

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

ANA MARCIA AKAUI MOREIRA

**A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

SANTOS

2015

ANA MARCIA AKAUI MOREIRA

**A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

SANTOS

2015

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

SibiU

Moreira, Ana Marcia Akai

A arte na educação escolar: entre concepções e práticas/Ana Marcia Akai Moreira.
Santos, 2014.

152 p.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, 2015.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

1. Abordagem Triangular 2. Práticas e formação Docente 3. Professor de Arte 4. Ensino Fundamental II I. Moreira, Ana Marcia Akai, II A arte na educação escolar: entre concepções e práticas

CDU 37(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: MOREIRA, Ana Marcia Akai

Título: A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ___/___/_____

Profª Drª. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Orientadora – Membro Nato – UNISANTOS

Profª. Drª. Irene Jeanete Lemos Gilberto
Membro Interno - UNISANTOS

Prof. Dr. José Cerchi Fusari
Membro Titular - USP

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/_____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho às minhas avós, in memorian, que sempre fizeram-me acreditar no poder da arte como meio transformador do mundo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^a. Dr^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pela orientação, dedicação, apoio, e por um compartilhar cheio de aprendizagem e carinho, mostrando-me, o tempo todo, o caminho do conhecimento e do amor pela Educação.

Agradeço à Universidade Católica de Santos pela oportunidade que me fez realizar este trabalho e pelo apoio financeiro.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Irene Jeanete Lemos Gilberto por sempre se dedicar pela construção de um mestrado enriquecedor, proporcionando aos mestrandos uma formação com qualidade e excelência.

Agradeço ao Prof^o. Dr. José Cerchi Fusari por ter me mostrado o lado social e político do ensino da arte, e pela dedicação e comprometimento para com a avaliação deste trabalho.

Agradeço à Prof^a. Dr^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla e à Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Rodrigues Martin, com muito carinho, por me iniciarem no caminho da pesquisa.

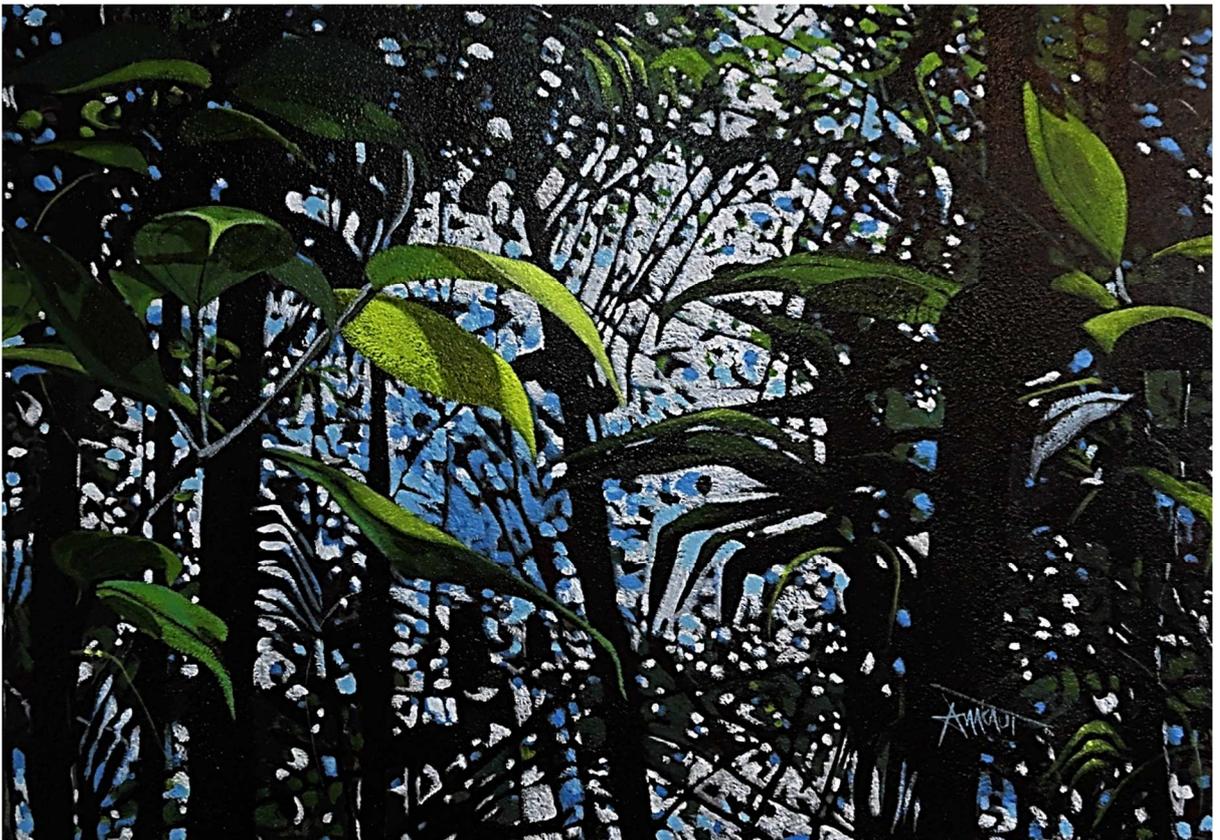
Agradeço a todos os professores que me ensinaram a enxergar a Educação com mais sabedoria.

Agradeço a todos os meus amigos do mestrado pela força e incentivo.

Agradeço ao meu amigo Antonio Miranda Galleão pela cuidadosa revisão.

Agradeço, com orgulho aos meus amados filhos, Gabriel e Ana Clara, pela paciência, carinho e compreensão nos longos dias de estudos.

Em especial, agradeço com muito amor ao meu querido marido, José Mauricio Martins, por toda a força, apoio, dedicação e cuidados oferecidos e compartilhados ao longo desse tempo, pois sem essa ajuda estaria faltando muitos detalhes enriquecedores para este trabalho de pesquisa!



Construir uma pintura me revela a leitura de um novo mundo, assim como esta pesquisa.

Anaakui

RESUMO

MOREIRA, Ana Marcia Akai. **A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**. Santos, Universidade Católica de Santos, 2015. (Dissertação de Mestrado), 153 p.

Há quase um consenso, entre os pesquisadores brasileiros, de que o ensino de Arte, no Brasil, foi transformado pela Abordagem Triangular, introduzida por Ana Mae Barbosa, que conduziu a um novo paradigma de trabalho com a arte na Educação. Assim, fundamentando a ideia central do desenvolvimento e aprendizagem da arte em Dewey, Read, Eisner, Fischer e Arheim, este trabalho tem por objetivo investigar como os professores de Arte, que adotam essa abordagem, entendem e constroem suas práticas em sala de aula. Sob uma abordagem qualitativa, apoiada por Bodgan e Bicken, utilizou, para coleta de dados, questionários e entrevistas com cinco professores de Arte, especialistas, que desenvolvem seus trabalhos no Ensino Fundamental II em escolas públicas da Baixada Santista. O trabalho de organização e análise dos dados coletados orientou-se na Hermenêutica-dialética descrita por Minayo, com o apoio operacional da Análise de Conteúdo descrita por Bardin e Franco. Esta pesquisa parece revelar que os professores que utilizam a Abordagem Triangular, apesar de tentarem desenvolver essa proposta, de forma conscientes ou não, encontram-se em uma condição de trabalho fragilizada em decorrência da falta de uma formação específica, adequada e contínua e, por sentirem-se às margens do aprendizado na educação escolar. Este trabalho contribuiu para mostrar o quanto é importante trabalhar com a Arte dentro da escola, e o quanto a escola pode aprender com essa disciplina.

Palavras-chave: Abordagem Triangular; Práticas e formação docente; Professor de Arte; Ensino Fundamental II;

ABSTRACT

MOREIRA, Ana Marcia Akai. **ART IN SCHOOL EDUCATION: BETWEEN CONCEPTS AND PRACTICES.** Santos, Catholic University of Santos, 2015. (Thesis).

There is almost a consensus among Brazilian researchers, that the teaching of Arts in Brazil was transformed by the Triangular Approach, introduced by Ana Mae Barbosa, which led to a new paradigm of work with arts in Education. Thus, supporting the central idea of the development and learning of Art in Dewey, Read, Eisner, Fischer and Arheim, this study aims to investigate how Art teachers, who adopt this approach, understand and build their practices in classroom. A qualitative approach, supported by Bodgan and Bicken, used for data collection, questionnaires and interviews with five Art teachers, experts, and who develop their work in the Junior High School at public schools in Baixada Santista. The organization of work and data analysis was guided in Hermeneutics-dialectic described by Minayo, with the operational support of Content Analysis described by Bardin and Franco. This research seems to show that teachers who use the Triangular Approach, although attempting to develop this proposal, conscious or not, are in a working condition weakened due to the absence of a specific, adequate and continuous education, because they feel at the margin of learning in school education. This work contributed to show how important is to work with Art in the schools and how the school can learn from this discipline.

Keywords: Triangular Approach; Practices and teacher training; Art teacher; Junior High School;

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Transcrição das respostas para a questão “Qual conceito você tem sobre a arte?” e ideias nelas identificadas	82
Quadro 2: Transcrição das respostas para a questão “Que importância a arte tem na sua vida?” e ideias nela identificadas.....	83
Quadro 3: Transcrição das respostas para a questão “Qual era a importância que se dava para a arte nesta época, na sua escola?” e ideias nelas identificadas.....	84
Quadro 4: Transcrição das respostas para a questão “Você desenvolve algum trabalho de arte?” e ideias nelas identificadas	85
Quadro 5: Transcrição das respostas para as questões básicas sobre formação dos participantes e ideias nelas identificadas	86
Quadro 6: Transcrição das respostas para as questões complementares sobre formação dos participantes e ideias nelas identificadas.....	87
Quadro 7: Transcrição das respostas para as questões básicas relativas à profissão dos participantes e ideias nelas identificadas.....	88
Quadro 8: Transcrição das respostas para a questão sobre currículo e ideologia das escolas onde trabalham e as ideias nelas identificadas.....	89
Quadro 9: Transcrição das respostas para a questão sobre currículo e ideologia das escolas onde trabalham e as ideias nelas identificadas.....	90
Quadro 10: Transcrição das respostas para a questão “Como você desenvolve seu trabalho dentro da sala de aula?” e as ideias nelas identificadas	91
Quadro 11: Transcrição das respostas para as questões sobre cronograma de aulas e metodologia adotadas, e ideias nelas identificadas.....	92
Quadro 12: Transcrição das respostas para as questões sobre períodos da arte, artistas e movimentos, e ideias nelas identificadas.....	93
Quadro 13: Transcrição das respostas para a questão questões sobre cronograma de aulas e metodologia adotadas, e ideias nelas identificadas.....	95

Quadro 14: Transcrição das respostas para a questão sobre exercícios aplicados e ideias nelas identificadas	96
Quadro 15: Transcrição das respostas para a questão sobre passeios já realizados e as ideias nelas identificadas.....	97
Quadro 16: Transcrição das respostas para a questão sobre um dia de aula e as ideias nelas identificadas	98
Quadro 17: Transcrição das respostas para a questão sobre um dia de aula e as ideias nelas identificadas	99
Quadro 18: Aspectos mais evidentes presentes nas ideias centrais identificadas nas respostas às questões sobre percepções pessoais	106
Quadro 19: Aspectos mais evidentes presentes nas ideias centrais identificadas nas respostas às questões sobre a formação dos participantes.....	110
Quadro 20: Aspectos mais evidentes presentes nas ideias centrais identificadas nas respostas às questões sobre a profissão	117
Quadro 21: Aspectos mais evidentes presentes nas ideias centrais identificadas nas respostas às questões sobre as práticas dos participantes	121
Quadro 22: Transcrição das respostas à pergunta “Você poderia me descrever um dia em sala de aula? Do começo ao fim?”	123
Quadro 23: Síntese das falas dos professores colhidos através das entrevistas realizadas	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A ARTE NA ESCOLA E O PROFESSOR DE ARTE: REVISÃO DE CONCEITOS	25
1.1 Ensino da arte: para quem e para quê?	26
1.2 Concepções de arte na educação escolar.....	29
1.3 Arte na escola: diferentes abordagens metodológicas	33
1.3.1 Uma história: A arte e o professor de Arte segundo alguns estudos.....	40
1.3.2 <i>Práxis</i> pedagógica: a teoria na prática é outra?	44
1.4 Aspectos da legislação na formação de professores.	48
1.4.1 O ensino da arte segundo a legislação brasileira.	50
1.4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	52
1.4.2.1 Artes Visuais.....	55
2 A ABORDAGEM TRIANGULAR: UMA TEORIA VISTA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES	60
2.1 A estrutura da Abordagem Triangular	63
2.1.1 Aprender a “VER” na Abordagem Triangular.....	69
2.1.2 Aprender a “fazer” e/ou “produzir”?	72
2.1.3 “ Contextualizar” o mundo por meio da Arte.	75
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	78
3.1 O Percurso e a Pesquisa.....	78
3.1.1 O questionário e o processo de seleção dos participantes	79
3.1.2 Pré-análise das respostas dos questionários	80
3.1.2.1 Pré-análise da questão: “Qual conceito você tem sobre a arte?”	82
3.1.2.2 Pré-análise da questão: “Que importância a arte tem na sua vida?”	83
3.1.2.3 Pré-análise da questão: “Qual era a importância que se dava para a arte nesta época, na sua escola?”.....	84
3.1.2.4 Pré-análise da questão: “Você desenvolve algum trabalho de arte?”	85
3.1.2.5 Pré-análise das questões básicas sobre formação dos participantes	85
3.1.2.6 Pré-análise das questões complementares sobre formação dos participantes	87
3.1.2.7 Pré-análise das questões básicas relativas à profissão	88

3.1.2.8	Pré-análise da questão sobre currículo e ideologia das escolas onde trabalham.....	89
3.1.2.9	Pré-análise da questão sobre direitos, deveres e liberdade nas escolas onde trabalham.....	90
3.1.2.10	Pré-análise da questão “Como você desenvolve seu trabalho dentro da sala de aula?”	91
3.1.2.11	Pré-análise das questões sobre cronograma de aulas e metodologia adotada	92
3.1.2.12	Pré-análise das questões sobre períodos da arte, artistas e movimentos .	93
3.1.2.13	Pré-análise da questão “Qual a relação que você faz da arte com a cultura?”	95
3.1.2.14	Pré-análise da questão sobre exercícios aplicados.....	96
3.1.2.15	Pré-análise da questão sobre passeios já realizados.....	97
3.1.2.16	Pré-análise da questão sobre um dia de aula	97
3.1.2.17	Pré-análise da questão “Qual o conceito que você tem sobre Arte/Educação?”	99
3.1.2.18	Considerações pós pré-análise	100
3.1.3	Entrevistas.....	101
3.2	Análise dos dados: metodologia.....	103
4	ESPAÇO DAS ANÁLISES: REALIDADES E CONTRADIÇÕES	105
4.1	Análise e discussão dos primeiros resultados.....	105
4.2	Análise a partir da ótica da Abordagem Triangular.....	131
4.2.1	Sobre o significado da Abordagem Triangular.....	134
4.2.2	Sobre a função da Arte na educação	135
4.2.3	Sobre a influência da Abordagem Triangular nas práticas dos entrevistados	137
5	CONSIDERAÇÕES: CONSTRUINDO REFLEXÕES	140
	REFERÊNCIAS.....	147
	APÊNDICE A - Questionário	151

INTRODUÇÃO



Título: Admirando o futuro (0,80X1,20cm)

Anaakui

Técnica: acrílica s/ medeira

1996

Desde sempre delicieei-me com as novas descobertas do universo singular da arte.

O quadro acima representa um olhar para o futuro. Faz parte de uma série de pinturas, cujo tema “Maternidades” concebe a ideia de mães que olham para seus filhos, admirando-os e fazendo parte do crescimento de cada um. Foi criado a partir de meu passado, pois sempre fui estimulada pelas minhas avós a fazer aquilo de que eu mais gostava: pintar.

Seguindo essa mesma orientação, deu-se a elaboração desta dissertação, resultado da pesquisa por meio da qual consegui perceber, com olhos de admiração, o surgimento de um novo campo de reflexão e de luta em prol do ensino da arte que, acredito, é importante para o desenvolvimento da humanidade das pessoas.

Cresci em um meio artístico. Minhas avós, tanto materna quanto paterna, gostavam e se envolviam com a arte. Uma pintava em porcelana, lindamente, com muita técnica; a outra, que era autodidata, pintava vários tipos de temas como cavalos, paisagens, rostos e flores. Tinham uma sensibilidade incrível para as cores, e acabaram sendo pessoas muito especiais que enriqueceram minha vida profissional, pois, hoje, sou especialista na química e composição de pigmentos. Como eu era a única neta da família que gostava de pintura, minhas avós me

ensinaram tudo o que achavam necessário para que eu ingressasse nesse universo tão criativo, reflexivo e magnífico que é a arte!

Em 1990, estudando na faculdade de Belas Artes¹, descobri o quanto o ato de criar é importante para o nosso crescimento interior, e o quanto refletir sobre esse assunto nos envolve na formação de novos conhecimentos.

Ao longo desse caminho, além de participar ativamente do processo artístico, desenvolvi trabalhos na área da arte-educação e, recentemente, ingressei na área acadêmica como professora universitária, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Design de Interiores, nas disciplinas “Plástica, História e Filosofia da Arte e do Design, Estética”, da Universidade Católica de Santos. Tenho aprendido muito com essa atividade, pois ela permite a troca de informações, novos olhares, e novas interpretações. A docência possibilita ampliar minhas formas de comunicação, ajuda-me a enriquecer e a refletir sobre o universo da Arte/Educação.

Foram, até agora, mais de vinte anos de prática docente, durante os quais me vi diante de vários questionamentos a respeito da relação entre o aprendizado da arte e o desenvolvimento da criatividade e seus desdobramentos. Por meio do processo contínuo do fazer, percebi a necessidade de aprofundar, lapidar meu olhar na busca de respostas, ou pelo menos, explicações para minhas inquietações. Percebi, também, que a mediação da arte no desenvolvimento da humanidade das pessoas, em seus processos de aprendizagem, pode ser um grande instrumento, tanto para a formação pessoal e profissional do docente como para suas práticas.

Ao longo desse tempo, desenvolvi uma metodologia de trabalho, dentro do meu atelier, cujo objetivo é criar, com crianças, adolescentes e adultos, o que chamo de “Identidade pictórica”. Essa metodologia estrutura-se nas seguintes fases:

a) Fase 1 – Reflexão prévia da ação - A pessoa escolhe uma imagem, de que ela mais gosta, dentre as obras de diversos artistas disponibilizadas por mim. Eu sempre começo pelo que o aluno mais gosta.

Pela escolha do aluno, eu sei a técnica apropriada para ele começar a aprender. Nessa primeira fase, começo a conhecer o desejo do aluno, aquilo que, a princípio, ele entende por belo.

¹ Hoje centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Curso de Bacharelado em Pintura, Escultura e Gravura com especialização em Pintura.

- b) Fase 2 – Reflexão sobre a ação - Nesse momento, depois de encontrada a imagem, focamos em um pedacinho dela com a ajuda de um visor. Começamos, então, a exercitar tanto o olhar como o fazer, observando como foi o processo do fazer daquele trabalho: que cores foram usadas (ritmo cromático), que tipo de pinceladas (massa, aguada etc.), a composição (enquadrando o visor de uma forma harmoniosa), e como as linhas e/ou manchas percorrem aquele espaço (ritmo linear).
- c) Fase 3 - Reflexão na ação - Essa etapa do trabalho é individual e muito importante para a experiência vivenciada do aluno. Nela, eu oriento o olhar do aluno para focar na técnica que está sendo proposta, ao mesmo tempo em que ele está fazendo o exercício, ou seja, pintando. Nesse percurso, por meio do processo contínuo do fazer, vários questionamentos e ações caminham em paralelo com o aprendizado, com o desenvolvimento da criatividade e de seus desdobramentos.
- d) Fase 4 - Auto escolha - Antes mesmo do aluno acabar seu primeiro exercício, já pintando ou desenhando, ele sente-se capaz de escolher uma outra imagem para continuar o exercício, trabalhando em uma outra tela, e assim por diante. É um processo cíclico. A partir daí o próprio aluno começa a criar sua “Identidade Pictórica”, afirmação essa que se fundamenta em um trabalho já realizado com, pelo menos, duzentas pessoas, entre crianças, adolescentes e adultos.

Venho observando que essa metodologia, que se estrutura sobre o saber-fazer, que envolve a ação e a reflexão o tempo todo, pressuposto que considero fundamental para o ensino da arte, pode ter um valor primordial para os alunos dos diferentes níveis de ensino. E essa relação do saber, da ação e da reflexão, é a base para algumas das propostas desenvolvidas no o ensino da arte, dentre elas a Abordagem Triangular.

Considerando a complexidade desse ensino para o saber-fazer, iniciei este trabalho de pesquisa buscando compreender o papel da arte no mundo da escola, investigando o Professor de Arte do Ensino Fundamental II² de escolas públicas da Baixada Santista.

² “A Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da

Surpreendi-me ao perceber, na leitura dos dados, nos dos questionários aplicados, que muitos professores de Arte das escolas públicas empregam, de forma intencional ou não, a Abordagem Triangular, uma proposta de aprendizagem por meio da arte, sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa.

Considerando a relevância dessa abordagem, sua presença tecendo as diretrizes curriculares, seu conhecimento pelos professores da escola pública, e as sugestões da banca de qualificação, fui impelida a focar o problema de pesquisa na questão: Como e por que os professores de arte da escola pública utilizam-se da Abordagem Triangular em suas práticas de ensino da arte?

Dessa maneira, meu problema de pesquisa passou a focar a Abordagem Triangular, tão falada entre os professores de Arte, e incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais Arte (PCNs-Arte), como sugestão para o ensino da arte no Ensino Fundamental II, de maneira velada, uma vez que, além de não referenciar a autora, modificou seus componentes, conforme explicitado por Barbosa (2012, p. XXXI):

Outro azar enorme que atrapalhou a recepção da Abordagem Triangular foi a apropriação que dela fizeram os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNS, MEC, modificando seus componentes para que não fosse reconhecida, o que resultou em conservadorismo.

A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa foi baseada nas ideias de vários autores, dentre eles Dewey, em uma tentativa de aplicá-las no desenvolvimento de projetos que iriam reformular o ensino da arte no Brasil.

Segundo Barbosa (2011), as ideias de Dewey, de ensinar a arte por meio da “experiênciação”, considera que esse aprendizado, dentro das escolas, resulta em um conhecimento que contribuirá para o conhecimento construído a partir das outras disciplinas, considerando que o papel da arte é desenvolver a capacidade de observação, os questionamentos, a crítica e a autocrítica e todo o ímpeto de liberdade e expressão que o ser humano tem dentro de si, necessários para o aprendizado de todas as demais disciplinas. No entanto, mesmo presentes no imaginário dos educadores brasileiros, essas ideias não foram priorizadas,

tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.” (BRASIL, 1996).

predominando a ideia de mecanização em larga escala, por interesses muitas vezes deslocados da própria arte, interesses pragmáticos, que não dão conta da arte pela arte.

A Arte, no processo de aprendizagem, permeia os sentidos da mente e do corpo, colaborando para a formação de um ser mais íntegro e autônomo. No entanto, esses pensamentos libertadores que a “experiênciação” pode proporcionar, não foram assim interpretados. A interpretação foi feita com base em modelos europeus e americanos que chegaram ao Brasil, dando origem a metodologias preestabelecidas, nas quais foram embutidos conceitos de mercantilização que focavam somente trabalhos manuais, e técnicas que só tinham importância e relevância para o mercado de países estrangeiros, onde a cultura é diferente. Barbosa (2011) aborda este tema da seguinte forma:

Os modelos importados dos Estados Unidos em 1890 e 1930 falharam em alcançar o objetivo que alguns educadores e intelectuais brasileiros esperavam obter com eles: a reaproximação da arte com o povo. Estes modelos fracassaram porque se transformaram num procedimento mecânico nas escolas e algumas vezes foram importações de interpretações errôneas e simplificações do autor no seu próprio país (BARBOSA, 2011, p.170).

Atividades desenvolvidas em aula de forma mecânica, sem um interesse maior do que simplesmente transmitir informações ou o conhecimento, normalmente não despertam o interesse dos alunos, e isso eu tenho percebido em minha prática pedagógica. Observo que os alunos precisam se envolver, desejar a prática sugerida – não se satisfazem em receber passivamente informações dos professores.

Para estudar as concepções e as práticas dos professores de arte de escolas públicas, foco dessa pesquisa, foi preciso, antes, analisar o percurso histórico do sistema educacional brasileiro, e o processo de formação dos professores durante esse percurso.

No começo do século XX, a partir dos ideários da racionalidade e da liberdade, apontando um esgotamento da pedagogia tradicional, baseado nos pensamentos de Dewey, o Movimento da Escola Nova buscou a formação de um novo homem, um cidadão útil para a sociedade de então. Nele, o professor tinha o papel de semear ideias que, mais tarde, se frutificariam.

O documento chamado “Movimento dos Pioneiros da Escola Nova de 1932”, segundo Romanelli (2010), expressava os princípios básicos da educação moderna

e científica, a laicidade, a obrigatoriedade do ensino, que influenciaram o Plano Nacional de Educação. Os professores, durante sua formação, estudavam temas diversos, como higiene e cultura, com a finalidade do exercício intelectual e aquisição de conhecimentos com conteúdos relacionados com a história, a arte, a literatura, a sociologia geral, e as políticas educacionais.

Segundo Romanelli (2010), o “Manifesto”, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, estabelecia a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento. O manifesto reivindicava, dentre outras coisas,

Autonomia para a função educativa e descentralização do ensino. Quanto a primeira, esclarece ela que a unidade de função educativa decorre da necessidade de se fazer desenvolver o indivíduo, e ao máximo, suas “capacidades vitais”. Para tanto, a ação educativa deve ser exercida através de uma estrutura única, não fragmentada. A organização do sistema escolar deve visar a obter essa ação unificadora (p.151).

Durante as décadas de 1960 e 1970, período que passa pela Ditadura Militar³, ocorreram reformas, como a LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que contribuíram para a mudança do papel do professor que passou a ser um especialista na aplicação de manuais. O aluno, por sua vez, passou a ser visto como um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder somente às respostas esperadas pela escola, resultando em uma educação oprimida e sem voz, cujas consequências negativas estão presentes até hoje. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006), essa condição socioeconômica a que foi submetida a nova categoria docente, pelas políticas da Ditadura Militar,

Não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, ou seja, a velha formação social composta de profissionais liberais – como advogados, médicos, engenheiros, padres etc. constituía um cabedal cultural amealhado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica. Ao contrário, as licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo aligeirado de formação com graves consequências culturais (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p.162).

Ao entrar no período de abertura política, após a ditadura militar, a partir de muitas lutas de ordem política e social, ou mesmo de lutas sociais dos professores, a partir da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), foram criadas várias legislações com a

³ O Golpe Militar de 1964.

intenção de ampliar as atividades escolares para além das atividades pedagógicas tradicionais, e o professor de Arte acabou integrando-se a esse cenário, ou seja, nas atividades artístico-culturais da escola (BARBOSA 2012).

No percurso dos movimentos da década de 1990, a polivalência no ensino de arte, propagada pela disciplina Educação Artística, fundamentou o discurso na defesa da multiplicidade de conteúdos que o professor de Arte deveria trabalhar (BARBOSA, 2012). As transformações relativas ao fazer pedagógico dos professores de arte nas instituições escolares, a partir da observação de uma imagem como ponto de partida para uma educação por meio da arte, e do seu processo reflexivo, são reconhecidas a partir da Abordagem Triangular, sistematizada por Barbosa (2012). Nesta mesma década de 1990, inicia-se o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), incluindo a Arte. Neles são descritas, separadamente, as linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música (BRASIL, 1997).

Nesta pesquisa abordo somente as Artes Visuais, não apenas por causa da extensão de cada linguagem, mas porque, sendo especialista nessa área, consigo interpretar melhor os conceitos abordados.

A regulamentação do Conselho Nacional de Educação, o CNE/CP1 de 22 de Fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura, no seu artigo nº 2, define sete itens que devem ser considerados na formação do professor de Arte: 1) O ensino visando à aprendizagem do aluno; 2) o acolhimento e o trato da diversidade; 3) o exercício de atividades de enriquecimento cultural; 4) o aprimoramento em práticas investigativas; 5) a construção de projetos e o desenvolvimento de conteúdos curriculares; 6) o uso de tecnologias da informação, da comunicação e das inovações no âmbito escolar; 7) o desenvolvimento do trabalho em grupo.

Em 2009, foi aprovada a resolução nº 1 CNE/CES 1/ 2009⁴, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacional do curso de Graduação em Artes Visuais. Elas, não diferenciam os aspectos relacionados com a formação artística do bacharel e do professor - ambos devem ter uma compreensão dos aspectos da formação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais. Começa, então a serem

⁴ Resolução nº 1 CNE/CES 1/2009. Diário Oficial da União. Brasília, 19 de Janeiro de 2009. Secção 1, p. 33.

organizados os Planos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Bacharelado e das Licenciaturas em Artes Visuais.

Observando os questionários respondidos e as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, foi possível perceber que, atualmente, a prática de propostas tão ampliadas e únicas como a música, o teatro, a dança ou mesmo as artes visuais, sofre limitações impostas pela situação precária e desconectada da realidade das escolas. O professor dificilmente tem liberdade para desenvolver, com os alunos, uma produção artística, uma pesquisa ou mesmo uma crítica embasada na arte.

Assim, os desafios presentes na formação de Professores de Arte são grandes. Além de ter que desenvolver todas as habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacional do curso de Graduação em Artes Visuais, esse professor precisa, ao mesmo tempo, estudar e construir conhecimentos técnicos e pedagógicos.

Os autores com quem dialogo neste trabalho referem-se à importância da arte para o desenvolvimento humano, e da relação da arte com o ensino, do professor com o aluno. Eles são, entre outros, Barbosa e Amaral (2008), Barbosa (2010, 2011), Barbosa e Cunha (2010), Dewey (2011), Eisner (2008), Read (2013), Ferraz e Fusari (2009), Charlot (2011), Franco (2012), Fischer (1987), e Arheim (1986).

Diante desse cenário, nesta pesquisa, optei pelo estudo do professor de Arte no Ensino Fundamental II de escolas públicas. Primeiro porque esse profissional tem que ser um especialista por formação; segundo por acreditar que, nesse período educacional, assim como nos demais, o aluno com idade entre dez a quatorze anos, deveria encontrar-se aberto e socializado para receber novos códigos de comunicação.

Começo com as ideias de Read (2013), que investiga a educação por meio da arte. Participo e acredito nas ideias de Dewey (2011), quando diz que precisamos da arte para nos manter presentes, enquanto seres humanos, neste cotidiano tão enrijecido; de Eisner (2002) que mostra, por meio de pesquisas, o que pode a educação aprender com a arte. Amparo-me na proposta de Ana Mae Barbosa da “Abordagem Triangular” (BARBOSA, 2010, 2012), a partir da qual o aluno constrói o seu conhecimento através do **ver** e/ou apreciar uma obra de arte, do **fazer** artístico, do fazer arte, e do **contextualizar** (conhecer o contexto histórico), acreditando que, “pela acomodação na dependência, estamos perdendo uma oportunidade de

transformar a arte no meio de humanizar a escola e de ajudar a formação de uma identidade cultural” (BARBOSA, 2011, p.171).

Utilizo uma abordagem qualitativa, instrumentalizada por meio de questionários e entrevistas com seis professores de arte do Ensino Fundamental II de escolas públicas da Baixada Santista, com os seguintes objetivos:

- Compreender as articulações entre concepções e práticas do professor de Arte do Ensino Fundamental II de escolas públicas da Baixada Santista a partir da Abordagem Triangular presente nos PCNs-Arte;
- Conhecer as práticas usuais desses professores;
- Identificar suas dificuldades na prática cotidiana.

Para compreender e analisar os dados obtidos a partir da aplicação de questionários e entrevistas utilizei a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e Franco (2008a), e organizei um grupo de estudos, com componentes do grupo de pesquisa do qual faço parte no Programa de Mestrado, para estudar a Hermenêutica-Dialética, tomando como base os estudos de Minayo (2003).

No primeiro capítulo desenvolvo uma fundamentação teórica sobre a Arte como um facilitador do processo de construção do conhecimento. Nele, analiso opiniões de alguns autores, cujas concepções sintonizam-se com minhas concepções sobre o papel da arte no processo de formação humana, e com minhas experiências e pensamentos educacionais, mostrando o porquê de a Arte ter um caráter transformador e quem ela, a Arte, pode transformar, educando. Discuto concepções de Arte na educação escolar; o professor de Arte dentro da escola e a sua formação; e a *práxis* pedagógica, questionando as razões do abismo entre a teoria e a prática. Discuto, também, o desenvolvimento da arte e do professor de Arte dentro da escola pública, e as influências da legislação e do currículo das instituições escolares.

O segundo capítulo é dedicado à Abordagem Triangular. Nele, busco compreender os significados do Ver, do Fazer e do Contextualizar, e apresento os caminhos utilizados por Ana Mae Barbosa para sistematizá-la.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia e o desenvolvimento do trabalho de campo: a elaboração dos questionários, o processo de escolha e descrição dos professores participantes, e o processo de organização dos dados coletados em categorias de análise.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados propriamente dita.

