites influenciaram a sua relação com a imagem principalmente quando relacionadas à crítica social. O contato com a esposa, professora da Educação Infantil que desenvolvia projetos de Arte com crianças fez com que se envolvesse com as Artes Visuais ao ajudá-la nas atividades.

O contato com elementos naturais durante o período da infância vivida na zona rural foi citado como interessante oportunidade para manipulação de meios para a criação, principalmente através da argila, bastante utilizada por ele na confecção de bonecos destinados aos momentos de brincadeiras.

Apontou a formação acadêmica como fundamental para a realização de um trabalho de qualidade em arte, associado à capacidade de criação graças ao domínio da técnica.

### Professor Romero

O professor Romero graduou-se na Universidade Regional do Cariri – URCA em Letras no ano de 2005. Com recente entrada no magistério, atua há 3 anos no Ensino Fundamental na cidade do Crato, como docente contratado; durante dois desses anos lecionou a disciplina arte.

No momento da pesquisa ensinava as quatro linguagens artísticas, do 6º ao 9º ano numa escola localizada num bairro cratense. Sofrendo influência do ambiente rural, o professor declarou não ter estabelecido contato durante o período da infância e adolescência com cinema, teatro ou exposições de Arte, mas situou o seu contato com o avô na feitura de sandálias de couro e com uma senhora que confeccionava utensílios com argila.

Em virtude de sua experiência com movimentos religiosos através de participação em grupos de jovens ligados à Igreja Católica e da proximidade com pessoas que produzem Arte na comunidade demonstrou valorizar nas aulas que desenvolve aspectos da cultura local.

Atentando-se para o percurso de vida pessoal e profissional dos professores, ficou evidente que em sua maioria os docentes tiveram mais experiências relacionadas à linguagem visual, evidência esta que pode ajudar a analisar o fato de as Artes Visuais serem muitas vezes a linguagem artística mais trabalhada nas escolas.

Uma vez apresentado o perfil dos professores na contextualização de questões relacionadas à situação do ensino da arte no Brasil e no âmbito do município onde se realizou a pesquisa, bem como tendo sido apresentados aspectos da formação pessoal e profissional dos professores, passamos a discorrer sobre o saber dos docentes, tomando por base as categorias eleitas para análise dos dados.

## 6. CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo nos debruçamos sobre as informações obtidas por meio da observação das aulas ministradas pelos professores, bem como passamos a considerar as declarações expressas pelos docentes no momento de realização das entrevistas.

Conforme anunciado no momento de introdução deste trabalho a análise de conteúdo de Bardin (2002) foi escolhida como técnica para a interpretação dos dados coletados. Para tanto, foram tomadas inicialmente as perguntas constantes do roteiro da entrevista e convertidas em categorias de análise.

As categorias elaboradas prestaram-se ao agrupamento das declarações, a partir das quais procedemos à análise de conteúdo sempre subsidiada pelo referencial teórico eleito.

### 6.1 Compreensão dos docentes acerca da Arte e da linguagem Artes Visuais

A compreensão sobre Arte e sobre a linguagem Artes Visuais foi a primeira categoria sistematizada na análise dos dados. Essa questão foi eleita como inicial por cremos traduzir ela o reconhecimento dos docentes com o campo de atuação, uma vez que, segundo achamos, desse entendimento, partem as especificidades do ensino.

Do grupo de 10 professores que integraram a investigação constatamos que a maioria compreendeu a Arte como uma criação e produção que envolve a capacidade de sensibilização conforme revelado na fala de uma professora, a saber:

*Então, com a minha experiência de vida, com a minha experiência de sala de aula eu acho que Arte é acima de tudo uma coisa que você faz e que gosta e que tenha uma relação bonita com aquilo que você está fazendo e que tem haver com a sua pessoa, tem haver com cada um. (PROFESSORA REGINA)*

A professora Regina atribuiu à Arte a ideia de produção e isso se mostrou evidente quando seu comentário ratificou o fazer e referendou a realização de algo. Aliada a isso, a definição “relação bonita”, indicada na fala da docente fez pensar a Arte como uma

elaboração sensível, quando na verdade sabe-se que, enquanto elaboração cultural não tem a pretensão de se fazer agradável a quem a aprecia.

A Arte como uma produção cujo conteúdo mobiliza a capacidade de sensibilização do sujeito foi apresentada pelo professor Romero; que associou isso ao sentimento manifestado pela pessoa que mantém contato com a produção artística, o que pode diferir de pessoa para pessoa.

*Arte é como eu digo muito abrangente porque tem a capacidade de sensibilizar as pessoas. Você pode sentir uma reação, outra pessoa sentir outra ao ver determinada obra de arte, então a arte tem esse poder de fascinar mesmo as pessoas. (PROFESSOR ROMERO)*

O entendimento da Arte como produção mobilizadora da expressão e da sensibilidade, manifestado pela maioria dos professores entrevistados, conduziu-nos à reflexão sobre aspectos da organização do ensino brasileiro que se fizeram com base na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB N° 5.692/71 quando a Educação Artística esteve contemplada como atividade obrigatória pertencente ao corpo de matérias da Comunicação e Expressão.

Possivelmente, foi nesse contexto, que a Educação Artística se configurou como atividade ligada ao corpo de matérias da Comunicação e Expressão que muitos desses professores estudaram, tendo recebido assim influência do ensino organizado sob essa tendência.

No que concerne às artes visuais, a concepção da maioria dos professores traduziu a ideia de algo que pode ser visualizado, observado e apreciado. A fala a seguir traduz bem essa constatação:

*Arte visual pra mim é o que a gente vê. O próprio nome e o conceito já nos leva a direcionar pra isso. Tudo que a gente visualiza pode ser considerado como artes visuais. Daí, a gente hoje vive num campo cheio de artes visuais, basta ver o computador, a televisão. (PROFESSOR ROMERO)*

A visualidade como expressão bastante acentuada na sociedade atual, que necessita de observação e de apreciação por parte dos sujeitos foi apontada pelo PCN Arte (2001) como importante acontecimento a solicitar aprendizado para que se possa compreender bem sua manifestação:

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidade inigualável na história, criando um universo de exposição

múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades (p.61).

Também Buoro (2003) cita a abrangência da imagem nos dias atuais, frisando o alcance de suas expressões no cotidiano. A partir dessa verificação, a autora argumenta em favor da *consciência da visibilidade*, apontando também, à semelhança do PCN, a necessidade de formação dos sujeitos para lidar num mundo onde tais formas desafiam o entendimento e convocam ao exercício da criticidade:

A imagem ocupa espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo. Livros, revistas, outdoors, internet, cinema, vídeo, tevê, para citar apenas as fontes mais comuns, produzem imagens incessantemente, quase sempre à exaustão e diante de olhares de passagem. Todos são meios ao alcance da maioria da população brasileira e tão presentes quanto enraizados nos gestos mínimos de nosso dia a dia. Faz-se necessária uma tomada de consciência dessa presença maciça, pois, pressionados pela grande quantidade de informação, estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas (...) É imperativo investir numa prática que transforme esses sujeitos em interlocutores competentes, envolvidos em intenso e consistente diálogo com o mundo, estimulados para isso por conexões e informações que circulam entre verbalidade e visualidade (p. 34-5).

É realidade que vivemos numa sociedade onde a produção visual é algo constante e cada vez mais necessária à interação das pessoas com as formas de conhecimento que se configuram principalmente no âmbito do chamado mundo virtual. Também a circularidade dessas produções, graças aos meios e instrumentos socializados nos dias atuais, tornou-se um evento comum atingindo diversas pessoas, independente de lugares e contextos culturais.

Ainda no comentário sobre as artes visuais percebeu-se que 80% dos entrevistados fizeram menção às modalidades<sup>20</sup> ao exporem sua compreensão acerca dessa linguagem. Esse fato poderia se explicar diante da dificuldade em se abordar, apenas em termos conceituais, uma produção humana que se apoia em expressões concretas. A colocação de uma das professoras ilustrou essa constatação quando enfatizou as artes visuais como sinônimo de materialização:

---

<sup>20</sup> Por modalidade das artes visuais entenda-se o desenho, a pintura, a escultura, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance (PCN ARTE 2001, p. 61)

*Artes visuais está ligada diretamente àquela vivência que alguém deixou ou transferiu através do concreto, aquilo que está ali aos olhos vivos, ver, ter curiosidade de conhecer a metodologia pra se chegar àquilo ali. Você aprecia, acha interessante e quer saber como essa coisa desperta a curiosidade, como alguém chegou a imaginar, a criar essa determinada obra que pode estar numa gravura, na pintura, na tricolagem, no trabalho manual (...)* (PROFESSORA LÍGIA PAPE)

Outra verificação, que se vincula à desenvolvida anteriormente, diz respeito ao fato da maioria dos professores que mencionaram modalidades das artes visuais em suas respostas terem referenciado aquelas consideradas mais tradicionais tais como a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura e a gravura. Uma das respostas expressou bem esse entendimento:

*Pra mim, pinturas, esculturas; eu já tive a oportunidade de ver de perto essas esculturas, quadros, exposições, eu acho que foi tardio, mas que hoje eu vejo como algo muito legal. Uma simples casa pra mim hoje e eu mostrar a de hoje e a de antes também é uma arte.* (PROFESSORA TARSILA)

Percebemos assim que os professores, ao apresentarem seus conceitos sobre artes visuais, recorreram e tomaram como exemplo as modalidades com as quais mantiveram contato durante suas vivências culturais e sociais. Essa observação possibilitou entender que as experiências culturais assumem expressiva influência na construção de sentidos pelos sujeitos.

Em meio aos comentários tecidos pelos professores apresentando sua concepção acerca das artes visuais, identificamos que o desenvolvimento da capacidade de ver foi indicado como importante elemento a ser exercitado na formação estética dos indivíduos, assim como se pode depreender da consideração exposta pelo professor:

*As artes visuais, elas são aquelas artes, digamos assim, que a partir da sensibilidade do indivíduo ele consegue perceber a partir da sua visão. Então, a partir da sensibilidade que ele tem, o meio em que ele vive ali vai sair manifestações de artes visuais, por exemplo, ele observar uma fachada de um prédio, isso, e ali perceber traços artísticos é arte visual; ele ir a uma peça de teatro e observar um figurino, ou assistir mesmo a uma novela, um seriado ou um filme, a partir daquele figurino ali é um modelo de arte visual. Assim, as artes visuais elas podem ser percebidas nas pinturas, na escultura como no caso da comunidade que eu trabalho onde tem um pai de um aluno que trabalha com esculturas de santos, esculpe santo e outras imagens, isso também é arte visual.* (PROFESSOR PORTINARI)

Ao lado do desenvolvimento da capacidade de ver, o professor deixou evidenciada a valorização de produções artísticas presentes em espaços variados, exaltando inclusive expressões existentes em sua localidade. O depoimento de outra professora também foi escolhido por ilustrar bem essa compreensão:

*Bom, quando a gente vai começar dá uma aula, no sexto ano principalmente, a gente começa pela própria sala de aula, eles observando o que tem, o que é que nós temos ali, pra gente observar, e o que é que é bonito, o que é que daquela sala ali a gente pode tirar e colocar no papel de alguma maneira e a natureza, quer dizer, o que a gente vê, é a imagem no dia a dia, a imagem de um colega, a imagem da própria escola, então, a gente começa por ali, mostrando o que nós estamos vendo, o que nós estamos pegando, o que estamos sentindo, ali, na sala de aula, então começa por ali. (PROFESSORA REGINA)*

O depoimento da professora Regina além de exemplificar a tendência de os professores valorizarem a ampliação da capacidade visual dos alunos, revelou a consideração de atividades que incluem a observação de imagens reais e próximas ao aluno.

Essa ideia cultivada pelos professores e exemplificada aqui por suas falas remonta ao pensamento de Buoro (1999) quando em seu livro intitulado *olhos que pintam* discute a questão da visualidade e da visibilidade. A visibilidade para a autora “*propõe-se como um caminho para a aquisição de uma consciência mais aguda da presença da imagem*”, enquanto que a visualidade “*assume, portanto a condição de atributo, que se atualiza no sujeito por força da visibilidade acionada*” (p.46).

Percebemos que a visibilidade se apresentou como a preocupação central dos professores, tanto que eles declararam trabalhar em arte tendo como enfoque principal a preparação do olhar mediante a observação apurada da imagem. Essa ênfase na preparação da visibilidade se dá, a nosso ver, em função da visualidade *enquanto lugar onde colaboram sonho, fantasia e imaginação e que está latente na imagem* (idem, p. 47).

## **6.2 Origens das aproximações e experiências com as Artes Visuais**

Em relação às experiências dos docentes com as artes visuais foi possível perceber a influência de diversas situações que se consolidaram em espaços variados, envolveram elementos diversos e contaram com a influência de sujeitos com experiência na produção artística.