As considerações finais descrevem aquilo que, de fato, percebi e compreendi sobre como e por que os professores concebem suas práticas diárias em sala de aula. Apresento ainda indícios sobre o que possivelmente acontece com a arte dentro das escolas hoje em dia. Também apresento contribuições a respeito do que a Educação pode aprender com a Arte.

Esta pintura abaixo representa, para mim, o percurso e a história que fazemos pela vida e que pode ter uma cor diferente de um todo!



Título: Série Elementos: Fogo (1,60X1,50cm)
Técnica: acrílica sobre tela texturada

ANAAKAUI
Data: Novembro-2013

1 A ARTE NA ESCOLA E O PROFESSOR DE ARTE: REVISÃO DE CONCEITOS.

[...] o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. A própria definição de professor não é ensinar, é permitir o aluno aprender. Ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes, para fazer o aluno aprender, o professor tenha que ensinar. Neste sentido, acho que a eficácia das práticas do professor depende dos efeitos destas sobre as práticas do aluno (CHARLOT, 2011, p. 96).

Considero que podemos aprender mais com a arte, pois ela pode nos motivar a viver em harmonia, a ver um mundo melhor, um mundo que, hoje, está carente de “humanidade”. Necessitamos também da arte para melhorar a sociedade onde vivemos, a arte, como diz Fischer (1987, p. 11), “[...] concebida como meio de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante”. Devemos prestar mais atenção à disciplina Arte dentro da educação escolar.

Neste capítulo abordo a arte que está em constante formação: mostrando sua importância para a formação do ser humano. Está estruturado da seguinte forma:

1. Arte: para quem e para quê? Expresso aqui alguns conceitos sobre o(s) significado(s) e o(s) significante(s) da arte para o homem e para o desenvolvimento de seu aprendizado dentro de uma instituição escolar. Nesta parte, dialogo, entre outros, com Read (2013), Eisner (2008), Arnheim (1986) e Fisher (1987).
2. Concepções de arte na educação. Apresento aqui a fundamentação teórica sobre Arte na Educação a partir de trabalhos de: Barbosa (2010, 2011), Charlot (2011), Dewey (2011) e Eisner (2008).
3. O professor de Arte na escola pública. Apresento aqui uma breve história sobre a formação do professor de Arte, e um estudo teórico sobre a práxis pedagógica desse professor.
4. Aspectos da legislação na formação de professores de Arte. Apresento aqui alguns aspectos da legislação a respeito do ensino da arte, e um breve histórico sobre o lugar da disciplina Arte, e do próprio professor de Arte, na instituição escolar. Analiso também os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Arte, mais especificamente de Artes Visuais, área em que sou especialista.

1.1 Ensino da arte: para quem e para quê?

A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente. (FISCHER, 1987, p.20).

Começo com este pensamento de Fischer (1987) que, na introdução de seu estudo, afirma que o significado da arte é o de colocar o homem em equilíbrio com o mundo. Não é exagero dizer “com o mundo”, pois a arte é inerente ao homem, é um meio de reconhecimento que tem uma linguagem própria, que diz respeito somente à comunicação entre os seres humanos - uma comunicação através da expressão interna, aquela que ele sente e que pode explorar dentro de si.

Segundo Barbosa (2011), Perrelet⁵, nas aulas por ela desenvolvidas em 1930, aplicava exercícios mostrando como podemos nos comunicar por meio da arte, e como ela pode contribuir para uma melhor percepção do mundo.

Captar e conferir expressividade aos elementos do desenho e dos objetos é a preocupação central de seu estudo: entender a agitação do ganso, os movimentos reservados da cegonha que se esconde debaixo das asas, a calma da vaca, a desconfiança do gato enquanto fareja a tigela, a indiferença do cachorro, a tristeza da árvore com seus galhos curvados, a agitação de outra árvore fazendo gestos para o céu com todos seus braços. Despertar na criança a percepção para estas expressões é o objetivo do desenho de observação, segundo Perrelet. [...] Nós não podemos fazer uso vital desses elementos sem uma apreciação vital. (BARBOSA, 2011, p.127).

Considero que precisamos da arte para melhorar nossa comunicação com o mundo. Precisamos da arte como recurso para entender o funcionamento de nossas ações e pensamentos.

Comunicamo-nos com o mundo exterior por meio dos sentidos. Quanto mais os desenvolvemos, mais nos entendemos. A melhor e mais inteligível comunicação é aquela que nos permite falar e observar por todos os sentidos: ver, ouvir, tocar, degustar, sentir, intuir, etc. Arnheim (1986) já dizia que

Temos negligenciado o dom de compreender as coisas através dos sentidos. O conceito está divorciado do que se percebe, e o pensamento se move entre abstrações. Nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir; daí, sofremos de uma carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado do que vemos (ARNHEIM, 1986, p.1).

⁵ PERRELET, Artus Louise (1867-1946), Suíça. Pintora, Escultora e Professora de desenho.

Olhamos o mundo interagindo constantemente com ele através de nossos sentidos e do objeto que observamos. Atualmente, no entanto, por falta de um conhecimento mais amplo e profundo, como também por hábitos e conceitos equivocados sobre as coisas e o mundo, nossos olhos estão adormecidos, bloqueados. Segundo Arnheim (1986, p.1) “[...] maus hábitos e conceitos errôneos costumam bloquear o caminho daquele que trabalha sem orientação”. Entretanto, se tivermos a chance de uma formação por meio da arte, pois é ela uma parte indispensável ao estudo e ao desenvolvimento do homem e de suas relações sociais, poderemos aproveitar e entender este mecanismo que move a comunicação com o mundo.

No texto “Arte como experiência religiosa” de Adélia Prado (PRADO, 1991), pude compreender que o verdadeiro aprendizado, por meio da arte, realiza-se através do reconhecimento e observação das coisas, das ações, dos sentimentos etc. A partir de suas colocações, percebi que não precisamos de muitos métodos, técnicas e projetos “mirabolantes” para “vermos” o mundo como ensinamento. Carecemos de ferramentas adequadas para reconhecer e criar nossa própria identidade para, assim, nos comunicarmos com o mundo de forma mais clara e com mais conteúdo, possibilitando um melhor entendimento do “mecanismo” do mundo e um viver em harmonia.

Autores que lidam com a pesquisa em arte, dentre eles Dewey (2011), têm referendado o valor da liberdade, algo que todo o ser humano busca, que tem origem em ações simples, e que pode ser alcançada através da arte. Então, por que precisamos de tantas coisas se já temos um mundo à nossa volta? Por que precisamos de tanto barulho, se podemos escutar nossa voz interior que já é repleta de sons? Por que precisamos de tanta falação, se já conversamos com o mundo de diversas maneiras? Estamos, na verdade, nos iludindo com coisas e ações e, cada vez mais, esquecendo de nós mesmos e nos prendendo a esse mundo. O que verdadeiramente importa, concordando com Dewey (2011), é a liberdade de observação e de julgamento exercida a partir de propósitos intrinsecamente válidos. Com isso, sempre teremos essa liberdade interior. Pois estar dentro do universo artístico, vivenciando e experimentando a arte, é ter a oportunidade de ser livre de alguma forma, porque nesse momento somos nós mesmos.

Seria importante que os cursos de formação universitária inicial de professores considerassem que as experiências estéticas que vivenciamos a todo o

momento podem produzir mais conhecimentos e desenvolvimento. Com isso, o professor de Arte, cuja matéria tem importância única e singular, poderia perceber o quanto o desenvolvimento do aluno depende dessas experiências estéticas que podem ser vivenciadas, através da arte, dentro da escola. Mas,

Não seria a arte uma daquelas habilidades que se pode ou se deve aprender sozinho? Até certo ponto isto é exato. Cada intervenção desfavorável por parte do professor pode desorientar o próprio julgamento vital do estudante ou impedi-lo de uma descoberta que ele próprio teria feito com maior proveito. Nesta circunstância, o professor antiquado que oferece a seus alunos recursos de perspectiva central é tão culpado quanto seu colega progressista que faz a criança preencher com tinta as acrobacias acidentais de seus rabiscos, ou o primitivista estilo novo que a censura: 'Este é um belo desenho, mas na segunda série ainda não se fazem narizes!'. Insistir para que a criança faça 'abstrações' é tão prejudicial como forçá-la a desenhar representações realísticas (ARNHEIM, 1986, p.193).

Estudos e pesquisas desenvolvidos por autores como Ferraz e Fusari (2010) têm evidenciado que os conceitos da arte como técnica, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação, tem sido objeto de diferentes interpretações. Para as autoras, entretanto, a arte na educação escolar é, na verdade, independentemente do processo desenvolvido, a articulação do fazer, do representar e do exprimir.

De acordo Arnheim (1986, p.193),

A sugestão mais útil que provém do estudo dos estágios de desenvolvimento é que todo o ensino deve se basear numa consciência de que a concepção visual do estudante está se desenvolvendo de acordo com seus próprios princípios, e que as intervenções do professor devem ser dirigidas pela exigência do processo individual de crescimento em qualquer tempo.

Atualmente, alguns professores de arte do Ensino Fundamental II, tanto de escolas particulares, como de escolas públicas, têm se esforçado para adotar métodos que vão além do desenho, da pintura ou mesmo da escultura, mesmo porque os adolescentes, em geral, estão mais interessados em tecnologia do que em arte. Então, é essencial, segundo Ferraz e Siqueira (1987), que o professor selecione materiais e técnicas que os desafiem a trabalhar com seus próprios repertórios de linguagens, de modo a despertar o interesse pelo estudo.

Além disso, é preciso um ambiente adequado para o desenvolvimento da disciplina Arte, como mostra a pesquisa de Ferraz e Siqueira (1987). Nela, as autoras evidenciam que os espaços, os materiais e os equipamentos são

importantes para permitir que cada aluno aja com mais liberdade, podendo observar e identificar sua construção através de experiências estéticas, e ter a oportunidade de reconhecer sua personalidade dentro do trabalho realizado. Ambientes e práticas que permitem liberdade de expressão aos alunos parecem funcionar bem, como pode ser visto no estudo de Lucca (2012), que mostra que, oferecendo oportunidades de experiências estéticas, é possível despertar no estudante o entusiasmo pelo conhecimento em arte, e estimulá-lo a construir sua autonomia estética.

1.2 Concepções de arte na educação escolar

Charlot (2011) indaga e critica o porquê, historicamente, a arte dentro da escola sempre esteve às margens da própria educação. Segundo o autor, existem alguns pontos importantes que devem ser levados em consideração, dentre eles:

- a) a escola, historicamente, permanece sendo o lugar da palavra escrita;
- b) a escola não é lugar do Eu singular, vivenciado e empírico - ela pretende ser lugar do Eu epistêmico, universal;
- c) a educação baseada na Pedagogia Tradicional “arcaica”, desenvolvida nos séculos XVI e XVII, funcionava como uma forma de combate contra a natureza com o objetivo tirar a alma da criança para fora da corrupção – o desejo e o corpo são inimigos dos pedagogos tradicionais. Nesse contexto, a base de toda a educação escolar funciona desde que o aluno fique sentado, sem se mexer, durante bastante tempo, para aprender a domar seu corpo, sua espontaneidade, seus desejos;
- d) na escola, ensinam-se disciplinas, isto é, conjuntos de saberes sistematizado, cujo objetivo primeiro é disciplinar a criança.

Ensinar arte na escola não pode estar atrelado a nenhuma das considerações acima citadas, pois, além da arte fazer parte de um tempo onde o sistema vigente não combina com o processo do fazer artístico, para se comunicar através da linguagem artística é necessário utilizar todos os sentidos do corpo e da mente. Além disso, a arte requer liberdade de expressão, ela é um espaço onde não existem preconceitos.

Além da falta de reconhecimento de sua importância no processo de formação do cidadão, a formação do Professor de Arte, e o desenvolvimento da arte

na escola, sempre estiveram submetidos a modificações, nas bases estruturais da própria disciplina, que vêm transformando radicalmente seu valor, seus objetivos e a razão de sua presença no currículo escolar.

As leis que incluíram a Educação Artística na escola, como a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) que, segundo Barbosa (1989, p.170), “[...] (nem) foi uma conquista dos arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos”, estabeleciam uma educação tecnologicamente orientada para baratear mão de obra para as Companhias Multinacionais, causaram reflexos negativos visíveis até os dias de hoje.

Segundo Barbosa (1989, p. 181),

[...] os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e do fazer artístico como autoexpressão.

Isso indica que, para este professor ter a capacidade de pelo menos entender o significado da arte para a educação, entendendo o envolvimento da disciplina para com os alunos, ele precisa, além de uma formação eficiente, ser valorizado, para que possa criar, refletir e concretizar um bom trabalho. Segundo Read (2013, p.328) “A atmosfera é a criação do professor, e criar uma atmosfera de compreensão [...], é o principal, e talvez o único, segredo de um ensino bem sucedido”.

A formação de um homem decorre do desenvolvimento da espécie que, ao longo deste processo, pode se caracterizar por meio da cultura, da socialização e da humanização. Teoricamente, o homem precisa, a todo o momento, adaptar-se às novas descobertas. Não se pode desprezar as fases de crescimento nem da evolução intelectual, porque se corre o risco de não formar um homem íntegro. Para Charlot (2011), essa evolução acontece da seguinte forma:

[...] o ser humano não é definido por uma natureza, ele se constrói. É humano o que a espécie humana construiu no decorrer da sua história, e a criação dessa espécie torna-se humana apropriando-se desse patrimônio, ou, pelo menos, de uma parte dele. A educação é o processo pelo qual se realiza essa apropriação, ou, considerando a situação pelo outro termo, é o processo pelo qual uma geração transmite à seguinte o que ela mesma recebeu da precedente, às vezes com alguns acréscimos. A educação é um triplo processo de humanização, de socialização e ingresso numa cultura (não há ser humano sem sociedade e sem cultura), de singularização-subjetivação (cada ser humano é um sujeito singular, embora a

consciência de sê-lo só apareça aos poucos na história da espécie) (CHARLOT, 2011p.43).

A escola pública que ainda funciona em dois ou três períodos, sendo um espaço de formação onde o aluno permanece pelo menos cinco horas por dia, deveria dar ao professor a oportunidade de refletir sobre esse processo de humanização, permitindo que ele participasse da elaboração de um currículo adequado, que desse uma formação adequada aos alunos. Segundo Eisner (2008), estudos que abordam a importância da arte para a educação indicam que a disciplina arte, dentro da escola, poderia pensar em intercambiar, no próprio aprendizado, atividades que, sob orientação, pudessem estimular tanto a autoexpressão quanto as habilidades e técnicas específicas, formando um homem mais livre para se comunicar com o mundo, e dono de si nas suas ações.

Segundo Read (2013), existem três atividades distintas que antecedem a formação estética como aprendizagem dentro da escola e que, muitas vezes, são incluídas na categoria de “ensino de arte”. Porém são atividades que não podem ser aprendidas, pois são inatas ao homem, e que, é a partir delas que se começa a pensar o ensino da arte no desenvolvimento da disciplina Arte:

A. A atividade de *auto-expressão* – o inato no indivíduo precisa comunicar seus pensamentos, sentimentos e emoções a outras pessoas.

B. A atividade da *observação* – o desejo do indivíduo de registrar suas impressões sensoriais, de esclarecer seu conhecimento conceitual, de construir sua memória, de construir coisas que auxiliem suas atividades práticas.

C. A atividade da *apreciação* – a resposta do indivíduo aos modos de expressão que outras pessoas dirigem ou dirigiram a ele, e, geralmente, a resposta do indivíduo aos *valores* do mundo dos fatos – a reação qualitativa aos resultados quantitativos das atividades A e B (READ, 2013, p. 230).

O professor de Arte que tem a capacidade de observar no aluno esse processo orgânico de transformação, citado logo acima, composto por atividades próprias de construção do ser humano, poderá partir desse repertório para elaborar aulas com o objetivo de aprimorar no aluno o seu próprio crescimento individual e singular, respeitando o seu ritmo de evolução. Segundo Read (2013) o problema está em

[...] preservar uma continuidade orgânica, de modo que a visão poética de uma idade se dissolva, sem ser sentida, na visão poética da idade seguinte: de modo que o sentido de valor nunca perca sua base instintiva para se tornar um código ético ou um cânone estético,

um apêndice artificial de uma existência puramente apetitiva (READ, 2013, p.235).

Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs-Arte) (BRASIL,1997) sugerem, aos professores de arte, que sejam garantido aos alunos tanto conhecimento estético como habilidades manuais, dando a entender que são competências separadas. Entretanto, compreendo que são habilidades diferentes, porém inseparáveis. Segundo Read (2013, p. 237):

[...] a arte deveria ser interpretada num sentido amplo, e que não deveria haver nenhuma divisão artificial entre “arte” e “habilidade manual”, ‘que deveria ser devidamente considerada como parte e parcela de um importante ramo do ensino’. Interpretada segundo esse amplo sentido, a arte se torna uma disciplina da maior importância; na verdade, ‘nada do currículo escolar tem um contato mais íntimo com a vida. Embora poucas pessoas sejam convocadas a usar sua habilidade artística de algum modo, todas são convocadas a fazer uma escolha entre o que é bom e o que é menos bom em termos de forma, cor e arte, bem como agir, seja como indivíduos seja como membros da comunidade, o que afetará o meio ambiente.

A ideia de fazer com que a disciplina Arte perpassasse e ajude o desenvolvimento do aluno como um todo, também é defendida por outros autores, entre os quais, Dewey, Barbosa, Pestalozzi e Eisner.

Eisner (2008), por exemplo, tem um estudo que aborda o quanto a base do ensinamento da arte poderia contribuir para a educação e para as práticas docente, dizendo que a arte colabora ensinando os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, ou mesmo a formular objetivos; que forma e conteúdo são sempre inextrincáveis; que nem tudo que é conhecível pode ser articulado de forma proporcional etc. O autor mostra o quanto a arte é importante para a escola e para a formação do aluno.

Em suas pesquisas, Dewey cria, na década de 1930, o Movimento da Educação Nova, centrado na criança, na vida e na atividade, concebendo o aluno como elemento ativo do processo de aprendizagem. Ele acreditava na educação como um processo de contínua reconstrução da experiência humana na sociedade. Para ele, o saber adquirido nos livros deve subordinar-se à experiência real (DEWEY, 2011)

Pestalozzi, segundo Franco (2008), apresenta ideias que demarcaram uma vertente da Pedagogia tradicional denominada Pedagogia Intuitiva, cuja característica básica é oferecer dados sensíveis à percepção e à observação dos

alunos. Concebe a criança como um organismo que se desenvolve de acordo com a mente, coração e mãos; uma educação com dimensões Intelectual (intuição), Profissional (mente-sentidos-membros) e moral (valores). Formulou métodos de ensino com alguns princípios, partindo do conhecido ao desconhecido, do concreto ao abstrato, do particular ao geral, da visão intuitiva à compreensão geral. Para o autor, o mais importante não é ensinar determinados conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos. O Método Intuitivo é como as “lições das coisas”, onde a experiência sensorial, que parte de um processo ativo, oferece dados sensíveis à observação, indo do particular para o geral.

Barbosa (2010) é a pioneira, no Brasil, do desenvolvimento humano por meio da Arte/Educação, formulando a Abordagem Triangular, uma proposta que estuda a construção do conhecimento através da contextualização (conhecer o contexto histórico), do fazer (fazer artístico, fazer arte) e do ler (apreciação artística, saber ler uma obra).

Independente da variação de ideias e concepções sobre a importância da arte para a educação escolar, todos esses autores, citados acima, sempre terão algo em comum: todos acreditam que a arte na vida do aluno promove o desenvolvimento de um homem inteiro.

1.3 Arte na escola: diferentes abordagens metodológicas

Começo com Ana Mae Barbosa, pioneira e lutadora, desde a década de 1970, da Arte-Educação no Brasil.

Em um de seus últimos livros, “John Dewey: e o ensino da arte no Brasil” (BARBOSA, 2011), a autora aborda, além de um histórico do percurso da Arte-Educação, a importância da arte para o desenvolvimento humano, refletindo sobre os pensamentos de John Dewey, grande filósofo e pedagogo⁶ para quem, segundo Barbosa (2011),

A arte “é a extensão do poder dos ritos e cerimônias, que une os seres humanos aos incidentes e cenas da vida, através de uma celebração conjunta: assim torna-os conscientes de sua ligação uns aos outros, em origem e destino” (DEWEY apud BARBOSA, 2011, p.10).

⁶ Final do século XIX até meados do século XX

A arte, para Dewey, segundo Barbosa (2011), tinha que ter uma interrelação com a educação, estar centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio, do espírito crítico e criativo do aluno, ajudando o estudante a viver melhor seu cotidiano. Ainda segundo a autora, para Dewey, a arte pode estabelecer uma relação concreta com o fazer no desenvolvimento da aprendizagem, unindo o lazer com o trabalho:

[...] nossa arte se corrompe ao separar a beleza do uso, o lazer do trabalho. Mas o período da educação é justamente aquele no qual o jogo de atividades produtivas e manuais pode sobrecarregar seus desempenhos com tamanha abundância de significado social e científico que a associação, uma vez estabelecida, jamais será perdida. [...] Nossa proteção reside em tornar artísticas as atividades industriais na escola. [...] O remédio, é fazer a diversão da infância produtiva, eficiente em resultados, torná-la arte. [...] A arte nisso é como a indústria, tem que alcançar a incorporação visível e tangível contribuindo para o uso humano (DEWEY apud BARBOSA, 2011, p.31).

A autora apresenta também uma “Cronologia da Dependência”, abrangendo um período que inicia em meados do século XVI e se prolonga até o início do século XXI, mostrando as reais condições e tensões impostas à Arte-Educação e ao professor de Arte. Afirma que a disciplina Arte faz parte dos currículos presentes nas escolas, mas em uma condição periférica. Em geral, seu conteúdo, encontra-se restrito a uma “espécie de decoração ideológica nas escolas” (BARBOSA, 2011, p.52), ou seja, geralmente, usa-se a disciplina Arte, com o intuito de decorar o cenário das datas comemorativas como páscoa, festa junina, natal etc.

A autora apresenta ainda as influências filosóficas de Dewey para a educação brasileira através de Anísio Teixeira⁷, que acreditava em uma escola aberta, um local onde todos participassem, em um mesmo ambiente, dos processos de criação e do fazer artístico em momentos de integração social.

Antes que o ensino possa com certeza comunicar fatos e ideias por intermédio de signos, a escola deve fornecer situações reais em que a participação pessoal do aluno traga do cotidiano a importância do material e dos problemas existentes (DEWEY apud BARBOSA, 2011, p.60).

⁷ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) foi um intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundindo os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento. Disponível em <www.educarparacrescer.abril.com.br/pensadores-da-educacao/teixeira-anisio-spinola.shtml>. Acesso em 24 out. 2014.

A “Escola Nova”, movimento ocorrido entre 1927-1935, teve, segundo a Barbosa(2011), o pensamento filosófico definido em Dewey, a metodologia defendida por Decroly⁸, e a psicologia desenvolvida por Claparède⁹. Adotava a perspectiva de “aprender fazendo” com o objetivo de um educar livre, no qual, respeitando o universo de cada estudante, recebeu várias denominações, entre elas, Escola Ativa¹⁰.

Para Claparède, segundo Barbosa (2011), a

Educação funcional é uma educação com base no *Want* (“desejo”) – *genetic want* (“desejo genético”), desejo intelectual, desejo social, porque qualquer atividade ou trabalho da criança é sempre obtido em termos da satisfação desse desejo, Na Europa, o conceito de educação pela função é designado pela expressão “*école active*” (CLAPARÈDE apud BARBOSA, 2011, p.75).

Barbosa (2011) também afirma que Nereu Sampaio¹¹, também influenciado por Dewey, apresentou sua teoria acerca da autoexpressão ou método “espontâneo-reflexivo” sobre o ensino das artes que, até hoje, é aplicado nas escolas e usado como referência educativa. Segundo a autora,

Sampaio afirma sua intenção de delinear um sistema metodológico que relacione a evolução mental da criança com a preocupação de Dewey de disciplinar os impulsos infantis através do reconhecimento e da reflexão (BARBOSA, 2011, p.79).

⁸ Jean-Ovide Decroly (1871-1932). Bélgica. Médico, Músico e Pedagogo. O essencial, para seu pensamento, era que “as crianças aprendessem a aprender e gostassem de aprender”. A educação e a sociedade deveriam estar em interação constante, devendo a escola ser um prolongamento da vida. Na sua obra fica clara a noção de liberdade, compreendida, como iniciativa e responsabilidade pessoal e social, o respeito à singularidade de cada um, respeitando-se à diferença”. Suas novas ideias marcam a evolução da “Escola Nova” em três pontos essenciais: A criança como pessoa digna de respeito e atenção; O professor criador de ambientes propícios à auto-atividade, auto-educação à globalização, originalidade e criatividade; do dever ao interesse do aluno crescer livremente e realizar-se em plenitude. Disponível em <www.cienciadonossotempo.no.sapo.pt/decroly.ht>. Acesso em 20 out. 2014.

⁹ Édouard Claparède (1873-1940) Suíça. Neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil. Área de atuação: Pedagogia e Formação da Memória. Segundo ele, toda necessidade tende a provocar reações que visam satisfazê-los. Cabe ao professor atrair o interesse do aluno para temáticas abordadas, realizando no ambiente escolas atividades motivadoras que possibilitem adquirir o conhecimento. Frase: “Uma criança não é uma criança para ser pequena, mas para tornar-se adulta”. Disponível em <www.educarparacrescer.abril.com.br/pensadores-da-educacao/edouard-claparede.shtml>. Acesso em 20 out. 2014.

¹⁰ E outras denominações como: Escola Progressiva, Escola funcional, e Escola “aprender fazendo”.

¹¹ SAMPAIO, Fernando Nereu. Tese defendida na Escola Normal do Distrito Federal: “Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia”. Sua tese disserta sobre a livre expressão dos alunos, orientadas para um desenvolvimento cognitivo da percepção do mundo.

Na visão de Barbosa (2011), Artus Perrelet¹² foi a grande incentivadora de um método revolucionário de desenho para crianças, que mostra possibilidade de integração do desenho com o corpo e a mente, o gesto e a visão, o indivíduo e o meio ambiente, o sujeito e o objeto:

Desenhar (expressão simbólica) significa dar movimento (vida) a um valor intelectual. Os símbolos são produções intelectuais importantes para o desenvolvimento do raciocínio, embora tal objetivo possa alcançar apenas se sua “aquisição emergir de uma relação íntima com a própria vida” (PERRELET, apud BARBOSA 2011, p.105).

Para Barbosa (2011) o método de Perrelet é fundamentalmente um meio de atingir a integração:

[...] de filosofia e psicologia, a integração do desenho com a resposta orgânica, a integração dos elementos do desenho entre si, a integração de cada elemento do desenho com a experiência individual, a integração de diferentes sistemas de signos de arte (sinestesia).[...] a integração dos elementos do desenho entre si fica em muitas partes de seu livro, quando ela recomenda que o professor deveria despertar na criança um *feeling* em relação à necessidade de usar a cor com cuidado para evitar a destruição da ideia evocada pela linha (BARBOSA, 2011p.132).

Outra questão importante discutida pela autora é a Reforma Fernando Azevedo (1929), segundo a qual a disciplina arte (desenho), aplicada nas escolas, passa a ser utilizada como instrumento para finalizar uma matéria – por exemplo: solicitar uma ilustração do que foi aprendido numa disciplina de Ciências. Esse conceito, segundo Barbosa (2011), também é defendido por Scaramelli¹³. Para Dewey, no entanto, a estética é uma qualidade difusa que permeia a experiência como um todo no aprendizado. Barbosa (2011, p.158) defende que

A arte, participa ativamente, de modo difuso e penetrante, na organização das energias e recursos da estrutura de qualquer experiência. [...] Portanto, não se pode dar aula de arte como atividade separada das outras atividades, como atividade com horário especialmente reservado ao currículo, como um assunto especial. Essa é uma interpretação limitada do conceito que é apenas uma parte das reflexões de Dewey sobre estética.

¹² PERRELET, Louise Artus (1867-1946) Suíça. Pintora, Escultora e Professora de desenho. Publicou, em 1917, o livro “O desenho a serviço da educação”. Este livro foi uma das primeiras tentativas de construir um método orgânico de ensino de arte para crianças (BARBOSA, 2011, p. 105)

¹³ SCARAMELLI, José (1894-1955), Brasil. Professor e escritor de vários livros didáticos: “Metodologia geral do ensino, Escola Nova Brasileira”, “Análise lógica em poucas lições” etc.

A autora nos mostra a grande influência estrangeira no nosso ensino da arte nas escolas brasileiras, e que raro são os professores preocupados em valorizar, no seu processo de trabalho, a interrelação da arte com as outras disciplinas.

A história nos aponta a necessidade de promover um ensino de arte no qual figura e fundo se interpenetrem, onde um recorte cultural seguro preceda a colagem criadora e enriquecedora da experiência estética (BARBOSA, 2011, p.172).

Ferraz e Fusari (2009), no livro “Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições” nos ajudam a entender o processo pedagógico e educacional, e o papel do professor de Arte, pois promovem uma reflexão sobre as necessidades da arte no contexto da educação de crianças e jovens. Para as autoras, a arte é um dos fatores essenciais de humanização.

O professor pode se preparar para esse processo de aprendizagem do aluno, tão individual e único - o de explorar suas capacidades por meio da experiência artística, relacionando seus conhecimentos com o que está aprendendo, desenvolvendo seus sentidos por meio de exercícios aplicados com sabedoria, por meio dos quais o estudante pode entrar em contato mais íntimo com a cultura local. Para Ferraz e Fusari (2009, p. 28-31):

A educação do fazer [...] o professor que trabalha com arte precisa ter bem clara a amplitude desse fazer, que emerge de experiências em que o pensamento, a sensibilidade e a emoção concorrem para a criação [...] se quisermos contribuir para o desenvolvimento de potencialidades do aluno, devemos planejar e orientar as atividades pedagógicas de maneira a ajudá-lo a aprender a ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar os elementos presentes em seu mundo [...].

As autoras descrevem três métodos de aprendizagem que marcaram o Brasil desde a década de 1930:

1. A “Pedagogia Nova”, ou o Movimento da Escola Nova, que defende a expressão livre como o principal meio de desenvolvimento do aluno, um ser criativo. Preocupam-se com o processo de trabalho, com sua espontaneidade, seus interesses. Adota o conceito do, “aprender fazendo”.
2. A “Pedagogia Tecnicista”, que se manifesta a partir da década de 1960 e 1970, com a instituição da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que introduziu a Educação Artística nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A partir dessa lei, o professor enfrenta dificuldades, pois as disciplinas de arte mudaram o foco e passaram a enfatizar o “saber construir” reduzido a aspectos puramente

técnicos. Além disso, com o intuito de uma “modernização” do ensino, foi recomendada aos professores, o uso de recursos tecnológicos e audiovisuais. Ao professor coube a tarefa fazer planos e mais planos de aulas, de maneira mecânica, sem a fundamentação de diálogos ou ideias que naturalmente evoluíam no decorrer da disciplina através da interação professor/aluno/aprendizagem.

3. A “Pedagogia Realista-Progressista” ou, atualmente, “Pedagogia Libertadora”, que visa o diálogo educador-educando, e o desenvolvimento da consciência crítica, trabalho desenvolvido por Paulo Freire, e que, a partir de 1961, adota “[...] uma concepção de filosofia da educação de que o homem é o ‘sujeito da história’ e não o ‘seu objeto’.” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.53).

Os PCNs-Arte, criados a partir da Lei LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996), trazem vestígios da Pedagogia Libertadora.

Com referência aos PCNs de Arte, tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/ tecnológico/ cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.57).

Assim, a educação pela arte contribui, de forma profunda, para o desenvolvimento do estudante, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão mais crítica de mundo, mais holística e coerente com o seu “ser”. Para Ferraz e Fusari (2009, p. 119),

A educação pela arte – é o único processo educacional realmente eficaz - ensina sem dúvida à criança não temer as emoções, permitindo ao contrário que elas aflorem e desabrochem. Seu coroamento só se completa quando nele se encontram, como os seus componentes principais, o poder de visualização global das coisas e um pensamento condutor, coerente e racional, quer dizer, estético.

As autoras criticam a postura de professores que desconhecem as transformações cognitivas e sensíveis provocadas pela arte, ou que adotam metodologias que não contribuem com os processos educativos e de formação do aluno. Para as autoras,

[...] há professores cujo ideário é desenvolver cursos de Arte em que não existam atitudes educativas diretivas com os alunos. Para eles, basta organizar e coordenar o ambiente da sala de aula provendo-o com vários materiais para que aconteçam trabalhos espontâneos,

livres e com esta finalidade os alunos saibam arte. Com esse ideário, o docente não assume uma orientação definida e pouco interfere nos rumos do curso e nos estudos artísticos. Este modo de pensar a educação escolar de arte não é de todo incorreto, todavia, mostra-se incompleto e reduzido.