O contato com familiares e/ou pessoas próximas como favorecedor do envolvimento com as artes visuais aparece na fala de 50% dos docentes. Nelas foi possível identificar que muitos, principalmente na época da infância e da adolescência, observaram a confecção e até experimentaram a elaboração de artefatos.

Assim, o lar e a comunidade foram ambientes onde se situaram essas experiências constituindo-se em contextos de aprendizagem. O depoimento de um dos entrevistados ilustrou essa verificação:

*Eu achava incrível a minha bisavó fazer renda na almofada. E também, tinha uma pessoa da minha casa, que foi criada por uma bisavó que fazia as varandas de parede. E outro fato é que minha mãe sempre bordou manualmente, isso me chamava a atenção e minha mãe foi uma grande leitora de cordéis; então, a capa dos cordéis era uma intriga pra mim, a história que tinha ali dentro, a beleza da história, então a minha infância foi rodeada por esse tipo de arte. (PROFESSORA LÍGIA PAPE)*

Tal como a professora Lígia Pape, a fala da professora Lígia Clarck, também fez referência ao contato com atividades e elaborações estéticas mediado por pessoas de seu convívio familiar:

*(...) a minha avó ela tinha essa experiência, ela participava de grupos antigos de teatro, que chamavam antigamente de “grupos de drama”. Então, elas faziam as apresentações e em todos os lugares que ela ia, ela me levava para ver e na apresentação estava sempre disposto teatro, dança, música e na questão de objetos eu percebia a criação de bonequinhos com sabugo de milho, a criação de objetos caseiros mesmo da zona rural. (...) então, despertou em mim a vontade de fazer a mesma coisa. Então, desde criança que eu também participo de grupos de teatro, canto fui de coral e de grupos de dança também. (PROFESSORA LÍGIA CLARCK)*

Os trabalhos manuais e as elaborações artesanais desenvolvidas por pessoas partícipes do ambiente familiar e/ou comunitário também foram bastante evidenciados nos comentários dos professores. Em 60 % das respostas fez-se menção a esse tipo de trabalho como experiência com as artes visuais.

O relato de dois professores, apresentados a seguir comprovam a constatação a que chegamos:

*(...) morei próximo a uma senhora que confeccionava materiais com argila: potes, panelas. E o meu próprio avô trabalha com confecção de sandálias de couro; então, o meu contato, apesar de simples, já começou por onde eu acho realmente que deve começar, pela simplicidade. (PROFESSOR ROMERO)*

A habilidade dos artesãos do barro e do couro foi reconhecida pelo professor Romero como importante passagem que marcou a sua aproximação com a Arte. Chamou a atenção a facilidade de contato com produtores e suas obras no seio da própria comunidade contrastando com a dificuldade de acesso a determinados centros de divulgação, produções artísticas e seus produtores.

Mais um contato ilustrou o envolvimento com elaborações artesanais no seio da família e da comunidade, desta vez acompanhado da experimentação:

*Assim outro elemento que me identificava muito com a arte é que minha mãe, a gente morava no sítio, comprava panelas de barro feita pelas mulheres (...) sei que frequentemente ela pedia pra fazer as panelas de barro e a gente comprava as panelas.. Depois mamãe descobriu, por acaso, um certo espaço ou um lugar que tinha argila lá onde a gente morava mesmo e aí ela começou a fazer algumas de forma bem rudimentar e eu e meus irmãos, a gente pegava as argilas e ficava fazendo cavalos, bois de barro, na argila e ficávamos pra brincar (...) eram nossos brinquedos e aí, inclusive, a gente pegava o carvão pra pintar esses animais na cor cinza pra se assemelhar o máximo ao real. (PROFESSOR PORTINARI)*

A experiência relatada pelo professor Romero e Portinari revelou que materiais simples, presentes na produção cultural local e de fácil acesso no cotidiano foram capazes de lhe garantir o exercício estético e artístico.

Ainda no tocante ao envolvimento com as artes visuais estiveram contempladas na fala dos professores vivências características do contexto rural com suas expressões culturais as quais atuaram como objetos de apreciação e fruição estética. O comentário abaixo representou de maneira bastante expressiva essa constatação:

*(...) então eu sou uma pessoa do sítio, lá, mas eu tive esse primeiro contato (...) eu gosto muito da maneira como o povo fala, do pessoal que se apresenta, do zabumbeiro, do pessoal da renovação, do pessoal do maneiro pau e quando eu era ainda criança me lembro muito da lapinha, tinha umas primas da gente, que vestiam aquelas roupas, aquelas saias bonitas e que se apresentavam no dia da renovação<sup>21</sup>, aquelas roupas cheias de babados, quando elas entravam assim pra começar a cantar, com os maracás balançando e cantavam aquelas músicas e tinham alguma coisas amarradas na cabeça muito bonitas e faziam uma “filazinha”, eu acho que foi o contato mais bonito, que eu não sabia também nem se aquilo era arte, não sabia o que era mas que hoje, eu me lembrando daquilo tudo que passou era muito bonito, (...) me emociona ainda muito quando eu lembro disso e ainda uma coisa que eu gosto muito é o zabumbeiro, embora eu saiba que*

---

<sup>21</sup> A renovação constitui um ritual religioso católico bastante difundido na região do Cariri tendo sido uma prática fortemente incentivada pela figura do Padre Cícero Romão Batista e que consiste na reunião anual de pessoas na residência da família a fim de entoar em cânticos e rezas, reafirmando-se, com isso, a devoção ao Sagrado Coração de Jesus e de Maria.

*isso é uma coisa folclórica mas não deixa de ser uma coisa também de arte; é o contato com essas coisas na minha região (...)* (PROFESSORA REGINA)

Cabe salientar que os contatos apresentados pelos seis professores que incluíram a categoria trabalhos manuais, em sua maioria, situaram-se no plano das manifestações populares, conforme pode-se constatar no quadro a seguir:

PROFESSOR (A)	CONTATO COM AS ARTES VISUAIS
REGINA	O mar, zabumbeiros, renovação e lapinha (adereços e bailados)
LÍGIA CLARCK	Bonequinhos feitos a partir de sabugo de milho, criação de objetos caseiros característicos da zona rural.
ROMERO	Confecção de materiais com argila: potes, panelas e com feitura de sandálias de couro
LÍGIA PAPE	Renda feita na almofada, varandas de parede e capas dos cordéis
PORTINARI	Caricaturas que eram grafitadas nos muros, contato com professores e projetos de artes, argilas modelando figuras de cavalos, bois na forma de brinquedos
TARSILA	Confecção de bonecas, artesanatos, crochê (...)

*Quadro 5. Contato com as Artes Visuais indicado pelos professores*

O meio cultural no qual os professores estiveram imersos revelou assim um intenso contato com produtores e produtos das expressões populares e foram reconhecidos por estes como artes visuais. Essa postura evidenciou que para os docentes havia um valor estético e artístico que permeava e conferia status a tais produções, conforme indicado na fala de uma das professoras:

*(...) eu acho que foi o contato mais bonito, que eu não sabia também nem se aquilo era arte, não sabia o que era mas que hoje, eu me lembrando daquilo tudo que passou era muito bonito, (...) me emociona ainda muito quando eu lembro disso e ainda uma coisa que eu gosto muito é o zabumbeiro, embora eu saiba que isso é uma coisa folclórica mas não deixa de ser uma coisa também de arte; é o contato com essas coisas na minha região (...)* (PROFESSORA REGINA)

Ampliando a discussão, lembramos que Barbosa (1998) reconhece o valor das expressões artísticas e estéticas pertencentes aos diferentes grupos culturais e as confirma como conteúdo de ensino necessário para a definição de uma educação baseada na interculturalidade, enquanto representativa da diversidade, das influências mútuas e da coexistência destas produções. Para a autora:

Hoje, a necessidade de uma educação democrática está sendo reivindicada internacionalmente. Contudo, somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. Procurar igualdade sem considerar as diferenças é obter uma pasteurização homogeneizante (p.80).

Retomando a observação das aulas de artes visuais ministradas pelos professores, chamou atenção o fato de os docentes Lígia Clarck, Portinari e Romero terem desenvolvido aulas que tinham como tema a modelagem em argila e massa de modelar. Associando a prática desenvolvida ao conteúdo das declarações feitas durante a entrevista (sintetizadas no quadro anterior), sobressai a atenção o fato de esses docentes terem citado também esse tipo de atividade como significativa ao definirem o seu contato com as artes visuais.



Figura 1. Alunos no momento de modelagem com a argila.

Possivelmente a vivência dos professores com esse tipo de atividade, durante a infância, pode ter influenciado a sua identificação com a prática da modelagem bem como pode ter funcionado como apoio no momento de escolha do tema e planejamento de aula.

A menção feita pelos professores às elaborações artesanais pôs ainda em evidência um tipo de produção reconhecida no campo de estudos em Arte como *estética do cotidiano*. Richter (2003), pesquisadora e estudiosa dessa modalidade declarou que a *estética do cotidiano* compreende

(...) além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e transformação (p.20-1).

A partir da concepção exposta por Richter (2003), identificamos o reconhecimento do valor estético nas produções manuais cotidianas com as quais conviveram muitos professores materializadas através da argila, do bordado, da vestimenta, do trabalho com o couro, etc.

Tais produções na medida em que possibilitaram a fruição e aproximaram os sujeitos da criação artística, também contribuíram para a formação do senso estético daqueles que as apreciavam.

Cabe afirmar que a *estética do cotidiano* reconhece a existência de diferenças culturais e entende que tais manifestações se inter cruzam e se relacionam compondo o que Richter (2003) conceitua como interculturalidade.

Para Richter (IDEM) a valorização da estética presente no cotidiano das pessoas precisa fazer parte de uma proposta educativa em arte. Tal atitude, entendida por nós como resultado de um posicionamento teórico-metodológico, *supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética* (p.24). Também, a assunção do sentido antropológico da cultura como parte da educação em arte concorre para que o ensino

(...) seja condizente com os valores estéticos trazidos de casa pela(os) aluna(os), respeitando e buscando compreender os aspectos estético/visuais presentes nas famílias dos(as) estudantes relativamente às origens étnicas, de maneira a permitir uma compreensão desses aspectos e sua futura adequação ao ensino escolar ( RICHTER 2003, p.24).

Na mesma direção de Richter (2003) deparamo-nos com as considerações de Costa (2010) discorrendo sobre a educação estética no trabalho intitulado “Formação de arte-educadores e estética do cotidiano: saberes produzidos na pesquisa colaborativa” e evidenciando a importância de um currículo no ensino da arte que considere como conteúdo expressões da estética do cotidiano e o faz indicando a necessidade de uma formação multicultural dos alunos. De acordo com a autora

(...) A Educação Estética articula-se com os anseios de que a Educação do século XXI não se restrinja à escola e de que a própria escola considere os demais espaços com seus currículos culturais em suas metas educativas. A orientação curricular exige uma atitude de saltar os muros dos saberes legitimados pela tradição escolar e acadêmica, do tipo de Arte que deve ser ensinada e praticada na escola, abrangendo as estéticas híbridas da rua (...) (p. 62).

Embora situados numa região cujas expressões culturais em sua grande maioria decorrem de influências da cultura popular e do meio rural, constatou-se que 20% dos professores citaram o contato com o grafismo como elemento de experiência na ligação com as artes visuais. Os dois relatos a seguir evidenciam essa constatação:

*(...) a minha experiência com arte visual é desde a situação de grafite, logo quando foi surgindo aqui no Cariri a latinha de tinta spray que chamava a atenção de todo mundo isso também me chamou muito a atenção. (PROFESSORA ANITA).*

*Pelo fato de eu ser geógrafo, o que mais de arte visual me chamou a atenção, antes de eu ter um contato assim mais estreito foi quando eu estava na cidade de Juazeiro, eu vendo o pessoal fazendo aqueles grafites e sempre com um teor crítico, um grafite digamos assim de crítica social abordando figuras, às vezes marginalizadas na sociedade como um negro; então aquelas caricaturas que eram grafitadas nos muros, principalmente ali no segundo grau (escola) me chamava muito a atenção; aqueles grafites ali, principalmente pelo seu teor assim social. (PROFESSOR PORTINARI)*

A menção feita ao grafite supôs que o meio sócio-cultural consegue projetar não apenas as manifestações da cultura local, mas também evidencia outras linguagens consideradas contemporâneas além de assumir expressiva importância na formação estética dos sujeitos.

Outra constatação foram as experiências escolares com o desenho, a pintura, a escultura e a apreciação de reproduções de obra de arte, de acordo com o relato de 30% dos professores. Para estes, o contato significativo com as Artes visuais esteve situada no âmbito da sala de aula, conforme deixa claro a seguinte fala:

*(...) com artes visuais... antigamente ela era assim, na escola ela era de forma diferente, a professora mandava apenas você desenhar, uma paisagem, coisa assim. O primeiro contato era esse fazer artístico inconscientemente, foi o contato que eu tive na infância, assim, em sala de aula. (PROFESSORA LEDA)*

Ao citar a escola como local de contato com as artes visuais a professora Leda situou o desenho como principal conteúdo acompanhado da orientação para que se realizasse uma produção livre.

Ao contrário do relato anterior, os comentários a seguir, ainda indicando o contato dos professores com as artes visuais, enquanto alunos revelaram a vivência de aulas onde as produções artísticas foram tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento de leituras. Uma professora assim se expressou a esse respeito:

*(...) na escola que eu estudei, escola pública, a aula de arte era desenhar, eu nunca desenhei bem, sou péssima pra desenho, meus desenhos não são desenhos, são riscos. Pintar, criar as coisas, se fosse com lápis, muito bem, mas, com tintas eu nunca gostei de melar minhas mãos, infelizmente é um lado negativo, eu acho. Mas já no ensino médio eu aprendia a olhar obras de artes visuais, imagens de gravuras de grandes autores, pintores brasileiros e não brasileiros.*  
(PROFESSORA LÍGIA PAPE)

Na fala da docente, o ensino médio possibilitou uma experiência diferenciada através da qual se tornou imperativa a apreciação das imagens produzidas por reconhecidos pintores nacionais. Nessa mesma perspectiva, mais uma fala pôde servir de elemento para a compreensão dessa tendência:

*(...) as professoras, ou as tias como são chamadas, elas apresentavam os quadros, as telas, e eu fui me identificando com as cores, com o formato porque é chamativo e eu fui me identificando porque eu fui tentando interpretar, eu fui buscando estratégias.* (PROFESSORA DJANIRA)

Assim, os relatos das professoras ilustraram, além do trabalho com a leitura de imagens, a importância da escola como *locus* onde se efetiva a educação estética e artística dos sujeitos. Não sendo o momento de se discutir a consequência destas situações teórico-metodológicas relacionadas ao ensino de Artes, refletimos sobre o fato de a escola se constituir num lugar de projeção e facilitação de contatos com manifestações artísticas donde se espera contribua com a formação dos que dela se aproximam mediante situações favorecedoras de aprendizados.

Esse contato do sujeito com a Arte, possível para a escola graças a sua função educativa, foi comentado por Barbosa (2002), acompanhado de uma ponderação crítica acerca desse desempenho:

Além de reservar um lugar para a arte no currículo, o que está longe de ser realizado pelos Estados-membros da Unesco, é também necessário se preocupar como a arte é concebida e ensinada. Em minha experiência, tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para o dia das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses como livre expressão (p. 17).

É possível que em algum momento do seu exercício profissional, as experiências com o ensino da arte que os professores vivenciaram influenciem a sua forma de conceber e ensinar. Sabemos que essa influência existe e foi descrita por Tardif (2008) como um fenômeno real, diante do qual as experiências escolares anteriores funcionam como importante elemento formador do saber docente. Para o autor:

(...) antes mesmo de começarem a ensinar, oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (p.20)

Além da escola, atividades realizadas na igreja figuraram na fala de professores como expressões de artes visuais e fonte de seus primeiros contatos com a linguagem. O registro a seguir atesta essa afirmativa:

*No meu tempo de criança eu não tinha muito acesso a esse tipo de coisa a não ser na igreja, porque eu sempre frequentei a igreja, mas a televisão a gente não possuía, não tinha condições de possuir a televisão então a gente não tinha acesso como as pessoas têm hoje, hoje as pessoas têm um bombardeio desses meios onde a gente pode ter o contato mais direto com as artes visuais. Eu sou de família pobre e não tinha muito acesso a cinema, teatro e pior às exposições, a gente não tem muito acesso. (PROFESSOR ROMERO)*

Embora já tomada em momento de análise anterior, novamente apontamos também fragmentos da fala de uma professora que menciona diretamente as atividades da igreja como sua referência em artes visuais ao indicar “*as apresentações artísticas que envolvem o teatro que ocorreram (...) nas igrejas, nos corais*” (PROFESSORA LEDA).

Na história da educação brasileira temos a indicação de que a Igreja Católica, através do processo de evangelização e instrução organizado pelos jesuítas no século XVI, fazia uso de práticas artísticas mediante o ensino de música sacras acompanhadas de instrumentos e a realização de autos religiosos que tinham como enfoque a educação espiritual dos leigos. A esse respeito encontramos uma referência feita por Fusari e Ferraz (1994) ilustrativa do fato:

Como na Colônia as atividades artísticas eram dirigidas principalmente para a Igreja, e pela Igreja, a música que se inicia aqui de uma maneira organizada, é também ligada a ela. Observe-se que a ligação entre a Igreja e a Monarquia era de tal forma que, afora as atividades religiosas, à mesma

eram atribuídas tantas e quantas atividades culturais fossem possíveis (p. 130).

No contexto da pesquisa foi possível presenciar, nos rituais e na vivência do calendário religioso da Igreja, especificamente em se tratando da região do Cariri, onde o fenômeno religioso do Padre Cícero exerceu forte influência, comemorações que incluem tanto a execução quanto a vivência de atividades cujo enredo relaciona elementos da teatralidade, musicalidade e visualidade. Tais apresentações podem ser exemplificadas com a celebração de passagens tradicionais como a Coroação de Maria, Paixão de Cristo, Natal, etc, bem como eventos de característica bastante particular como as romarias que acontecem na cidade de Juazeiro do Norte.

Reconhecemos que todas essas experiências com arte e cultura traduziram-se em aprendizados para o professor como também indicou a participação de outras esferas do campo da produção humana como referenciais para o saber-fazer docente em arte. A esse respeito Costa (2010) assim se expressou:

Apostar apenas no acesso dos professores à formação acadêmica como forma de ascender a essa competência cultural para promover a Educação Estética na cultura escolar é desconhecer essa histórica desigualdade de acesso ao capital cultural e dos modos de se tornar artista e arte-educador no Brasil. Políticas de formação para a inclusão tecnológica e intercultural devem levar a sério tanto o acesso ao computador com *internet* quanto ao livro. Nesse rol, é preciso garantir o acesso à exposição artística, aos museus, aos espetáculos e às experiências estéticas da produção cultural própria da cultura urbana e seus diferentes matizes, com cheiro de terra e histórias que nascem do interior de nossas raízes da cultura popular (p. 182).

Foi relevante constatar que a maioria dos professores situou seu contato com as artes visuais apenas em momentos anteriores à sua atuação docente. Essa situação nos pareceu comprometedor por sugerir que os docentes tivessem pouco ou quase nenhum contato com expressões artísticas no momento em que se colocavam como professores da disciplina.

### **6.3 Características da aula de arte, das atividades artísticas em Artes Visuais e características do professor de Artes Visuais**

Na perspectiva de examinar o que os professores compreendiam sobre saber ensinar arte foi-lhes solicitado, ainda mediante entrevista, que discorressem sobre como a aula de arte deve acontecer, bem como sobre as características que o professor deve apresentar.

A partir das respostas foram identificados e agrupados os sentidos nelas expressos, permitindo-se chegar a uma definição que representasse a ideia comum a todos eles. Assim, 50 % dos comentários indicaram que a aula de artes visuais deve concorrer para que os alunos sintam prazer, bem como para despertar seu interesse e conseguir envolvê-los, de sorte que a auto-estima deles também seja trabalhada.

De acordo com uma das professoras a percepção desse prazer externado pelos alunos e objetivado pelo professor traduz uma aula de arte bem constituída:

*Eu acho que quando você sente os alunos fazerem com prazer, de participar, não é você estar na frente servindo de, como é que se diz, apenas um espelho pra o aluno; ele tem que mostrar o fazer, e levar o aluno a sentir satisfação naquilo que faz. (PROFESSORA LEDA)*

O relato de outra docente acrescentou a constatação ou a busca pela motivação nas aulas como importante fundamento:

*Uma boa aula de artes visuais é aquela em que o professor ele motiva o aluno, ele envolve o aluno, ele cria um ambiente tão favorável que o aluno, de uma forma bem espontânea, com aquela brincadeira, com aquele jogo que a produção de artes visuais pra ele é como se fosse uma brincadeira (...). (PROFESSORA DJANIRA)*

A afetividade também surgiu como determinação de uma boa aula de arte na concepção dos docentes. A afetividade concederia assim possibilidade para que o professor se sensibilizasse com aquilo que é próprio e significativo da cultura do aluno conforme relato de uma das entrevistadas:

*Eu acho que a boa aula toca o aluno. Até por que nós vivemos numa realidade que a carência não é só do aprendizado em si e sim da afetividade, do afeto, de quem te valorize. - Ah, eu faço isso, eu faço parte de um grupo de reisado! Pois vamos trabalhar hoje com essa imagem aqui do reisado que despertou a vontade daquele aluno, despertou a vontade, o interesse, aí você pensa: - ah! Ele se sente, a auto-estima aí, nessa situação ela pode ser elevada. (PROFESSORA ANITA)*

O entendimento da aula de arte como lugar de realização pessoal e espaço para o exercício da liberdade e do prazer (pelo que se pode inferir não relacionado ao estético, mas ao bem-estar) pareceu estar associado à tendência que na história do ensino brasileiro ficou conhecida como *escolanovista* então ligada aos pressupostos da chamada Pedagogia Renovada. Vinculados ao ensino da arte os pressupostos dessa corrente filosófica serviram como um dos fundamentos para o movimento Educação Através da Arte, o qual postulava a

valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras (FUSARI e FERRAZ 1994, p. 35).

Compreendemos que é possível perceber a influência desse tipo de ensino no trabalho com arte no qual ainda se verifica a *utilização de diferentes métodos e atividades motivadoras das experiências artísticas, centradas nos interesses e temas individuais dos alunos (...)* (IDEM, p. 36).

Na fala da professora Anita, entretanto, é feita menção a uma situação que, por sua significação, avança um pouco em relação à tendência de se prezar a espontaneidade e o prazer do aluno nas aulas de Artes, embora a busca por corresponder aos interesses dos alunos seja ainda evidenciada. Trata-se da consideração dos saberes e vivências do aluno como princípio para o ensino. Certamente, por entender que seus alunos participam ou convivem com determinada manifestação cultural, a professora, de acordo com sua declaração, tornou-a conteúdo em sala de aula. No entanto, parece que a docente procede desta maneira tendo em vista despertar a atenção do aluno para a aula, tanto que evidencia a auto-estima ao invés do conhecimento em Artes possível de ser construído nesse processo.

Esse tipo de entendimento, a nosso ver, suprime o sentido histórico, artístico em nome da identificação do aluno com a aula. Nesse intuito, a busca por condições que façam o aluno interagir com a aula, estar motivado e interessado por aquilo que é eleito como conteúdo, respondendo ainda positivamente ao que é proposto, parece estar associada ao fato de os alunos muitas vezes não corresponderem àquilo que o currículo propõe nem aos resultados de aprendizagem esperados pelos professores.

Outro depoimento apontou para a aula de artes visuais a importância da aprendizagem do conteúdo e da devolutiva que os alunos poderiam manifestar no momento da avaliação:

*Eu acho que a boa aula de artes visuais é quando eu consigo, diante da teoria, da prática, eu consigo ver resultado, de que forma? Eles daram os depoimentos deles. O ano passado eu fiz essa experiência de produzir um portfólio, e aí vai começar desde agora, do que é arte até o final do ano aí vocês vão dar o conceito de arte de vocês, o que é que pensam de arte, se arte era só aquilo que vocês pensavam. Aí eu fui ver, muitos disseram que achavam que arte era só o desenho, outros diziam que arte era só artesanato, eles disseram até um nome que eu não consigo lembrar e eles não disseram com essas palavras que tinham ampliado o conceito deles mas fui eu, como professora que entendi que eles ampliaram, demonstraram que tinham aprendido algo pelo menos assim, eu não sei se foi assimilado tudo mas eles mostraram no conceito de arte deles que tinha mudado eles viram que a arte, que um quadro era arte, que ver um quadro pintado é uma arte, que não era só o desenho, de jeito nenhum! Que pintar era arte, a maneira de pintar era uma arte. Eu dizia pra eles que pintar não é de todo jeito; se você começa assim, termine*

*assim, não faça assim que já vai deixar seu desenho meio feio! Não com essas palavras, mas eu digo como deve ser. E aí, eu acho que uma boa aula de arte é quando você sente prazer quando você vê eles trabalhando, dando depoimento do que aprenderam. (PROFESSORA TARSILA)*

A fala da professora Tarsila nos faz identificar a preocupação em atingir, com seu trabalho, o alcance de dois objetivos: primeiro ser capaz de garantir o ensino de conteúdos na disciplina artes visuais, e segundo, conseguir que os alunos aprendam o conteúdo, fato esse que atestaria que o ensino teria sido, enfim, efetivado.