[...] Há outros professores, ao contrário, cuja única preocupação é a transmissão dos conhecimentos que serão reproduzidos pelos alunos. Por exemplo, ao restringir suas ações educativas com atividade de colorir desenhos prontos e já “impressos” ou de reproduzir repetidamente danças e canções já conhecidas, ou encenar “pecinhas” de fim de ano. Tais docentes desconhecem ou não se preocupam com as relações que se processam entre professor e alunos ou entre alunos e alunos, e também não sabem que é possível interferir de um modo mais educativo na relação que os estudantes mantêm com a cultura e as obras de arte. Com isso, estão mostrando desconsideração pelas elaborações criativas pessoas (e grupais) deles, bem como as suas transformações sensíveis – cognitivas no entendimento da arte (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 142-143).

Mesmo os procedimentos descritos no Projeto Político-Pedagógico¹⁴, que segundo Ferraz e Fusari (2009), poderiam centrar-se no fazer, sentir e pensar a arte como um processo de estímulos à criação e desenvolvimento da sensibilidade, aspecto extremamente importante para o desenvolvimento humano, não passam de ideias escritas, de propostas sem verificação, estudos, reflexão, e sem a intermediação dos professores de arte, atuando nas decisões:

O Projeto Político-Pedagógico da escola, deve centralizar-se no fazer, sentir e no pensar sobre a arte e garantir processos criadores e imaginativos. Os procedimentos didáticos que melhor atendem essas perspectivas são aqueles que permitem aos alunos discernir o que se passa durante o processo criador e dar suas respostas aos desafios propostos pelo professor. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.145)

Uma aula de arte, boa e eficiente, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental, só se torna eficaz quando

Na sequência das atividades de aulas de *artes visuais*, o professor vai preparando seus alunos para o domínio de um “vocabulário” visual artístico. Isto significa elaborar com as crianças os fundamentos da linguagem visual, desde a apresentação das relações compositivas mais simples, presentes em formas conhecidas e em seus elementos expressivos (espaço, superfície,

¹⁴ O PPP ou Projeto Político-Pedagógico define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. É Projeto porque reúne propostas de ação concreta, é Político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos e é Pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos, necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Disponível em < <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/escolas/instrumento.pdf>>. Acesso em 24. Out. 2014.

volume, textura, linha, cor luminosidade), até a compreensão de estruturas de obras de arte produzidas por artistas (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.180).

A partir dessas ideias, concluo que, a metodologia que o professor de Arte adota em sala de aula, deve envolver aspectos importantes, tais como:

- A criação, visto que ela é importante para desenvolver a versatilidade e a exploração de um cotidiano mais rico;
- Perceber o processo de desenvolvimento da cidadania por meio da arte e o quanto ele pode ser eficaz para vida;
- A avaliação, com o objetivo de verificar o quanto o trabalho foi proveitoso e, através da reflexão exigida pela avaliação, fazer o aluno perceber o quanto é importante perceber a sua identificação pessoal, um conhecimento que o aluno levará para o resto da vida.

1.3.1 Uma história: A arte e o professor de Arte segundo alguns estudos

Toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento (FISCHER, 1987, p.17).

A disciplina arte dentro da escola é um bem precioso que o homem tem nas mãos, mas que geralmente não é utilizada adequadamente. Prova disso é a falta de valorização e capacitação do professor de Arte. O desenvolvimento através da arte faz com que o homem veja harmoniosamente e mais profundamente o mundo. Barbosa (2010, p.99) afirma que “A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual”.

O ser humano é dotado dos cinco sentidos e, no processo do desenvolvimento desses sentidos, cria habilidades que contribuem para que a comunicação, consigo mesmo, e com o mundo que o cerca, seja melhor compreendida. Existem várias maneiras de se expressar, e quando o homem se utiliza de seus sentidos, das diversas expressões que podem ser manifestadas pelo seu corpo, ele consegue entender o mundo e a vida de forma mais crítica, ampla e profunda.

Segundo Barbosa (2010, p.99),

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos.

Tendo em mente essa simbiose entre o homem, a arte e o aprendizado, podemos dizer que a disciplina Arte, dentro da instituição escolar, tem um papel imprescindível e muito importante no desenvolvimento de um homem mais completo. Ferraz e Fusari (2009) corroboram com essa ideia ao afirmar que

[...] se quisermos contribuir para o desenvolvimento de potencialidades do aluno, devemos planejar e orientar as atividades pedagógicas de maneira a ajudá-lo a aprender a ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar os elementos presentes em seu mundo [...] (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.31)

Hoje em dia, podemos compreender a importância da arte na educação porque temos a oportunidade, por meio do intercâmbio e da comunicação globalizada, condições de ampliar os conhecimentos da arte por meio do contato facilitado com as diversas culturas existentes no mundo. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 38):

[...] as novas orientações educativas, incluindo a arte, estão conectadas com as mudanças, propondo encaminhamentos que consideram o ser humano em seus aspectos singulares e múltiplos, consciente de sua condição como cidadão do planeta, mas também preparado para as transformações e para ser transformador e integrado em sua cultura.

Mas, longo foi o caminho percorrido até a concretização da importância da arte na educação. Conforme Ferraz e Fusari (2009), há vários momentos marcantes na consideração do ensino de arte, que são organizadas por elas da seguinte maneira: a) entre o séc. XIX e começo do século XX o ensino artístico estava comprometido com a industrialização que visava a preparação do indivíduo para o trabalho operário; b) ao longo do século XX os princípios do liberalismo e do positivismo, por um lado, e a experimentação psicológica, por outro, influenciaram a educação escolar em geral e a educação artística; c) a LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) introduzindo a Educação Artística nas escolas brasileiras, os tecnicismos e a dependência cultural foram esquematizando o ensino da arte; d) a partir dos anos de 1980 inicia-se a retomada das organizações e dos movimentos de Arte-Educadores

e das investigações e experiências pedagógicas no campo da arte, a formação de pesquisadores, e os debates sobre conceitos e metodologias do ensino da arte; e) A publicação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), tornando o ensino da arte componente obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica; f) os PCNs-Arte elaborados pelo MEC.

Hoje, “a falta de conhecimento sobre o passado está levando os arte-educadores brasileiros a valorizarem excessivamente o ‘novo” (BARBOSA, 2011, p.42). Assim pensando, por meio de sua “cronologia da dependência”, a autora nos leva a um tempo mais remoto de reflexão, que se inicia no século XVI, quando começa “o desenvolvimento de um método artístico nacional baseado na transformação do Barroco Jesuítico vindo de Portugal” (BARBOSA, 2011, p.42); passa, em 1890, pela reforma Montenegro, onde reivindicavam uma ampla democratização do ensino da arte, deixando de ser centrado na academia para ser implantado em escolas públicas de todo o Brasil; e que, a partir do século XX até meados da década de 1960, com o despertar da modernidade, foram desenvolvidas investigações sobre a arte e sua importância para a educação.

Podemos perceber, com as citações acima, que o traçado histórico da adoção e do papel da disciplina Arte teve seu apogeu com a Escola Nova, levando esse estudo até a década de 1960, um pouco antes da Ditadura Militar, e que só volta a ganhar importância a partir de pesquisas contemporâneas. Entretanto, também é possível perceber que, mesmo com as possibilidades atuais de intercâmbio com outras culturas e metodologias, podendo incentivar mudanças e transformações, houve certa “destruição” com o ensino seriado, conforme percebido por Ferraz e Fusari (2009).

E dentro deste “redemoinho” de transformações, onde fica o professor de Arte e a sua formação? Qual é a realidade dos cursos de Licenciaturas no Brasil?

Concordo com Barbosa (2010) quando diz que, hoje em dia, [...] os professores de arte, escravizados pelo “novo”, estão aceitando métodos conservadores mistificados por máscaras modernas, devido à falta de conhecimento sobre o passado e à ignorância teórica. (BARBOSA, 2010, p. 35)

Com a falta de comprometimento com a disciplina Arte, o professor, ou o futuro professor, torna-se um produto do mercado da educação. É, treinado, por instituições escolares que, seguindo as tendências de mercado, na maioria das

vezes, visam somente o lucro, usando políticas de tendências mercadológicas, para desenvolver metodologias preestabelecidas.

Segundo Sacristán (2000, p.168), “[...] o professor se converte em um produto que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência”. Isso se dá pela falta de estrutura dos cursos de formação de professores de Arte, professores que, muitas vezes, acabam o curso de Licenciatura, sem mesmo saber refletir ou situar-se no universo da arte, ou sem conhecer técnicas mínimas como, por exemplo, pegar em um pincel ou ler uma partitura musical. Importante lembrar que, mesmo considerando inconcebível, pela LDB nº9394/96 (BRASIL, 1996), o professor de Arte tem por obrigatoriedade, aplicar todas as expressões artísticas (música, artes visuais, teatro, dança).

Um ponto crucial é que existe um abismo entre a teoria e a prática na formação de professores em geral. Não existe uma troca coerente e proveitosa entre os pesquisadores e os professores. As pesquisas realizadas sobre a formação e as práticas dos professores, geralmente, não combinam e não atendem aos professores no que diz respeito às suas necessidades de crescimento e desenvolvimento profissional. Para Sacristán (2000, p. 183):

Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal etc. Os motivos, as motivações do professorado têm sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação sobre a formação de professores.

O professor um intelectual que pensa, cria, pesquisa e reflete sobre sua prática, que busca uma linguagem adequada para interagir com seus alunos, que procura continuamente aprimorar-se como docente, cria condições para transformações cognitivas no seu e no entendimento dos alunos a respeito de Arte. Ao refletir,

O professor compreende o seu papel de intervenção quando o faz assegurando aos alunos e ao grupo a possibilidade de refletir sobre seus trabalhos e também atuar. A intervenção pode ocorrer antes ou durante o processo de produção artística e estética dos estudantes (FERRAZ; FUSARI; 2009, p.143).

Mas este professor precisa de condições mínimas para poder desenvolver seu trabalho com competência. É preciso, por exemplo, “incentivar a uma maior

identificação” (NÓVOA, 1995, p. 24), ou seja, dar ao professor mais tempo para que ele possa pensar no procedimento do seu próprio trabalho.

“Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula” (CHARLOT, 2011, p. 91). Mas para que aconteça essa disposição, esse fazer, o professor tem que ter formação adequada. E essa educação do fazer precisa ser ampla e bem clara para o professor de Arte, porque são experiências onde a sensibilidade e a emoção estão ao lado do desenvolvimento da criação. Importante, portanto, que seja exigido que, a disciplina Arte seja ministrada por professores com Licenciatura em Artes. Com essa formação, e com especializações específicas, como pintura ou música, escultura ou dança, gravura ou teatro, ele teria uma melhor compreensão sobre o significado e a importância da arte para o desenvolvimento dos alunos. Entretanto, Ferraz e Fusari (2009, p. 149) confirmam essa ideia e afirmam que

No Brasil, infelizmente, ainda são poucas as Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em que a formação artística e estética de crianças é conduzida por professores com bacharelado e licenciatura em arte.

As obras analisadas neste capítulo apontam aspectos fundamentais para o desenvolvimento do ensino das artes. Precisamos de mais “professores reflexivos” (PIMENTA; GHEDIN, 2002), pois a falta de comprometimento nesta área tira todo o valor que a arte pode proporcionar para o aluno e para a escola e, apesar de todas as reformas que a disciplina Arte vem passando na escola, tentando implantar e melhorar seu sentido para a Instituição Escolar, algumas questões continuam em aberto: O que a escola quer com a arte, enquanto aprendizado? Qual é, de fato, o papel do arte-educador?

1.3.2 *Práxis pedagógica: a teoria na prática é outra?*

À Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, cabe conhecer e explicitar os diferentes modos como a educação se manifesta enquanto prática social, bem como *contribuir* para a direção de sentido que se quer colocar para o humano” (PIMENTA, 2001, p.35).

A *práxis* ligada à teoria, e vice-versa, é o meio para a transformação. Então, a *práxis* é a transformação pela prática embasada na teoria que, segundo Pimenta (2001 p.86), “[...] é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza

e da sociedade”. Falo de *práxis*, e não só de prática, pois é nela que, de fato, existe a prática consciente, aquela com a intenção da mudança transformadora do mundo.

Geralmente, a intenção da teoria é ser um instrumento da ação (FRANCO, 2008b). Por meio dela, podemos refletir nossa prática do dia a dia. A educação, sendo uma prática social, pode, por meio desse intercâmbio, levar-nos a compreender melhor a sociedade onde vivemos. Mas, segundo Pimenta (2001, p.93-94)

[...] a prática não fala por si só. Exige uma relação teórica com ela. A pedagogia, enquanto Ciência (teórica), ao investigar a educação enquanto prática social, coloca os ‘ingredientes teóricos’ necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (Prática social).

Diferentes pesquisas (FRANCO, 2012), (PIMENTA, 2001) tem afirmado que as salas de aula ainda são, hoje, espaços áridos de convivência. Existe ainda uma forte representação de que o professor deve dar a aula e não construí-la. No entanto, como bem afirma Rios (2008, p.4), “uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem juntos.” Falta-nos, talvez, compreender que, de fato, a função da educação é a construção de conhecimento e aprimoramento do homem enquanto um ser social e transformador do mundo, e perceber que essa nossa linguagem de comunicação nos põe em comunhão e harmonia com ele.

Entretanto, os professores sozinhos não podem atuar dentro de uma instituição escolar, nem mesmo na sala de aula.

Um fato se faz presente aos olhos de qualquer um¹⁵: a escola não está conseguindo produzir as aprendizagens previstas: os professores têm dificuldade para ensinar; os legisladores não sabem o que solicitar; os currículos ainda não definiram o que ensinar; a sociedade titubeia em relação ao *para que* estudar! (FRANCO, 2012, p.45)

Pela maneira como o professor entende e compreende, por meio de suas aulas, os significados de suas ações, a produção dos alunos e do seu trabalho, vê-se que eles encontram dificuldades ao organizarem suas práticas, de tal forma que acabam não contribuindo para a formação dos alunos, para que eles se tornem donos do seu próprio conhecimento. Segundo Franco (2012, p.79), “a impressão

¹⁵ E dados oficiais de avaliação como Saesp, Enem, Pisa, entre outros, reforçam o que se percebe!

que fica é a de que a prática do professor é para ser exercida, independentemente dos alunos e de sua aprendizagem.”

Todas aquelas funções que se relacionam com a estrutura do sistema de aprendizagem, desempenhadas dentro da escola, são primordiais. No entanto, o mais importante e fundamental, em todo esse processo, é o aprender e ensinar; a formação desse homem, um Ser Social e, se possível, livre para se manifestar com o mundo. A Pedagogia da *práxis* possibilita um estudo mais amplo, estreitando a aprendizagem que se desenvolve por professores e alunos, levando em consideração que o aprendizado é individual, ou seja,

[...] as formas através das quais se aprende são sempre individuais, heterogêneas, variadas. Isso requer à pedagogia, dispositivos que permitam relações quase que artesanais entre o sujeito e o conhecimento, relações pessoais, não generalizáveis, partindo das lógicas que cada um estabelece entre si e o mundo. (FRANCO, 2012, p.85)

A Pedagogia da *práxis* tem como aporte a questão da orientação, tanto para uma análise teórica, quanto para uma prática transformadora (*práxis*). E o “recheio” que parece estar faltando, é o desejo de saber-aprender-ensinar.

Essas questões indicam que, na educação escolar atual, os professores parecem não entender ainda qual é a finalidade e os objetivos do ensino, e os alunos, também, estão sem estímulo para aprender o que os moldes da instituição escolar tradicional, na maior parte, tem a oferecer. Esta é uma questão importante que vem de encontro com toda esta liberdade de pensamento e evolução que a educação vem procurando encontrar, desde a Escola Nova, por meio dos fundamentos da Filosofia da Educação, que apontavam para a valorização da criança e para o respeito à sua liberdade de expressão, embasados na experiência que. Segundo Dewey (2011), precisamos de uma nova ordem de concepções que conduza a novos modos de práticas.

Por isso é tão difícil desenvolver uma Filosofia da Educação que abandone a tradição e os costumes atuais. É por essa mesma razão que é também tão difícil gerir escolas com base em uma nova ordem das concepções, diferentes das adotadas pelos que seguem por caminhos já desgastados pelo tempo. (DEWEY, 2011, p.13)

O professor de Arte dentro da Instituição Escolar, usando da sua disciplina, poderia ser mediador deste mecanismo de evolução e mudança deste sistema vicioso e estagnado. Não que os outros professores, nem as outras disciplinas, não

possam fazer. Mas a disciplina Arte poderia ser o grande “veículo” da educação pois, por meio dela, sentimos melhor o mundo. A arte, no processo de aprendizagem, pode promover um desenvolvimento amplo dos sentidos e de sentimentos. Precisamos de mais pesquisas pedagógicas de ações, junto com os professores, a respeito da arte no universo escolar, para compreender melhor o que a educação, como um todo, poderia aprender com a arte. Eisner (2008, p.70), grande pesquisador sobre este assunto, elaborou dez lições onde aborda a questão “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática docente? E que a Pedagogia, enquanto ciência e mediadora da relação professor/aprendizado/aluno poderia pesquisar mais?”. De modo amplo, assim coloca:

1. fazer bons julgamentos, ao invés de obter as respostas corretas ou regras que prevalecem;
2. aprender que as questões e os problemas sempre têm mais de uma solução ou respostas;
3. aprender a ver e interpretar o mundo de diversas formas;
4. aprender a se entregar com vontade às várias possibilidades que um trabalho apresenta, mostrando que “complexas formas de resolução de problemas são raramente fixos” (EISNER, 2008, p.70);
5. mostrar que os limites de nossa linguagem escrita não definem, de fato, o que pode ser o saber, ou seja, não definem os limites da nossa cognição;
6. a arte nos mostra e ensina que pequenas diferenças podem ter grandes efeitos;
7. a arte nos ensina a pensar e dar significado através de um material;
8. a arte nos ensina a dizer e encontrar palavras, muitas vezes poéticas, para explicar a realização de um trabalho e dizer aquilo que, geralmente, não pode ser dito;
9. a arte nos capacita a sentir por experiências únicas, fazendo-nos descobrir a extensão e variedade do que somos;
10. a arte nos faz acreditar na educação por meio do simbolismo e do posicionamento das artes nos currículos escolares.

Artistas colaboradores da educação, professores de arte da instituição escolar, e pedagogos, carecem de estudos e pesquisas sobre assuntos, como os abordados por Eisner (2008), sobre o que a educação pode aprender com a arte para melhorar o desenvolvimento e a compreensão do aluno. Esse é um ponto de

suma importância para o mundo de hoje, onde as pessoas estão se iludindo, cada vez mais, em um mundo artificial, e perdendo a felicidade e a liberdade interna do ato de saber/aprender. Concordo com Fusari e Ferraz (2010) quando dizem que

É necessário rever todo este quadro: repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético. Esse novo modo de pensar o ensino-aprendizagem de arte requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições: uma metodologia na qual o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser tanto ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares. (FUSARI; FERRAZ, 2010, p.20)

1.4 Aspectos da legislação na formação de professores.

O homem, um ser inacabado, este se submete aos cuidados de outros, acolhe-se numa cultura e necessita inexoravelmente, tanto para sua sobrevivência, como para construção de sua subjetividade e de sua humanidade, de influências e processos educacionais. (FRANCO, 2012)

Em 1971, em plena ditadura, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, nº 5.692 de 11/08 (BRASIL, 1971), reformulou a educação, instituindo a arte como disciplina obrigatória. Porém, não especificou quem seriam os professores dessa nova disciplina. Segundo Barbosa (1989, p. 170):

Esta Lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão de obra barata para Companhias Multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983.

A partir de então, surge, em Recife, o Movimento Escolinhas de Arte que, em pouco tempo, vai se espalhando para vários lugares, dentre eles Rio de Janeiro e São Paulo. Segundo Barbosa (1989, p 172)

As escolas pertencentes a esse movimento preparavam professores de arte sem compromisso Institucional. Porém as Instituições escolares exigiam formação universitária que a maioria destes professores não tinha, e tampouco estas escolinhas ofereciam cursos de graduação. Eram somente cursos de capacitação para professores.

Em 1973, ainda nos “Anos de Chumbo”, quando o Brasil era governado pelo General do Exército Emílio Garrastazu Médici, foi criado pelo Governo Federal um novo curso universitário com o objetivo de preparar professores com licenciatura em Educação Artística, com duração de dois anos, habilitando-o a lecionar Artes Visuais, Dança, Teatro e Música (Brasil, 1971).

Barbosa, em 1983, entrevistou 2.500 professores de Arte de escolas de São Paulo e verificou que esses professores tinham conhecimentos superficiais sobre questões importantes e necessárias para a compreensão e desenvolvimento da Arte em sala de aula. Constatou, também, que eles não tinham tido disciplinas específicas, como por exemplo, aquelas que promovessem o desenvolvimento da criatividade. Segundo Barbosa (1989, p. 171), “Os professores de arte não tem tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo.”

A criação de várias Associações Estaduais em 1982, tais como a Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP), a Associação de Arte-Educadores do Nordeste (ANARTE), a Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul (AGA) e a Associação dos Profissionais em Arte Educação do Paraná (APAEP), contribuíram para que, em 1989, iniciasse o movimento dos arte-educadores, que trouxe benefícios tanto para a formação política do professor de Artes, como para a qualidade de sua formação.

Em 1983, o Governo do Estado de São Paulo começou a promover Festivais, como o de Campos de Jordão, e cursos por meio da Universidade de São Paulo. Segundo Barbosa, 1898, p. 176), “A ideia é que arte-educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras.”

No Rio de Janeiro, o Programa de Preparação de Professores, entre 1983 e 1986, dentro dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), e no Rio Grande do SUL, o Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEMPA), programa baseado na linha pedagógica de Emília Ferrero (México)¹⁶, empregaram a arte na formação de professores. (BARBOSA, 1989).

A partir de 1987, A Fundação Nacional pelas Artes (FUNARTE), órgão vinculado ao Ministério da Cultura, e a Bienal de São Paulo, começaram a trabalhar

¹⁶ Emília Beatriz María Ferreiro Schavi é uma psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget.

com programas de preparação de professores para o ensino da arte. Neste mesmo ano, o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), começa um programa, com direção de Ana Mae Barbosa, combinando o trabalho prático com a História da Arte, construindo uma metalinguagem da imagem. (BARBOSA, 1989). Esse programa, do MAC, poderia servir de exemplo de uma visão mais ampla, levada para dentro de uma universidade, que formam professores de arte.

Atualmente, vários museus e institutos promovem cursos de capacitação e interação com professores de arte, como o Museu de Arte de São Paulo (MASP), o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC), e mesmo o Itaú Cultural. Todas essas instituições trabalham na expectativa e esforço para levar arte para dentro das escolas, através dos professores.

1.4.1 O ensino da arte segundo a legislação brasileira.

[...] na certeza de que o professor sozinho não consegue atuar. Ele precisa de condições institucionais que valorizem seus saberes, suas práticas; condições que teçam e organizem as intencionalidades coletivas; que incentivem inovações e reflexões sobre as finalidades da escola; que estruturem e socializem o projeto político pedagógico. No entanto também percebo, que já não está tão claro assim este papel na instituição, na tessitura e no apoio do fazer docente. (FRANCO, 2012)

A partir de uma lei decretada, podemos mudar um sistema. Esta, porém, não é a única forma. Mudanças podem vir, também, a partir da compreensão que um indivíduo adquire ao longo de sua trajetória profissional.

Desde 1971, ou seja, há 43 anos, a arte tem sido uma disciplina obrigatória no sistema educacional brasileiro, com a Lei Federal nº 5692, denominada “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” que, no capítulo I estabelece que a Educação Artística, dentre outras, passa ser obrigatória nos currículos do ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

Entretanto, segundo Barbosa (1989, p.170), isso

[...] não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos, pois acabou estabelecendo uma educação tecnologicamente orientada, com o objetivo de baratear a mão de obra para as companhias multinacionais.

Não havia, nessa época, cursos universitários que formassem professores de Artes. Em 1973, o Governo Federal criou o curso para a formação de professores de Educação Artística, em duração de dois anos, com o objetivo de formar professores para lecionar Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, o que, concordando com Barbosa (1989, p. 171) “é um absurdo epistemológico” transformar um jovem professor em um profissional com tantas habilidades artísticas para ministrar aulas, com duração de 50 minutos uma vez por semana.

Ferraz e Siqueira (1987), em uma pesquisa realizada entre 1983 e 1985, mostraram, por meio de questionários respondidos por 150 professores de Arte, que 82% dos participantes se apoiavam em livros didáticos. Segundo as autoras,

Isso parece uma contradição, porque os livros didáticos para a arte-educação são modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento da autoliberação. (FERRAZ; SIQUEIRA, 1987, p.172)

A partir da Constituição de 1988, a Educação passou a ser tema recorrente nos debates e decisões do Congresso Nacional. A arte, por sua vez, aparece da seguinte forma:

Seção I - Da Educação Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...] Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988) (grifo do pesquisador)

Mais uma vez, a disciplina Arte não tem um espaço devido na Constituição. É citada somente duas vezes: na primeira, como forma de acesso à criação artística segundo a capacidade do aluno; na segunda, como forma de respeito aos valores nacionais e regionais, fazendo, mais uma vez, com que a disciplina, mais comumente denominada atividade, ficasse às margens da educação, e fosse percebida apenas como importante para o ato contemplativo e para decoração.

A Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na seção III cita, como um dos objetivos do Ensino Fundamental, no Art. 32, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se

fundamenta a sociedade.” (BRASIL, 1996). Mais uma vez a arte é citada somente como uma atividade da contemplação e preservação.

Em 13 de Julho de 2010, a Lei nº 12.287 altera a Lei nº 9.394, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte, com a seguinte mudança:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26. § 2o 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. (BRASIL, 2010)

A partir deste momento, abrem-se novas perspectivas para a disciplina Arte, ou seja, ela pôde ser vista como um instrumento para que o aluno crie uma identidade estética e criadora. No entanto, para Barbosa (1989, p.181)

Os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas eles são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como autoexpressão. Muito aprendizado seria necessário além do que a universidade vem dando até agora. Os professores reagem contra o que não estão preparados para ensinar.

Necessitamos analisar e, conseqüentemente, estudar melhor os processos e as necessidades de formação desse profissional, e pensar como a Arte poderia contribuir, de forma mais abrangente e enriquecedora, para uma Educação mais completa e significativa para o aluno.

1.4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

O objetivo das propostas presentes nos PCNs, elaborados pelo MEC, foi o de melhorar a qualidade do Ensino Fundamental visando à formação da cidadania.

Os PCNs cumprem, segundo a Secretaria da Educação Fundamental (SEF/MEC) um artigo da Constituição Brasileira promulgada em 1988, que define a obrigatoriedade de conteúdos curriculares mínimos para as Instituições Escolares de todo o país.¹⁷

¹⁷ MEC. Secretaria da Educação Fundamental (SEF). Entrevista. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3znISUzH2Zc>>. Acesso em 10 out. 2014.

O Ministério da Educação, a partir de um diagnóstico, verificou as dificuldades dos professores em sala de aula e propôs conteúdos de como ensinar e a quem ensinar, dando orientações sobre didática e avaliação. A principal proposta, no entanto, foi subsidiar o cotidiano do professor em sala de aula.

A pedagoga Maria Tereza Perez Soares¹⁸, que trabalhou na elaboração desse projeto, afirma que os PCNs são um conjunto de documentos oficiais que expressam referências reflexivas, e possíveis transformações na Educação Brasileira, para que todas as crianças e jovens do país inteiro possam ter acesso aos conhecimentos básicos para o exercício da cidadania.¹⁹

Segundo a pedagoga Neide Nogueira²⁰, que também trabalhou na elaboração dos PCNs, os Parâmetros não são Currículos prontos, mas preveem que cada escola junte seus currículos com os Parâmetros para que, juntos, possam dar conta de questões fundamentais para que todos os cidadãos brasileiros possam crescer no seu pleno direito de cidadania.²¹

Com o processo de democratização vivido no país, desde 1980, aliados aos programas de pesquisas dos cursos de pós-graduação, surgem novas concepções e metodologias para o ensino da arte nas escolas. Em 1988, iniciam-se discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) a respeito da importância da arte para a educação básica.

Nas décadas de 1980 e 1990, muitas pesquisas foram desenvolvidas na área da Arte-Educação. Tais trabalhos originaram importantes resultados para as propostas pedagógicas, considerando os conteúdos a serem ensinados e o processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997)

Os PCNs-Arte, a partir de 1997, constituídos com base em discussões e estudos, pautaram-se em dois aspectos básicos desta área do conhecimento: primeiro na natureza e na abrangência da educação de arte e, segundo, nas práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira.

¹⁸ Educadora desde 1975. Foi coordenadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1º à 4º e de 5º à 8º séries e do Parâmetros em Ação de 1º à 8º séries, elaborados pelo MEC.

¹⁹ Entrevista. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=A3Zg7W0VkJc>>. Acesso em 10 out. 2014.

²⁰ Neide M. Rodrigues Nogueira. Mestre em Educação pela FGV e graduada em Ciências Sociais pela USP, é coordenadora de Educação em Direitos Humanos (Instituto Vladimir Herzog – SP). Foi coordenadora dos PCN, Temas Transversais (5º/8º), PCN em Ação, Ética e Cidadania.

²¹ Entrevista. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=A3Zg7W0VkJc>>. Acesso em 10 out. 2014.

Outros temas abordados nos PCNs-Arte dizem respeito a questões sociais e outros temas transversais que possibilitam, dentro da escola, o trabalho conjunto com outras áreas do conhecimento, problematizando situações nas quais o aluno tenha oportunidade de perceber a multiplicidade e as inter-relações de pensamentos e princípios relacionados à ética, ao meio ambiente, ao consumo e à cidadania.

Um dos objetivos gerais do ensino de Arte, proposto pelo PCNs-Arte, é desenvolver competências sensoriais, habilidades manuais, e construção de conhecimento estético e artístico, de modo que, durante o Ensino Fundamental, os alunos sejam capazes de experimentar, construir, explorar, interpretar e compreender a utilidade: a) da arte como linguagem, mantendo sempre a busca pessoal e/ou coletiva; b) dos materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte; c) da autoconfiança com a produção artística pessoal; d) do conhecimento estético; e) do fato histórico contextualizado nas diversas culturas; f) da função da arte, do trabalho e da produção dos artistas (BRASIL, 1997).

As “instituições escolares” brasileiras, públicas e particulares, são múltiplas, diversas, heterogêneas e, ao longo do tempo, vêm desenvolvendo trabalhos surpreendentemente bons com a arte envolvida com outras disciplinas. Como exemplo, cito o caso da Escola Experimental da Lapa que, com base no método construtivista, graças ao compromisso político de educadores com a causa da educação escolar visando uma educação mais democrática, todos os professores, em conjunto com os coordenadores e diretor, elaboravam um mesmo objetivo educacional, beneficiando diretamente a liberdade dos alunos. Muitos professores ainda resistem e enfrentam o descaso de políticas públicas que visam o desmonte da construção libertária do aluno pensando somente no benefício financeiro. (TRIGUIS, 2007)

Nos conteúdos gerais apresentados pelo PCNs-Arte, a sugestão é de que três eixos possam ser trabalhados: o Produzir, o Apreciar e o Contextualizar. Esses conteúdos²² são:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das linguagens artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores de arte: vidas, épocas e produtos em conexões;

²² Esses conteúdos também estão presentes na proposta da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.
(BRASIL, 1997, p.42).

Sobre avaliação, os PCNs-Arte sugerem que o professor encontre maneiras criativas por meio das quais o aluno possa participar e compreender o que foi aprendido.

Nesta pesquisa vou abordar somente as Artes Visuais porque, sendo especialista nesta área, consigo interpretar melhor todos os conceitos descritos.

1.4.2.1 Artes Visuais

Caracterizada pelo contato com as imagens, cores e luzes, esta manifestação artística está ligada a uma educação do “saber ver” e “perceber”. É importante que essas características estejam incorporadas nas aulas de arte, pois favorecem compreensões e novos olhares sobre o mundo, e desenvolvem o senso crítico (BRASIL, 1997). Nas artes visuais, estão as modalidades pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe, fotografia, moda, artes gráficas, cinema, e arte em computador. Ela engloba ainda combinações dessas modalidades (BRASIL, 1997).

A educação em artes requer entendimento sobre as linguagens, materiais e técnicas e, sobretudo, da história da arte, inclusive da arte contemporânea. Essa múltipla abordagem cria um ambiente adequado para que os alunos aprendam e criem, pois estimula a percepção, a imaginação, a sensibilidade, e a produção individual ou em grupo.

É fundamental que a escola disponibilize um espaço que permita o contato dos alunos com a produção visual de diferentes culturas e épocas, e incentive o estudante na escolha dos próprios critérios e padrões visuais, ampliando o seu repertório estético. Segundo os PCNs de Arte Visuais, a aula deve ajudar o jovem a aprender e participar de experiências sobre: a) sua integração e responsabilidade social como cidadão participativo; b) suas inserções no universo da arte, valorizando os artistas e as diversas culturas; c) sua autoimagem a ser continuamente reinterpretadas e reconstruídas com base em conquistas pessoais e no confronto

crítico; d) o olhar crítico; e) o cuidado no uso dos materiais e técnicas de artesã visuais; f) as questões da vida profissional futura.