Novamente nos reportamos às aulas que foram observadas para associá-las ao conteúdo das repostas dos docentes. Dessa associação constatamos que na prática, algumas situações se mostraram coerentes com aquilo que os professores de fato declararam em suas entrevistas. Como exemplo, utilizamos a prática e a declaração da professora Djanira, ao revelar ela que:

*O professor cria aquele ambiente com música, com toda a contação de uma história, que envolva, que encha os olhos e os ouvidos desse aluno pra que ele desenvolva aquela atividade com espontaneidade, com satisfação, com prazer; essa é a boa aula de artes visuais. (PROFESSORA DJANIRA)*

Procedendo à observação de práticas em sala de aula deparamo-nos com uma situação bastante ilustrativa daquilo que a própria professora havia declarado durante a entrevista. Tratava-se da aula de Artes visuais do 6º ano que tinha as cores como conteúdo. Utilizando uma música instrumental e pedindo silêncio, a professora propôs que cada aluno, individualmente, produzisse um desenho cujas cores aparecessem mediante a associação que os alunos realizassem entre a melodia e o sentimento que ela suscitava. Assim a atividade transcorreu sem a interferência da docente anterior ou posterior à atividade. Até o momento final da aula não foi feita qualquer abordagem sobre aspectos técnicos, conhecimento histórico, ou contextualização.



*Figura 2. Aula de arte no trabalho com o conteúdo cores.*

Consubstanciando a constatação anterior lemos que a preocupação com os rumos do ensino da arte manifestada por Barbosa (1998) traduz ao mesmo tempo denúncia e anúncio, donde se pode extrair o entendimento de que a aula de arte deve ter prioritariamente o objetivo de garantir a construção de conhecimentos em detrimento da tendência de se arranjar um espaço para a expressão e o exercício de sensações:

A anemia teórica domina a arte-educação, que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre as artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica. Esta integração corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento das artes tem lugar na intersecção: experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas (p.17).

Essa “anemia teórica”, à qual se refere Barbosa (1998) referendou a ausência de fundamentos por parte dos que lecionam a disciplina arte, detentores de formação específica ou não. Implica que essa ausência ou fragilidade de fundamentos teórico-metodológicos contribui algumas vezes para que o ensino de artes destoe das pretensões perseguidas pelo movimento arte-educação, que historicamente buscou afirmar a Arte na escola como conteúdo de ensino e aprendizagem postulando tratar-se de uma área do conhecimento cujos conteúdos revelam importantes expressões do saber produzido historicamente e socialmente pela humanidade.

Foi possível, entretanto, identificar na fala de um dos professores aspectos da abordagem teórica recomendada por Ana Mae Barbosa cujos fundamentos teóricos apontam a leitura, a produção e a contextualização como processos:

*(...) uma boa aula de arte é se eu for praticar uma obra de arte eu tenho que saber mais ou menos, alguém já tentou fazer isso? Está baseada em qual lado da história humana? Quem também ele tentou criar esses desenhos? Então, uma boa aula de arte tem que estar sempre ligada ao real, à história, então eu sempre faço esse elo: pesquisas históricas e depois tem a representação a releitura do nosso mundo, ou então a releitura do que eu vi em tal arte (...) Como eu gostaria de representar então essa mesma obra? Então eu gosto muito de ter a apreciação, conhecer a história daquela peça e, ao mesmo tempo, eu vou criar a minha, que eu posso iniciar a aula apenas com o tema e criar, eu posso logo criar, depois eu vou pra história, alguém criou? Que época criou? Então vamos apreciar essa criada lá que não foi por mim. Acho que o tripé da arte é fundamental porque a arte tem que caminhar junto com a história mesmo. (PROFESSORA LÍGIA PAPE)*

A professora Lígia Pape embora não mencione diretamente a Abordagem Triangular, traduziu em seu comentário o processo inerente a essa proposta de trabalho e o fez apresentando proposições como se relatasse o acontecimento de uma aula.

Foi possível ainda identificar outra compreensão do ensino da arte que também diferiu significativamente da concepção de prazer, sensibilização e motivação. A fala do professor Portinari explicitou que a aula de arte envolve aspectos teóricos, práticos, históricos e do fazer artístico:

*(...) pra ser uma boa aula de arte, principalmente das artes visuais, é necessário que o professor explore os aspectos teóricos, como ela surgiu, aonde ela começou a surgir, você pegando aí os grupos pré-colombianos que já pintavam, que já ilustravam suas cavernas, construindo cerâmicas, então é preciso fazer esse resgate teórico pra o aluno poder se situar como foi se dando essa construção, inclusive deve comparar com pinturas atuais, então você fazer esse resgate teórico e aí colocar o aluno para produzir. (PROFESSOR PORTINARI)*

O relato dos dois professores indicou a preocupação em envolver os alunos no processo de aprendizagem em arte mediante o exercício de capacidades importantes tais como a leitura, a produção e a contextualização histórica. Pensamos que a partir dessas práticas que mais caracterizam um percurso de conhecimento crítico se estrutura uma aula de arte desejável.

A discussão acerca das aulas de artes visuais abriu campo para discorrermos sobre o desempenho necessário ao professor de arte. Essa questão também foi tratada durante as entrevistas e incluída nesta categoria de análise.

A maioria das repostas dos professores, contemplou sobretudo a formação docente, evidenciando, assim três dimensões fundantes, a saber: formação acadêmica, experiência com a área de Artes e aperfeiçoamento profissional. Valemo-nos das respostas dos próprios professores como indicativo dessa constatação:

*Bom, eu acredito assim que em primeiro lugar, pra ser um bom professor não só de artes, mas focalizando aqui dentro do debate é necessário que você passe pela academia, é preciso que você tenha esse contato mais efetivo com o que seja essa arte de maneira profunda. Então acho que é necessário ele passar pela academia e aí ele ter esse conhecimento abrangente do que seja artes visuais, até porque ele vai saber explorar melhor, na comunidade ou no lugar ou no contexto que ele está inserido pra realizar o seu trabalho. (PROFESSOR PORTINARI)*

O professor Portinari reconheceu que o professor de arte deve apresentar formação acadêmica e justifica essa condição por considerar que detendo os conhecimentos

concedidos pelo estudo da área, pode o docente “explorar melhor” conteúdos e repertórios culturais existentes em seu entorno.

Tomando como princípio a formação continuada, a professora Djanira assim vê o professor de arte:

*Bom professor é aquele que está sempre se reciclando, que está buscando, conversar com um, conversar com outro. Se vê que sua sala é difícil, pede ajuda a um amigo, mas que ele tente motivar. O bom professor é aquele que se recicla e que sempre procura ter os conhecimentos necessários pra que sua aula seja uma aula fantástica. (PROFESSORA DJANIRA)*

A fala da docente incluiu tanto aspectos do saber considerado por Tardif (2008) como *profissional* - aqueles relacionados ao campo de estudos acadêmicos e da formação continuada -, como também os saberes da *experiência* quando foi comentada a interação ou a troca de informações entre docentes como fonte de orientação para a prática de ensino.

Para a professora Regina importou o fato de o professor apresentar domínio de conteúdo, vivência e experiência com a arte. Dessa maneira, para ela:

*O professor de arte ele precisa ter muito conteúdo, precisa ter muita vivência, precisa ter muita experiência, com materiais, com coisas pra dar aula, que ele junte a experiência que ele tem com o conhecimento, porque a experiência é importante, mas não é só isso. Então pra que tenha uma boa aula de artes tem que juntar essas duas coisas tanto a experiência quanto o conhecimento, pra ter condições de dar uma boa aula de artes, eu acho. (PROFESSORA REGINA)*

Interessante notar que, mesmo sem possuir a licenciatura na área, os professores perceberam nela um requisito importante na construção do saber ensinar arte. É certo que a graduação representa um importante momento na formação do sujeito, mas torna-se relevante perceber que a fala dos professores traz também a indicação de que ela, por si só, é insuficiente para uma atuação efetiva.

Ao ser valorizado o contato ou a experiência com a linguagem artística e processos de aperfeiçoamento, nota-se que houve uma tendência em se considerarem outras situações e, por que não dizer, outros espaços que para além do acadêmico (como ateliês, espaços culturais, companhias, cursos avulsos) também concederiam saberes relevantes para o ensino da disciplina arte.

Essa superação da prevalência da academia como centralizadora do saber faz-nos pensar que os conhecimentos presentes no campo da experiência pessoal e no percurso de

formação profissional são reveladores de processos formativos. Sem emitir juízo de valor, identificamos então a co-existência de estruturas favorecedoras da apropriação e construção do conhecimento em arte.

Levar o professor a versar sobre a atuação docente, no nosso caso em artes visuais, representou uma oportunidade para se perceber a compreensão dele do ensino da disciplina a partir do exercício do seu ofício, de si mesmo e das aprendizagens adquiridas. Foi agindo nessa perspectiva que nos deparamos com respostas que, além de apontarem saberes, também revelaram lugares considerados por eles como formadores.

A leitura de Tardif (2008) introduziu-nos a avaliar a abrangência do que seja atuação e formação profissional, ratificando a participação dos próprios professores nesse percurso ao trazerem eles consigo resultados obtidos através dos saberes que consolidaram em espaços não atrelados à academia:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheçam que possuem competências para tal, mas o que ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e controlá-la, pelo menos em parte, isto é ter o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (p.240).

Talvez o desafio consista em que o professor compreenda a importância da sua determinação na decisão de prosseguir aperfeiçoando-se e reconheça a necessidade de investimento em sua formação, mesmo quando os estudos acadêmicos já tenham sido consolidados ou mesmo quando ainda se mostrarem distante.

A capacidade de considerar a realidade dos alunos no momento de planejar foi lembrada como importante para o desempenho do docente em artes visuais em 30% das declarações dos professores. A propósito de tal questão veja-se abaixo a fala de um dos professores:

*(...) o professor tem que estar sempre mostrando coisas reais, coisas que fazem parte do dia a dia, da realidade do próprio aluno. Fazer com que ele aprecie uma fotografia, uma paisagem que está dentro da sua realidade, como é que eu quero dizer, assim, dentro da sua comunidade (...)* (PROFESSORA LEDA)

A consideração da realidade, que, segundo a professora envolve elementos do cotidiano e expressões da comunidade foi reconhecida como uma condição importante para o

professor da disciplina arte. Seguindo esse mesmo entendimento, outra declaração atestou a significação da relação planejamento de ensino e realidade:

*(...) é preciso eu planejar como eu vou iniciar, como eu conheço meu aluno, então o que eu acredito que chama a atenção do meu aluno, então eu devo ter esse conhecimento; o que está ligado ao dia a dia do meu aluno que está ligado ao meu plano de aula, então esse conhecimento no planejamento. E aí envolver o dia a dia do meu aluno com o meu plano, com o meu conhecimento pra que possa ampliar o conhecimento que ele tem e ao mesmo tempo envolvê-lo pra ele gostar de fazer aquilo. (PROFESSORA LÍGIA PAPE)*

A atenção para com a realidade do aluno, presente na concepção dos professores, se aproxima dos fundamentos da pedagogia freireana que advoga para o ensino a importância do respeito aos saberes dos educandos. Segundo Freire (1996):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (p. 30).

Aproximando o pensamento de Freire (1996) da nossa reflexão sobre a compreensão dos professores acerca da atuação em artes visuais consideramos o “pensar certo”, anunciado por ele, como a assunção de uma atitude coerente no trabalho docente. Dessa maneira, o “pensar certo”, enquanto atitude que inclui, a nosso ver, o desempenho do professor em artes visuais envolveria certamente a consideração de aspectos da realidade experienciada pelos alunos.

Interessante perceber também que o respeito ao saber do discente é uma premissa bastante defendida pela pedagogia, tanto que passou a integrar diversos discursos e propostas de ensino. Pelo que pudemos observar, baseados na declaração dos professores, a realidade do aluno é assumida como conteúdo e indicador de estratégias no planejamento e vivência desses conteúdos.

Essa consideração da cultura do aluno, por seu caráter democrático, representa um caminho transformador da prática educativa por indicar o rompimento com a padronização de formas de ensinar e de trabalhar os conteúdos geralmente selecionados *a priori*.

## 6.4 Fundamentos que orientam as concepções sobre aula de artes e sobre a atuação do professor de arte

Uma vez comentado o desempenho do professor de arte na concepção dos entrevistados, julgamos salutar a identificação dos fundamentos que influenciaram tais elaborações. Nessa categoria, as experiências e vivências quando alunos do ensino fundamental e da graduação foram ressaltadas por quatro docentes, como se pode verificar na transcrição da seguinte fala:

*A partir do momento em que eu já fui aluna, em que já tive professores; antigamente não tinha uma disciplina voltada só pra arte, mas a gente já trabalhava um pouco com isso e quando eu era pequena eu tive um pouco de teatro, então me ensinou muito assim, sabe, foi despertando esses valores. (PROFESSORA CARMELA)*

Atentando para a idade da professora e a organização da política educacional no seu tempo de aluna, percebemos que, embora não fossem obrigatórias nas séries do então curso primário, existiam nas aulas espaços para atividades artísticas que, por sua vez, se traduziram em aprendizados para os alunos. Foram esses aprendizados que, de acordo com a professora Carmela serviram de subsídio para a compreensão do ensino da arte. Eis outro relato que nos serviu de fundamento para a conclusão a que chegamos:

*Durante a minha vida escolar, eu não posso dizer que tive bons professores de artes porque o mais comum nessa prática é os professores chegarem e pedirem um desenho e pronto, geralmente sobre alguma data festiva e é o que mais acontece na educação, principalmente na educação municipal. Então, em cima disso eu tive que rever se realmente eu queria seguir esse caminho ou se eu queria repassar algo para os meus alunos, então a partir daí eu comecei a pensar que aquilo não era uma boa aula de arte. (PROFESSOR ROMERO)*

Ao revisitar sua própria experiência como aluno o professor Romero foi capaz de identificar e criticar as situações de ensino dos docentes responsáveis pela disciplina Educação Artística quando do seu curso de 1º grau. A partir dessa atitude, segundo ele, pôs-se a pensar em sua própria condição de professor de arte quando no exercício da docência.

Tornou-se relevante a alusão que os professores fizeram não apenas à época em que eram estudantes mas, sobretudo à forma de seus professores lhes haver oportunizado o contato com arte bem como à indicação de como tais experiências serviram de referência diante da elaboração do seu entendimento acerca de como se ensinam artes visuais.

Buscando aporte que substanciasse a análise da questão, novamente nos deparamos com o pensamento de Tardif (2008) cuja citação a seguir, retirada do contexto de apresentação sobre suas pesquisas acerca do saber docente, nos serviu de fundamento. Segundo ele:

Os resultados obtidos nessas pesquisas (Lessard & Tardif, 1996; Tardif & Lessard, 2000; Raymond et alii, 1993) sublinham a importância da história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar (...) Eles mostram que o “saber-ensinar”, na medida em que exige conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores de seu saber-fazer-pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. Eles mostram também que a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não ocorrem num terreno neutro. Eles indicam, finalmente, que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, *os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo* (p.78-9).

Tardif (2008) em seus estudos concluiu que a história de vida familiar e escolar dos professores manifesta uma considerável incidência sobre a constituição do “ser docente”. No entanto, reconhecendo essa influência das vivências escolares sobre o saber docente, o próprio Tardif (2008), discorrendo ainda sobre a questão, lembra que os saberes daí decorrentes

(...) sozinhos não permitem representar o saber profissional (...) não bastam para explicar o que também faz da experiência de trabalho uma fonte de conhecimentos e aprendizagem, o que nos leva agora a considerar a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional (p.79).

Reconhecemos através de Tardif (2008) que, de fato, os saberes estruturados sobre as relações escolares – do professor enquanto aluno que foi ou ainda é – têm a sua importância e abrangência, mas não representam a totalidade do saber docente.

Ainda em relação aos fundamentos que orientam o entendimento sobre a aula de artes visuais e sobre o professor da disciplina, o contato com professores orientadores em cursos de formação foi lembrado por dois entrevistados conforme relato a seguir:

*Confesso que foi o contato com a professora (X) na graduação e na especialização - duas aulas, dois finais de semana de artes visuais. Quando a gente começou a ver a parte de arte; eu achei que foi um momento legal porque ela deu as aulas e levou a gente pra ver uma exposição. Eu nunca tinha tido essa oportunidade de ver assim, já tinha ido a exposições, mas sem nenhum objetivo, ir por ir e pronto, sem*

*prestar atenção nem nada. Então eu considero que foi isso que mudou o meu conceito. (PROFESSORA TARSILA)*

Na mesma direção a fala da professora a seguir também trouxe à baila estudos de formação como significativos para a organização do seu pensamento:

*Talvez vendo os professores como (professor A, professor B, como professor C); eu fiz alguns cursos na URCA e aí a gente vê como é uma aula de arte, então eu acho que foi através desses cursos que eu fiz, das minhas leituras, e aí a gente adquiriu assim, alguma coisa, um pouquinho. (PROFESSORA REGINA)*

Nota-se que as duas professoras puseram em evidência os conhecimentos que adquiriram no âmbito acadêmico, ou seja, em cursos de formação o que caracteriza a emergência de “saberes profissionais”. De acordo com Tardif (2008) situam-se nesse plano os saberes pedagógicos que *conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (...) fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (p.37).*

O material de apoio didático fornecido pela Secretaria de Educação foi apontado por uma professora como fonte de sua compreensão. Esse material consistia numa maleta artesanal com reproduções de esculturas, xilogravuras e fotografias que apresentavam elementos da cultura local acompanhada de um livro de orientação teórico-metodológica. Ao responder a questão que buscava entender os fundamentos em que se apoiava para determinar como deveria ser a aula de artes e a atuação do docente, a professora adiantou o porquê de sua opção pelo material:

*(...) o que adianta, por exemplo, eu ir trabalhar a semana de arte moderna, eu me voltar pra Tarsila ou pra Anita se está tão distante da realidade de um aluno do sexto ano? Do sétimo, do oitavo, ou do nono? Porque a diferença é só de idade, mas a problemática é uma só ela perpassa desde o sexto até o nono (...)*  
(PROFESSORA ANITA)

Longe de realizarmos uma análise da questão curricular, preferimos ater-nos mais uma vez à reflexão dos fundamentos que ampararam os conceitos da professora e, ao nos depararmos com sua resposta, novamente interpretamos a situação descrita a partir do postulado de Tardif (2008) quando declara a existência dos saberes curriculares correspondentes aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos (p.38)” selecionados e sistematizados pelo sistema escolar, que participa assim da constituição do saber docente.

Literaturas especializadas em Artes, internet e o contato com a comunidade foram outros fundamentos que constaram da resposta dos professores. Todas essas respostas apontaram a participação de variadas referências na elaboração do saber docente, as quais são tomadas e assumidas em diferentes espaços e tempo.

## 6.5 O planejamento em artes Visuais

Ainda como parte da investigação, indagamos dos professores o planejamento em artes visuais tendo com o interesse de verificar em que se apoiavam no momento de sua construção.

Os professores entrevistados revelaram apoiar-se em recursos que tanto incluíram materiais quanto lugares. No intuito de explicitar as referências que tomaram lugar nessa elaboração, seguindo o que foi declarado pelos docentes, elaboramos o quadro abaixo, que sintetiza o teor de suas falas:

<b>Professor</b>	<b>Em que se apoia no momento de planejar</b>
Leda	Em vídeos, na troca de informações com outros professores e em experiências próprias.
Regina	Proposta e em apostilas fornecidas pela Secretaria de Educação, poemas e músicas.
Lígia Clarck	Proposta e em apostilas fornecidas pela Secretaria de Educação; livros de Artes.
Carmela	No conhecimento que já domina
Romero	Conteúdos de DVD que tratam das Artes, manifestações presentes na comunidade e nas aulas de artes que teve como aluno.
Lígia Pape	Em livros didáticos, locais de manifestação religiosa, artísticas e culturais existentes na região.
Anita	Centros de divulgação de artesanatos presentes na região
Djanira	Proposta e em apostilas fornecidas pela Secretaria de Educação, na realidade dos alunos, livros, internet, objetos e materiais que sirvam de exemplo durante a vivência das aulas.
Tarsila	Coleção de livros, manuais e espaços de arte existentes na comunidade
Portinari	Nas manifestações artísticas que existem na comunidade, nos recursos naturais disponíveis no entorno da escola e nos materiais disponibilizados pela escola para a realização das atividades.

*Quadro 6. Respostas dos professores ao comentar em que se apoiam no momento de planejar em Artes Visuais*

Houve, conforme as respostas indicadas no quadro, a predominância de dois referenciais no momento de os professores planejarem: as orientações propostas pela

Secretaria de Educação juntamente com as apostilas por ela disponibilizadas e as manifestações e espaços culturais da comunidade.

Motivados pela menção feita pelos professores acerca da publicação da Secretaria que servia às orientações para o trabalho em Artes dispusemo-nos a conhecê-la, ainda que não tenha sido pretensão analisar detidamente o seu conteúdo. Identificamos na verdade dois instrumentos: um programa de curso e uma apostila que consistia na xerox de uma publicação dos professores César Coll e Ana Teberosky com o título *Aprendendo Arte*.

A Proposta Curricular para o 6º ano, que se baseava na linguagem artes visuais, apresentava os seguintes conteúdos:

- A linguagem visual: a imagem visual, os elementos da imagem visual, a combinação dos elementos na linguagem visual;
- Fazer e olhar imagens: o desenho, a pintura, a gravura, a escultura;
- Artesanato e artes decorativas: a arte da cerâmica, tapeçaria e cestaria;
- Diversas maneiras de tratar formas e imagens: a colagem, os quadrinhos, a fotografia, o cinema e o desenho animado, instalações, imagens por computador, vídeo, televisão, arquitetura e design;
- Expressões da arte africana e afro-brasileira.

Analisando a proposta da Secretaria de Educação para o 6º ano identificou-se a sua articulação com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), segundo os quais, para as artes visuais são indicados os seguintes conteúdos:

- Consideração do elemento básico da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio);
- As artes visuais no fazer dos alunos: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas;
- Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.

Através das observações de aula percebemos que os professores mantiveram um planejamento coerente com a Proposta Curricular recomendada pela Secretaria de Educação. O quadro a seguir apresenta de maneira resumida os conteúdos e atividades desenvolvidas pelos docentes, como parte do seu planejamento de ensino:

<b>Professor</b>	<b>Conteúdo/Atividade Desenvolvida</b>
Leda	Leitura de imagem (escultura de um artista local) e produção de releitura pelos alunos utilizando papel e lápis de cor;
Regina	A artista Tarsila do Amaral, conclusão do estudo biográfico, leitura da obra “Abaporu” e “A negra”, proposta de releitura pelos alunos problematizando-se a partir da questão: como seria representa “A negra” nos dias de hoje?
Lígia Clarck	Revisão de aspectos tratados nas aulas anteriores relacionados ao conteúdo escultura, interação com os alunos e envolvimento da turma mediante perguntas dirigidas, apreciação de fotografias de esculturas em argila já observadas pelos alunos durante visita a um centro cultural da região, distribuição de argila e modelagem pelos alunos.
Carmela	Revisão dos aspectos da vida e obra de Cândido Portinari trabalhado em aula anterior, leitura de reproduções de obras do artista, produção de leituras.
Romero	Como conteúdo figurou a temática manifestações artísticas regionais; desenvolvimento de perguntas que suscitava nos alunos a identificação e comentários sobre expressões presentes em sua comunidade; leitura da reprodução de uma escultura em madeira retratando a “banda cabaçal” típica da região, enunciação de questões que suscitaram a observação dos alunos diante da imagem; produção de leituras utilizando-se a massa de modelar
Lígia Pape	Revisão dos ritmos musicais já estudados anteriormente; desenvolvimento de um diálogo entre professora e alunos através de perguntas que giravam em torno do conteúdo das músicas em tempos passados e na atualidade; socialização da atividade recomendada para ser desenvolvida em casa que consistia em cada aluno registrar a letra de uma música de sua preferência: cada aluno cantou a música para a turma enquanto a professora realizou rápidos comentários em torno da música, acrescentou informações históricas e concluiu com a avaliação junto aos alunos.

Anita	Vivência de dinâmica relacionada ao conteúdo que seria trabalhado. Estudo do autorretrato sobre o qual a professora apresentou informações a partir de suas anotações; produção de auto-retratos pelos alunos utilizando papel e lápis de cor.
Djanira	Estudo das cores. Socialização de saberes dos alunos suscitados através de perguntas dirigidas à turma seguidos de comentários feitos pela professora; produção de desenho utilizando folhas de ofício e lápis de cor
Tarsila	Revisão dos conteúdos já abordados em aulas anteriores: tipos de desenho - cego, de observação, memória, geométrico e abstrato; explicação sobre o desenho ilustrativo através da fala e da escrita na lousa, produção de desenhos pelos alunos utilizando cartolina e tinta guache.
Portinari	Continuação do estudo iniciado em aula anterior: modelagem com argila. Distribuição de material entre os alunos, manipulação e solicitação de criação de algum elemento; apresentação de algumas técnicas de trabalho com o material.

*Quadro 7. Esquema dos conteúdos e atividades trabalhadas pelos professores nas aulas de Artes Visuais do 6º ano.*

Foi possível entender, a partir da relação entre os conteúdos recomendados pela Secretaria de Educação e aqueles observados em sala de aula que os professores, em sua maioria, buscaram realizar o ensino das artes visuais em consonância com as orientações que lhes foram propostas. Apenas uma das professoras apresentou uma prática em que a música era conteúdo do 6º ano divergindo da determinação da Secretaria. Arguida a esse respeito, a professora justificou que prefere colocar o aluno em contato com todas as linguagens ao longo do ano a priorizar apenas uma delas.