E aprendendo tudo que foi colocado, até o final da Educação Básica, espera-se que o jovem seja capaz de: se expressar, construir, interagir, reconhecer, desenvolver, identificar, conhecer, frequentar, compreender, relacionar, apreciar, contextualizar e conceber todo ou parte do universo artístico visual através da disciplina Arte (BRASIL, 1997), disciplina essa que é ministrada, geralmente, uma vez por semana, em um horário restrito, e que tem por objetivo, segundo os PCNs-Arte, formar um homem íntegro e completo em suas ações tanto sociais quanto profissionais!

Nas artes visuais, como produção cultural e histórica, o aluno necessita desenvolver a observação, a pesquisa e o conhecimento das diferentes obras de artes e movimentos artísticos de diversas culturas nos diferentes tempos históricos, e assim compreender e refletir sobre o valor e a ação social que os artistas e produtores de arte concretizam, situando conexões entre vida, obra e contexto, em um entorno próximo ou distante, a partir de suas obras. Para isso, o aluno precisa ter o:

- reconhecimento da presença de qualidades técnicas, históricas, estéticas, filosóficas, éticas, culturais nas produções visuais, sabendo observá-las como fonte de pesquisa e reconhecendo-as como veículo de compreensão diferenciada do ser humano e suas culturas;
- conhecimento crítico de diferentes interpretações de artes visuais e da cultura brasileira, produzidas por brasileiros e estrangeiros no país.
(BRASIL, 1997, p.47)

As orientações didáticas presentes nos PCNs têm como objetivo garantir e ajudar os alunos a desenvolverem maneiras diferentes, imaginativas e criadoras do fazer e do pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação. Os encaminhamentos didáticos expressam a seriação de conteúdos e teorias de arte e de educação, selecionadas pelo professor.

Segundo o PCN-Arte, o professor pode ser um criador de situações, e sua prática de aula é resultante da combinação de vários papéis. A organização do espaço e do tempo de trabalho deve ser criada pelo próprio professor a partir de condições existentes na escola, e diz respeito:

- à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho;
- à clareza visual e funcional do ambiente;
- à marca pessoal do professor a fim de criar “a estética do ambiente”, incluindo a participação dos alunos nessa proposta;
- à característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades.
(BRASIL, 1997, p.70-71)

Descrevo logo abaixo os papéis e o dia de um professor de Arte, sugeridos pelos PCNs-Arte na íntegra porque é curioso, e também para mostrar que é quase impossível desenvolver tantas habilidades com tão pouco tempo de trabalho, com tantas aulas diárias para ministrar, divididas em turmas e ciclos diferentes e de ciclos, lembrando que o professor de escola pública precisa trabalhar o dia inteiro em várias escolas, em diferentes espaços geográficos para ganhar sua sobrevivência. Então fica a questão: Como este profissional pode conseguir ser e fazer tudo que se indica abaixo com as atuais condições de trabalho e de formação?

Antes da aula:

- o professor é um pesquisador de fontes de informação, materiais e técnicas;
- o professor é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados;
- o professor é um criador na preparação e na organização da aula e seu espaço;
- o professor é um estudioso da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico;
- o professor é um profissional que trabalha junto à equipe da escola.

Durante a aula:

- o professor é um incentivador da produção individual ou grupal; o professor propõe questões relativas à arte, interferindo tanto no processo criador dos alunos (com perguntas, sugestões, respostas de acordo com o conhecimento que tem de cada aluno etc.) como nas atividades de apreciação de obras e informações sobre artistas (buscando formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingredientes dessas atividades);
- o professor é estimulador do olhar crítico dos alunos com relação às formas produzidas por eles, pelos colegas e pelos artistas e temas estudados, bem como às formas da natureza e das que são produzidas pelas culturas;
- o professor é propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto com a paciência, a atenção e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística;

- o professor é inventor de formas de apreciação da arte — como apresentações de trabalhos de alunos —, e de formas de instrução e comunicação: visitas a ateliês e oficinas de artesãos locais, ensaios, maneiras inusitadas de apresentar dados sobre artistas, escolha de objetos artísticos que chamem a atenção dos alunos e provoquem questões, utilizando-os como elementos para uma aula, leitura de notícias, poemas e contos durante a aula;
- o professor é acolhedor de materiais, idéias e sugestões trazidos pelos alunos (um familiar artesão, um vizinho artista, um livro ou um objeto trazido de casa, uma história contada, uma festa da comunidade, uma música, uma dança etc.);
- o professor é formulador de um destino para os trabalhos dos alunos (pastas de trabalhos, exposições, apresentações etc.);
- o professor é descobridor de propostas de trabalho que visam a sugerir procedimentos e atividades que os alunos podem concretizar para desenvolver seu processo de criação, de investigação ou de apreciação de obras de arte. Assim, exercícios de observação de elementos da natureza ou das culturas, por exemplo, podem desenvolver a percepção de linhas, formas, cores, sons, gestos e cenas, o que contribuirá para o enriquecimento do trabalho artístico dos alunos;
- o professor é reconhecedor do ritmo pessoal dos alunos, o que envolve seu conhecimento da faixa etária do grupo e de cada criança em particular;
- o professor analisa os trabalhos produzidos pelos alunos junto com eles, para que a aprendizagem também possa ocorrer a partir dessa análise, na apreciação que cada aluno faz por si do seu trabalho com relação aos dos demais.

Depois da aula:

- o professor é articulador das aulas, umas com relação às outras, de acordo com o propósito que fundamenta seu trabalho, podendo desenvolver formas pessoais de articulação entre o que veio antes e o que vem depois;
- o professor é avaliador de cada aula particular (contando com instrumentos de avaliação que podem ocorrer também durante o momento da aula, realizados por ele e pelos alunos) e do conjunto de aulas que forma o processo de ensino e aprendizagem; tal avaliação deve integrar-se no projeto curricular da sua unidade escolar;
- o professor é imaginador do que está por acontecer na continuidade do trabalho, com base no conjunto de dados adquiridos na experiência das aulas anteriores e da sequência de aprendizagens planejadas.

(BRASIL, 1997, p.72-73)

Praticamente um herói!

Agora, como exercício de idealização ficou interessante: o que não pode é virar um “modelito” a ser seguido.

E dentro desse dia a dia, citado acima, os professores devem desenvolver projetos, ou seja, devem propor e orientar trabalhos em equipe, onde cada equipe, dentro da escola, pode eleger projetos, de caráter interdisciplinar, que abordem

questões emergentes ou ideias e pesquisas sobre temas de interesse dos alunos (BRASIL, 1997).

No entanto, para que tudo isso que foi sugerido acima pelos PCNs-Artes Visuais possa, de fato, ocorrer, é preciso, antes de tudo, uma gigantesca luta política pela democratização da educação escolar brasileira para todos, ou seja, uma educação que seja laica, gratuita e de qualidade (FUSARI, 1988).

Necessitamos de uma valorização absoluta do magistério e da carreira nos aspectos financeiro, cultural, político e pedagógico; de uma transformação radical dos cursos de formação de professores, ou seja, uma “reinvenção” dos cursos universitários de licenciaturas, para que formem professores intelectuais críticos e reflexivos (PIMENTA, 2002).

É preciso também uma transformação radical das condições de trabalho dos professores no que diz respeito aos concursos públicos, carreira, contrato, jornada e salário; uma transformação radical de condições e incentivo para a formação permanente de professores na própria escola/região; uma valorização pública do professor e da equipe escolar; uma valorização da arquitetura das construções escolares, e a participação de Educadores nos projetos de construções e reformas que valorizem o conforto, praticidade, beleza e segurança (NÓVOA, 2009).

2 A ABORDAGEM TRIANGULAR: UMA TEORIA VISTA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA, 2011, p.4)

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, nascida no Rio de Janeiro em 17 de Julho de 1942, morou em Pernambuco até 1960, quando se graduou em Direito, carreira que não exerceu. Em 1974 ganhou título de Mestre em Arte e Educação pela Universidade de Connecticut/EUA e em 1978 formou-se doutora em Educação Humanista pela Universidade de Boston/EUA. Para obter o título de doutora, realizou pesquisa sobre a história do ensino da arte no Brasil, focando seus estudos em mecanismos de superação das práticas de dominação de teorias estrangeiras. (BARBOSA, 2012)

Entre 1982 e 1992, Ana Mae Barbosa, obteve dois títulos de Pós-Doutorado: um pela Columbia University, e outro pela University of Central England. Ambos com trabalhos que tinham como temática a Arte/Educação. Em 1982, investiga a influência americana na arte-educação no Brasil buscando compreender como se deu a introdução da proposta pedagógica de John Dewey na arte-educação durante o período do movimento Escola Nova (1927-1935). Nesse estudo, ela faz uma leitura do impacto dessa proposta na concepção pedagógica de educadores brasileiros, construída de forma fragmentada e descontextualizada (BARBOSA, 2011).

Professora de pós-graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA, Ana Mae Barbosa é uma das principais referências brasileiras em arte-educação e, embora já aposentada, ainda é disputada por alunos da instituição como orientadora. Desenvolveu, influenciada diretamente por Paulo Freire, o que chamou de Abordagem Triangular para o ensino de artes, concepção sustentada sobre a contextualização da obra, sua apreciação e o fazer artístico. A pesquisadora foi, também, a primeira a sistematizar o ensino de Arte em museus quando dirigiu o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC, no período de 1986 a 1993 (BARBOSA, 2012).

Ana Mae Barbosa foi pioneira na produção teórica sobre arte-educação no Brasil. Em 1981, iniciou uma discussão sobre a disciplina Arte, obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus, buscando compreender a trajetória do ensino da arte entre 1971 e 1981. Seu discurso era pautado na ideia de que é possível: a) a superação do estado de marginalidade da arte sob o ponto de vista da escola e do processo de formação de professores; b) na confiança de que é possível compreender o espaço escolar na dialética entre experiências e aprendizagens (BARBOSA, 2011).

Em 1983, organizou palestras e mini-cursos no XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, única edição dedicada aos professores de “Educação Artística”, cuja expectativa era de mudança na forma de ensinar arte no Brasil. Esse evento, que também idealizado e organizado por ela, ficou conhecido como “um lugar das experimentações, das possibilidades de desenvolvimento, da capacidade de construção estética e da capacidade de percepção do meio ambiente” (BREDARIOLLI, 2010, p.28), onde os professores tiveram oportunidade de refletir sobre suas ideias e práticas.

Em 1984, a Universidade de São Paulo (USP), sob organização de Ana Mae Barbosa, promoveu o I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação, que incluiu, em sua programação, palestras e mesas-redondas. A respeito dessa experiência, Barbosa (1986) comenta:

Nunca havia realizado em nenhum outro país um encontro sobre História da Arte/Educação. Mesmo os americanos, onde as pesquisas em Arte/Educação são mais avançadas, ficaram entre temerosos e esperançosos acerca do sucesso do Simpósio. Nos Estados Unidos, segundo eles, o desinteresse pela História da Arte/Educação se reflete na dificuldade que os estudiosos têm encontrado para financiar suas pesquisas. (BARBOSA, 1986, p.8)

Em 1986, Barbosa preparou um pré-projeto com o objetivo de criar um Instituto de Arte no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP, que sucumbiu nos canais burocráticos da Universidade de São Paulo. Nesse pré-projeto, ela propunha um Departamento de Arte-Educação com três áreas interrelacionadas, porém distintas: Arte-Educação em Museus, Ensino de Arte em Escolas Formais, e Arte-Educação para Ação Cultural (LAMPERT, 2010).

O MAC-USP, segundo Lampert (2010, p.446), “foi pioneiro em projetos” sobre ação educativa, onde o museu se dispunha a “ir até a escola”.

No início dos anos de 1990, preocupada com a democratização do conhecimento em arte, Barbosa percebeu a importância de reconhecer o processo histórico do ensino de artes e alertou para a necessidade de ampliar os referenciais da área de formação dos professores de arte-educação. Com esse objetivo, realizou pesquisa sobre o “Estado da arte na pesquisa” dentro do campo da arte-educação, onde selecionou 52 dentre as 80 teses defendidas entre 1981 a 1993, que compuseram a base para a criação, pela equipe de pesquisa de Barbosa, de um banco de teses (BARBOSA,1997).

Desde o início de seu envolvimento com o ensino da arte, mesmo antes do seu mestrado em 1974, Barbosa sempre estudou e desenvolveu trabalhos que tinham relação com o ato de “ver”, mas um “ver” como leitura do mundo. A Abordagem Triangular, criada e sistematizada por ela, aqui no Brasil, que se estrutura a partir do “Ver”, do “Fazer” e do “Contextualizar”, vem sofrendo modificações e, até hoje, tenta-se adapta-la ao contexto sócio/político/educacional. Bredariolli (2010, p.40) afirma:

Ana Mae Barbosa, em sua revisão de 1998, define a Abordagem Triangular como uma “deglutição” de concepções e práticas realizadas em lugares e tempos diferentes. [...] A história da Abordagem Triangular são partes das várias experiências da Escolinha de Arte de São Paulo entre os anos de 1968 e 1971; da Semana de Arte e Ensino de 1980; do tempo de estudos no Centro de Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham em 1982; da convivência, da “leitura” e leituras feitas de Paulo Freire; do XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão de 1983, esse considerado o seu “cerne”.

A abordagem triangular é uma proposta flexível, pois é aberta a reinterpretções e reorganizações (BARBOSA, 2010). Ela exige mudança frente ao contexto, e enfatiza o contexto. Para a autora, esta abordagem consiste em um constante exercício da crítica pela “leitura” como “leitura da palavra do mundo”. Sendo assim, a Abordagem Triangular sempre foi, é, e será aberta a reinterpretções e reorganizações.

Segundo Monteiro e Mostafa (2010, p. 195), “A Abordagem Triangular de ensino da arte, sistematizada por Ana Mae Barbosa, na década de 1980, aponta a necessidade do ensino da arte nas escolas desde os primeiros anos, porque não se trata de algo básico, mas fundamental.”

Essa trilogia “fazer, ler e contextualizar” vem tendo papel relevante no decorrer das duas décadas. Sua flexibilidade permite adequações

diante de novos quadros conceituais sobre a escola e sobre os próprios processos sociais. (MONTEIRO; MOSTAFA, 2010, p.208)

Hoje, o estudo de Barbosa ainda é base para a maioria dos programas em arte-educação no Brasil, principalmente depois de ter sido referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte do Ensino Fundamental e Médio brasileiro.

2.1 A estrutura da Abordagem Triangular

Os professores do Ensino Fundamental costumam priorizar a linguagem científica e discursiva, mas é preciso que o aluno tenha também uma alfabetização visual para compreender as linguagens com os quais convivem, que são provenientes de diferentes canais, tais como a televisão, a internet, os *outdoors*, dentre muitos outros.

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte, e a contextualização, começou a ser defendido na Inglaterra, na década de 1950, pelo *Basic Design Movement*, um movimento que defendia a estruturação do conteúdo curricular de arte. Isso porque, na década de 1930, nos Estados Unidos, já havia uma discussão sobre a “livre expressão” na Arte, uma expressão sem sentido, sem um objetivo maior sobre o que é o educar por meio da arte – limitava-se o desenvolvimento da capacidade crítica somente para avaliar a própria produção, formando assim consumidores acríticos de imagens. (BARBOSA, 2012)

No período da década de 1950, em plena Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, existiam duas correntes que se opunham ao mecanismo de expressão utilizada pelos adolescentes para produzir arte pela arte. Uma, de cunho romântico, que defendia a intuição como origem de toda a expressão, rejeitando a ideia de processos lógicos e conscientes no processo de criação artística. Outra, dos racionalistas, que defendiam o desenvolvimento do profissional na escola, e a ideia de que os adolescentes necessitam de informações e bases teóricas, sobre as quais se daria o desenvolvimento intelectual por meio da arte (BARBOSA, 2012).

Na década de 1960, Richard Hamilton²³ e outros artistas-professores lançavam as bases teórico-práticas do DBAE²⁴, isto é, a arte-educação baseada em

²³ Nascido em Londres (1922-2011) Artista e Professor. Estudou na Royal Academy (1938-1949) e na School de Londres (1938-1950). Lecionou na Central School os Arts de Londres em 1952 e na

disciplinas, trabalho desenvolvido pelo *Getty Center of Education in the Arts*²⁵, influenciado pelo *Basic Design Movement* e pelas *Escuelas al Aire Libre*, 1916, no México. O pensamento básico desses movimentos era o de buscar, com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura da obra e de sua história, a solidificação da consciência da cidadania.

Essas propostas foram estudadas e desenvolvidas a partir da década de 1970 pela *Getty Foundation* que, além de estudar a epistemologia da arte, também refletiam, analisavam e interpretavam as imagens para conhecer a arte. Para as escolas americanas da década de 1970, a implementação da arte com esses conceitos foi imprescindível para a educação, pois ambicionavam uma “geração de seres pensantes” (BARBOSA, 2012, p.129).

Aqui no Brasil, essa proposta começou a ser desenvolvida somente na década de 1980, por Barbosa (2010) sob o título *Abordagem Triangular*

[...] eu elejo o título de *Abordagem Triangular* porque metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores. (BARBOSA, 2010, p.11).

Durante o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983, aconteceu sua maior disseminação por meio da colaboração de vários professores e pesquisadores de arte que a divulgaram, oferecendo cursos e vivenciando, com os professores, essa proposta do ensino da arte (BREDARIOLLI, 2010).

A *Abordagem Triangular*²⁶, assim como a DBAE, é um conjunto de ideias desenvolvidas a partir de teorias que partem do princípio de que, por meio da produção de arte, a criança pensa inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, e que a História da Arte ajuda as crianças a entenderem o lugar e o tempo nos quais as obras são situadas - a análise ou a leitura da obra de arte familiariza a criança com a gramática visual, as imagens fixas e móveis.

Universidade de Durham, onde criou a Cadeira da Basic Design (1953-1966). Disponível em <<http://makingarthappen.com/2011/09/13/richard-hamilton-1922-2011/>>. Acesso em 20 out. 20104.

²⁴ *Discipline Based Art Education*.

²⁵ O Getty Center, na década de 1960, era um centro que preparava professores de arte, nos Estados Unidos e Canadá, por meio de um ensino que incluía, além da produção de arte, História da Arte, Crítica e Estética.

²⁶ A partir daqui chamarei de *Abordagem triangular*, mas também é conhecida como *Proposta Triangular* ou mesmo *Metodologia Triangular*.

Segundo Barbosa (2011, p.38), para Elliot Eisner, um dos principais arte-educadores, o “DBAE corresponde a uma metodologia do ensino da arte que produz, vê e entende o lugar da cultura por meio do tempo.” Para a Abordagem Triangular, assim como para o DBAE, ideias desenvolvidas a partir de fatos e convicções sobre o aprendizado do aluno, sobre o que é importante ensinar, e como o conteúdo pode ser organizado, sem perder de vista a relação dialética entre processos sensíveis, emocionais e sociais.

No Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), a Abordagem Triangular era desenvolvida integrando a História da Arte, o fazer artístico, e a leitura da obra de arte, por meio de uma metodologia de análise. O objetivo era aprender a ler uma imagem e avaliá-la dentro de seu contexto histórico e social.

Nas escolas brasileiras, a Abordagem Triangular foi sistematizada a partir das reflexões sobre as condições estéticas e culturais da pós-modernidade, mostrando que “[...] cada geração tem o direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significado em si mesma” (BARBOSA, 2011, p.39), ou seja, que entender o tempo/espço por meio da arte é importante para se entender a comunicação do nosso mundo atual.

Entretanto, houve vários enganos de interpretação da Proposta Triangular ao longo dessas três décadas. Um deles foi a que relacionava as práticas do professor de Arte, no que diz respeito à identificação e conhecimento de obras de arte, com releituras de imagens, trabalhando com cópias simplesmente, entendimento que, até hoje, ainda vemos em algumas escolas (BARBOSA, 2010). Outro, mais grave, foi o engano de interpretações na apropriação dos conceitos feita na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), “modificando seus componentes para que não fosse reconhecida, o que resultou em conservadorismo.” (BARBOSA, 2011, p.35). Com isso, limitou o aperfeiçoamento da proposta através da ação inventiva dos professores. Segundo a autora,

Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social, etc. (BARBOSA, 2011, p. 17)

Na elaboração dos PCNs-Arte, usou-se o termo “apreciação da obra de arte”, quando, segundo Barbosa (2011) o termo correto seria “leitura”. Isso porque, em se

tratando de arte, “apreciação” pode ser interpretada como “deslumbramento”, enquanto “leitura” indica uma interpretação que colabora para uma síntese, um campo de sentido decodificável. Mas acabou permanecendo o termo Apreciação que, segundo Barbosa (2011), tem dupla função: uma de colonizar o desejo, e outra de conquistar o mercado vigente.

A substituição do termo “Reflexão” para “Contextualização” foi outra mudança que ocorreu durante os estudos de Ana Mae Barbosa, porque “Contextualização” está na condição epistemológica básica de nosso momento histórico, e o “Fazer” arte exige conscientização do que foi feito (BARBOSA, 2011).

Segundo a autora,

O intercruzamento de padrões estético e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço. (BARBOSA, 2011, p.35)

Essa Abordagem foi estudada pelos pesquisadores e educadores de arte, dentro do MAC. A descrição, feita por Barbosa (2012), de uma visita de crianças e adolescentes à exposição “As Bienais no Acervo do MAC”²⁷, ajuda-nos a compreender como a Proposta Triangular foi implementada pelo museu:

Em primeiro lugar as crianças passeiam ao redor da escultura *Unidade Tripartida* (1948-49), aço inoxidável, de Max Bill (Suíça, Premio Regulamentar Escultura Estrangeira, I Bienal de São Paulo, 1951). Chamaram a atenção para a multiplicidade de formas da escultura de acordo com o lugar em que o observador se situa.

Exploramos a mutação de aparência da escultura em função de diferentes pontos de vista nestas fotografias. As crianças perguntaram sobre o material, espantaram-se com o fenômeno de equilíbrio da peça, que pesando trezentos quilos se equilibra em um ponto que ocupa um lugar muito pequeno no espaço-suporte. Foram informados dos conhecimentos matemáticos de Max Bill. [...]

Esta obra foi comparada formalmente à escultura *Construção Vermelha*, 1969, de Eduardo Ramírez Villamizar (Colômbia, Prêmio Bienal de São Paulo, X Bienal de São Paulo, 1969). Chamando-se atenção para as formas retilíneas desta escultura em contraste com a circularidade da escultura de Max Bill, embora nas duas se possam notar três planos de construção.

O grupo se fragmentou em diversos subgrupos formados espontaneamente em função da diversificação de sua atenção para com as duzentas obras da exposição. [...]

As informações históricas eram individualmente contextualizadas no caso das crianças pequenas.

²⁷ Realizada entre os anos de 1987 e 1988

Exemplo: *Esta obra foi feita há quarenta e cinco anos. Quem tem avós? Bem, foi no tempo que sua avó nasceu.*

Para os mais velhos se contextualizava usando a temporalidade do cotidiano.

Exemplo: *Nesta época não havia televisão no Brasil ou isto foi nos anos da construção de Brasília.*

No *atelier* a conversa sobre as obras se estendeu e enquanto uns poucos desenhavam o que já vinham desenhando há muito tempo como barquinhos e aves, outros tentavam representar o que mais os haviam impressionados em uma das obras de arte discutidas e analisadas ou simplesmente vistas. (BARBOSA, 2012, p.115-116)

Podemos criar, dentro das escolas, uma maneira de desenvolver e construir o conhecimento, uma alfabetização para a leitura de imagens. Concordo quando a autora reflete sobre a criação de um currículo onde, por meio de seus conteúdos, pudessem ser respeitados os conhecimentos prévios das crianças, preservando a integridade intelectual de cada uma. Esse currículo poderia se organizar de maneira que as crianças, por meio do fazer artístico, da análise da obra de arte, e da contextualização histórica, desenvolvessem o aprendizado a partir de suas necessidades e seus interesses, ou seja, uma abordagem que tornasse a arte, além de um instrumento do desenvolvimento das crianças, um componente de sua herança cultural.

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. (BARBOSA, 2012, p.35)

Um currículo bem planejado e um PPP bem construído, entretanto, não é suficiente – é necessária a contribuição de professores sensíveis, inteligentes e de boa formação crítica. A educação de crianças e jovens sempre exigirá professores profissionalmente capazes de fazer todos os tipos de adaptações e ajustes necessários em um contexto particular e geral.

Segundo Ferraz e Siqueira (1987), em um país como o Brasil, onde existem diferenças regionais e diferentes formas de organização cultural, social e econômica, é impossível a implantação de métodos únicos e próprios para os cursos de Licenciatura em Educação Artística, atualmente Artes Visuais, pois o professor de Arte, além de ter que avaliar o desenvolvimento social, emocional e intelectual do aluno, tem que propor atividades que ajudem o aluno a tornar-se um produtor de cultura. Com isso, o professor se sobrecarrega com tarefas que o impossibilitam,

muitas vezes, de observar e refletir sobre sua prática, sobre o seu entorno cultural e até mesmo sobre a Abordagem Triangular.

Hoje em dia, nas universidades, os temas presentes nos cursos de Artes Visuais com Licenciatura em Artes, que abordam o desenvolvimento do “ver” e “contextualizar”, partindo de uma reflexão sobre a Abordagem Triangular, estão embutidos em disciplinas que envolvem a História da Arte brasileira e Contemporânea, como é o caso das UNG (Universidades de Goiás) e UNESP; o núcleo Teoria/História da arte da UNICAMP; História e evolução das Artes Visuais na USP; estudos sobre Museus e princípios da História da Arte na FASM (Faculdade Santa Marcelina-SP).

Além disso, é possível concluir, analisando o conjunto das disciplinas presentes nos currículos desses cursos, que existe uma interligação consistente e bem tramada, envolvendo todos os pré-requisitos necessários para se desenvolver a Abordagem Triangular dentro das escolas de forma eficiente: o desenvolvimento do “ver” e do “contextualizar”; disciplinas de história e teoria das Artes Visuais; e disciplinas que põem em prática a reflexão sobre o fazer, tais como, Laboratórios de Artes Plásticas, linguagens gráficas e formas de expressão etc.

Segundo Oliveira (2010, p. 48),

A maioria de nossos cursos de licenciatura ou graduação em Artes Visuais, nos quais potenciais artistas e professores buscam uma formação, comporta tanto procedimentos de Ensino da Arte oriundos das escolas de belas-artes do século XIX quanto incorporações das tecnologias computacionais de última geração ou procedimentos contemporâneos de produção artística, sem que se estabeleça um diálogo claro entre conceitos, procedimentos, ou discursos históricos. O quadro que pude apontar da perspectiva discente nos anos 1980 é ainda um campo de batalha no início do século XXI.

Refletindo sobre o atual desenvolvimento dos cursos de formação de professores especialistas, já existe, na própria estrutura de cada curso, a preocupação em despertar, nesses futuros profissionais, a importância que a arte tem no relacionamento entre escola, professor, aluno e comunidade, pois ela estimula a criação de mais uma linguagem de comunicação entre eles. Com isso, os futuros professores não se limitariam unicamente a atividades de decorações, limitando o papel da Arte à participação nos programas festivos anuais das escolas. Isso porque, segundo Barbosa (2011, p.5), “a arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária”.

Para Barbosa (2012, p. 130) a “arte é imprescindível na educação, se quisermos uma geração de seres pensantes.” Por meio da arte, podemos nos comunicar de forma mais democrática com o mundo, podemos expor nossas emoções com mais clareza, podemos nos conhecer melhor e ter oportunidades de nos relacionarmos com o próximo de uma maneira mais igualitária.

Nas escolas públicas brasileiras, em geral, sempre existiu uma forte tendência à assimilação de conteúdos e à intelectualização da arte, carecendo de um currículo que interligasse o desenvolvimento dos sentidos. A interrelação do fazer artístico, a História da Arte e da análise de obras de arte, que Ana Mae Barbosa propõe com a Abordagem Triangular, pode privilegiar o desenvolvimento da criança e do adolescente, respeitando e revolucionando suas necessidades de expressão.

Hoje, existe um desafio para o professor de Arte: fazer arte, no cotidiano de uma escola, sem perder de vista a relação dialética entre processos sensíveis, emocionais e sociais, no que diz respeito ao ensino da disciplina, e no seu processo cognitivo (BARBOSA, 2011).

2.1.1 Aprender a “VER” na Abordagem Triangular

Vejo um objeto. Vejo o mundo ao meu redor. Qual é o significado destas afirmações? Para os fins da vida cotidiana, o ver é essencialmente um meio de orientação prática, de determinar com os próprios olhos que uma certa coisa está presente num certo lugar e que está fazendo uma determinada coisa. Isto é identificação no seu sentido simples. [...] Obviamente, o ver pode significar mais do que isso. (ARNHEIM, 1986, p.35)

Segundo a Abordagem Triangular, o ato de aprender a “ver”, por meio da arte, é uma decodificação associada ao julgamento do que está sendo visto agora, em relação ao passado. Então, o “ver” relaciona-se diretamente com a leitura da imagem, ou seja, por meio da leitura de imagens, podemos desenvolver a capacidade de “ver” o mundo, decodificando seus códigos.

Segundo Machado (2010), existem três eixos de aprendizagem artística: Produção, Leitura e Contextualização. Eles delimitam conjuntos possíveis de ações complementares. Um deles, o eixo da Leitura “refere-se aos encontros com obras de arte e construções simbólicas das culturas, e aprendizagem da experiência estética. O sentimento de reconhecer e compreender poeticamente códigos.” (MACHADO, 2010, p.67).

Neste caso, se a leitura de obras de arte está ligada diretamente à compreensão da estética, é de se supor que, dentro da apreciação estética, existem códigos culturais que complementam essa leitura, pois nós, seres humanos, estamos, a todo o momento, sendo “bombardeados” por imagens. Como vamos discernir ou mesmo aprender a “ver” o mundo para nos beneficiarmos, e enriquecer nosso repertório educacional?

Primeiramente temos que entender o que significa estética.

Segundo Pareyson (2001, p.1)

[...] nenhuma indicação precisa pode provir do nome “estética”, ao tornar-se a beleza objeto do conhecimento confuso ou sensível [...] ao impregnar-se a arte de sentimento, pareceu natural remeter a teoria do belo a uma doutrina da sensibilidade e a filosofia da arte a uma teoria do sentimento.”

A partir dessas premissas, “o termo se foi ampliando cada vez mais, quer para designar as teorias do belo e da arte, quer para compreender também as teorias mais recentes que não só já não remetem a beleza [...]” (PAREYSON, 2001, p.2), àquela idealizada pelos gregos, “[...] que nem mesmo ligam a arte à beleza” (PAREYSON, 2001, p.2).

Pela multiplicidade de significados, existem várias concepções de caráter filosófico que cercam a estética. Segundo Pareyson (2001, p. 3):

Há quem sustente que a estética é filosofia, ou no sentido de que procura definir o que é ou deve ser a arte, ou no sentido de que o “estético” se encarrega de deduzir, de princípios filosóficos pressupostos, as suas consequências no estético, ou no sentido de que, sendo a filosofia pura especulação, não é necessário que o estético apele para a experiência direta do crítico ou do artista. [...] há quem sustente que a estética não é filosofia, ou porque ela é, antes, alguma coisa intermediária entre filosofia e a história da arte, ou porque, sendo a concreção necessária em tais assuntos, os testemunhos dos artistas, as reflexões dos críticos e historiadores e as doutrinas dos teóricos de cada arte em particular podem substituir, validamente, toda estética filosófica e mesmo reivindicar, por si sós, o nome de estética, sem preocupar-se em ser prolongadas ou elaboradas em teorias filosóficas, verdadeira ou propriamente ditas.

Portanto, o filósofo que ambiciona estabelecer ou concluir uma estética preestabelecida, sem considerar a experiência estética, pois não existe intermediário entre a filosofia e a experiência, torna-se incapaz de explicar seu pensamento, restringindo seu significado somente à alternativa verbal.

“Mas a estética é e não pode deixar de ser filosofia” (PAREYSON, 2001, p.4), porque a filosofia é uma reflexão sobre a experiência estética, na qual entra toda experiência que tem a ver com o belo e com a arte.

A estética é constituída por dois eixos intercruzados: a reflexão sobre a experiência e o vivenciar a experiência.

Na reflexão sobre a experiência com a arte, que tem um caráter poético e crítico, se atribui à estética, segundo Pareyson (2001, p.11), “a tarefa de estabelecer as leis da arte ou dos critérios da valorização das obras de arte e no sentido de fazer da estética um programa de arte ou uma teoria sobre a natureza de uma determinada arte ou metodologia da crítica.” Para a atividade artística, é indispensável uma poética, pois o artista percorre sempre um ideal. Sendo assim, a poética estará sempre ligada ao seu tempo. Por isso, é importante que, quando se faz uma leitura do mundo por meio da obra de arte, o contexto histórico passa a ser um dos elos de aprendizagem para o aluno.

Podemos encontrar aqui uma das respostas para o significado do “Ver” na Abordagem Triangular: ele é parte essencial de um processo de aprendizagem da arte através de um acontecimento específico, porém de âmbito global porque engloba todo o reconhecimento do mundo externo, fundamentado por uma leitura crítica. Ele integra o ensino da arte com o conhecimento do mundo e o processo de aprendizagem do homem.

A reflexão crítica, o significado das ações e a relação entre as palavras e as imagens, são os fundamentos da Abordagem Triangular, pois ela propõe o exercício da “leitura” como análise crítica articulada ao contexto histórico. Segundo Barbosa (2010, p, 35), a reflexão crítica tem o objetivo de “aprimorar um ‘Olhar ativo’ sobre o mundo e para as imagens que se constituem”.

Sobre esta “visão ativa”, Arheim (1986) diz o seguinte:

Se a visão é uma captação ativa, o que ela apreende? Todos os inúmeros elementos de informação? Ou alguns deles? Se um observador examina atentamente um objeto, percebe que seus olhos estão bem equipados para ver detalhes diminutos. Ainda mais, a percepção visual não opera com a fidelidade mecânica de uma câmera, que registra tudo imparcialmente: todo conjunto de pequeninos pedaços de forma e cor que constituem os olhos e a boca da pessoa que posa para um fotógrafo bem como a extremidade do telefone projetando-se acidentalmente atrás da cabeça dele ou dela. O que vemos realmente, quando olhamos? (ARHEIM, 1986, p. 36)

“Cultura Visual” é o termo atualmente usado no campo do ensino da arte para identificar uma condução artístico/pedagógica aberta ao referencial imagético midiático e aos temas socioculturais. Dentro desse conceito está a preocupação em explorar a experiência estética na sala de aula, ativando culturalmente o fazer, ou seja, trazer e dar acesso, aproximar a arte, o fazer artístico, e a compreensão do seu contexto, com o nosso cotidiano.

A experiência estética pode ampliar o contato com o contexto social e cultural e acesso imaginário, de tal modo que, obras de arte e artistas passem a integrar o patrimônio à vida para a leitura do mundo, das coisas do mundo e da própria arte. (MARTINS; PICOSQUI, 2012, p.116).

A tendência contemporânea do ensino da arte coloca a necessidade da leitura de imagens, em sala de aula, não como ilustração, mas como campo de conhecimento. Introduzir a “imagem” na escola parte de uma educação estética que não se restringe apenas ao ensino da arte, mas que se mostra preocupada com todas as áreas do conhecimento humano. Dessa forma é que a disciplina Arte pode colaborar com as outras disciplinas na escola. O exemplo de Elliot Eisner com suas dez lições do que a escola deveria aprender com a arte também se enquadra nessas propostas (EISNER, 2008).

Em minha prática na docência de arte, pude compreender que o “Ver” tem uma relação direta com o “Contextualizar”, pois é a partir dele que podemos ir além de olhar, de ver, e de dar sentido à realidade da ação, tendo como consequência um “fazer” mais significativo. Isso porque, dentro dessa trilogia, os três atos precisam se completar. Essa questão foi reafirmada nesta pesquisa, conforme se verá no capítulo 4.

2.1.2 Aprender a “fazer” e/ou “produzir”?

Dentro da Abordagem Triangular, o “fazer”, que tem uma relação direta com o “ver”, refere-se à capacidade de produzir obras artísticas e de produzir leituras com suas relações conceituais. Ele está ligado à concepção, desenvolvida no plano imaginativo, com a concretização, ou seja, com a materialização de imagens concebidas, no caso aqui, pelo aluno. Porém, a função do uso da imagem, em sala de aula, geralmente está vinculada à ilustração de conteúdos (BARBOSA, 2011).

A releitura também é o foco de infindáveis discussões fomentadas pela Abordagem Triangular, pois existe uma linha tênue que distingue a releitura da cópia. A releitura desenvolve a criação com base num referencial, enquanto que, na cópia há somente o aprimoramento da técnica, sem uma aprendizagem efetiva (BARBOSA, 2010).

Os professores, muitas vezes, trabalham a releitura como cópia. Para Monteiro e Mostafa (2010, p. 206),

A falta de compreensão dos processos de leitura e releitura de alguns profissionais da educação pode desencadear, simplesmente, uma prática copista, sem atender às exigências dos Parâmetros Curriculares que apontam a Abordagem Triangular como base do ensino/aprendizagem da arte.

Para se desenvolver um olhar crítico/estético no “fazer” arte, é preciso pensar em atos que levem os alunos à compreensão desse movimento. Arheim (1986) escreve sobre essa falta de compreensão, por parte dos professores:

Aqueles que afirmam que as crianças desenham casas abertas e estômagos vistos através de raio X, se comportam como inoportunos spacilandês. Não percebem a admirável lógica com que a criança adapta seus desenhos às condições do meio bidimensional. Não é suficiente dizer que as crianças desenham as partes internas das coisas porque estão interessadas nelas. Mesmo com o maior interesse, ficariam espantadas com a imagem de um homem com o estômago aberto (ARHEIM, 1986, p. 189).

Considerando, portanto, esses aspectos iniciais na construção da forma visual das crianças, podemos afirmar que, a respeito do desenvolvimento relacionado ao plano da representação do desenho, o trabalho das crianças deveria ser considerado, e respeitado, como o começo de um estágio do processo educacional.

Segundo Arheim (1986, p. 193),

Uma vez que estes estágios iniciais dependem um do outro e estabelecem os fundamentos para qualquer realização madura, devem ser trabalhados vagarosamente. Isto é verdadeiro não apenas para as crianças mas para qualquer artista em desenvolvimento.

Refletindo sobre essa ótica, fica sem sentido o professor desenvolver trabalhos por meio de cópias. Mas será que esse professor, durante sua formação, foi preparado para observar a diferença, e a importância dessa diferença, entre a releitura e/ou a cópia? O professor deve sempre ser cuidadoso quando ensina por meio da arte porque toda intervenção inadequada pode desorientar o aluno no seu

próprio julgamento visual, ou impedi-lo de descobrir sua própria leitura do mundo. Para Arnheim (1986, p. 193),

Isso é válido a qualquer nível educacional, o estudante de arte que copia um mestre notável corre o risco de perder seu sentido intuitivo do certo e do errado, na luta com a forma de representação que pode imitar, mas não dominar. Sua obra (do estudante), ao invés de ser convincente e congenial, torna-se desconcertante para ele. Perdeu a honestidade da criança, o que cada artista de sucesso preserva e que dá a configuração mais simples possível a qualquer proposição complicada que possa ser objetivamente o resultado.

Seria muito mais proveitoso para o desenvolvimento do aluno, se o professor entendesse que, ao invés de copiar, dar a oportunidade de estudar cores, formas e texturas, promoveriam estudos que poderiam desenvolver uma cultura visual enraizada na autonomia, gerando para os estudantes, por meio do “fazer”, um conjunto de ferramentas críticas para a investigação da visualidade humana.

O desenvolvimento visual, e do “fazer”, são processos indivisíveis e primordiais, pois juntamente com o “fazer” precisamos aprender a “ver”. Por isso, é indispensável que o aluno construa conhecimentos amplos e variáveis, aprimorando a formação visual e motora, a oportunidade de criar.

A educação do “fazer”, referenciada nos processos de aprendizagem, e realizada dentro da escola, de maneira intencional, embora muitas vezes de forma não clara ou objetiva, deveria estar relacionada diretamente com a criação e o aprender a “ver”. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p.28), “na formação do professor que trabalha com a arte, precisa ter bem clara a amplitude deste fazer, que emerge da experiência em que o pensamento, a sensibilidade e a emoção concorrem para a criação.”

A respeito da questão que envolve o desenvolvimento das potencialidades do aluno, Ferraz e Fusari (2009, p. 31) dizem que,

[...] devemos planejar e orientar as atividades pedagógicas de maneira a ajudá-lo a aprender a ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar os elementos presentes em seu mundo, tanto os da natureza como também as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural.

O “fazer” de uma forma inter-relacionada a ponto de ser, no conjunto, um segmento só quando o aluno estiver realizando o trabalho, ou seja, participando e experimentando do processo de aprendizagem tanto no “ver” como no “fazer”, e tudo sendo ao mesmo tempo contextualizado.

O aprender a “fazer” da Abordagem Triangular, que hoje é aplicada nas escolas, poderia expandir e ultrapassar o próprio fazer, embasado ou não na obra de arte, mas que aprimorasse primeiramente a visão. Com isso, o aluno teria a oportunidade de encontrar a arte do fazer no seu cotidiano.

2.1.3 “Contextualizar” o mundo por meio da Arte.

Na história da arte o objeto do passado está aqui hoje. Portanto, é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. (BARBOSA, 2012, p.39)

Concordo com Ana Mae a respeito da importância de compreender o contexto histórico quando se trata do desenvolvimento de um trabalho que envolve, no seu processo e resultado, a manifestação artística como meio de comunicação. Concordo também com Bredariolli (2010, p.32), quando afirma que “é importante o conhecimento histórico para a aquisição de um repertório imagético e fundamental para o exercício analítico.”

De forma geral, contextualização é o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. No ensino, isso significa que as experiências vividas pelos alunos no seu cotidiano, dentro da realidade de cada região, devem ser levadas em conta. Baseado nisso o conhecimento ganha significado real para o aluno (BREDARIOLLI, 2010).

A ideia de contextualização no ensino brasileiro entrou em pauta somente com a reforma do Ensino Médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que incluía, dentre outros, a compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, guias que orientam a escola e os professores na aplicação de um novo modelo incorporando dois eixos, a interdisciplinaridade e a contextualização, até hoje estão em incontáveis debates de assimilação.

A contextualização está ligada diretamente ao desenvolvimento da produção e da “leitura”, abrangendo ações que focam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte, da leitura de formas, e da pesquisa, tanto prática quanto teórica, do processo artístico. Ela requer a intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem, fazendo conexões entre os vários conhecimentos, fazendo com que

o aluno passe a ter um papel central, o de protagonista de seu processo de formação (BARBOSA, 2010).

Produzir arte, dentro da escola, por meio de atividades que considerem o contexto social, histórico, ou mesmo político, muitas vezes de forma não linear, ou seja, numa ordem de produção não sistematizada, é muito mais significativo do que simplesmente fazer por fazer, sem um sentido maior, mesmo sendo subjetiva a realização do trabalho (BREDARIOLLI, 2010).

Concordo com Ana Mae quando, no estudo e desenvolvimento dessa proposta, busca uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças e adolescentes, mas, principalmente, um componente de sua herança cultural (BARBOSA, 2010).

O termo “contexto”, usado na educação escolar, significa um conjunto de circunstâncias que aprofundam um acontecimento ou uma situação, o modo pelo qual as ideias estão encadeadas no discurso, ou mesmo a ligação entre as partes de um todo. Esses conceitos fazem parte da compreensão de um contexto artístico. “Toda experiência visual é inserida em um contexto de espaço e tempo” (ARHEIM, 1986, p.41). A arte é legitimada pelo meio social, político e econômico que a produz. Por isso, é importante o estudo da produção artística e cultural do homem e de sua cultura.

Da mesma forma que é importante o conhecimento histórico e cultural, também a memória dos objetos em um mesmo espaço sofre influência de um reconhecimento espacial, ou seja, de uma lembrança. Ver um espaço, muitas vezes, é reconhecer as relações espaciais passadas. Segundo Arheim (1986, p.41), “o que uma pessoa vê agora, segundo nos disseram, é somente o resultado do que viu no passado.”

Existe uma construção visual que vai se formando no subconsciente e quanto mais vemos formas e cores, mais enriquecemos nosso repertório visual. “A influência da memória é aumentada quando intensa necessidade pessoal faz o observador ver objetos com certas propriedades perceptivas” (ARHEIM, 1986, p.43). A questão da memória visual também é muito importante para reconhecer ou familiarizar-se com imagens, ou seja, quando gostamos muito de algo, temos a tendência de reconhecê-lo em muitas outras coisas que vemos.

Tanto a produção artística como a memória humana são constituídas de significados. No caso das artes visuais, o objeto artístico é a imagem que, na sua

formação ou reconhecimento, pode partir da relação com um contexto histórico, social ou político, que se relaciona à multiculturalidade do homem em lugares e tempos distintos, ou ao reconhecimento da memória visual que está relacionada à sua formação intelectual/mental/compositiva da leitura do mundo. Para tal, é necessário que o professor crie situações comuns ao seu dia a dia e faça o aluno interagir ativamente, de modo intelectual e afetivo, de forma a trazer para dentro da sala de aula, para o cotidiano, tanto a sua carga visual quanto a sua “bagagem” histórica, aproximando-o da pesquisa, da experiência e do conhecimento científico. Inúmeros e praticamente inesgotáveis são os campos e contextos de experiências vivenciadas pelos alunos, professores e pela escola, que podem ser utilizados para dar vida e significado ao conhecimento adquirido pelo aluno (BARBOSA, 2012).

Sendo assim, a formação do professor como intelectual da educação necessita de urgente revisão. E, nesse caso, é preciso redimensionar essa formação profissional na perspectiva de uma socialização docente com autonomia e pesquisa, pois cada ser humano tem sua “bagagem” visual. O trabalho em conjunto e a troca de informações visuais, podem enriquecer suas memórias, ajudando-o em seu aprendizado e reconhecimento do mundo.

Trabalhar a partir da nossa própria experiência é fundamental para dar sentido à expressão artística. Conforme explica Charlot (2013, p.45), “é por meio de suas próprias experiências que a criança passa a compreender uma atitude de conteúdo intelectual, como matemática, artes ou música”.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Iniciei esta pesquisa com o objetivo de compreender as concepções e as práticas dos professores de arte, em especial visuais, do Ensino Fundamental em sala de aula. Entretanto, ao longo deste trabalho, identifiquei novas questões e optei por estudar somente o professor de Arte do Ensino Fundamental II de escolas públicas da Baixada Santista, focando a Abordagem Triangular descrita no capítulo 2. Isso porque identifiquei que, tanto os professores participantes como o currículo apresentado pelas instituições escolares onde o trabalho de campo foi realizado, fundamentam o ensino da arte na Abordagem Triangular. Optei ainda pelo ensino fundamental II porque os professores, pela formação acadêmica, são especialistas na área da arte, e desenvolvem seu trabalho em disciplinas separadas.

Para compreender e analisar os dados colhidos por meio de questionário e entrevistas utilizei a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e Franco (2008a), e organizei um grupo de estudos, com componentes do grupo de pesquisa do qual faço parte no Programa de Mestrado, para estudar a Hermenêutica-Dialética, tomando como base os estudos de Minayo (2006).

3.1 O Percurso e a Pesquisa

Esta pesquisa foi organizada nas seguintes etapas:

- a) Pesquisa exploratória, por meio de aplicação de questionário, com professores de diferentes escolas;
- b) Seleção e análise de 5 questionários dentre os respondidos;
- c) Entrevistas com 2 professores dentre os selecionados na etapa anterior;
- d) Análise dos dados.

O trabalho de campo iniciou-se com a aplicação de um questionário com vinte e sete questões a professores de Arte do Ensino Fundamental, de escolas localizadas em qualquer lugar do Brasil. Mas, ao longo dos estudos, senti a necessidade de limitar o escopo da pesquisa, que passou a considerar o cenário atual das escolas públicas da Baixada Santista do Ensino Fundamental II.

A partir de então, foram selecionados os participantes: os selecionados foram os professores que, dentre aqueles que responderam o questionário aplicado, eram

professores de escolas públicas, do ensino de arte no segmento II do Ensino Fundamental.

3.1.1 O questionário e o processo de seleção dos participantes

Questionário é uma ferramenta de coleta de dados que permite obter, de forma concentrada, informações específicas que caracterizam o sujeito. Mesmo tomando o tempo do pesquisado, essa ferramenta fornece a ele mais tempo para refletir, profundamente, antes de elaborar respostas às perguntas (OLIVEIRA, 2001). Verifiquei, no entanto, que, mesmo assim, boa parte das respostas fica incompleta, havendo necessidade de entrevistas para esclarecimento de algumas questões.

Ao elaborar um questionário, é preciso prestar atenção ao número de questões e ao objetivo de cada uma delas (OLIVEIRA, 2001). Com esse cuidado, e sabendo que eu precisaria conhecer o perfil dos participantes, a formação acadêmica e pessoal de cada um, bem como suas práticas, pois são eles meu foco de pesquisa. Considerei que, por meio de um questionário, seria possível conhecer um pouco a respeito do sujeito com quem eu iria dialogar, pois, aqui, estamos falando do ensino da arte, e arte é uma manifestação intrínseca e individual e, portanto, difícil/complexa de ser analisada somente com a razão intelectual.

Assim, o questionário foi elaborado com vinte e oito questões. Vinte e três objetivavam caracterizar os sujeitos e, com isso, obter elementos que permitissem uma reflexão mais profunda a respeito desses profissionais. Outras cinco questões foram formuladas com o objetivo de obter dados a respeito do conhecimento dos sujeitos sobre suas práticas. O questionário, na íntegra, encontra-se no Apêndice A.

Por meio dele, investiguei o percurso de cada professor, percorreu desenvolvendo suas práticas em sala de aula. Foram analisadas as contribuições dos sujeitos desta pesquisa à luz dos teóricos estudados que nortearam as questões levantadas: Arheim (1986), Barbosa (2012; 2011; 2010; 1997; 1989; 1986;), Dewey (2011), Eisner (2008), Ferraz e Fusari (2009, 2010), e Franco (2008b).

O questionário foi enviado por meio de correio eletrônico aos professores entre setembro e outubro de 2013. Apenas em janeiro de 2014 começaram a chegar as primeiras respostas. Depois de aguardar por mais seis meses, finalizei essa etapa no final de junho de 2014, com um total de onze questionários respondidos. Desses onze, seis eram de escolas particulares e cinco de escolas públicas. Ao

fazer uma primeira análise, percebi que os professores das escolas públicas tinham maior carência em desenvolver a arte na própria sala de aula, pois mostraram falta de recursos, didáticos e de espaço, para suas aulas. Quanto a Baixada Santista não foi uma escolha pois os cinco professores já trabalhavam na região.

Como, durante a qualificação, foi-me sugerida uma melhor delimitação do escopo da pesquisa, julguei oportuno limitar a pesquisa a professores da rede pública da Baixada Santista.

3.1.2 Pré-análise das respostas dos questionários

Iniciei o processo de análise de dados por meio da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1977) e Franco (2008a), deve ter como ponto de partida uma organização dos dados a serem analisados, uma pré-análise.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise. (FRANCO, 2008a, p.51)

A escolha dos documentos a serem analisados foi feita a partir de uma “leitura Flutuante”, que segundo Franco (2008a, p.52), “é a primeira atividade da Pré-Análise” - foi o primeiro contato com os documentos para que eu pudesse conhecer os textos, os sujeitos e as mensagens neles contidas. Tinha em mãos onze questionários respondidos por professores de arte, tanto de escolas públicas quanto particulares. Nesse momento, resolvi separar os documentos, para me focar somente nos professores de escolas públicas.

Definidos sujeitos, utilizei a “Regra da Exaustividade”, buscando configurar os objetivos e esclarecer o contexto. Nesse momento, percebi que precisava de mais informações sobre o meu foco de pesquisa e, utilizando da Regra de Representatividade, fui buscar nas entrevistas dados sobre a aplicação da Abordagem Triangular. Dos cinco professores, entrevistei dois que, numa primeira análise, eram significativos e iriam me fornecer respostas mais claras sobre a Abordagem Triangular em seus trabalhos, pois isso estava evidenciado em suas respostas dos questionários.

No percurso desta primeira etapa, utilizei o conceito de índice que, segundo Franco (2008a, p.57), “[...] pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem”. Por meio deles, reconheci a repetição de menções sobre a Abordagem Triangular, o uso das apostilas, a violência em sala de aula, e a falta de uma formação adequada e continuada.

Depois de ler e reler várias vezes as respostas obtidas, cheguei às categorias de análise que, segundo Franco (2008, p.59) representa “[...] o ponto crucial da análise de conteúdo”. Foi um processo longo e difícil, pois falar de arte é muito subjetivo, e cada um tem seu conceito sobre estética, criação, intuição etc.

Para escolher categorias que fossem relevantes para essa pesquisa, guiei-me por meus próprios caminhos, criando ideias centrais com base em meus conhecimentos, competências, sensibilidade e intuição.

Segundo Franco (2008a, p. 62)

As categorias vão sendo criadas à medida que surgem respostas, para serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc.

Com o objetivo de tornar mais claro o resultado da pré-análise, elaborei 17 quadros que apresentam a transcrição, na íntegra, de respostas e a ideia identificada em cada uma delas. Nesses quadros, os professores foram identificados como P-05, P-06, P-07, P-09 e P-10, seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), de utilização de códigos para preservar sua identidade. Os professores P-05, P-07 e P-10 atuam em escolas municipais, e os P-06 e P-09 em escolas estaduais.

Ainda com o objetivo de não identificar os participantes, as respostas relativas às questões 1, 3 e 4, da categoria Pessoal²⁸, que dizem respeito ao nome, cidade onde nasceu e onde mora atualmente esse professor, não foram incluídas nos quadros elaborados. Com o mesmo objetivo, na transcrição das questões 2 e 3 da categoria Profissão, foram omitidos os nomes das escolas onde os professores trabalham e/ou trabalharam, explicitando somente o tempo e o lugar, Município ou Estado.

²⁸ vide Apêndice A

3.1.2.1 Pré-análise da questão: “Qual conceito você tem sobre a arte?”

A transcrição das respostas sobre o conceito de cada participante a respeito da Arte e as ideias nelas identificadas, bem como a idade dos participantes, são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Transcrição das respostas para a questão “Qual conceito você tem sobre a arte?” e ideias nelas identificadas

Professor	Idade	Qual conceito você tem sobre a arte?	Ideia Central
P – 05	64	Arte é o modo como você vê e decodifica os acontecimentos diários da vida. É a minha interpretação, meu olhar, é o meu mundo.	<ul style="list-style-type: none"> • Arte é a interpretação do cotidiano. • Minha interpretação. • Meu olhar. • Meu mundo.
P – 06	66	A arte é a criação humana com valores estéticos (beleza, harmonia, revolta), que sintetiza as suas emoções, seus pensamentos e a sua cultura.	<ul style="list-style-type: none"> • Arte é a criação humana. • Estética. • Emoções. • Cultura.
P – 07	46	Gosto do conceito de Arte Pública.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de arte pública.
P – 09	51	A arte está em todas as partes e em tudo o que nos cerca, seja na harmonia e/ou no equilíbrio do nosso dia-a-dia.	<ul style="list-style-type: none"> • Está em tudo no dia a dia. • Arte é harmonia. • Arte é equilíbrio.
P – 10	45	A arte é a base para tudo, está ao nosso redor, no cotidiano e faz parte da nossa vida. É uma necessidade do ser humano expressar-se nas diversas áreas.	<ul style="list-style-type: none"> • Está no nosso cotidiano. • Arte é vida. • Arte é expressão.

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.2 Pré-análise da questão: “Que importância a arte tem na sua vida?”

A transcrição das respostas sobre a importância que a arte tem na vida dos participantes e as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: Transcrição das respostas para a questão “Que importância a arte tem na sua vida?” e ideias nela identificadas

Professor	Que importância a arte tem na sua vida?	Ideia Central
P – 05	Tem toda importância. Ela está em tudo que faço, vejo e penso. Ela torna minha vida diferente. Minha interpretação da vida muda, se torna como eu quero que esteja.	<ul style="list-style-type: none"> • Arte/vida. • Autonomia.
P – 06	A arte está presente todo dia da minha vida (seja na casa, pessoal). Estou sempre atenta a tudo que esteja ligada a esse assunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Arte/vida. • Informada.
P – 07	De grande importância, pois é como ganho a vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho.
P – 09	Ela é importante em minha vida, porque além da alegria de viver, ela me proporciona a sensação de oferecer às pessoas a opção de serem felizes sem preocupasse com a opinião dos outros.	<ul style="list-style-type: none"> • Arte/vida. • Alegria. • Oferecer alegria e autonomia.
P – 10	A arte passa a ser uma necessidade e uma complementação na nossa vida. Apreciar quadros, escutar música, assistir espetáculos e shows, fazem parte do cotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> • Arte é um complemento da vida. • Apreciar os movimentos artísticos.

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.3 Pré-análise da questão: “Qual era a importância que se dava para a arte nesta época, na sua escola?”

A transcrição das respostas sobre a importância que se dava para a arte na época em que o participante cursou o Ensino Fundamental, e as ideias nelas identificadas nas respostas transcritas, são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3: Transcrição das respostas para a questão “Qual era a importância que se dava para a arte nesta época, na sua escola?” e ideias nelas identificadas

Professor	Qual era a importância que se dava para a arte nesta época, na sua escola?	Ideia Central
P – 05	A matéria se confundia com História. Na época a professora passava slides sobre arte na Europa sobre museus importantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Teórica.
P – 06	Na época que estudei as artes eram práticas. Estudei com o Ginásio Industrial. Era mais trabalhos manuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Artes práticas. • Trabalhos manuais.
P – 07	Era uma visão tecnicista da arte. Era mais recreativa do que uma área do conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Arte tecnicista. • Recreação.
P – 09	Na época em que eu estudei no ensino fundamental, a arte era muito bacana, mas não era dada a real importância, que si da hoje em dia.	<ul style="list-style-type: none"> • Sem importância.
P – 10	O enfoque em Artes antigamente era para o artesanato, decoração da escola e confecção de lembrancinhas para datas importantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Artesanato. • Decoração da escola. • Datas comemorativas.

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.4 Pré-análise da questão: “Você desenvolve algum trabalho de arte?”

A transcrição das respostas para a pergunta “Você desenvolve algum trabalho de arte?”, e as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4: Transcrição das respostas para a questão “Você desenvolve algum trabalho de arte?” e ideias nelas identificadas

Professor	Você desenvolve algum trabalho de arte?	Ideia Central
P – 05	Desenvolvo arte com cerâmica: arte escultórica e utilitária.	<ul style="list-style-type: none"> • Cerâmica.
P – 06	Pintura em tela, outras técnicas artísticas Artesanato. Bijuteria, biscuit e tudo que se relaciona com a arte tenho interesse e curiosidade de aprender.	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura. • Artesanato.
P – 07	Pintura Mural em Escola Pública e Reaproveitamento de matérias.	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura mural.
P – 09	Sim, gosto de escultura na areia, e sempre desenvolvo trabalhos com comunidades, já participei de projetos com a Polícia Militar e com a SEPROS, na Praia Grande.	<ul style="list-style-type: none"> • Escultura em areia.
P – 10	Desenvolvo atividades que estimulem a criatividade e evito moldes prontos. Como trabalho em uma comunidade carente não dá para pedir materiais de arte diversificado.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade carente.

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.5 Pré-análise das questões básicas sobre formação dos participantes

A transcrição das respostas para as perguntas “Qual é a sua formação no curso superior?”, “Tem algum curso de Pós-Graduação?”, “Outros cursos livres que complementaram e/ou complementam a sua formação?”, e as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5: Transcrição das respostas para as questões básicas sobre formação dos participantes e ideias nelas identificadas

Professor	Qual é a sua formação no curso superior?	Tem algum curso de Pós-Graduação?	Outros cursos livres que complementaram e/ou complementam a sua formação?	Ideia Central
P – 05	Artes Plásticas – UNISANTA.	Pós-Graduação em Arte-terapia e Educação Especial.	Gravura, Escultura, Pintura, desenho, Modelagem, Tapeçaria e Teatro.	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Artes Plásticas. • Especialização em Arte-terapia e Ed. Especial. • Gravura. Escultura. Pintura. Desenho. Modelagem Tapeçaria. Teatro.
P – 06	Faculdade de Artes Plásticas. Faculdade de educação Artística. Faculdade de Pedagogia com Habilitações de Administração e Orientação Educacional).	Técnicas Expressivas.	Participei de vários cursos do Projeto Ipê: Teatro, Artes Plásticas etc. Outros transmitidos pela Prefeitura de Santos e de Guarujá.	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Artes Plásticas, Ed. Artística e Pedagogia. • Extensão (1). Teatro. Artes Plásticas,...
P – 07	Bacharel em Artes Plásticas.	não.	Leitura de Obra de Arte. Educomunicação.	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Artes. • Não. • Leitura de obra de arte-Educomunicação.
P – 09	Artes Plásticas. Pedagogia.	não.	Decoração. Pintura, etc...	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Artes Plásticas e Pedagogia. • Não. • Decoração.- Pintura,...
P – 10	Faculdade de artes plásticas – UNISANTA. Faculdade de Pedagogia – Don Domênico.	não.	já fiz vários cursos, assisti palestras mas não me recordo de todos. No ano passado fiz um curso sobre Biodança.	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Artes Plásticas e Pedagogia. • Não. • Biodança.

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.6 Pré-análise das questões complementares sobre formação dos participantes

A transcrição das respostas para as perguntas “O que você gosta de ler sobre arte?”, “Você sabe ou acompanha estudos científicos sobre esta área do Ensino Fundamental?”, e as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6: Transcrição das respostas para as questões complementares sobre formação dos participantes e ideias nelas identificadas

Professor	O que você gosta de ler sobre arte?	Você sabe ou acompanha estudos científicos sobre esta área do Ensino Fundamental?	Ideia Central
P – 05	Estou lendo “ Cartas a Theo” de Vincent Van Gogh. “Da Gravura ao grafite” de Beatriz Rota Rossi.	Já li Ana Mae Barbosa.	<ul style="list-style-type: none"> • Biografias de artistas. • Ana Mae Barbosa.
P – 06	“A Vida e trajetória dos artistas plásticos: futurismo.” Da coleção Movimentos da arte Moderna. Autor: Richard Humphreys.	Não li. A percepção da profunda unidade da vida, diante da sua diversidade, é de uma complexidade sem paralelo em toda a ciência.	<ul style="list-style-type: none"> • Biografias de artistas. • Não.
P – 07	Gosto de ler sobre semiótica, arte pública, filosofia da arte. Atualmente estou lendo “O nome da rosa” de Umberto Eco.	O trabalho de Ana Mae Barbosa e as propostas Curriculares do Estado de São Paulo para o ensino Fundamental e Médio.	<ul style="list-style-type: none"> • Semiótica. • Arte Pública. • Filosofia da Arte. • Ana Mae Barbosa. • PCE.
P – 09	Gosto de ler artigos de decoração e arquitetura.	não.	<ul style="list-style-type: none"> • Decoração. • Arquitetura. • Não
P – 10	Eu gosto de ler sobre os artistas (vida e obra) e em revistas o que está acontecendo no momento. Atualmente estou lendo e apreciando as fotos do Sebastião Salgado “Genesis” e do Iberê Camargo.	Não.	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia de artistas. • Não.

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.7 Pré-análise das questões básicas relativas à profissão

A transcrição das respostas para as perguntas “Quanto tempo você leciona nesta área?”, “Qual(is) escola(s) você trabalha atualmente?”, “Você já trabalhou em outra(s) escola(s)? Qual(is)? Quanto tempo em cada uma?” e as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 7.

Ainda com o objetivo de não identificar os participantes, na transcrição das respostas relativas às questões 2 e 3, foram omitidos os nomes das escolas onde os professores trabalham e/ou trabalharam, explicitando somente o tempo e o lugar, Município ou Estado.

Quadro 7: Transcrição das respostas para as questões básicas relativas à profissão dos participantes e ideias nelas identificadas

Professor	Quanto tempo você leciona nesta área?	Qual(is) escola(s) você trabalha atualmente?	Você já trabalhou em outra(s) escola(s)? Qual(is)? Quanto tempo em cada uma?	Ideia Central
P – 05	25 anos.	Prefeitura Municipal de Santos - 5 anos.	Prefeitura Municipal de Santos– 13 anos	Mais de 20 anos.
P – 06	39 anos.	Estado de São Paulo– 26 anos.	Estado de São Paulo.	Mais de 20 anos.
P – 07	20 anos.	Estado de São Paulo - 17 anos. Na Prefeitura de Santos – 2 anos.	Estado de São Paulo -2 ano Prefeitura Municipal de Praia Grande - 5 anos.	Mais de 20 anos.
P – 09	28 anos.	Estado de São Paulo	Várias, 1h e 50min.	Mais de 20 anos.
P – 10	26 anos.	Prefeitura Municipal do Guarujá (22 anos). Governo do Estado de São Paulo - 25 anos.	Várias	Mais de 20 anos.

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.8 Pré-análise da questão sobre currículo e ideologia das escolas onde trabalham

A transcrição das respostas para a pergunta “Você conhece o sistema de ensino e/ou Currículo da(s) escola(s) que trabalha? Poderia me dizer algo sobre isso? Qual é a ideologia para formação do aluno desta(s) escola(s)?”, e as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8: Transcrição das respostas para a questão sobre currículo e ideologia das escolas onde trabalham e as ideias nelas identificadas

Professor	Você conhece o sistema de ensino e/ou Currículo da(s) escola(s) que trabalha? Poderia me dizer algo sobre isso? Qual é a ideologia para formação do aluno desta(s) escola(s)?	Ideia Central
P – 05	Tem que ter uma formação globalizada, onde podemos participar com a arte em diversos conteúdos desenvolvidos em outras matérias.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema? • Ideologia:?
P – 06	Nas artes o ensino constitui de integração das capacidades sensíveis, motoras e cognitivas, possibilitando uma formação global do indivíduo e um maior equilíbrio para sua vivência em sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema? • Ideologia: Formação Global do Indivíduo ?
P – 07	Não sei definir qual ideologia mas se fala muito na Metodologia Crítica Social dos Conteúdos e que o aluno tem que conhecer as quatro linguagens...Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia Crítica Social dos Conteúdos ? • Ideologia: ?
P – 09	Torná-los críticos e Capazes.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema? • Torná-los críticos e capazes?
P – 10	O Governo do Estado, adotou um sistema apostilado para todas as disciplinas. O enfoque é Arte contemporânea desde o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Apostilado Enfoque na arte contemporânea • Ideologia:?