Foi interessante comprovar que os lugares de projeção das artes e as manifestações culturais existentes na comunidade ganharam destaque na fala dos professores. Essa atitude se mostrou relevante por indicar a valorização das expressões locais e o reconhecimento de espaços culturais como formativos.

No tocante ao conteúdo do ensino da arte, Barbosa (1998) atribui à arte o importante papel de contribuir com o desenvolvimento cultural dos sujeitos:

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de

maneira a mudar a realidade que foi analisada (...) a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser estranho em seu próprio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence (p. 16).

Reconhecendo a contribuição da Arte para a construção da identidade dos sujeitos, pensamos na necessidade da elaboração de um planejamento que inclua a arte e a cultural local como conteúdos por elas favorecerem aos alunos o (re)conhecimento do patrimônio presente em seu meio, corroborar para a formação de sua identidade, o que a nosso ver, conseqüentemente promove uma postura crítica diante das tentativas de imposição de outras culturas como modelo.

A respeito das manifestações artísticas e culturais, o PCN Arte (2001) também apresentou importante posicionamento traduzido sob a forma de objetivo para a área no ensino fundamental:

Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos (p. 53-4).

Essa postura que elege as manifestações e espaços de arte e cultura locais enquanto princípio de organização para o ensino, ainda apontou para a tendência em se romper com a eleição de conteúdos em arte pautando-se, muitas vezes em aspectos da história da arte universal e na produção de artistas de renome nacional e/ou internacional como referência de estudo.

A partir da análise do planejamento dos professores, julgamos também importante a apreciação dos processos metodológicos adotados nas aulas, entendendo que essa apreciação concede maiores elementos para a compreensão do saber-fazer docente em artes visuais.

## **6.6 Processos metodológicos adotados nas aulas**

Ainda aos professores entrevistados foi proposto que discorressem sobre as aulas de artes visuais que ministravam no 6º ano apresentando, de maneira sistematizada e resumida os processos metodológicos que costumavam ser vivenciados.

A preocupação com processos de estudo e de produção guiados e orientados figurou na definição metodológica de 30% dos entrevistados. A fala transcrita a seguir nos serviu de exemplo dessa constatação:

*(...) mostrando pra eles o significado, mostrando pra eles por que determinado desenho tem uma linha curva, uma linha assim, então, depois, a gente foi vendo até chegar o momento deles criarem um desenho, a gente foi mostrando cada aula, a gente tem o conteúdo organizado na apostila, passo a passo até chegar ao desenho. Então, a gente começou se baseando, no que tem nas apostilas às vezes a gente traz outra coisa, a gente traz uma música, traz um poema que isso eu faço com muito mais desenvoltura por que é minha área que é Língua Portuguesa, a arte é mais complicado, pra mim é mais difícil. (PROFESSORA REGINA)*

Ao identificar que os professores tendiam a prezar o uso de material bibliográfico destinado à orientação metodológica materializado em apostilas que indicavam “passo a passo” como desenvolver determinadas atividades, fomos levados a associar essa prática à proposta pedagógica tecnicista. De acordo com Fusari e Ferraz (1994), essa abordagem, bastante difundida no Brasil durante os anos 1970 preocupava-se com a orientação da aprendizagem mediante a proposição de processos de ensino eficientes e racionais pautados no uso de manuais e técnicas.

Compreendemos que a forma de condução das aulas que traduziu a influência de aspectos da tendência tecnicista pode ter-se constituído como opção metodológica diante do fato de os professores, não possuindo a licenciatura em arte, necessitarem organizar situações de ensino. Possivelmente, quando impelidos a planejar suas aulas, os docentes buscaram operar didaticamente, lançando mão de situações e materiais que concedessem possibilidades de ensino sistematizadas e práticas.

Houve ainda, na descrição dos processos metodológicos a apresentação de aspectos da Abordagem Triangular, conforme indica a explicação a seguir:

*Geralmente eu começo expondo o que eu tiver sobre a aula do dia, depois a gente comenta, vai fazer a análise da obra, se for o caso, uma obra, a gente vai fazer a análise e depois, como a gente sabe, o tempo é muito reduzido, é apenas uma aula semanal, por turma, se der tempo a gente vai cobrar uma atividade, também vai variar de acordo com o assunto que esteja sendo trabalhado, pode ser um desenho, pode ser uma pintura, enfim. (PROFESSOR ROMERO)*

A fala do professor Romero exemplifica a vivência de processos característicos da triangulação sistematizada por Barbosa (2008) e recomendada para o ensino da arte. No entanto, embora pautado numa abordagem contemporânea o desenvolvimento de situações

específicas como, por exemplo, a análise da obra e a produção, não representa a concretização do processo inerente à Abordagem Triangular.

Nessa mesma perspectiva se apresentou a metodologia desenvolvida por outra professora, o que se conseguiu perceber a partir desta sua declaração:

*Sempre começo, contextualizo, falo um pouco, exponho com palavras mesmo: - hoje a gente vai ver isso, ver aquilo! e resumindo tudo um pouquinho, porque eu acho cinquenta minutos muito pouco e aí, como eu já disse, eu sempre parto pra contextualizar, de que forma que eu contextualizo? Eu escrevo mesmo no quadro. Se a gente for falar de como a gente tá vendo desenho, eu exponho no quadro todinho. Se aquela aula não der pra explicar um por um, na próxima aula eu vou explicar tudo, aí eu vou pedir o que eu quero e aí eu vejo se eu consegui alcançar aquele objetivo que eu queria, se ele conseguiu aprender o que é aquilo e sempre tem, esse mesmo caderno eu continuo trabalhando pra ver algo, de que forma? - Vocês botem só que gostaram da aula hoje de arte e aí ele bota lá. Então se trata dessa forma, eu sempre entro na sala começo a contextualizar. (PROFESSORA TARSILA)*

À semelhança do professor Romero, a professora Tarsila indicou basear sua metodologia em processos da Abordagem Triangular. Percebe-se em seu relato que a contextualização foi assumida como forte princípio norteador, porém, esse processo foi apresentado como registro de informações e explicação de conteúdo que acontece no início e durante as aulas.

Apoiados na compreensão da Abordagem Triangular como “sistema epistemológico” (BARBOSA 1998, p. 35) que fundamenta “processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (IDEM, p. 40) verificamos que as práticas desenvolvidas pelos professores por traduzirem situações isoladas e subsidiadas por interpretações que se distanciaram de seu sentido original não representaram a essência da abordagem; significaram, sim, uma tentativa de aproximação.

Sentiu-se, assim, a ausência de aprofundamentos teórico-metodológicos da proposta triangular por parte dos docentes que a mencionaram. Essa condição foi afirmada diante da tendência de os professores se apropriarem apenas de determinados elementos do processo e ainda assim incorrerem numa interpretação restrita que culmina com a vivência isolada de um elemento do processo.

A vivência de atividades foi apresentada por uma das professoras como representativa da sua prática metodológica conforme se percebeu no comentário seguinte:

*Filmes eu gosto de utilizar assim, um bom filme pra que depois eles possam, às vezes, através de pinturas, eles transferem aquele filme através da pintura e cada um fala sobre a sua, aquele momento vivenciado no filme que eles presenciaram e fazem comentários sobre a gravura, a leitura, a releitura daquele filme, através de gravuras; foi assim que eu estudei e é assim que eu busco ensinar. (PREFESSORA LEDA)*

Ao analisarmos o comentário da professora pareceu-nos que as mesmas possibilidades de aprendizagem que ela vivenciou na escola se repetiram quando passou a lecionar a disciplina. As referências formativas pareceram retornar, assumindo agora o papel de orientadora da compreensão e da prática. O entendimento que guiou a convicção da docente se tornou bastante representativo do *habitus*, conceito este já debatido em capítulo anterior tendo-se por referencial os estudos de Bourdieu (1983), com base nos quais o compreendemos como sendo “(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações (...) (p. 65)”.

Dessa forma, entendendo o *habitus* como estrutura capaz de orientar percepções e sendo esta uma elaboração individual oriundo da socialização ou da participação dos sujeitos em determinada cultura, pensamos que as experiências decorridas no ambiente escolar e incorporadas pela professora se converteram em estruturas, ou melhor, no *habitus* que funciona como orientação para sua concepção do que seja ensinar arte.

Reconhecemos que se torna difícil pretender uma apreciação da prática metodológica sem tocar no conteúdo de ensino, no entanto, é preciso deixar claro que não pretendemos discutir nesse momento da análise, a pertinência do conteúdo, mas compreender a postura metodológica assumida pelo professor.

Ainda no tocante à metodologia desenvolvida pelo professor na disciplina arte, em três relatos se observou a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos e a preocupação em envolver os saberes que estes já possuem.

Na primeira declaração percebemos a justificativa dos conhecimentos prévios como princípio tanto para o planejamento quanto para a vivência da aula:

*Primeiro eu pego aquilo que eu sei que vai envolver ele, assim a vivência dele, eu pego o conhecimento prévio da turma, em cima desse conhecimento eu planejo, depois do planejamento eu lanço a ideia aí, e aí eu procuro envolver o aluno pra ir além daquilo que ele conhece no dia a dia. (LÍGIA PAPE)*

Ao se converter em estratégia metodológica a consideração dos conhecimentos prévios foi anunciada por um dos professores como atividade que antecede o trabalho com os conteúdos, conforme relato a seguir:

*Assim, eu faço, minha estratégia é sempre a seguinte (...) eu vou trabalhar, por exemplo escultura, porque a gente trabalha um primeiro momento então vai ser pintura depois vai ser escultura, pode ser a assim de forma mais sistematizada, então no primeiro momento eu vou levantar os conhecimentos prévios, o que é pintura, quando ela surgiu, o que é que vocês conseguem perceber nas pinturas, vocês conhecem algum pintor regional, algum pintor, digamos assim de renome internacional, (...) aí depois que eles vão estudar(...) (PROFESSOR PORTINARI)*

Nessa mesma direção os saberes manifestados pelos alunos foram reconhecidos e sistematizados na abordagem dos conteúdos dando margem à elaboração de conceitos que partem do individual para o coletivo:

*Eu não chego e vou colocar uma definição (...) eu coloco só o título, às vezes parte do título, eu coloco uma palavrinha aí vou e coloco o que eles sabem, os saberes deles, coleciono os saberes, a carga cognitiva que eles trazem de casa, da família de tudo pra escola. Então eu anoto os nomes, coloco outro nome, seleciono quais também os outros saberes e daí, com aquelas palavras que a maior parte da sala socializou, a gente transforma em um único conceito. (PROFESSORA DJANIRA)*

Ao nos depararmos, através das respostas expressas, com a preocupação dos professores em considerar os conhecimentos prévios dos alunos, buscamos nos aproximar dos fundamentos que concorriam para o apoio de tal concepção. Mediante leitura do PCN (1993), identificamos uma colocação que tratou do conhecimento prévio no contexto da relação ensino-aprendizagem. De acordo com esse documento:

"Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele" (p. 93).

Com base na consideração expressa pelo PCN, passamos a entender que a consideração dos conhecimentos prévios era apontada como elemento fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa. Intensificando a reflexão a partir dessa proposição, identificamos a inclusão desse conceito como fundamento da teoria cognitivista proposta por Ausubel (1978), sendo que para esse teórico

(...) a essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas ideias. Este aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo (p.41).

Para Ausubel (1978), existem organizadores prévios presentes na estrutura cognitiva do aluno que funcionam como “pontos de ancoragem”, que servem de fundamento para a aprendizagem. Haveria, por tanto, uma interação entre conceitos e o que o aluno já sabe, possibilitando-se assim a emergência de ideias relevantes.

Supomos que o entendimento de alguns professores guarde em si aspectos da compreensão apontada pelo autor que recomenda a atenção para os chamados “pontos de ancoragem” como condição importante para que se efetive a aprendizagem significativa.

Entendemos ainda que a tendência de os professores cultivarem em sua metodologia a organização dos conhecimentos prévios pode estar associada à influência da psicologia cognitivista representadas também pelos estudos teóricos de Piaget, disseminados no meio pedagógico brasileiro, mais especificamente a partir da década de oitenta.

Importa nesse contexto de discussão citar que a professora Ana Mae Barbosa recomenda em sua abordagem para o ensino da arte a valorização do repertório cultural presente no meio social dos alunos, com suas práticas e expressões. No entanto, longe de recomendar essa atitude legitimando-a em função do desenvolvimento psicológico, ela o faz em função da formação crítica do cidadão principalmente em países do terceiro mundo onde “a identidade cultural é o interesse central e significa necessidade de ser capaz de reconhecer a si próprio, ou, finalmente, uma necessidade básica de sobrevivência e de construção de sua própria realidade” (BARBOSA 1998, p. 14).

Ainda, no procedimento metodológico percebeu-se a valorização de atividades relacionadas à sensibilização e prática de dinâmicas nas aulas de arte por parte dos professores. Os relatos transcritos a seguir comprovam essa tendência:

*Primeiro... eu gosto assim, eu chego na sala, as saudações normalmente, gosto de começar com uma reflexão que leve sempre ele a ver qual é o valor da vida, qual é a importância de se ter valores, a importância de se valorizar o estudo. Então a gente começa com uma mensagem reflexiva. (DJANIRA)*

A valorização do aspecto emocional materializada na prática de dinâmicas e nas sessões de relaxamento postas antes do trabalho com conteúdos específicos pareceu também se justificar diante das limitações que os docentes apresentaram em sua formação.

*(...) costumo praticar dinâmicas, eu adoro exercício de relaxamento, até pra meninada se sentir valorizada e penso assim, ah, existe alguém que se preocupe com o meu emocional; aí depois eu parto para uma explanação, eu tento fundamentá-los teoricamente e sempre a gente parte pra prática dentro das minhas limitações, e dentro das limitações dos alunos. (ANITA)*

A partir das falas constatou-se a persistência do entendimento da aula de arte como lugar de vivência e expressão de emoções que não inclui, de fato, o papel formativo que a Arte assumiu quando reconhecida como área do conhecimento capaz de contribuir para o desenvolvimento cultural dos alunos.

Assim, ao analisar as falas dos professores sentimo-nos impelidos a buscar referenciais históricos da política educacional brasileira voltados para o ensino de arte, que apontassem possíveis elementos que houvessem contribuído para a construção do sentido assumido pelos professores. Assim é que nos deparamos com o período em que a Educação Artística deixou de ser considerada componente curricular e passou a ser recomendada como “atividade que flutua ao sabor das tendências” conforme publicação do Parecer 540/77.

Em nome dessa “atividade” tornou-se comum a vivência de situações variadas nas aulas de arte, abrindo-se caminho para a proposição de momentos lúdicos em oposição ao tratamento dispensado às disciplinas curriculares. Dessa maneira a aula de arte foi assumida como espaço de descontração e lazer, cabendo-lhe, portanto, qualquer prática que conduzisse os alunos a experiências sensíveis e prazerosas.

Possivelmente, considerando-se a média das idades, os professores entrevistados foram partícipes dessa forma de trabalho com a Educação Artística na condição de alunos do então ensino primário e secundário. Daí supomos que a metodologia proposta pelos docentes contenha resquícios dessa experiência.

## **6.7 Fundamentos para a opção metodológica manifestada pelos professores**

Em decorrência da questão proposta anteriormente houve a proposição de um questionamento que convidou os entrevistados a justificar os fundamentos da opção

metodológica por eles adotada. Dessa forma, as respostas dos professores à medida que indicaram os fundamentos, evidenciaram também as suas fontes.

Tornou-se evidente, na interpretação das declarações, que 80% dos docentes fundamentaram sua opção metodológica nos “saberes da experiência” (TARDIF 2008), cujo conceito já fora abordado em capítulo anterior. Esses saberes tiveram, em sua gênese duas fontes, a saber: o percurso escolar dos professores quando alunos da educação básica e as vivências inerentes ao exercício da carreira docente. Transcrevemos a seguir uma das declarações que ilustrou a comprovação a que chegamos:

*Assim, eu não sigo sempre essa mesma linha, eu sempre vivo da experiência; se der certo aí talvez eu explique no próximo dia, se não der certo aí a gente vai tentar mudar, se eu perceber que os meninos gostam dessa forma a gente continua, ou então eu alterno só a sequência, pra que mude um pouco. (PROFESSORA LÍGIA CLARCK)*

O depoimento da professora Lígia Clarck demonstrou que a preocupação em perceber se as práticas adotadas durante as aulas conseguiram envolver os alunos foi base de sustentação da sua elaboração metodológica. Ocorreu-nos ainda que a constância ou a modificação dos procedimentos por ela adotados, ativeram-se, no entanto, aos resultados imediatos que conseguiram produzir.

Therrien (2001), ao desenvolver reflexão acerca do significado da experiência contextualizada na estruturação do saber-ensinar, salienta que

(...) o saber ou o saber-fazer contextualizado ou a aprendizagem contextualizada da prática educativa, por exemplo, se definem no interior de um campo complexo de inter-relações e, mais precisamente, no interior de um processo social de participação em dois níveis: inicialmente no plano local, no interior mesmo da experiência do desenrolar das atividades em sala de aula, e simultaneamente no plano global, ou seja, no âmbito dos processos de produção e reprodução da comunidade de práticas comuns (p.155).

A posição do autor ao considerar o saber ou o saber-fazer como uma elaboração que envolve um “complexo de inter-relações” salientando a influência de experiências de sala de aula e aquelas situações no plano das relações culturais mais amplas ajuda-nos a compreender como os professores tomam as situações pedagógicas que vivenciam em sala de aula como embasamento para sua prática, haja vista a significação que referidas situações assumem na estruturação de sua forma de entender e planejar o ensino.

Importa assim ratificar essa comprovação a partir do que comenta o próprio Therrien (2001) ao afirmar que “(...) a aquisição dos conhecimentos, a aquisição dos saberes, não pode ser considerada exclusivamente como um fenômeno mental e individual, mas como um fenômeno constituído de relações no interior de contextos precisos” (p.154).

Esses contextos, salientados pelo autor, como parte de um processo social, não podem ser entendidos como um espaço destituído de sentidos no interior do qual se conformaria o agir humano, mas como um ambiente cultural a partir do qual o agir humano ganha forma.

Outro depoimento também ilustrou a consideração da experiência como subsídio para a elaboração metodológica:

*Eu me apoiei em mim mesmo, porque eu acho que dá certo assim, você observa, depois você vai ter o que argumentar sobre o que você viu e quando a gente socializa tudo que foi visto aí você tem como, no caso, eu professor, como cobrar dos meus alunos e os meus alunos me darem o retorno demonstrando na atividade que aprenderam o que foi proposto. (PROFESSOR ROMERO)*

A convicção sobre a própria prática pareceu guiar a opção metodológica do professor. Novamente o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1983) ajudou-nos a entender que os sentidos elaborados com base na própria prática docente funcionaram como fonte de interpretação e orientação; daí alguns professores justificarem definições do seu trabalho a partir de si mesmos.

Cabe frisar que o comprometimento de se considerar a própria experiência como único fundamento reside no fato de muitas vezes a dimensão crítica não se fazer presente na postura docente, anulando-se, com isso, a capacidade de reflexão e de tomada de consciência que apontaria para os determinantes que a condicionam e o contexto que a forjou.

De acordo com a declaração do professor, a aprendizagem dos conteúdos trabalhados na disciplina pelos alunos pareceu bastar para a sustentação da metodologia desenvolvida. Cabe ressaltar que a nosso ver a comprovação da aprendizagem por parte dos alunos pode-se revelar incipiente quando se torna a única justificativa para a opção metodológica não apenas no ensino da arte, mas de qualquer outra disciplina.

Os resultados positivos obtidos pelas práticas de ensino como resultado da experiência pareceram também apoiar a opção metodológica docente, conforme este depoimento:

*Porque eu achei mais rentável, mais proveitoso. Se você vai fazer um trabalho de artes, a partir do momento que você vai tentar passar o que você sabe pra os seus alunos, as pessoas não são iguais, uns têm um conhecimento que age mais rápido e outro mais lento; então, se for uma coisa prática uns fazem com mais facilidade. Então, eu tento buscar aqueles que fazem com facilidade, ajudando os outros.* (PROFESSORA CARMELA)

Seguindo a mesma linha de explicação do professor Romero, a fala da professora expõe também a verificação dos resultados das práticas desenvolvidas como fonte de sustentação da metodologia adotada. Soma-se a isso a ideia de que, além do aprendizado, importa o resultado que determinadas práticas oferecem principalmente no que se refere à facilitação do trabalho que se desenvolve na disciplina arte.

Outro relato traduz a influência do contato com outros professores ou profissionais na definição dos fundamentos para a metodologia praticada:

*Sou apaixonado pelo curso de artes visuais, eu entro em contato com o pessoal do campus de Juazeiro, até porque é próximo da casa de minha mãe, e aí sempre que eu venho no ônibus pra o Crato a gente conversa, eu pergunto sobre arte enfim, é o que me leva à experiência que como a gente tava falando, é o meu viver (...) a partir desses elementos que eu construo a minha prática docente na arte, desses viveres.* (PROFESSOR PORTINARI)

A troca de informações e a discussão de experiências de sala de aula constituem outra fonte apontada como sustentação para a escolha metodológica. A valorização da interação sinalizou bem a tendência que os docentes demonstraram a considerar importantes tanto as suas quanto as situações de ensino vivenciadas pelos seus pares.

Atentando para as colocações dos professores que tomam a própria experiência docente como referencial na elaboração de saberes, pode-se compreender que eles, longe de se apresentarem apenas como consumidores do saber produzido por outrem, também o elaboram a partir de suas vivências. Segundo Tardif (2008):

(...) para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (p. 230).

Pelo que se pode constatar a partir do que pontua Tardif (2008) na apreciação do saber docente, não se pode desconsiderar que os professores também elaboram saberes que partem da sua própria experiência e para ela retornam em forma de diretriz da ação pedagógica. Esse “saber experiencial”, segundo Tardif (2008), manifesta-se como:

(...) um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência; (...) um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade (...) um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade, afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas (...) um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional (...) um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer, diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho (p. 109).

Com base nessas considerações de Tardif (2008), tivemos clareza da participação dos “saberes experienciais” na definição dos fundamentos que sustentam a opção metodológica dos docentes. Salientamos também que os saberes conceituados pelo autor como “profissionais” foram revelados conforme relato a seguir:

*Porque eu aprendi na universidade. A universidade me ensinou que a gente tem que inovar, sempre, sempre, sempre, por mais se eu tiver cem anos eu tenho que estar inovando em sala de aula, até porque na educação não existe rotina, nenhum dia é igual ao outro, então cabe a mim inovar sempre.*  
(PROFESSORA ANITA)

Ao se reportar à universidade, supomos que a professora esteja referendando os conhecimentos veiculados por essa instituição e interpretados pela docente enquanto aluna. O repertório de conhecimentos cultivado pela universidade, na condição de um dos *locus* de formação docente, se acha relacionado tanto às ciências humanas quanto às da educação. Vale salientar que os cursos destinados à formação e ao aperfeiçoamento da prática docente também trabalham essa dimensão do conhecimento sistematizado pelo pensamento

acadêmico; daí ter-se em ambos um conjunto de saberes chamados “profissionais”. Segundo Tardif (2008)

(...) esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica e erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação (p. 37).

A contribuição dos saberes profissionais na sustentação da metodologia praticada pelos professores, percebida através da declaração exposta, faz-nos pensar que, embora não licenciados em artes, podem os professores ter-se deparado com conhecimentos científicos e pedagógicos que lhes concederam a apropriação de saberes capacitando-os a desenvolver determinadas práticas.

O depoimento de uma professora representou bem essa possibilidade de encontro com os saberes profissionais quando indicou ter cultivado determinadas práticas “(...) participando de cursos e neles apareceram experiências que foram muito válidas, os alunos gostam muito” (PROFESSORA LEDA).

Nesse caso, a formação continuada representou a oportunidade de contato com os “saberes profissionais” e, conseqüentemente possibilitou o cultivo de determinadas práticas pedagógicas. Isso demonstra que o saber profissional não se encontra distante dos professores pelo fato de estes não manifestarem a habilitação específica na área de arte, mas esses profissionais acabam se apropriando de tais saberes ao longo dos estudos que integram o seu processo de aperfeiçoamento.

Os “saberes da experiência” e os “saberes profissionais”, pelo que se pôde comprovar, manifestaram-se na fundamentação apresentada pelos docentes significando não a prevalência de um sobre o outro; ambos os saberes ocupam lugar na construção dos sujeitos não sendo possível assim a sua exclusão ou a desconsideração em qualquer processo de investigação ou planejamento de ações que contemplem a formação docente.

A incursão pelas declarações dos professores, assumidas aqui como depoimentos reveladores de concepções e tradutores de práticas repercutiu em análises cujos resultados concederam respostas aos questionamentos suscitados quando da definição do tema e da especificação dos objetivos.