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.9 Pré-análise da questão sobre direitos, deveres e liberdade nas escolas onde trabalham

A transcrição das respostas para a pergunta “Quais são seus deveres e/ou direitos e a sua liberdade dentro da(s) escola(s) que você trabalha?”, e as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9: Transcrição das respostas para a questão sobre currículo e ideologia das escolas onde trabalham e as ideias nelas identificadas

Professor	Quais são seus deveres e/ou direitos e a sua liberdade dentro da(s) escola(s) que você trabalha?	Ideia Central
P – 05	Tentamos trabalhar com os alunos em diversas formas de arte, conforme a aceitação, mudando o modo de dar a matéria. Hoje em dia, eles não obedecem e nem se esforçam, acham que a matéria arte não tem importância como a Matemática, Português e História, portanto tento trabalhar de forma lúdica e leve.	<ul style="list-style-type: none"> • Deveres:? • Liberdade:?
P – 06	Quanto aos deveres, cumprir as normas propostas pelo projeto e cumprir horários. Direitos: ser respeitada pela equipe gestora, pelos colegas de trabalho e alunos. Liberdade de trabalhar a arte com os alunos dentro das atividades sem nenhum problema.	<ul style="list-style-type: none"> • Deveres: Cumprir as normas propostas e Horários. • Liberdade:?
P – 07	Nós somos enquadrados dentro da Lei do funcionalismo Público e seguimos o Estatuto do magistério e a LDB. Acho que as apostilas do Estado de São Paulo, tiram muito a liberdade do professor em criar coisas novas, infelizmente.	<ul style="list-style-type: none"> • Deveres: cumprir as apostilas mandadas pelo Estado de São Paulo. • Liberdade: Nenhuma.
P – 09	Proporcionar uma boa aula, respeitar a diversidade, proporcionar a aprendizagem significativa, diversificando a aula “Olhar diversificado”.	<ul style="list-style-type: none"> • Deveres:? • Liberdade:?
P – 10	Alguns anos atrás em reuniões era enfatizado que o professor teria liberdade para aplicar ou não a apostila, mas foram sendo “cobrados” os conteúdos em Avaliações Diagnósticas, SARESP e inclusive em Avaliações de Promoção de Professores, ou seja, temos que aplicá-las sendo que pode ser dado conteúdos extras.	<ul style="list-style-type: none"> • Deveres: seguir a apostila • Liberdade: limitada.

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.10 Pré-análise da questão “Como você desenvolve seu trabalho dentro da sala de aula?”

A transcrição das respostas para a pergunta sobre como o participante desenvolve seu trabalho em sala de aula, bem como as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10: Transcrição das respostas para a questão “Como você desenvolve seu trabalho dentro da sala de aula?” e as ideias nelas identificadas

Professor	Como você desenvolve seu trabalho dentro da sala de aula?	Ideia Central
P – 05	Sempre levando desenhos e pinturas do artista escolhido. Trabalhando e falando sobre a vida desse artista e seus quadros. Depois escolhemos um determinado quadro. Tentamos conversar sobre o quadro sempre fazendo uma comparação com a vida atual da nossa cidade e com a vida de cada um. Daí passamos a desenhar, baseados nos moldes e cores daquele artista. Usando alguma característica marcante do autor escolhido. A intenção é essa, mas muitas vezes tenho que mudar radicalmente o processo. Em determinadas classes, em momentos diversos, como por exemplo: uma classe de 7º, 8º ou 9º ano, após o recreio, é humanamente impossível dar aulas sem que haja um retorno com nota imediata. É muito difícil!	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com artistas. • Releituras. • Artista/atualidade. • Difícil trabalho.
P – 06	Despertando o aluno, a princípio, a bagagem de conhecimento que ele traz, com a sua experiência de vida e depois início propriamente o conteúdo a ser transmitido com muita satisfação.	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo transmitido. • Expressão e bagagem do aluno?
P – 07	Aulas expositivas com reproduções de artistas conhecidos. Leitura de imagens e aulas práticas com algumas técnicas (Luz, Sombra, Perspectiva, Composição e Cores).	<ul style="list-style-type: none"> • Releituras. • Técnicas aplicadas: luz, sombra, perspectiva,...
P – 09	Com dedicação e procurando entender o limite de cada um.	<ul style="list-style-type: none"> • ?
P – 10	No início do ano são aplicadas atividades de coordenação motora e estímulos ao desenho no caderno de desenho até a chegada das apostilas (não é entregue em data específica, podendo demorar meses, vem em quantidade insuficiente e a do professor (guia) vem bem depois).	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação motora. • Apostilas, insuficiente! • Caderno de desenho.

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.11 Pré-análise das questões sobre cronograma de aulas e metodologia adotada

A transcrição das respostas para as perguntas sobre como o participante elabora seu cronograma de aulas, e metodologias por ele adotadas, bem como as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11: Transcrição das respostas para as questões sobre cronograma de aulas e metodologias adotadas, e ideias nelas identificadas

Professor	Como você monta o seu cronograma de aula?	Você segue alguma metodologia?	Ideia Central
P – 05	Não respondeu.	Tento seguir a “Metodologia Triangular” de Ana Mae Barbosa. Ela se aplica a todas as idades, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> • ? • Metodologia triangular – Ana Mae Barbosa.
P – 06	Seguimos um conteúdo proposto pelos Centros de Ensino, para esses assuntos a serem desenvolvidos não sejam deferentes.	Os métodos a serem seguidos são vários, porque temos a inclusão na escola e de acordo com o aluno, temos que trabalhar o conteúdo de várias formas.	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo proposto pelo Centro de Ensino. • Vários conteúdos dependendo do perfil da classe.
P – 07	No Estado e na Prefeitura já vem pronto o cronograma, as vezes mudo e faço improvisações. Gosto que meus alunos criem livremente em algumas aulas, sem muita interferência minha.	Metodologia Triangular da Ana Mae Barbosa.	<ul style="list-style-type: none"> • Vem Pronto o cronograma. • livre ? • Metodologia triangular – Ana Mae Barbosa.
P – 09	Através do planejamento.	Sim.	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento ? • sim ?
P – 10	Através do Planejamento e atividades desenvolvidas na escola decididas em reuniões.	Não respondeu.	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da escola decididas em reunião. • ?

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.12 Pré-análise das questões sobre períodos da arte, artistas e movimentos

A transcrição das respostas para as perguntas “Como você aborda os períodos da Arte Clássica, Moderna e Contemporânea em sala de aula?” e “Quais os artistas e movimentos você acredita ser mais importante, atualmente, para o Ensino Fundamental?”, bem como as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12: Transcrição das respostas para as questões sobre períodos da arte, artistas e movimentos, e ideias nelas identificadas

Professor	Como você aborda os períodos da Arte Clássica, Moderna e Contemporânea em sala de aula?	Quais os artistas e movimentos você acredita ser mais importante, atualmente, para o Ensino Fundamental?	Ideia Central
P – 05	Na teoria e na prática em primeiro lugar uma linha do tempo, dividindo os séculos, sempre entrando em contato com a professora de História, fica muito mais fácil. Ela trabalha a história e eu entro com a arte durante o período trabalhado.	O movimento Modernista. Neste Movimento, que se iniciou a arte Brasileira, é o que mais se aproxima da nossa realidade atual.	<ul style="list-style-type: none"> • Linha do tempo unindo a disciplina de história com a de arte. • Movimento modernista brasileiro.
P – 06	Esses períodos são trabalhados tanto na teoria e também na prática, quando o aluno faz alguma releitura da obra.	São vários os artistas que são trabalhados na sala que fica difícil citar, porque todos eles tem importância na arte e na nossa escola apresentamos vários e o aluno escolhe qual fazer a releitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria e prática, releitura. • Todos tem importância.

Professor	Como você aborda os períodos da Arte Clássica, Moderna e Contemporânea em sala de aula?	Quais os artistas e movimentos você acredita ser mais importante, atualmente, para o Ensino Fundamental?	Ideia Central
P – 07	Na teoria e na prática: uso reproduções de alguns desses períodos da História da Arte, os alunos respondem a um questionário Ex: descreva a imagem, quais cores o artista usou? quais sensações a obra provoca?, que ideias a obra transmite?, e depois eu peço que façam uma releitura dessa imagem (Lápis grafite, tintas, recortes, lápis de cor, etc.).	Acho que Pablo Picasso e Candido Portinari, pela importância desses nomes para a história da arte mundial e brasileira. No ensino fundamental se fala muito do Modernismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Na teoria e na prática: através de questionários e releituras. • Modernismo.
P – 09	Trabalho a teoria para depois aplicar a prática.	São vários artistas: Tarsila, Portinari e outros.	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria e prática. • Modernismo.
P – 10	Sistema apostilado do Governo de São Paulo.	Antes das apostilas, a História da arte era dividido por séries (5º ano ao 3º E.M). A apostila não segue uma ordem linear, dando ênfase para Arte Contemporânea e não cita os períodos, às vezes só os artistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema apostilado. • Ênfase aos artistas contemporâneos.

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.13 Pré-análise da questão “Qual a relação que você faz da arte com a cultura?”

A transcrição das respostas para a questão sobre a relação que o participante faz entre a arte e a cultura, bem como as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13: Transcrição das respostas para a questão questões sobre cronograma de aulas e metodologia adotadas, e ideias nelas identificadas

Professor	Qual a relação que você faz da arte com a cultura?	Ideia Central
P – 05	<p>Arte e cultura andam juntas.</p> <p>Quando você vê um quadro, uma instalação, leva você a pensar, a elaborar, conceitos e a entender os motivos do autor ter feito aquela arte. Se eu entendo o que me rodeia, se eu percebo onde eu passo, onde eu vou.</p> <p>Cultura é isso, saber o que significa para mim o que existe na natureza, na rua, nas galerias, afinal todos os lugares.</p> <p>Não adianta você ver arte e não ter cultura, não conseguir captar o significado das diversas coisas que aparecem na rua, fazem parte da natureza e fazem você pensar.</p> <p>A cultura leva você a interpretar os inúmeros tipos de arte que você encontra pelas ruas. Difícil não é? Quanto mais cultura você tem melhor você vai interpretar e entender uma obra de arte. É um delírio!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e cultura (artística) andam juntas. • Ter cultura para entender a arte e o mundo.
P – 06	A arte e a cultura caminham juntas, porque seja na escrita, fotografia, tecnologia e etc., estão sempre juntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e cultura andam juntas.
P – 07	Intrinsecamente ligadas, uma é extensão da outra, uma não vive sem a outra.	<ul style="list-style-type: none"> • Intrinsecamente ligadas?
P - 09	Arte e Cultura caminham juntas.	<ul style="list-style-type: none"> • Juntas?
P – 10	<p>O conceito de cultura é muito amplo e dependendo do direcionamento terá vários significados.</p> <p>A princípio, arte e cultura estão dentro um do outro, pois trata do mesmo assunto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro uma da outra • O conceito de cultura é amplo.

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.14 Pré-análise da questão sobre exercícios aplicados

A transcrição das respostas para a questão “Quais são os exercícios que você mais gosta de aplicar em sala de aula? E quais os alunos mais gostam?”, e as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14: Transcrição das respostas para a questão sobre exercícios aplicados e ideias nelas identificadas

Professor	Quais são os exercícios que você mais gosta de aplicar em sala de aula? E quais os alunos mais gostam?	Ideia Central
P – 05	Depende da idade. Os maiores adoram fazer grafite, mesmo em folha de papel. Passam a ser pequenos projetos. Eles se identificam com os rapazes que pintam e desenharam nos muros. Os menores sempre adoram estórias, pinturas bem coloridas, música, adoram cantar músicas infantis com representação. Existe uma infinidade de modos diferentes de atrair os pequeninos. Eles são mais ingênuos e dóceis para se trabalhar.	<ul style="list-style-type: none"> Alunos: grafite, pinturas, desenhos, música, etc. Professor: ?
P – 06	O ensino nesta escola é individualizado e o que eles mais gostam é fazer releituras de obras e a técnica de modelagem.	<ul style="list-style-type: none"> Alunos: releituras e técnica da modelagem. Professor: ?
P – 07	Os alunos gostam muito da Perspectiva e também História em Quadrinhos e mangás.	<ul style="list-style-type: none"> Alunos: perspectiva e história em quadrinhos. Professor: ?
P – 09	Depende da motivação, a maioria, dentre os exercícios os quais elas mais gostam é a dança e a fotografia.	<ul style="list-style-type: none"> Alunos: dança e fotografia. Professor: ?
P – 10	Os alunos não gostam muito da apostila pois parece aula de Português (pergunta e resposta) mudando só as imagens e as linguagens. Eles preferem atividades no caderno de desenho. Nas atividades práticas de teatro, dança, música, etc, os alunos gostam mas é difícil compreender e obedecer as regras e dependendo da atividade é difícil aplicar.	<ul style="list-style-type: none"> Alunos: apostila e caderno de desenho. Professor: ?

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.15 Pré-análise da questão sobre passeios já realizados

A transcrição das respostas para a questão “Você promove passeios externos com as classes? Cite alguns já realizados”, e as ideias nelas identificadas são apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15: Transcrição das respostas para a questão sobre passeios já realizados e as ideias nelas identificadas

Professor	Você promove passeios externos com as classes? Cite alguns já realizados.	Ideia Central
P – 05	Igreja do Embaré – Santos. Pinacoteca do Estado – SP. Museu da Língua Portuguesa – SP.	Sim. Cidade e Fora da cidade.
P – 06	Passeios na cidade de Santos, junto com a professora de Arte e História.	Sim. Dentro da cidade
P – 07	não.	Não.
P – 09	SESC, Bienal, Pinacoteca.	Sim. Cidade e Fora da cidade.
P – 10	Atualmente o Governo não autoriza passeios com os alunos, pois só o que é oferecido (“Cultura e Currículo” apresenta verba para ônibus/lanche/seguro de vida). Se a escola promove algum passeio terá que arcar com a total responsabilidade. Alguns passeios realizados anteriormente foram cinema, teatro e exposições (Santos e São Paulo).	Não.

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.16 Pré-análise da questão sobre um dia de aula

A transcrição das respostas para a questão “Você poderia descrever um dia em sala de aula? Do começo ao fim?” e as ideias nela identificadas são apresentadas no Quadro 16.

Quadro 16: Transcrição das respostas para a questão sobre um dia de aula e as ideias nelas identificadas

Professor	Você poderia descrever um dia em sala de aula? Do começo ao fim.	Ideia Central
P – 05	<p>Há momentos em que danço conforme a música. As vezes até sinto que não consigo dominar a classe. Eles são crianças sem educação, revoltadas, que fazem o que querem dentro da sala de aula, penso muitas vezes que a culpa é minha. Há alunos sem noção de que lá é um local de aprendizado, que eles precisam respeitar os colegas e a professora. Muitos moram somente com avós e nem as avós conseguem entretê-los com coisas básicas. Cheguei até a ser ameaçada. Fiquei traumatizada.</p> <p>Há outras classes em que dou minha aula calmamente, sem interferências desagradáveis. Por exemplo: numa classe de 5º ano, tema: “para que servem as mãos?” Em primeiro lugar observam bem as suas mãos. O que elas são capazes de fazer? Então vou colando na lousa o que eles vão sugerindo. De um lado as coisas positivas, de outro as negativas. Então chegamos as conclusões, a mesma mão que bate é a mesma que acaricia e mais uma infinidade de utilizações das mãos. Ai surgem as mais diferentes opiniões, é uma forma de fazer as crianças pensarem.</p> <p>No meio da aula peço que desenhem as próprias mãos, Depois disso, as enfeitem. Saem trabalhos muito interessantes!</p>	Difícil descrever depende do dia.
P – 06	<p>O nosso aluno tem que apresentar a sua identificação que é a sua carteirinha da escola, chega na sala pegamos seu histórico e damos continuidade ao assunto anterior. Como por exemplo um aluno do Ensino Fundamental que esteja estudando unidade de estudo das cores, ele levou a apostila para casa e vem fazer a atividade prática na sala, fornecemos o material e ensinamos a técnica que ele deverá utilizar no trabalho artístico.</p>	Segue a apostila.
P – 07	<p>Levei uma reprodução do Modigliani “Retrato de Lunia” para desenharem, depois distribui um texto que falava do gênero de pintura retrato, e como a invenção da fotografia mudou para sempre a forma de se retratar pessoas na pintura. Os alunos adoraram.</p>	Segue um programa.

Professor	Você poderia descrever um dia em sala de aula? Do começo ao fim.	Ideia Central
P – 09	Cada professor tem suas competências e habilidades, sua própria metodologia, para alcançar seus objetivos a partir do preparo da aula mediante ao assunto planejado.	Indefinido ?
P -10	Durante a aula, já início com a explicação da atividade (caderno ou apostila) e enquanto eles realizam, faço a chamada, faço observações (relatório de aluno, atestado médico, etc) e tiro dúvidas sobre o assunto. Geralmente já explico o que vai acontecer na próxima aula e solicito material quando necessário. Quando já tem atividades suficientes para serem avaliados, marco data para entrega.	Segue a apostila

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.17 Pré-análise da questão “Qual o conceito que você tem sobre Arte/Educação?”

A transcrição das respostas para a questão “Qual o conceito que você tem sobre Arte/Educação?” e as ideias nela identificadas são apresentadas no Quadro 17.

Quadro 17: Transcrição das respostas para a questão sobre um dia de aula e as ideias nelas identificadas

Professor	Qual o conceito que você tem sobre Arte/Educação?	Ideia Central
P – 05	É uma forma de você perceber e interagir. É uma forma de você obter um sentido esclarecedor da vida da criança, onde você pode observar uma figura que poderá ser aberta para uma conversa. Enquanto a criança vai desenhando, você vai percebendo as atitudes, o modo agressivo ou não de riscar uma folha, as cores. Não tem fim esta observação.	Interação. Observação, percepção, atitudes.
P – 06	Os estímulos geradores de processos expressivos, estimula o aluno a ter experiências nas várias expressões artísticas, possibilitando a articulação e a dimensão estética e dando oportunidade de interdisciplinaridade nas várias áreas de estudo, o que já fazemos algumas vezes no centro de ensino Supletivo.	Estímulos geradores de processos expressivos. Interdisciplinaridade.

Professor	Qual o conceito que você tem sobre Arte/Educação?	Ideia Central
P -07	Acho que é um conceito novo na escola, tem se feito muita coisa boa, a ideia de Arte Pública me agrada muito e o trabalho da Ana Mae Barbosa resume bem o meu pensamento sobre o assunto.	Conceito novo. Ana Mae Barbosa.
P – 09	Não respondeu.	- ?
P – 10	<p>Quando se trata desse assunto arte/educação eu não concordo com algumas opiniões de que na escola tem que se formar artistas, trabalhar com materiais caros e deixar criar livremente. Certas dinâmicas e técnicas são mais apropriadas para cursos específicos como pintura, música, teatro, etc.</p> <p>Pela minha experiência e conhecimento acredito no ensino da História da Arte para que o aluno possa compreender e respeitar a arte como um despertar e encaminhar para alguma linguagem, mas não com o intuito de obrigar a gostar de arte ou formar artistas.</p> <p>A realidade nas escolas também é muito diferente, pois não temos materiais, espaço físico, material de apoio precário e falta de apoio da equipe gestora. Geralmente o professor de Arte é aquele que suja, tumultua, faz barulho, não tem controle, ou seja, temos que trabalhar dobrado para que a arte seja respeitada e nosso trabalho valorizado.</p>	<p>Trabalhar com a realidade da escola e dos alunos.</p> <p>História da arte: despertando e encaminhando para alguma linguagem.</p> <p>Dar mais credibilidade ao professor de Arte.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.2.18 Considerações pós pré-análise

Durante o processo de pré-análise e elaboração dos quadros acima, tive a oportunidade de observar, a partir das concepções dos participantes a respeito da arte, o surgimento de questões que direcionaram mais ainda o foco do trabalho para a formação do professor de Arte e sua relação com a prática em sala de aula. Compreendi também que o processo de formação contribui para a construção da identidade profissional, da percepção de seus espaços e de suas dificuldades dentro da escola.

Nessa etapa da pesquisa, comecei a entender que cada participante, mostrando ideias e manifestando-se, retratando sua profissão, e o processo de desenvolvimento que está vivenciando, com acertos e conflitos, mostra, através das dificuldades e nas incertezas que enfrenta lacunas quanto às questões de formação e profissão. Muitas vezes, acredita que está realizando um bom trabalho que, na verdade, está “mascarado” com imposições e sabedorias duvidosas.

No meio do percurso, senti a necessidade de acrescentar a análise de quatro apostilas fornecidas pelo Governo de São Paulo, para escolas públicas estaduais, dedicadas aos alunos de 8º e 9º anos. Essa análise teve como intuito saber se existe relação entre a Abordagem triangular e as apostilas empregadas no ensino fundamental II.

3.1.3 Entrevistas

Além do questionário, foram realizadas entrevistas com dois sujeitos, P-05 e P-07, com o objetivo de compreender, de forma mais profunda, a influência da Abordagem Triangular na construção de suas práticas. Os critérios utilizados para a escolha desses participantes foram: a) quantidade de vezes que as expressões “Ana Mae Barbosa” e a “Abordagem triangular” apareceram nas respostas das questões do questionário aplicado; b) cidade onde trabalham – optei por escolher quem trabalha em cidades diferentes; c) ter desenvolvido trabalhos artísticos fora da escola.

É importante evidenciar que os dois sujeitos, que tiveram contato com o trabalho de Ana Mae Barbosa, levaram-me a considerar que esse contato poderia ter influenciado suas práticas. Por isso, os entrevistei com o objetivo de verificar como Abordagem Triangular fundamenta suas práticas. Mais adiante, no capítulo 4 mostro o quadro com as perguntas e respostas e uma reflexão sobre a entrevista.

A entrevista é uma ferramenta de coleta de dados que permite esclarecer questões que ficaram duvidosas. Por permitir um contato mais direto com cada sujeito, ou seja, por ser uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, ela favorece a relação intersubjetiva do entrevistado com o entrevistador, permitindo um diálogo mais esclarecedor. Segundo Fraser e Gondin (2004), a entrevista permite

“[...] uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais à resposta de situações e vivências pessoais. [...] a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e pesquisado.” (FRASER; GONDIN, 2004, p.140)

Utilizei dois tipos de entrevistas semiestruturadas, uma com cada sujeito: a primeira foi um encontro presencial entre o entrevistador e o entrevistado; a segunda uma entrevista não presencial, via Skype. As questões semiabertas seguiram um roteiro de cinco perguntas:

1. Para você, qual o significado da Abordagem Triangular?
2. Qual a função da arte na educação?
3. Como esta Abordagem influencia sua prática?
4. Qual a referência (ver, fazer e contextualizar) é a mais importante para se construir a partir da Abordagem Triangular?
5. Diga uma frase que representa, para você, a Abordagem Triangular?

Essas entrevistas permitiram-me atingir um nível de compreensão da realidade de cada sujeito, suas percepções a respeito do mundo da arte em suas práticas dentro da escola, e a respeito da influência da arte no processo de ensino e aprendizagem.

Com o professor P-05 fiz uma única entrevista, com duração de 4 horas, em sua casa, pois esse encontro foi suficiente para obter os dados necessários. Com o professor P-07, as entrevistas, via Skype, aconteceram em dois momentos – o segundo foi necessário porque fiquei, após o primeiro, sem entender uma questão, precisando assim de mais uma entrevista para esclarecimento.

A transcrição das entrevistas foi feita da seguinte forma: no final das entrevistas pedi que os professores me respondessem de novo todas as questões, formuladas e conversadas durante o tempo da entrevista, de forma mais sucinta, fazendo uma síntese que foi transcrita para os quadros utilizados no processo de análise.

Essas entrevistas trouxeram-me um esclarecimento do quanto esses professores se apropriam da Abordagem Triangular e o quanto esse processo faz parte de suas aulas.

3.2 Análise dos dados: metodologia

Para analisar os dados colhidos e organizados na etapa de pré-análise, anteriormente descrita, utilizei a Hermenêutica dialética, ou o caminho de pensamento proposto por Minayo (2003).

O objetivo de adotar a hermenêutica-dialética foi entender que, assim, eu poderia melhor considerar o caminho percorrido ao buscar a compreensão e interpretação das falas dos sujeitos, articulando-as com a fundamentação teórica elaborada.

Busquei aprofundar a pesquisa à luz dos estudos de Minayo (2003) sobre a hermenêutica-dialética porque me identifiquei com o que a autora descreve:

A hermenêutica se move entre os seguintes termos: compreensão como categoria metodológica mais potente no movimento e na atitude de investigação: liberdade, necessidade, força, consciência histórica, todo e partes, como categorias filosóficas fundantes; e, significado, símbolo, intencionalidade e empatia como balizas do pensamento. A dialética, por sua vez, é desenvolvida por meio de termos que articulam as ideias de crítica, de negação, de oposição, de mudança, de processo, de contradição, do movimento e de transformação da natureza e da realidade. (MINAYO, 2003, p.83)

Através da hermenêutica, pude compreender, muitas vezes colocando-me no lugar do sujeito, as respostas analisadas. Analisar conceitos sobre a arte é um trabalho difícil, ainda mais nas concepções de professores de Arte. Minha atitude investigativa teve uma postura aberta, pois compreendi que também posso ser o outro, estando no mesmo papel do outro. O conjunto de toda a análise, partindo dessa compreensão, mostrou-me que, mesmo fazendo parte do mesmo universo profissional e artístico, temos que ser imparciais, mas, ao mesmo tempo, temos que estar conscientes de que fazemos parte de uma mesma história.

Segundo Minayo (2003, p. 85) “uma das ideias centrais que fundamenta a hermenêutica é de que os seres humanos, na maioria das vezes, se entendem ou fazem um movimento interior e relacional para se porem de acordo.”

Tive muito cuidado na leitura, nos pensamentos e nas críticas presentes nas respostas obtidas através dos questionários e das entrevistas, pois “a leitura de qualquer realidade constitui um exercício reflexivo sobre a liberdade humana” (MINAYO, 2003, p.86). A cada leitura, dependendo do meu estado emocional, apresentava-me diferentes sentidos para uma mesma frase. Por isso, a necessidade

de várias leituras, e uma tentativa de imparcialidade em todas elas, até a extração de cada ideia presente nas respostas.

Também observei símbolos embutido nas respostas - muitas vezes um professor não consegue expressar de forma direta o significado do que sente em relação às aulas. Então, pensando como Minayo (2003), considere

[...] símbolo aquilo que vale, não somente pelo seu conteúdo, mas por fazer uma mediação comunicacional, por existir como um “documento” e “uma senha” que permite aos membros de determinada comunidade se identificarem. O significado do símbolo está em sua função representativa de algo visível e invisível, refletindo, ao mesmo tempo, uma ideia do real e sua expressão fenomênica (MINAYO, 2003, p. 89).

Por meio da interpretação dos símbolos embutidos nas respostas, obtive resultados significativos e surpreendentes, que me fizeram repensar e compreender as condições da profissão do professor de Arte das escolas.

Já com a dialética, “[...] a arte do diálogo ou a arte de discutir, mas também a arte de separar, distinguir as coisas em gêneros e espécies e classificar as ideias para melhor analisá-las” Minayo (2003, p.91), segui uma linha de pensamento que se desenvolveu tanto para um acordo como para um desacordo. Por isso, foi realizado com o grupo de pesquisa do qual faço parte²⁹, uma discussão sobre as respostas apresentados pelos professores. Esse grupo ajudou-me a encontrar, nas respostas, as categorias de análise.

Todo o processo de análise, desde a organização dos dados até a criação das categorias, mostrou-me que a relação que existe entre a compreensão primeira das respostas, e o estranhamento criado através das discussões no grupo, levou-me a um amadurecimento que permitiu que eu me afastasse do senso comum durante esse processo de análise, e entendesse melhor a afirmação de Minayo (2003, p. 99):

Enquanto a hermenêutica busca as bases do consenso e da compreensão na tradição e na linguagem, o método, dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que se explica na transformação.

²⁹ Todo esse procedimento utilizado na análise de dados foi elaborado com a colaboração do grupo de estudantes e pesquisadores que compõem o grupo de pesquisa “Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação” sob a direção da Prof^a. Dr^a. Maria Amélia de Santoro Franco.

4 ESPAÇO DAS ANÁLISES: REALIDADES E CONTRADIÇÕES

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (FRANCO, 2008b, p.10)

Este capítulo é dedicado à análise e compreensão dos dados coletados durante o trabalho de campo.

Durante o processo de análise, foram elaborados quatro novos quadros que sintetizam os quadros elaborados durante a etapa de pré-análise descrita no Capítulo 3. Ao longo dessa elaboração, entrecruzando algumas respostas, pude refletir e, com o auxílio da fundamentação teórica descrita nos Capítulos 1 e 2, compreender como os participantes desta pesquisa, que também se utilizam da Abordagem Triangular, entendem e constroem suas práticas em sala de aula.

Analisei também quatro apostilas do ensino fundamental do 8º e 9º anos, fornecida pelo Estado de São Paulo para as escolas públicas, utilizadas em sala de aula por um dos participantes.

4.1 Análise e discussão dos primeiros resultados

A partir dos quadros elaborados durante o processo de pré-análise, organizei quadro novos quadros de forma a colocar, lado a lado, as ideias centrais identificadas nas respostas, de cada participante, transcritas nos 17 quadros do Capítulo 3. O objetivo foi encontrar o aspecto mais evidente presente nas ideias centrais anteriormente identificadas. O critério utilizado foi a presença, por mais de três vezes, de um mesmo aspecto nas ideias centrais identificadas nas respostas de uma mesma questão.

Esse processo ajudou-me a compreender o conjunto das respostas permitindo uma análise com mais clareza e direcionamento.

O Quadro 18 apresenta as ideias centrais e os aspectos mais evidentes identificados nas respostas às perguntas que procuraram obter percepções pessoais dos participantes a respeito da arte e de como se envolveram com ela. Também foram incluídas nesse quadro a idade dos participantes com o objetivo de identificar o tempo e a maturidade do trabalho desses professores.

Quadro 18: Aspectos mais evidentes presentes nas ideias centrais identificadas nas respostas às questões sobre percepções pessoais

Questões	Participantes					Aspecto mais evidente
	P – 05	P – 06	P – 07	P – 09	P – 10	
Idade	64	66	46	51	45	Todos acima de 45 anos
Qual o conceito que você tem sobre arte?	Arte é a interpretação do cotidiano. Minha interpretação. Meu olhar. Meu mundo.	Arte é a criação humana. Estética. Emoções. Cultura.	Conceito de arte pública.	Está em tudo no dia a dia. Arte é harmonia. Arte é equilíbrio.	Está no nosso cotidiano. Arte é vida. Arte é expressão.	3 responderam: A arte está no cotidiano
Que importância a arte tem na sua vida?	Arte/vida. Autonomia.	Arte/vida. Informada.	Trabalho.	Arte/vida. Alegria. Oferecer alegria e autonomia.	Arte/vida. Apreciar os movimentos artísticos.	4 responderam: Arte é vida.
Você lembra quando estudou no Ensino Fundamental? Qual era a importância que se dava para a arte nesta época, na sua escola?	Teórica.	Artes práticas. Trabalhos manuais.	Arte tecnicista. Recreação.	Sem importância.	Artesanato. Decoração. Datas comemorativas.	3 responderam: relacionando a arte ao artesanato, a recreação e a datas festivas Decoração
Você desenvolve algum trabalho de arte?	Cerâmica	Pintura Artesanato	Pintura mural	Escultura em areia	Comunidade carente Trabalho na escola	4 responderam: desenvolvem algum trabalho artístico

Fonte: dados da pesquisa.

Por meio do Quadro 18, pode verificar que todos os professores têm mais de quarenta e cinco anos de idade. Isso levou-me a induzir que todos possuem uma vasta experiência, tanto de vida, como de trabalho. Mais de 20 anos de trabalho

deveria representar uma apropriação do meio de trabalho e da própria disciplina ministrada por eles. No entanto, parece-me que, para alguns, os vinte anos não foram o suficiente para transformar a arte dentro da escola - tenho a impressão que alguns professores estão, há vinte anos, “ligados no automático”.

Todos os participantes considerados destacaram a relevância da arte em suas vidas: a arte como criação humana que envolve a estética, as emoções, a expressão e a cultura; a arte como compreensão do mundo e de si mesmo. Essas percepções estão alinhadas com as afirmações de Arheim (1986). Para o autor, o estudo da Arte e a vida não estão dissociados, pois a arte é parte intrínseca do homem.

O homem, por natureza, tem essa ansiedade de se conhecer, de compreender as razões de sua existência, os porquês de viver e como viver. Nessa busca incessante, almeja sempre ser um homem total, às vezes até mais do que apenas ele mesmo. Considerando a ideia de Fischer (1987), para o homem,

Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar; uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que tenha significado. (FISCHER, 1987, p.13)

As afirmações do autor estão presentes na percepção dos entrevistados. Para eles, a Arte é um meio indispensável para a união dos indivíduos, ou seja, veem a universalidade da arte como um bem comum da humanidade.

Levando em consideração os depoimentos sobre a importância da arte em suas vidas, percebe-se que suas percepções foram construídas de forma singular e única, de acordo com o percurso histórico de cada um, pois esses professores têm mais de 40 anos de idade, mesmo que a experiência escolar de quando eram alunos tenha se revelado sem importância, ou até mesmo como decoração de uma ação comemorativa dos dias festivos, a exemplo do Dia da Bandeira e assim por diante, como no exemplo da fala do P-10: “O enfoque em Artes antigamente era para o artesanato, decoração da escola e confecção de lembrancinhas para datas importantes”.

O fato de a maioria desenvolver algum trabalho artístico, além de exercer a profissão de professores de arte, não corrobora com a afirmação que eles fizeram sobre as experiências que tiveram com a arte na escola onde estudaram. Como

pode ser visto nos quadros 18 e 19, a maioria dos professores desenvolve algum trabalho artístico como cerâmica, escultura, pintura e artesanato, além de terem feito cursos livres específicos relacionados com essas atividades. Portanto a formação desses sujeitos, suas buscas pessoais, foram, de alguma forma, importantes para que eles pudessem escolher a arte como profissão e apostar na carreira de professor de Arte, ainda mais em escolas públicas onde as condições de trabalho, espaços e salários não são das melhores. As escolas, em geral, poderiam dar mais importância a essa disciplina e credibilidade a este profissional, tão “mastigado” pelas condições de uma sociedade consumista. Existe uma contradição entre a importância que a arte representa na vida desses professores com a inclusão do ensino da arte na educação. Parece-me que os professores de arte falam línguas diferentes quando estão ministrando suas aulas, pois na escola seguem um sistema que nem sempre é coerente com a visão que eles têm da arte fora dela: fora da escola, para eles, a arte representa a vida.

Segundo Ferraz e Fusari (2010), quando a educação artística foi incluída no currículo escolar pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971),

Houve uma tentativa de melhora do ensino da arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características passou a compor um currículo que propunha valorização da técnica e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica, predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.18)

Ainda hoje percebemos que o currículo escolar, muitas vezes, é concebido sobre concepções tecnicistas, conforme analisado no capítulo 1, mesmo acreditando não fazer sentido para uma nova sociedade mais justa, mais solidária, mais honesta e mais aberta para o intercâmbio e para as descobertas.

Apesar dos muitos estudos questionando e refletindo sobre o valor da arte na educação escolar, ainda temos cursos de Licenciatura em Artes incompletos (BARBOSA, 1989) ou que objetivam formar professores voltados unicamente para o sistema vigente e obrigatório que, muitas vezes, minimiza a importância da disciplina Arte em relação às demais disciplinas, mesmo havendo uma legislação que requer desse professor diversas habilidades artísticas impossíveis de serem cumpridas.

Mas, no contexto atual, como podemos formar muito melhor esse profissional que deverá dominar essas diversas habilidades?

O que é uma boa formação? Formar-se só na faculdade é suficiente? Ou na escola? Na experiência? Nos saberes pedagógicos? Ou para ser um bom profissional precisamos de todos esses saberes acima?

O Quadro 19 apresenta os aspectos mais evidentes nas respostas às questões sobre o caminho sobre o campo percorrido pelos professores para a construção das práticas que utilizam em sala de aula. Nesse quadro, observo que todos os participantes dessa pesquisa possuem graduação em cursos de Licenciatura em Artes Plásticas ou em Educação Artística, e que dois desses professores também fizeram o curso de Pedagogia. Portanto, em tese, todos têm em sua formação competências necessárias para ser um professor de Arte no Ensino Fundamental.

Os professores entrevistados, hoje com idade entre 45 e 66 anos, dados fornecidos no Quadro 18, formaram-se a partir da década de 1970 em instituições de ensino superior.

É importante salientar que os participantes graduaram-se em um período em que houve transformações consideráveis relativas ao ensino da arte. Em 1971 (Golpe Militar de 1964), a Lei de Diretrizes e bases para a Educação Nacional – Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) torna obrigatório o ensino das artes nas escolas. Em 1973, visando atender a demanda criada por essa lei, o governo autorizou o curso de graduação em Educação Artística com duração de apenas dois anos, a Licenciatura curta, cujo objetivo era formar professores de Artes para no 1º grau do ensino básico, hoje o Fundamental I, explicitado no capítulo 1. Tais cursos eram voltados mais para o artesanato, tendo como foco a decoração de datas festivas, ideia que ainda hoje faz-se presente nas práticas dos professores de Arte que participaram desta pesquisa, conforme pode ser visto no Quadro 21.

Dois dos participantes considerados fizeram cursos de especialização ou extensão - os demais participaram de cursos livres na área, cursos esses que nem sempre tinham relação direta com a prática docente, mas que, de alguma forma, colaboraram para o enriquecimento pessoal e, de forma indireta, para a prática docente, conforme mostrado no Quadro 19.

Quadro 19: Aspectos mais evidentes presentes nas ideias centrais identificadas nas respostas às questões sobre a formação dos participantes

Questões	Participantes					Aspecto mais evidente
	P – 05	P – 06	P – 07	P – 09	P – 10	
Qual é a sua formação no curso superior?	Graduação em Artes Plásticas	Graduação em Artes Plásticas, Ed. Artística e Pedagogia.	Graduação em Artes Plásticas	Graduação em Artes Plásticas e Pedagogia	Graduação em Artes Plásticas e Pedagogia	5 responderam : graduação em Artes Plásticas
Tem algum curso de pós-grad.	Especialização em Arte-terapia e Ed. Especial.	Extensão (1) Técnicas expressive	Não	Não	Não	3 responderam : não tem curso de formação continuada
Outros cursos livres	Gravura Escultura Pintura Desenho Modelagem Tapeçaria Teatro	Teatro Artes Plásticas.	Leitura de obra de arte Educomunicação	Decoração Pintura.	Biodança	5 responderam : participam de cursos livres que têm relação com a arte.
O que você gosta de ler sobre arte?	Biografias de artistas.	Biografias de artistas	Semiótica Arte Pública Filosofia da Arte	Decoração Arquitetura	Biografia de artistas	3 responderam : biografia de artistas
Você sabe ou acompanha estudos científicos sobre esta área do Ensino Fundamental ?	Ana Mae Barbosa	Não	Ana Mae Barbosa PCE	Não	Não	2 responderam : Ana Mae Barbosa. 3 responderam : Não acompanham.

Fonte: dados da pesquisa.

Apesar dessas tentativas, conforme mostrado no Quadro 21, esses professores são obrigados a seguir regras implantadas pelas instituições escolares, o que limita ou anula a liberdade e autonomia necessária para um bom trabalho docente.

Outro fato importante que pode ser observado é que nenhum dos participantes da pesquisa possuem pós-graduação *stricto sensu* ou que, conforme apresentado no Quadro 19, procura manter-se informado a respeito de resultados de pesquisas científicas na área. Isso mostra a necessidade de os pesquisadores aproximarem-se dos professores ou, em outras palavras, evidencia que a Universidade necessita aproximar-se da sociedade para incentivar a mudança de paradigmas dos professores que participam, efetivamente, da formação das novas gerações.

Não me causou surpresa que somente dois professores do Ensino Fundamental, quando foi perguntado sobre o acompanhamento de estudos científicos, responderam que já leram sobre Ana Mae Barbosa e a Abordagem Triangular.

Verifiquei através das entrevistas que, fora a falta de leitura sobre novidades na área, quando eles descrevem o cotidiano das aulas, os professores, inclusive aqueles que buscam o aperfeiçoamento profissional e, com isso, tomam contato com novos estudos e meios, na prática, continuam a desenvolver práticas que não funcionam como aprendizado, como, por exemplo, o professor P-10 que, usando um sistema apostilado, trabalha com coordenação motora, cópias de desenhos e caderno de desenho com uma atividade com tema livre, onde o aluno desenha o que quer (Quadro 21). Com a minha experiência como professora de pintura, comprovei, através das aulas que venho ministrando ao longo de 25 anos, que o aluno precisa fazer atividades que ampliem seu “leque” de conhecimentos, que ampliem seu repertório visual, antes de se apropriar do desenho livre.

Conversando, nas entrevistas com os professores que tinham um contato mais estreito com a Abordagem Triangular, percebi que eles desenvolvem o “Ver”, o “Fazer” e o “Contextualizar” de uma forma inconsciente, restrita e separada, não percebendo a existência de uma real conscientização na aplicabilidade dessa trilogia. Eles a conhecem, mais não aplicam. Também percebi que, de alguma forma, essa trilogia não se completa - sempre uma das etapas não é considerada: muitas vezes o “fazer” é deixado de lado porque, para que esse “fazer” seja

eficiente, é preciso à posse e entendimento de ferramentas adequadas para a materialização de seus pensamentos. Somente com os meios adequados, o aluno pode, de maneira clara e consciente, dominar cada vez mais aquilo que acredita e, de fato, expressar seus sentimentos, pensamentos, visões etc. No entanto, verifico (Quadro 21) que, a preparação e os meios para o “fazer” estão restritos ao desenho livre e à cópia - muito pouco para se completar a verdadeira essência do “fazer” da Abordagem Triangular.

Esse cenário fez emergir a seguinte pergunta: Os professores estudam o material fornecido pela rede de ensino, tanto do Estado como do Município? Há estudos coletivos na escola? Eles entendem, de fato, aquilo que estão trabalhando em sala de aula?

Na busca de resposta, solicitei para um dos professores que trabalha em uma escola estadual, quatro apostilas direcionadas para o 8º e 9º ano, chamadas “caderno do professor”³⁰. Cada apostila tem, em média, 56 páginas. Apesar de terem sido editadas em 2009, continuaram sendo utilizadas até o período desta pesquisa, com o mesmo conteúdo. Além da falta de atualização, segundo o professor, são entregues com atraso de dois meses em relação ao início das aulas. Neste período de espera, a única atividade que o professor utiliza nas aulas é o desenho livre, mostrando que, para o professor, só é possível uma aula a partir da apostila.

Analisando as apostilas, observei que:

- As apostilas trazem um pouco de conteúdo sobre todas as modalidades: teatro, dança, música e artes visuais;
- O conteúdo sobre artes visuais enfatiza a arte contemporânea, com alguns poucos artistas brasileiros, dois no máximo;
- Não existe explicação dos objetivos de cada exercício: apenas indicação do quê e como o professor deve agir. Com isso, não são oferecidos, ao professor, condições para que ele faça adaptações ou adéqua o exercício ao perfil de cada turma, nem de explorar, de forma criativa, o sentido da atividade proposta, limitando o alcance que o aluno poderia ter através dela.

Será que o professor se sente preparado para refletir sobre atividades tão simplificadas, propostas nas apostilas?

³⁰ São utilizadas duas apostilas por ano – uma para cada semestre.

O enunciado da atividade “SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 – ARTES VISUAIS”, do caderno do professor do 9º ano, começa com a seguinte citação:

Como diz Pareyson “sem o olhar fecundador do artista, a matéria é inerte e muda: apenas o olhar formativo desperta-a para a vida da Arte”. Materiais, suportes, ferramentas e procedimentos são fecundos pelos que trabalham com a Arte. Assim, a chuva como matéria da natureza se transforma em matéria da Arte, que carrega em si múltiplas significações, como vimos na sondagem inicial. Proposições diversas podem nos ajudar a aprofundar a questão da materialidade em artes visuais. (PAREYSON, 2001, p.124) (SÃO PAULO, 2009, p. 31)

Esse início é bastante profundo, digno de várias leituras. Relaciona-se com o olhar formativo de autores como Rudolf Arheim e Ernest Ficher, e pode provocar belas reflexões como, por exemplo, pensar nas raízes da estética de determinada cultura através dos tempos, e nos recursos que podem ser utilizados para estimular a criatividade, tais como a junção de diferentes materiais e suportes, formas e meios, que podem ser abordados de forma ampla no contexto contemporâneo. Porém, conforme mostrado no Quadro 19, os participantes considerados na pesquisa não leem livros de teóricos que poderiam ampliar o senso crítico ou a capacidades de reflexão. Então, como fica o desenvolvimento e a apropriação dos exercícios aplicados em aula?

Em relação ao conteúdo e a forma como se expressa cada apostila, observei que existem trocas de palavras que alteram a importância ou o significado da frase. Como exemplo, a frase “Muitas vezes, na legenda de uma reprodução de uma obra ou na plaqueta ao lado dela na exposição, é usada o termo “técnica mista” para se referir a muitas matérias[...]” (SÃO PAULO, 2009, p.32) a palavra “matérias”, neste caso, é incorreta – a palavra correta seria “materiais”. Este tipo de erro pode confundir os professores no momento da interpretação da frase, pois “matérias” significa um conjunto de assuntos que faz parte do programa do curso, e “material” significa um conjunto de objetos empregados para uma exploração, e esse era o contexto que deveria ser compreendido. Observei ainda que, no conjunto dos textos sobre artes visuais, é possível reconhecer aspectos da triangulação do “Ver”, “Fazer” e “Contextualizar”. Entretanto, tais aspectos estão presentes em propostas cujos objetivos são vagos e distantes demais do seu real significado. Como exemplo: a

proposta para a 8ª série (9º ano) intitulada “Ação Expressiva”, cujo título sugere um fazer com qualidades próprias, é apresentada como:

Para melhor perceber o processo de criação que será aqui narrado, peça para que os estudantes imaginem a seguinte situação:

Você é um artista brasileiro que recebeu uma encomenda: produzir uma instalação num lugar específico (site específico), no hall de entrada de um grande museu que será inaugurado nos Estados Unidos. Como se sentiria? O que você faria em primeiro lugar? E depois?

O aluno deve responder a estas questões no Caderno do aluno. (SÃO PAULO, 2009, p.30)

Qual seria o verdadeiro objetivo dessa proposta? Fazer com que um aluno, que muitas vezes nem conhece um museu, possa imaginar fazer uma intervenção fora do seu país, em uma cultura para ele desconhecida, somente imaginando o espaço que nem tampouco lhe foi mostrado? Qual o estímulo que o aluno pode ter diante dessa situação? Esses alunos conhecem museus? Já visitaram algum? A escola proporciona visitas a museus antes de oferecer este tipo de proposta? Analisando agora o que foi solicitado: um relato textual - Não seria mais produtivo solicitar ao aluno um “Fazer” em vez de escrever? A atividade faz parte de uma aula de artes, onde a linguagem é o “Ver” e o “Fazer” considerando um “Contexto”. Por que não começar levando esse aluno a um museu, mesmo que virtualmente se ela não tiver condições de proporcionar um passeio real, criar um espaço específico onde o aluno pudesse se “ambientalizar”, entender o que significa espaço, para depois modificá-lo, entendendo o porquê de uma instalação artística?

Concordando que,

O que se nota na maioria dos Livros Didáticos são conteúdos “mastigados”, atividades dispersas, enfim, um amontoado de técnicas sem uma concatenação metodológica. Para completar este quadro, verificam-se, também, várias reedições do mesmo livro, sem qualquer reformulação. (p.41)

Por que os livros Didáticos para Educação Artística começaram a ser editados? Provavelmente porque os editores entenderam o ensino de ARTE nas escolas como mais uma disciplina que deveria se enquadrar nos moldes de todas as outras. Assim, não imaginaram nenhuma outra publicação, a não ser os Didáticos. Fica difícil avaliar se estes Livros Didáticos foram idealizados por editoras ou autores para satisfazer a interesses comerciais ou por desconhecer as reais necessidades do educando com relação à ARTE. (FERRAZ; SIQUEIRA, 1987, p. 43)

Todos os itens acima citados poderiam não ser problemas se a formação acadêmica do futuro professor de Arte incluísse o exercício contínuo da prática, e se, depois de formado, o professor tivesse tempo e recursos financeiros disponíveis para continuar estudando, praticando e aprofundando-se no universo da arte dentro e fora da escola, conquistando mais autonomia nas suas práticas em sala de aula. Conforme Fusari (1988), livros didáticos são somente apoio - o professor precisa ter autonomia para conduzir uma aula.

A capacidade do professor deve ser mais abrangente, não se limitando ao mero recorrer ao livro didático. Um livro de categoria média, nas mãos de um bom professor, pode tornar-se um excelente meio de comunicação, pois a capacidade do docente está além do livro e de seus limites. (FUSARI, 1988, p.48)

O professor precisa de oportunidades para melhorar seu trabalho a partir da prática diária do fazer junto com os alunos, com a escola e consigo mesmo. Um fazer que compreenda, transmita e que o faça ter autonomia em sua profissão.

Essa situação, decorrente da concepção de prática como treinamento do fazer, é um dos componentes que podem ajudar a compreender o desconforto de formandos, futuros professores, nos primeiros confrontos com as atividades da prática docente: são situações sempre angustiantes, pois as receitas de fazer que receberam no processo formativo não lhes permite colocar em prática as expectativas que haviam construído a respeito de um ensino melhor. (FRANCO, 2008b, p.111).

Outra falta de valorização em relação ao professor de Arte, que pode acontecer dentro das escolas, são as reuniões de professores e os HTPCs. Esses eventos deveriam incluir continuamente ações interdisciplinares envolvendo os conteúdos que cada professor desenvolve em suas aulas e, no conjunto das discussões, fosse revelada, na própria ação pedagógica, a preocupação com o aprendizado dos alunos e com a formação continuada dos professores. O participante P-10 contou-me que, nas reuniões de professores que acontecem na escola onde ministra aulas, os professores mal dialogam sobre as disciplinas, na verdade, só reclamam dos alunos e, geralmente, só falam de avaliações. Quando conversam sobre as disciplinas, tentam excluir a disciplina arte com o discurso de que, nessa disciplina, os alunos só gritam, fazem bagunça, e sujaram a escola. Será? Isso também mostra a falta de respeito e a falta de entendimento da importância da arte na formação dos alunos entre os próprios professores; a falta de credibilidade que tem a disciplina arte perante a escola; e a falta de posicionamento do próprio

professor de Arte em mostrar o quanto sua disciplina é importante. O participante também revelou que é difícil prender a atenção dos alunos, mas acredita que, durante suas aulas, os alunos sentem-se livres para começar algo que interesse a eles.

Essa fala reforça minha crença de que, por meio da arte, o aluno pode sentir-se livre e solto para aprender e experimentar, de sua maneira, sem convenções, regras e comportamentos pré-estabelecidas pelo professor ou pela escola. Infelizmente, no entanto, para Eisner (2008, p.8)

O que estamos a fazer agora é criar uma cultura industrial nas nossas escolas, cujos valores são sensíveis e cuja concepção daquilo que é importante está reduzida. Nós conquistamos os recursos com os pagamentos, nós não prestamos atenção quase nenhuma à ideia de que o compromisso na escola pode e deve fornecer satisfações intrínsecas, e exacerbamos a importância das recompensas extrínsecas ao criar políticas que encorajam as crianças a tornar-se receptores de interesses. A realização triunfou sobre a investigação. Eu penso que as nossas crianças merecem mais.

É preciso pensar mais no todo e em um bem comum dentro das escolas; é preciso pensar mais sobre a educação.

É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem em vez da alienação da sociedade o reforço do espaço público da educação. (NOVOA, 2009, p.39)

Os professores de Arte necessitam assumir o compromisso tanto com o seu próprio conhecimento, que vai sendo adquirido com os estudos continuados, como com a sua relação e posicionamento diante da instituição escolar, valorizando e se sentindo valorizado por ser professor de Arte.

Logo abaixo, no Quadro 20, verifico na formação desses professores, suas experiências profissionais, e suas formas de relação com o dia a dia de aula. Ele mostra o longo percurso profissional dos professores que participaram da pesquisa: mais de 20 anos de profissão, todos com experiências em escolas públicas, ou seja, já estão acostumados com o sistema público, um sistema que, segundo Romanelli (2010, p.127):

[...] parece-nos lícito concluir o seguinte: o sistema educacional brasileiro, com a refletir a profundidade e as inconsistências das mudanças sociais e econômicas ocorridas no país, a começar de 1930, expandiu-se por pressão de uma demanda efetiva. Essa

expansão, no entanto, não refletiu as necessidades reais do desenvolvimento, já que, de um lado, foi insuficiente e, de outro, caminhando em sentido inverso ao das necessidades criadas, acabou por acentuar profundamente a defasagem existente entre a educação e esse desenvolvimento. Em, consequência, a educação escolar acabou por desempenhar papel conservador e alienante, na ordem social e econômica heterogênea, que é a brasileira.

Quadro 20: Aspectos mais evidentes presentes nas ideias centrais identificadas nas respostas às questões sobre a profissão

Questões	Participantes					Aspecto mais evidente
	P -05	P - 06	P - 07	P - 09	P - 10	
Quanto tempo você leciona nesta área?	25 anos	39 anos	20 anos	28 anos	26 anos	5 resp.: Mais de 20
Quais escolas você trabalha atualmente? Há quanto tempo?	Prefeitura Municipal de Santos 10 anos.	Estado de São Paulo 26 anos.	Prefeitura Municipal de Santos - 17 anos - 2 anos	Estado de São Paulo 7 anos	Pref. Mun. do Guarujá – (22 anos) Gov. do Est. de SP – (25 anos)	3: Escolas Municipais e Estaduas
Você já trabalhou em outras escolas? Quais e quanto tempo?	Escola Estadual – 5 anos. Escola Municipal – 3 anos.	Escola Estadual - 5 anos	Escolas Estaduais - 1 ano cada. Mun. de Praia– 5 anos.	Várias, 1h e 50min. ?	No início da Carreira trabalhei em várias escolas em diferentes períodos – durante 2 anos	Todos, no passado, trabalharam em outras escolas menos de 5 anos.
Você conhece a ideologia do o sistema de ensino que trabalha? Poderia me dizer algo?	Ideologia: ?	Ideologia: Formação Global do Indivíduo	Sistema: Metodologi a Crítica Social dos Conteúdos	Ideologia: Torná-los críticos e capazes	Sistema Apostilado Enfoque na arte contemporâne a Ideologia: ?	3 responderam : ideologia ? não respondeu

Questões	Participantes					Aspecto mais evidente
	P –05	P – 06	P – 07	P – 09	P – 10	
Quais são seus deveres e/ou direitos e a sua liberdade dentro da escola que trabalha?	Deveres: ? Liberdade : ?	Deveres: Cumprir as normas propostas e Horários. Liberdade : ?	Deveres: cumprir as apostilas mandadas pelo Estado de São Paulo Liberdade: Nenhuma	Deveres: ? Liberdade : ?	Deveres: seguir a apostila. Liberdade: limitada.	3 resp.: cumprir as apostilas 4 resp.: nenhuma liberdade. 5 não falaram em direitos.

Fonte: dados da pesquisa.

Quatro professores começaram a trabalhar em escolas públicas desde formados.

A escola pública, ao longo desses vinte anos, vem mudando de perfil com relação ao seu público, alunos e professores. Há vinte anos as escolas públicas recebiam alunos de várias classes sociais e o nível intelectual dos professores era mais alto e a exigência sobre a aprendizagem era maior (ROMANELLI, 2010). Hoje em dia, na maioria das escolas públicas, da Baixada Santista, além de terem níveis baixíssimos de aprendizagem, existe a ideia de acolhimento dos pobres.

Nóvoa (2009) diz que

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma “escola e duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica de cidadania e da participação, por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem, e nas tecnologias, destinadas a formar os filhos dos ricos. (NOVOA, 2009, p. 26)

A educação e a escola são espaços sociais de disputa da hegemonia - são construídas a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas. Nessa perspectiva, a posição do educador é nula, inexistente (ALVES, 2012). O professor, muitas vezes, nem sabe seu papel nesse mecanismo “vivo” que é a instituição escolar.

Quando foi perguntado para os professores qual é a ideologia das escolas onde trabalham, as respostas foram confusas. O professor P-10 (vide Quadro 20) respondeu que é o Sistema Apostilado, com ênfase na arte contemporânea; O P-07

respondeu sobre uma metodologia Crítica Social dos Conteúdos; P-06 e P-09 responderam de uma forma coerente e significativa - um dizendo que a ideologia é a formação global do indivíduo e, o outro, que a ideologia é tornar os alunos críticos e capazes. Apesar de acreditar pouco em um verdadeiro ideal que envolva a formação global do indivíduo a partir da instituição de ensino, confirmo que esse ideal faz parte dos ideais dos próprios professores, e não propriamente da escola. Os professores, em suas práticas diárias, almejam formar alunos competentes e capazes de lidar com a vida - a instituição se reconhece apenas como poder político.

Romanelli (2010), ao analisar o problema da educação no Brasil, afirma que

Precisam da educação para mobilizar o elemento humano no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada trama de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática. (ROMANELLI, 2010, p.189)

A palavra ideologia, no dicionário, significa “um conjunto de ideias, convicções e princípios filosóficos, sociais e políticos que caracterizam o pensamento de um indivíduo, grupo, movimento, época, sociedade” (IDEOLOGIA, 2008-2013). Refletindo sobre este significado percebo que em nossa sociedade atual, dividida em “classes”, com uma constante luta pela hegemonia política e econômica, a ideologia assume um caráter de convencimento e dominação. O centro da educação e todo o seu aprendizado está embasado em uma luta de posições e poderes políticos. E essa parece ser a ideologia da educação que as instituições preconizam hoje em dia. (CHARLOT, 2008)

Os professores precisam ser vistos como parte integrante de uma construção constante pelo Saber, processo intrínseco de uma instituição de ensino, e não serem tratados como funcionários que cumprem seus horários e, somente nesses horários, desenvolvem o trabalho que, muitas vezes o reconhecem como obrigação (CHARLOT, 2008), pois, até o modo como deve dar aulas é definido por outros (Quadro 20) – o professor não é um robô. O ideal seria que o professor atuasse ativamente de, e para, uma luta comum por uma boa educação, participando da elaboração dos Projetos-Políticos-Pedagógicos (PPP), das Horas de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPCs), da definição do Currículo, da elaboração das leis e

de todas as ações que envolvem a criação e projetos de desenvolvimento em prol do ensino.

Tomando como exemplo a importância dos PPP. Toda escola que têm objetivos a alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar, constrói um PPP, que deve ser utilizado como guia que indica a direção a seguir. Analisando o Quadro 20, duas questões tornam-se latentes: Será que os professores conhecem o PPP da escola onde lecionam? Conhecem seus direitos enquanto profissional? Possuem limitações para expressarem-se livremente? Os conceitos chave identificados nas respostas, mostram que eles sabem muito pouco das entrelinhas da instituição escolar onde trabalham, dos seus direitos, e da liberdade de expressão que podem ter dentro da escola. Esses dados dão indícios de que os professores são vistos como objetos sem identidade profissional, e que são formados apenas para fazerem parte de um sistema de ensino cujos objetivos educacionais para a população são limitados – um sistema onde só quem pode saber são os “donos” e não o todo. Desse modo, é comum que uma pessoa ou instituição, supostamente detentora de mais “conhecimento”, doutrine os colegas. Barbosa (2012) afirma que

Os professores de arte conseguem seus diplomas, mas são incapazes de promover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e até mesmo do fazer artístico como autoexpressão. (BARBOSA, 2012, p. 24)

Por meio de uma formação continuada, o professor poderia encontrar caminhos para ver e transformar a realidade social e educacional, contribuindo para a construção de conhecimentos mais significativos, que possibilitassem mais liberdade de expressão e autonomia ao educando.

Para conquistar autonomia, o professor precisa, além de observar com atenção a realidade que o cerca e identificar mudanças em suas rotinas de trabalho; preocupar-se com a continuidade de sua formação, optando por meios que permitam o desenvolvimento de um espírito crítico aguçado; além de criar espaços de aperfeiçoamento, inovação e pesquisa, onde professores pudessem interagir, esclarecer dúvidas e compartilhar suas práticas. Para Nóvoa (2009), a inovação é o elemento central do próprio processo de formação. Por isso a formação continuada é importante, pois forma e consolida a profissão professor.

Na disciplina Arte, analisando os dados da pesquisa, percebo que existe pouca reflexão, tanto por parte dos professores como dos responsáveis pela ação

pedagógica, impedindo ou dificultando sua *práxis*. Essa reflexão não acontece muitas vezes porque o professor de Arte não tem recursos, nem tempo, nem boa formação para criar uma identidade e transformar a disciplina Arte, por ele escolhida para seu labor profissional. A formação dos professores continua a ser dominada por referências externas, e não por referências internas ao trabalho docente.

Com a educação escolar atrelada aos interesses econômico-políticos dominantes, em diferentes períodos, os educadores sempre foram treinados para corresponder a determinadas expectativas, expressas principalmente nos textos legais: aquilo que é, foi e ainda hoje parece aos educadores como referência fundamental e apresenta-se como porta-voz daquilo que é necessário e bom para a educação escolar no momento (FUSARI, 1988, p.13)

Será que tem que ser assim sempre? O professor, de fato, na sua formação, não é preparado para refletir ou pensar em transformar, pois tudo já vem pronto. Precisamos abandonar a ideia de que o professor de Arte se define somente pela capacidade de transmitir um saber. Os professores de arte precisam transcender essa fronteira, refletir e ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos por meio de um saber/aprender contínuo que o possibilite mudar esse quadro atual.

O Quadro 21 apresenta aspectos das práticas dos professores participantes.

Quadro 21: Aspectos mais evidentes presentes nas ideias centrais identificadas nas respostas às questões sobre as práticas dos participantes

Questões	Participantes					Aspecto mais evidente
	P – 05	P – 06	P – 07	P – 09	P – 10	
Como você desenvolve seu trabalho dentro da sala de aula?	Trabalho com releituras de artistas Artista/atualidade	Conteúdo transmitido na apostila, Expressão e bagagem do aluno	Releituras Técnicas aplicadas: luz, sombra, perspectiva.	Com dedicação e procurando entender o limite de cada um.	Coordenação motora Apostilas Caderno de desenho	2 resp. releituras 2 resp. o que segue a apostila
Como você monta o seu cronograma de aula?	Não respondeu	Conteúdo proposto pelo Centro de Ensino. Vem pronto	Vem Pronto o cronograma. Livre	Planejamento pronto	Planejamento da escola decididas em reunião, mas vem pronto	4 resp. o planejamento vem pronto
Você segue alguma metodologia?	Metodologia triangular – Ana Mae Barbosa.	Vários conteúdos dependendo do perfil da classe.	Metodologia triangular – Ana Mae Barbosa.	Sim	A da apostila do Estado	2 resp. metodologia triangular 1 respondeu: Apostila do Estado.

Questões	Participantes					Aspecto mais
Como você aborda os períodos da arte Clássica, Moderna e Contemporânea em sala de aula?	Linha do tempo unindo a disciplina de história com a de arte	Teoria e prática, releitura.	Na teoria e na prática: através de questionários e releituras	Teoria e prática	Sistema apostilado	4 responderam: teoria e prática
Quais os artistas e movimentos você acredita ser mais importante, atualmente, para o ensino fundamental?	Movimento modernista brasileiro.	Todos tem importância	Modernismo	Modernismo	Ênfase aos artistas contemporâneos	3 responderam: movimento modernista brasileiro
Qual a relação que você faz da arte com a cultura?	Arte e cultura (artística) andam juntas. Ter cultura para entender a arte e o mundo.	Arte e cultura andam juntas	Intrinsecamente ligadas	Juntas	Dentro uma da outra O conceito de cultura é amplo	5 responderam: arte e cultura andam juntas
Quais são os exercícios que você mais gosta de aplicar em sala de aula? E quais os alunos mais gostam?	Alunos: depende da idade: grafite, pinturas, desenhos, música, etc. Professor: ?	Alunos: releituras e técnica da modelagem Professor: ?	Alunos: perspectiva e história em quadrinhos Professor: ?	Alunos: dança e fotografia Professor: ?	Alunos: apostila e caderno de desenho Professor: ?	5 responderam: alunos – diversos exercícios-professores - não responderam
Você promove passeios externos com a(s) classe(s)?	Sim. Fora da cidade	Sim. Dentro da cidade	Não	Sim. Fora da cidade	Não	3 responderam: sim
Você poderia descrever um dia em sala de aula?	Difícil descrever depende do dia	Segue a apostila	Segue um programa	Não respondeu	Segue a apostila	3 responderam: seguem a apostila
Qual o conceito que você tem sobre Arte/Educação?	Interação Observação, percepção, atitudes.	Estímulos geradores de processos expressivos. Interdisciplinaridade	Conceito novo Ana Mae Barbosa	Não respondeu.	Trabalhar com a realidade da escola e dos alunos História da arte: despertando e encaminhando para alguma linguagem.	3 responderam: baseado na proposta Ana Mae Barbosa.

Fonte: dados da pesquisa.

Apesar de toda a deficiência na formação dos participantes e das regras que a instituição escolar lhes impõe, percebo, analisando os Quadros 18, 19 e 20, que os

participantes considerados na pesquisa vêm tentando pôr em prática suas experiências e vice-versa.