Ao retomarmos as análises desenvolvidas nesse capítulo, verificamos que os professores de arte do 6º ao 9º ano na rede municipal de ensino do município do Crato, mesmo desprovidos de habilitação na área de Arte, dimensionaram o trabalho da disciplina pautados em fundamentos teóricos, metodológicos e vivenciais que embasaram a escolha de conteúdos, o planejamento e as situações didáticas. As relações familiares e comunitárias concederam possibilidades de exercício da apreciação e do fazer artístico convertendo-se em referenciais para o conhecimento da arte assim como a cultura local foi assumida como conteúdo de ensino muitas vezes ora em nome do respeito à realidade dos alunos, ora em consonância com as orientações oficiais. A aproximação dos professores das abordagens teórico-metodológicas para o ensino da arte foi identificada tanto nas observações de aula quanto nas declarações concedidas mediante entrevistas, reconhecendo-se aqui reconhecida a influência dos cursos e estudos realizados durante o processo de formação continuada; os saberes “curriculares”, “da experiência” e “profissionais” (Tardif 2008) assim como o *habitus* constituído pelos sujeitos foram entendidos como importantes fontes das concepções assumidas pelos professores no exercício da disciplina.

Salientamos que as constatações realizadas, à proporção que fizeram perceber a complexidade do estudo da concepção expressa pelos docentes acerca do saber ensinar arte encareceram a necessidade de maiores aprofundamentos na consideração da abrangência da questão e dos desdobramentos dela emergentes.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS/ CONCLUSÕES**

Ao concluirmos esse trabalho percebemos que a investigação nos rendeu constatações importantes acerca do ensino da arte na região do Cariri como também proporcionou o aprendizado da pesquisa como importante elemento de construção do conhecimento e de análise da realidade.

Investigamos a compreensão de professores acerca do saber ensinar arte tomando como sujeitos aqueles que não possuíam a licenciatura na área uma vez que na região do Cariri essa situação se mostrava bastante comum, principalmente na rede municipal de ensino.

Percebemos que, mesmo não possuindo a licenciatura na área de Arte, os docentes na condução do ensino da disciplina procediam no planejamento das aulas lançando mão de conteúdos e estratégias baseados nos saberes de que dispunham.

Fiéis ao referencial teórico adotado, identificamos que os fundamentos a partir dos quais os professores sistematizavam o ensino correspondiam aos “saberes docentes” conceituados por Tardif (2008) como elaborações plurais, compósitas e sincréticas que advêm de diferentes fontes e se constituem em variados espaços e tempos, fundamentando assim a ação dos professores.

Em relação aos comentários dos professores sobre o seu contato com as artes visuais, constatou-se que tal relação esteve situada, em sua maioria, na época da infância e da adolescência, sendo possível identificar apenas um professor a situá-la na atualidade ao relatar que mantinha contato com artes através da visita a museus e exposições.

Constatamos que o contato com manifestações culturais e as produções artísticas locais assim como as experiências que os professores vivenciaram durante a época em que eram alunos da educação básica e/ou no ensino médio representaram importantes referenciais para a constituição dos saberes dos docentes a partir dos quais esses profissionais passaram a fundamentar o sentido da Arte e do trabalho a ser desenvolvido na escola.

As declarações da maioria dos docentes explicitaram que as aulas de artes visuais deveriam proporcionar aos alunos o desenvolvimento da sensibilidade e da expressão. Diante da concepção de aula de arte explicitada pelos docentes indicaram em suas falas que

utilizavam em suas práticas situações didáticas pautadas em dinâmicas, momentos de interação e reflexão.

Com relação ao que caberia aos professores para o bom desempenho do seu papel no ensino da disciplina arte, os docentes indicaram que caberia a eles apresentar formação acadêmica, vivências com a área de Arte e o aperfeiçoamento através de estudos. Essa forma de pensar foi justificada como decorrente de suas experiências quando alunos da escola básica e dos estudos na graduação.

Ainda em relação à experiência escolar com o ensino da arte, averiguamos que muitos docentes foram alunos da então Educação Artística quando cursaram a escola básica, tendo sido formados a partir dos objetivos e conteúdos eleitos naquele momento para essa atividade curricular.

Assim, percebemos, com base nos depoimentos em relação à indagação sobre a metodologia adotada nas aulas, que a compreensão do saber ensinar arte dos docentes esteve bastante associada ao tipo de aula que receberam quando estudantes. Verificou-se ainda, em face das observações das aulas ministradas no período da pesquisa, que os professores desenvolveram situações de ensino bastante próximas das aulas que foram descritas no comentário feito acerca da sua metodologia.

Ainda em relação às declarações sobre a metodologia adotada, constatamos referências à Abordagem Triangular, proposta esta indicada como possibilidade pelos Parâmetros Curriculares de Arte. Entretanto, as duas menções feitas estiveram pautadas na vivência de apenas um dos elementos do processo recomendado pela Abordagem, denotando pouca familiaridade com os princípios teórico-metodológicos que a amparam.

A experiência decorrente do próprio exercício da docência à frente da disciplina foi também avaliada pelos professores como referência para a configuração de suas propostas de ensino. Caracterizaram-se então os saberes traduzidos por Tardif (2008) como “experienciais”, participando da compreensão dos docentes acerca de como se ensina arte.

O repertório de elaborações internas que possibilitaram aos professores pensar e agir na promoção do ensino conduziu a caracterização do *habitus* defendido por Bourdieu (1994) como “estruturas estruturantes” que a nosso ver mobilizam os sentidos pessoais e permitem determinada leitura e atuação sobre a realidade.

As manifestações artísticas e culturais da comunidade foram reconhecidas pelos professores como conteúdo possível ao trabalho com arte na escola indicando que as experiências que tiveram com esse repertório ao longo de suas vivências pessoais e culturais incidiram diretamente sobre esse entendimento.

Os conhecimentos prévios figuraram na concepção dos professores como princípio tanto para o planejamento quanto para a vivência das aulas, sendo assumidos a partir da leitura sobre o que os alunos sabem em relação ao conteúdo trabalhado, bem como sobre assuntos ou acontecimentos presentes no seu cotidiano.

Por fim, observamos que a ausência de fundamentos teórico-metodológicos concisos por parte dos professores que lecionavam arte fez com que a disciplina fosse assumida como um espaço destinado à vivência de variadas atividades as quais mesclam pressupostos das tendências de ensino com interpretações pessoais.

## **7.1 Contribuições que apontam para desdobramentos posteriores**

Consideramos que a pesquisa buscou responder às indagações suscitadas pela problemática central, levantando ainda questões que estiveram diretamente associadas às temáticas dela decorrentes. Dessa forma, consideramos que a riqueza desse estudo residiu não somente nas respostas que conseguiu produzir, mas também nas inquietações que forjou no percurso da investigação.

Creemos que a grande contribuição de qualquer produção científica reside nos questionamentos que impõe à ordem estabelecida e assumida como decorrência natural assim como nas respostas que consegue conceder aos desafios postos pela realidade. Entendemos ainda que a réplica produzida decorre do caráter dinâmico e investigativo do pesquisador na condição de sujeito sempre atento ao que as fontes revelam ou denunciam.

Justificado assim, o sentido revelador e mobilizador que os resultados da pesquisa representaram e reconhecendo os limites desse estudo, apontamos algumas questões que julgamos merecedoras de maiores aprofundamentos e que podem se converter em temas para novas investigações:

A primeira refere-se à dimensão que a estética do cotidiano pode ocupar na formação docente especificamente para o professor que atua no ensino da arte haja vista que a cultura local em sua diversidade de expressões fornece o contato com tais produções em variados espaços e tempos.

Outra questão refere-se ao questionamento acerca da concepção de formação docente, o que, a nosso ver, repercute na discussão dos limites do processo ligado à escolarização e se insere no debate acerca da gênese da constituição cultural do indivíduo

desde o momento em que passa a integrar o meio social.

Também se entende relevante a ampliação da discussão sobre o lugar que os “saberes docentes” ocupam no contexto dos programas e projetos pensados como instrumentos de formação docente para o ensino da arte.

Ainda a partir dos dados obtidos nesse estudo empírico, foi-nos possível entender a significação e necessidade de uma análise crítica das abordagens correntes para o ensino da arte, atentando-se para os “contextos” que favoreceram a sua constituição enquanto concepção teórico-metodológica assim como para a sua manifestação no campo do saber-fazer docente.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRO, Regina Célia. *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado – UNESP; Marília/SP, 2008. 239f. : il.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Concepções e práticas artísticas na escola* in FERREIRA, Sueli (org). *O ensino das artes: construindo caminhos*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ALMEIDA, J. S. de. Currículo da Escola Normal Paulista (1846/1920): revendo uma trajetória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.76, n.184, p.665-689, set./dez. 1995.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. *Breve Retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na Educação Básica Brasileira*. *Revista Opus*, nº 12, p. 144-166, 2006.
- AZEVEDO, Fernando Antonio Gonçalves de. *Abordagem triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da arte/educação* in: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. – UFG. *Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: Percursos históricos e desigualdades geográficas*.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- \_\_\_\_\_ (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Como realizar um projecto de investigação* . 1. ed. . Lisboa : Gradiva , 1997.
- BERGER, Peter L; Luckmann, Thomas. *A construção social da realidade*. 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 2004
- BEZERRA, Sandra Nancy Ramos Freire; FRANCO, Marcos Aurélio Moreira. *O Cariri nas tramas da arte, da imagem e da cultura*. Crato: Fundação Araripe, 2008.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensaio à encenação*. Campinas –SP: Papirus, 1999.

- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDEIU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira. Denise M. Pegorim. São Paulo: BRSÍLIENSE, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Esboço de uma teoria da prática*. In: ORTIZ, R (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A ilusão biográfica*. In: M.M. FERREIRA e J. AMADO (orgs.), *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- \_\_\_\_\_; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1975.
- BUORO. Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 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.
- \_\_\_\_\_. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.
- CAVALCANTI, Zélia (coord). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do Magistério e a (con)formação das identidades profissionais*. VI Seminário da REDESTRADO - 06 e 07 de novembro de 2006 UERJ – Rio de Janeiro, RJ. Disponível em [http://www.FAE.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_temático\\_1/trajetoria\\_de\\_feminizaca.pdf](http://www.FAE.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_temático_1/trajetoria_de_feminizaca.pdf). Acesso em 26 de junho de 2011.
- COLI, Jorge. *O que é Arte*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- COSTA, Maria Zenilda. *Formação de arte-educadores e estéticas do cotidiano: saberes produzidos na pesquisa colaborativa*. Fortaleza: EdUECE, 2010.
- COUTINHO, Rejane. *A formação de professores de arte*. in BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009. 63 p. : il.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIROUX, H. *Repensando a linguagem na escola*. In: *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006
- LISBOA, Alessandra Coutinho. *Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2005.
- MARTINS, Rosilda Baron. *Metodologia científica: como tornar mais agradável a elaboração de trabalhos acadêmicos*. Curitiba: Juruá, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. *Revista Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- NARDIN, Heliana Ometto; e FERRARO, Maria Rosângela. *Artes visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola*. In: *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- NEVES, José Luis. *Pesquisa Qualitativa - características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem, 1996.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Pierre Bourdieu: Escritos sobre a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- OLNEY, J. *Metaphors of self: the meaning of autobiography*. Princeton: Princeton University Press, 1972.
- ORTIZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

PENNA, Maura. *Ensino de arte: um momento de transição*. Pro-posições, Campinas, vol. 10, nº 3 [30], nov. 1999, p. 57-66.

\_\_\_\_\_ (org.). *É este o ensino de arte que queremos: uma análise das propostas curriculares dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PILLOTTO, Silvia Sell (org.). *Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

SALES, José Albio de; LIMA, Maria Socorro Lucena de. *Artista ou professor: o docente de arte do ensino superior no Ceará*. In: VASCONCELOS, José Gerardo; SALES, José Álbio Moreira de (orgs). *Pensando com Arte*. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

SANTOS, Leila G. dos; KERR, Dorotéa M. *Políticas públicas educacionais – a prática musical na escola pública paulista*. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 17, 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPPOM, 2007, p. 1-6.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Coleção Polêmicas do Nosso tempo; vol. 5.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SARDELICH, Maria Emília. *Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica*. in. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/2001

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. *Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação*. In: Anais da 30ª reunião da Anped. Caxambu, MG, 2007.

SUBTIL, Maria José Dozza. *Educação e arte: dilemas da prática que a história pode explicar* in Práxis Educativa, Vol. 4, n. 2, julho-diciembre, 2009, pp. 185-194; Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYLE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In: Teoria e Educação: Porto Alegre: n. 4, 1991, p. 215-233.

TERRIEN, Jacques. *O Saber Social da Prática Docente*. In *Educação e Sociedade*, 46, 1993. pp.408-418.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. *Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*. In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamneto e método*. 2. ed. Porto Alegre, 2001.

VARELLA, Noêmia de Araújo. *A formação do arte-educador no Brasil*. in *Arte-Educação: perspectivas*. Secretaria de Educação de Pernambuco, DSE: 1988.

XAVIER, M. Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_; NORONHA, Olinda Maria; RIBEIRO, Maria Luisa. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.