Começo a análise focando as práticas considerando as transcrições à resposta 9 do questionário aplicado, mostradas, na íntegra, no Quadro 16, capítulo 3, pois elas mostram o cotidiano dos professores em sala de aula e com detalhes interessantes que nos permitem refletir sobre aspectos importantes para entender as práticas do professor de Arte nas escolas públicas. Mostro novamente, no Quadro 22, a transcrição das respostas obtidas para essa questão porque os conceitos-chave não foram suficientes para esta análise mais específica.

Quadro 22: Transcrição das respostas à pergunta “Você poderia me descrever um dia em sala de aula? Do começo ao fim?”

Professor	Resposta
P – 05	<p>Há momentos em que danço conforme a música. As vezes até sinto que não consigo dominar a classe. Eles são crianças sem educação, revoltadas, que fazem o que querem dentro da sala de aula, penso muitas vezes que a culpa é minha. Há alunos sem noção de que lá é um local de aprendizado, que eles precisam respeitar os colegas e a professora. Muitos moram somente com avós e nem as avós conseguem entretê-los com coisas básicas. Cheguei até a ser ameaçada. Fiquei traumatizada.</p> <p>Há outras classes em que dou minha aula calmamente, sem interferências desagradáveis. Por exemplo: numa classe de 5º ano, tema: “para que servem as mãos?” Em primeiro lugar observam bem as suas mãos. O que elas são capazes de fazer? Então vou colando na lousa o que eles vão sugerindo. De um lado as coisas positivas, de outro as negativas. Então chegamos as conclusões, a mesma mão que bate é a mesma que acaricia e mais uma infinidade de utilizações das mãos. Ai surgem as mais diferentes opiniões, é uma forma de fazer as crianças pensarem.</p> <p>No meio da aula peço que desenhem as próprias mãos, Depois disso, as enfeitem. Saem trabalhos muito interessantes!</p>
P – 06	<p>O nosso aluno tem que apresentar a sua identificação que é a sua carteirinha da escola, chega na sala pegamos seu histórico e damos continuidade ao assunto anterior. Como por exemplo um aluno do Ensino Fundamental que esteja estudando unidade de estudo das cores, ele levou a apostila para casa e vem fazer a atividade prática na sala, fornecemos o material e ensinamos a técnica que ele deverá utilizar no trabalho artístico.</p>

P – 07	Levei uma reprodução do Modigliani “Retrato de Lunia” para desenharem, depois distribui um texto que falava do gênero de pintura retrato, e como a invenção da fotografia mudou para sempre a forma de se retratar pessoas na pintura. Os alunos adoraram.
P – 09	Cada professor tem suas competências e habilidades, sua própria metodologia, para alcançar seus objetivos a partir do preparo da aula mediante ao assunto planejado.
P -10	Durante a aula, já início com a explicação da atividade (caderno ou apostila) e enquanto eles realizam, faço a chamada, faço observações (relatório de aluno, atestado médico, etc) e tiro dúvidas sobre o assunto. Geralmente já explico o que vai acontecer na próxima aula e solicito material quando necessário. Quando já tem atividades suficientes para serem avaliados, marco data para entrega.

Fonte: dados da pesquisa.

O professor P-05, mesmo trabalhando há mais de 25 anos em instituições escolares públicas, mostra insegurança, medo e dificuldade para dominar determinadas classes: os 8º e 9º anos, dito por ele na entrevista. Tem medo da falta de respeito com o professor que existe entre os alunos. Para ele, parece que os alunos não têm noção de que estão numa escola aprendendo. A maioria não tem uma estrutura familiar com base no amor e no respeito (dito, também, na entrevista) e este é outro fato agravante, que induz a violência e impossibilita esse professor de realizar um bom trabalho e com segurança.

Para entender esse fenômeno, é preciso considerar fatores internos como as relações raciais, o espaço social onde a escola está inserida, a origem cultural de cada aluno, a idade e o nível de escolaridade dos alunos; bem como as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, que inclui a prática educacional, o sistema de punições e o comportamento dos professores em relação aos alunos, e vice-versa.

Estes atos violentos, além de serem provocados, muitas vezes, pela falta de uma educação de base familiar, também têm origem no modelo arcaico adotado pelas escolas, que desanima qualquer cidadão urbano do mundo contemporâneo. Dewey (2011) afirma que,

O esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõem padrões, matérias de estudo e métodos desenvolvidos para adultos sobre aqueles que ainda caminham lentamente para a maturidade. A distância entre o que é imposto e os que sofrem tal imposição é tão grande que as matérias de estudo, os métodos de aprendizagem e o

comportamento esperado são incoerentes com a capacidade correspondente à idade do jovem aluno (DEWEY, 2011, p.21)

A agressividade presente nas classes de 8º e 9º anos não ocorre nas do 5º ano, dito pela própria professora (Quadro 22). Nelas, as crianças parecem ficar mais calmas, parecem gostar mais das aulas de arte - talvez, por estarem ainda em um mundo mais lúdico, por ainda acreditarem em histórias, e que dependem desse contexto, muitas vezes, para alcançar a felicidade, mesmo que por alguns momentos. Por isso, são alunos que conseguem participar mais, de forma mais presente.

O professor P-06 parece ser um profissional metódico, que já está enquadrado no sistema do ensino público. Para ele, o aluno já está programado para receber aquele determinado ensinamento, cumprir as regras, mostrar que aprendeu e passar de ano. O professor ensina somente aquilo que o aluno deve aprender. Aquilo que já vem pronto para ele aprender. Será que este professor, de fato, está preocupado com aquilo que o aluno quer aprender ou mesmo com aquilo que o aluno necessita aprender, para que ele se enriqueça internamente? Neste caso, nem aluno nem professor têm alguma opinião própria - o lema é cumprir o programa e pronto. Essa constatação coincide com a fala de Dewey (2011) ao dizer sobre essa sistematização sem sentido, que

A eles (alunos) cabe lidar com isso e aprender, assim como a missão dos seiscentos soldados confederados foi a de lutar e morrer. Aprender aqui significa adquirir o que já está incorporada aos livros e à cabeça das gerações anteriores. Mais que isso, o que é ensinado é considerado como essencialmente estático. É ensinado como um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos como tal produto foi originalmente construído ou quanto às mudanças que certamente ocorrerá no futuro. (DEWEY, 2011, p.21)

O professor P-07 foi aquele que mais se mostrou preocupado com a aprendizagem dos alunos por meio da arte. Além de fazê-los perceber uma imagem, forneceu também um texto direcionado ao gênero da imagem apresentada. Com isso, mostrou e explicou aos alunos o porquê de se fazer um retrato em pintura em num certo contexto histórico. Esse tipo de atividade mostra, parcialmente, a aplicação dos conceitos da Abordagem Triangular: o “Ver” que está embutido no percurso da apreciação e do conhecer a imagem; o “Contextualizar” que está presente no contexto histórico descrito no texto, ou seja, o período histórico em que a imagem foi criada, bem como as razões e importância da criação naquele período;

e o 'Fazer', que foi a concretização de todo aquele conhecimento, fazendo o aluno vivenciar o percebido. Na verdade, eu compreendi todo esse processo, mas considero o Contexto que envolve o fazer incompleto, pois se o objetivo foi mostrar o quanto foi importante o fazer daquela imagem naquele tempo, por que não encontrar uma técnica atual e colocar o aluno em confronto com uma nova ideia do seu tempo?

Mas, considerando os conceitos da Abordagem Triangular, o que mais valeu nesse exercício foi a experiência pessoal, que pode “[...] significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre adultos e pessoas mais jovens do que jamais existiu na escola tradicional e, conseqüentemente, mais e não menos orientação interpessoal.” (DEWEY, 2011, p.23)

O professor P-09 apresentou-se muito velado, com respostas genéricas, o que dificultou a análise. Tem um discurso bem construído, afirma que tem suas competências e habilidades, sua própria metodologia. No entanto, não mostra, em nenhum momento, como desenvolve o que diz. Discurso!

O professor P-10 desenvolve seu trabalho da mesma forma que o professor P-06, utilizando ao “pé da letra” as instruções das apostilas. Também tem o mesmo comportamento impessoal, não se envolvendo com a aprendizagem dos alunos. Esse professor, em seu depoimento, reclama do atraso do material didático fornecido pelo Estado, informando que o atraso chega a ser de até três meses. Mesmo que esse material tenha um conteúdo simplificado, esse atraso indica a falta de comprometimento dos órgãos responsáveis pela educação.³¹

Voltando ao Quadro 21, as respostas dos professores P-05, P-06 e P-07 indicam as influências, de forma velada ou declarada, dos conceitos da Abordagem Triangular abrindo uma nova perspectiva de análise: Como se desenvolve a prática do professor de Arte e como as interpretam sob a ótica da Abordagem Triangular?

Parto dessa questão com o objetivo de compreender as razões:

1. da simplificação e, às vezes, da falta de um dos pilares dessa abordagem, “Ver”, “Fazer” e “Contextualizar”, minimizando ou restringindo o resultado do trabalho;

³¹ Vale a pena indicar, aqui nessa pesquisa, ver o trabalho fotográfico da artista Claudia Matini, convidada pelo Ministério Público Federal, numa exposição no Distrito Federal, realizada em 2014, mostrando as condições precárias das escolas públicas do país. Este trabalho ilustra toda a falta e o desrespeito que existe na Educação Brasileira.

2. da fragmentação, ou seja, da utilização de pequenas partes dessa abordagem, o que pode resultar na perda de sua contribuição para uma aprendizagem mais aprofundada dos conteúdos estudados;
3. das práticas interpretadas de maneira diferente do que é, de fato, como é o caso da aplicação da releitura como exercício do “fazer”, muitas vezes representada pela cópia.

Por que simplificar?

Podemos começar a refletir sobre o tempo de aula, fator que, muitas vezes, impede o desenvolvimento de um bom trabalho. Hoje as aulas, geralmente são realizadas em um tempo de 50 minutos ou, quando aula dupla, em 1 hora de 40 minutos. Muito pouco tempo para desenvolver um trabalho artístico.

A simplificação pode vir atrelada também à fragmentação, pois as apostilas, ou cadernos de exercícios, abordam os assuntos de forma muito superficial (SÃO PAULO, 2009) e, muitas vezes, sem conexões concretas com a realidade do aluno.

A simplificação pode vir da falta de uma boa formação do professor: um profissional sem boa formação, que não entenda a fundamentação teórica que sustenta a Abordagem Triangular e por isso não conseguirá aplicá-la em sua plenitude.

Quando questionados sobre a forma como desenvolvem seus trabalhos em sala de aula (Quadro 21), dois professores responderam que trabalham com releituras. Durante as entrevistas, ficou claro que, para eles, uma releitura baseia-se na cópia de uma imagem.

Ora, releitura e cópia são procedimentos conceitualmente diferentes.

A releitura de uma obra de arte tem, como base, estudar as entrelinhas do processo de trabalho de um artista. Um exercício de releitura pode ser visto da seguinte forma:

1. O professor ou, idealmente, o aluno escolhe uma obra de arte;
2. O aluno trabalha com um visor, ou seja, um pedaço de papel com uma abertura no centro que permite ao observador focar sua atenção em uma determinada figura para ilustrar a releitura. Professor e alunos “dissecam” aquele trecho da imagem, verificando e estudando o processo de criação, ou seja, o “fazer” desde a primeira demão, passando pela paleta de cores, intensidade e contraste, ritmo

linear e cromático, a expressividade de como foram feitas as pinceladas e/ou desenho, e a intenção do artista sobre a escolha desse “fazer”.

Por outro lado, a cópia de determinada obra de arte tem como base somente a observação do todo: é uma reprodução e/ou plágio do artista. O copista pode treinar, tornar-se um ótimo falsificador, mas será sempre um copista e não um criador.

A releitura está associada diretamente ao “fazer”, mas também se utiliza do “ver” e, antes, durante ou depois está, também ligada ao “contextualizar”, como um “zigzague” que, segundo Barbosa (2012), é uma

Metáfora (que) já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do zigzague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos /CONTEXTO\FAZER/CONTEXTO\VER ou VER/CONTEXTUALIZAR\FAZER/CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER/CONTEXTUALIZAR\VER/CONTEXTUALIZAR. (BARBOSA, 2012, p.XXXIII)

A maioria dos professores que entendem releitura como cópia (Quadro 22), e a utilizam como forma de aprendizagem, só estão considerando, ou mesmo ilustrando, uma das etapas do processo. Este tipo de releitura, a cópia, não tem finalidade nem fundamento para algum exercício proposto para a aprendizagem na disciplina Arte, dentro das escolas. No entanto, o professor P-7, que respondeu a questão 1 (entrevista), utiliza a releitura ensinando, antes, a ver linhas, cores, manchas e etc. Desta forma o aluno tem a oportunidade de expandir seus conhecimentos e sensibilidade visual.

O Quadro 21 mostra que, quando questionados sobre como montam os cronogramas de aula, quatro professores (P-06, P-07, P-09 e P-10) responderam que já recebem pronto o planejamento das aulas. Os professores P-07 e P-09 afirmam que montam suas aulas de maneira livre, ou seja, elaboram livremente seus projetos para desenvolverem em sala de aula. Durante a entrevista com a professora P-05, que não tinha respondido essa questão no questionário, descreveu a forma como elabora seus projetos: ela os cria com certa liberdade, mas nem sempre eles são aprovados pela escola. Citou o exemplo de um projeto com o tema “lemanjá” que foi reprovado porque, para alguns pais, esse tema tinha relação com a macumba, e a religião que praticavam não permitia assuntos.

O planejamento escolar, segundo Libâneo (1994, p.221) é “uma tarefa docente que inclui tanto a revisão das atividades didáticas, em termos da sua organização e coordenação, em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.” Sendo assim, o planejamento escolar tem por função mostrar as diretrizes, princípios e procedimentos do trabalho docente. Ele é um guia que orienta as práticas de ensino, que contém o plano de aula, elaborado pelo professor. Sendo assim, por que a maioria dos participantes respondeu que recebe o cronograma pronto? Será que eles entenderam a pergunta? Será que eles recebem o planejamento e montam o seu cronograma à parte? De qualquer forma, o cronograma não deveria ser elaborado pelo professor e discutido em reuniões de planejamento? Parece que isso não acontece nessas escolas públicas. O próprio planejamento, que deveria ser elaborado em reuniões, já vem pronto, conforme afirmam Ferraz e Fusari (2009) que

Devido à ausência de bases teóricas mais aprofundadas, muitos seguem os planejamentos, as propostas e atividades divulgadas por materiais didáticos, como apostilas, livros e manuais curriculares. [...] Um resultado desastroso da influência tecnicista na educação escolar foi a descrença gerada no professorado, incluindo os professores de Arte, em relação ao planejamento do ensino. Planejar as aulas, ao invés de transformar-se em algo desejado, necessário e até prazeroso, transformou-se em um pesadelo para os professores, pois tiveram que adotar o modelo mecanicista de produzir planos, nos quais tinham que executar a modelagem dos objetivos educacionais, passando para os conteúdos, às estratégias e à avaliação. E não uma proposta na qual esses elementos se interdependem e dialogam entre si. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.53)

Por sua natureza, o processo de planejamento reflete a ideologia de quem o elabora, pois um plano diz o que será feito e como será feito. Sua execução, tanto no aspecto do foco como da profundidade, depende da capacidade crítica e da autonomia que o professor conquista. O planejamento escolar, com seus objetivos, conteúdos e métodos, causa impactos sociais e políticos. No entanto, o planejamento segue o rumo que o docente deve adotar (Quadro 21), vem pronto do governo - é ele quem dita as normas e o perfil da sociedade, em prol da ideologia vigente. (FERRAZ e FUSARI, 2009).

Esse modelo “Pedagógico Tecnicista” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.53) onde muitos professores são levados a seguir o planejamento já estabelecido e a utilizarem-se dos livros didáticos, provocou uma descrença do ensino da arte entre o professorado, gerou uma lacuna em relação ao entendimento da importância da

disciplina Arte, surgindo conflitos e falta de entrosamento sobre questões fundamentais para o aprendizado da arte, como a Abordagem Triangular, verificado e refletido nos Quadros 19 e 21.

Quando questionados sobre a relação entre Arte e Cultura, (quadro 21), os professores responderam que a arte faz parte da cultura. A cultura, genericamente, é um todo complexo, que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes, e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo homem, não somente, mas também em família, como membro ativo de uma sociedade que está em constante transformações (BARBOSA, 2010). Por isso, toda atividade cultural necessita ser discutida.

Segundo Cortella (2008, p.38), “[...] como a transmissão da cultura não é por hereditariedade e genética (ninguém nasce sabendo) cada geração não podendo limitar-se a consumir a cultura já existente, necessita, também, recriá-la e superá-la.”

O professor de Arte deve ficar atento para gerar esse intercâmbio cultural, promovendo o acesso à cultura do Brasil, percebendo que, apesar de os códigos culturais da Europa e Estados Unidos serem facilmente encontrados em livros didáticos, o acesso à arte para os menos favorecidos pelo capital, que possuem pouco acesso a publicações, é restrito. Além disso, precisam considerar que já há livros que abordam a arte moderna e contemporânea brasileira, mas que as publicações didáticas acabam não contemplando a arte brasileira no sentido de valorizar e dar importância ao que é nosso.

Conforme pode ser visto no Quadro 21, os professores P-05, P-07 e P-09 acreditam que, atualmente, o importante é ensinar a arte moderna. Se levarmos em consideração que a nossa cultura começou a ser divulgada a partir do modernismo, no começo do século XX, podemos perceber que os professores estão tentando valorizar o que é nosso, compondo com os vários movimentos artísticos estrangeiros, divulgados nas escolas, nas mídias etc.

Para termos uma educação intercultural, o ideal para se conhecer o homem e o mundo, é necessário promover o entendimento de cruzamentos culturais (BARBOSA, 2010), por isso, precisamos entender a origem da nossa cultura, colocar lado a lado as produções regionais, mais próximas da população, com as universais, estudando as diferenças e similaridades, reconhecendo e celebrando as diversidades raciais e culturais. Isso pode ser facilitado com visitas a museus, feitas por professores juntamente com seus alunos.

Os professores P-05, P-06 e P-09 responderam que têm a oportunidade de participar de passeios externos, como ir a museus, por exemplo; os outros dois, P-07 e P-10, afirmam que não fazem passeios externos, pois a escola não oferece verba (vide Quadro 21). A falta de verba é outro problema que bloqueia parte do aprendizado escolar.

Para os perguntados sobre o conceito que têm sobre arte-educação (Quadro 21), dois professores citaram a Abordagem Triangular em suas respostas. P-07 falou em um “novo conceito” e o P-05 não falou diretamente na triangulação do “Ver”, “Fazer” e “Contextualizar”, mas se referiu a ela com outras palavras dando o mesmo significado: Interação (Contexto), Observação (Ver), Percepção, Atitudes (Fazer). De forma indireta, o professor P-10 também fez referência à trilogia quando apresenta a ideia de que se deve trabalhar com a realidade do aluno e a história da arte, ideia que pode ser relacionada ao “contexto” e ao “ver”. Depois, encaminhando o aluno para alguma linguagem, ou seja para o ato do “fazer”.

Para o professor P-06, a arte-educação está relacionada com a interdisciplinaridade e com estímulos geradores de processos expressivos, ideia que também está associada com o “Contexto”, pois a interdisciplinaridade pode situar o aluno em seu contexto por meio da História, da Geografia, e da Matemática, e assim por diante. Quando se fala em estímulos geradores de processos expressivos, quer dizer que trabalhar com o “fazer” e com o “ver” é o estímulo gerador, pois, através deles, o aluno pode expressar-se.

4.2 Análise a partir da ótica da Abordagem Triangular

A partir da análise dos dados colhidos por meio do questionário, foram escolhidos dois professores, P05 e P07, para esta nova etapa. Além dos critérios descritos em 3.1.3, dois outros fatores influenciaram a escolha desses professores: primeiro porque considerei mais significativos pelo fato de já os conhecer como artistas e saber que eles têm um percurso artístico com bastante comprometimento com a profissão e segundo, porque as respostas desses professores são antagônicas. O P5 tem muitos anos de trabalho como professor em escolas públicas de Santos e, além de professor é também um artista, ceramista, e que, apesar de gostar de arte moderna, tem um perfil tradicional, acadêmico. O P7 é um artista muralista, mais jovem, leciona em uma escola pública de Praia Grande, e mostrou-

se revolucionário nas questões de novos experimentos na área da arte/educação. Apesar dos dois terem se formado na mesma Universidade, eles têm condutas e ideias diferentes: P7 é direto nas suas respostas enquanto que P5 é prolixo. Apesar dos dois professores reclamarem da escola pública e dos alunos que nela estudam, P5 é conformado com o sistema enquanto que P7 é mais ativo, não se deixando levar pelas imposições da escola e dos alunos.

Com esses dois professores foram realizadas três entrevistas, ou seja, uma entrevista com o P-05 e duas com o P-07, que aconteceram da seguinte forma:

- a) Como ficou evidente, durante a pré-análise dos dados coletados, indícios da Abordagem Triangular, foram elaboradas cinco perguntas que serviram de guia para as entrevistas: 1) Para você, o que significa a Abordagem Triangular? 2) Qual a função da Arte na educação? 3) Como a Abordagem Triangular influencia sua prática? 4) Qual a referência mais importante (ver, fazer, contextualizar) para se construir a partir da Abordagem triangular? 5) Diga uma frase que, para você, representa a Abordagem Triangular.
- b) Após as entrevistas, fizemos uma síntese das respostas, refazendo as perguntas e obtendo as respostas mais sintetizadas que ajudaram-me no resumo das respostas mostrado no Quadro 23. Ao final de cada resumo, o quadro mostra, em letras maiúsculas, entre colchetes, o pilar da Abordagem Triangular que mais se aproxima desse resumo.

Quadro 23: Síntese das falas dos professores colhidos através das entrevistas realizadas

Perguntas	P-05	P-07
Para você, o que significa a Abordagem Triangular?	A alfabetização visual é a representação do país por seus próprios membros. Sabe, quando a gente não sabe o que fazer é bom podermos trabalhar junto com a professora de História. Trabalhando junto fazendo uma inter-relação com os movimentos artísticos, principalmente da antiguidade, no mesmo momento que a professora da disciplina de história ta trabalhando aquele tempo, por exemplo, quando as crianças estiverem trabalhando um período como a Idade Média ou mesmo o Renascimento, fazer uma comparação com os dias de hoje, pois os alunos não concebem uma outra época ou cultura, é difícil	Para mim significa uma Abordagem mais Didática sobre a Arte e mais próxima da realidade das pessoas sem muito achismo. [CONTEXTUALIZAR]

Perguntas	P-05	P-07
	entender o erudito para eles. [CONTEXTUALIZAR]	
Qual a função da Arte na educação?	É a estimulação, também, mais é a mais importante para uma criança que nunca foi elogiada, por exemplo, você elogia um trabalho feito por ela, conseqüentemente ela passa até a prestar atenção nas outras matérias (disciplinas) isso é muito comum, pois a gente só funciona a base de estímulos. [FAZER]	Educar o olhar, sensibilizar para a Vida. [VER]
Como a Abordagem Triangular influencia sua prática?	Pois ela influencia a partir da história, do contexto, começando pelo entorno e se expandindo para o mundo. [CONTEXTUALIZAR]	Através da Leitura de Imagens, os alunos descrevem o que eles observam, falam das cores, linhas que compõe o desenho, sensações e sentimentos que a imagem provoca. Infelizmente não vejo essa Metodologia sendo muito aplicada em salas de aula, talvez por falta de conhecimento dos professores e falta de Cursos de Aperfeiçoamento dos mesmos. [VER]
Qual a referência (ver, fazer, contextualizar) mais importante para se construir a partir da Abordagem triangular?	A história e o estudo do seu contexto. [CONTEXTUALIZAR]	Estudar a obra da Ana Mae Barbosa. [VER]
Diga uma frase que, para você, representa a Abordagem Triangular.	Criar equivale a viver intensamente. [FAZER]	Uma Imagem vale mais que Mil palavras! [VER]

Fonte: dados da pesquisa.

4.2.1 Sobre o significado da Abordagem Triangular

O primeiro aspecto que me chamou atenção na fala dos professores, durante as entrevistas, foi o fato de eles chamarem a “Abordagem Triangular” de “Metodologia Triangular”. Existe uma diferença grande entre essas duas palavras: metodologia diz respeito a um método de ensino, suas etapas; abordagem se relaciona com um pensar de forma livre, de maneiras diferentes, sobre um conjunto de ações. Para Barbosa (2010, p. XXVI)

Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Problemas semânticos, nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação.

Essa troca de palavras indica, como pude verificar na forma como descrevem suas práticas, uma interpretação considerada incorreta pela autora da Abordagem Triangular: eles a consideram um método. Isso dá indícios de que falta, aos professores leitura e atualização sobre esse assunto.

P-05, contou-me que fez um curso em 1996 com a própria Ana Mae, que veio a Santos para falar e disseminar seus estudos aos professores de Arte da rede Pública da Baixada Santista. No decorrer da entrevista, no entanto, mostrou que entende e adota a Abordagem Triangular como metodologia. Segundo descreveu, todos os projetos que desenvolve, consiste o seguinte: primeiro contextualiza, pesquisam e estudam o momento histórico relacionado com o tema; depois, visitam o local ou o museu (o “ver”); por fim, fazem a releitura da imagem visitada - sempre nessa ordem, como se fosse um método. Segundo Barbosa (2010, p. 36),

A Abordagem Triangular foi estruturada como um organismo, articulado pela interação e interdependência, entre suas ações totalizadoras - a “leitura” crítica, contextualização e produção – realizadas no diálogo entre professor e o aluno. Há uma condução, mas também a abertura para a mudança de caminho, condicionada à participação do aluno. Por essa condição a Abordagem Triangular assume a característica de um sistema epistemológico e não metodológico de Ensino da Arte. Admite a pluralidade de soluções e respostas, pela intenção de preservar o conhecimento da degradação em exercício escolar reprodutivo.

Apesar da interpretação equivocada, é importante observar que os dois professores se preocupam em trabalhar com a realidade do aluno, permitindo que ele observe o seu cotidiano, conforme pode ser visto em suas falas (Quadro 23).

A contextualização é importante no processo de formação porque envolve:

- a) o conhecimento e o reconhecimento do aluno com sua própria história;
- b) o desenvolvimento da capacidade de reflexão do aluno sobre o que está acontecendo em seu cotidiano, estimulando-o a transformá-lo;
- c) o pensar sobre várias alternativas, ou caminhos diferentes, que ele pode adotar ou percorrer a partir de um contexto. Para Barbosa (2012, p.39), “Na história da arte o objeto do passado está aqui hoje. Portanto, é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno.”

Mas para a Abordagem Triangular se realizar é preciso ter em equilíbrio as outras duas ações: o “ver” e o “fazer”.

4.2.2 Sobre a função da Arte na educação

Ao descrever a função da arte na educação, P-05 afirma que a Arte permite ao professor incentivar o aluno, melhorar sua autoestima. Para ele, o fato de “achar tudo lindo” o que o aluno faz, supre suas carências e o estimula a querer bem a aula e tudo que o cerca.

Segundo os entrevistados, os alunos das escolas públicas, seja pelo ambiente familiar ou pelo meio social, são carentes, e os professores precisam trabalhar com isso, suprir essas carências. Uma das formas de fazer isso é incentivá-los com as frases, como “está lindo o que você fez”, ou mesmo “continue assim”. Freire (1996) afirma que

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa essa abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com o educando, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que ser o melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p.141)

Assim, apesar de necessária, essa postura descrita pelo professor requer cuidados: os professores ao se envolverem emocionalmente com os alunos podem não diferenciar carências de baixa autoestima com falta de aprendizagem. Apesar de fundamentais, o afeto e o carinho, sozinhos, não necessariamente determinam o sucesso da aprendizagem. Quando o professor faz de aulas um divertimento, ou mesmo um jogo onde, para incentivar os alunos, tudo que eles fazem “está lindo”, os alunos adoram, mas, geralmente, não aprendem. Por outro lado, o professor sisudo, que só domina o conteúdo e não consegue a empatia dos alunos, também não contribui para o aprendizado.

Esse aspecto afetivo que P-05 afirmou adotar nas entrevistas entra em choque com as respostas dadas no questionário aplicado na etapa anterior, quando afirmou que tem medo dos alunos, que eles não o respeitam, que até já foi ameaçado por eles, e que não consegue controlar a classe porque os alunos são muito bagunceiros. Fica aqui uma aparente contradição em relação ao resultado ao utilizar a Arte para mostrar um comportamento afetivo para com os alunos: por um lado, ela acredita que achar bonito o que eles fazem incentiva-os a gostar da aula e das coisas que os cercam; por outro lado não consegue controlar a classe. Mas esse assunto pode ficar para uma outra pesquisa.

P-07 respondeu que a função da Arte para educação está relacionada diretamente em educar o olhar, sensibilizar o aluno para a vida. Nessa resposta fica claro que esse professor vivencia a arte no seu cotidiano. Além de professor, ele é muralista: ao criar murais nas ruas da cidade onde moram, vivencia a arte com os alunos. Com isso, consegue transmitir aos alunos essa realidade da arte.

Para Fischer (1987, p. 17),

Toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento.

Apoiada na fala do autor, e na prática adotada por P-07 de fazer com que os alunos saiam da sala de aula e participem ativamente de processo criativo na cidade onde vivem, faz-me concluir que a função de educar através da Arte não está relacionada somente com o conhecimento que pode ser adquirido através dos

modelos históricos, mas também no envolvimento com o fazer artístico possível no estágio de desenvolvimento humano do presente.

4.2.3 Sobre a influência da Abordagem Triangular nas práticas dos entrevistados

Fica claro, na fala dos entrevistados, que há uma relação entre a importância que atribuem à função da arte na educação e suas práticas em sala de aula, ou seja, que é na sala de aula que eles concretizam seus pensamentos.

Para analisar a influência da Abordagem Triangular na prática dos entrevistados, foram consideradas falas colhidas sob diferentes estímulos. Com isso, foi possível uma melhor percepção a respeito da identidade profissional de cada um, tanto nas concepções sobre arte como em suas práticas educativas. Através desse cruzamento, foi possível identificar suas preferências e dificuldades no que diz respeito à compreensão e aplicação da trilogia do “Ver”, “Fazer” e “Contextualizar” da Abordagem Triangular, e concluir que sempre a adotam de forma incompleta.

P-05 acredita no estímulo do aluno para impulsioná-lo no mundo dos estudos; acredita que é a partir da história, do contexto que começa o aprendizado - parte de determinado lugar do passado para entender o mundo de hoje. Com isso, mostra que, da Abordagem Triangular, o “contextualizar” é o que mais influencia suas práticas. Outra influência pode ser vista na frase que, para ele, resume a Abordagem Triangular: “Criar equivale a viver intensamente”, ou seja, criar relaciona-se com o “Fazer”.

No conjunto de suas falas, P-05 mostra o quanto acredita na arte e o quanto gosta de estar envolvido nesse universo. Porém, falta-lhe o “ver”, aqui entendido não somente como a leitura de uma obra de arte específica, mas também a leitura do mundo, a observação e reflexão sobre suas práticas. Falta-lhe “ver” de formas diferentes o mesmo projeto, ampliar sua abrangência para além da sala de aula. Falta-lhe descobrir o espaço visual dentro de si e do seu entorno.

Ver o espaço como um todo, e descobrir-se nele, conforme Ostrower (2003, p.13),

[...] representa para cada indivíduo uma experiência a um só tempo pessoal e universal. A partir dos primeiros movimentos físicos do corpo, a criança começa a ensaiar o espaço, a discerni-lo e a conhecê-lo, a vivenciá-lo, vivenciando a si mesma, consciente e inconscientemente. São processos que se interligam ao próprio curso

de estruturação da percepção consciente, às possibilidades de a pessoa sentir e pensar-se dentro do meio ambiente em que vive.

Concluindo, P-05 mostra-se envolvido com a prática artística por meio principalmente do “Contextualizar”, mas também reconhece a importância do “Fazer”. Para que se complete o entendimento sobre o processo de “zigzague” da Abordagem Triangular, falta-lhe desenvolver o “Ver” em suas práticas educativas.

P-07 acredita que a aprendizagem parte da leitura de imagens: para ele, o “ver” é a influência principal da Abordagem Triangular. Da mesma forma, acredita que o olhar é a função da arte. Isso é confirmado na frase que, para ele, resume a Abordagem Triangular: “Uma imagem vale mais do que mil palavras”. Para esse professor, a imagem está acima de tudo. Para ele, o ato de ver leva ao conhecimento: tudo começa pelo “ver”.

O “ver” como parte do processo de ensino e aprendizagem pode ser entendido de forma bem ampla: ele transpassa o simples olhar – ele pode envolver o objeto a partir de um contexto, de dentro e por fora, do particular para o todo; pode e deve ser amplo, complexo, detalhado, sentido; podem trazer recordações, novas percepções, sonhos etc.

Alguns psicólogos veem o objeto percebido como o tipo mais perfeito de imagem visual, mas é mais comum considerar a imagem como algo divorciado do ato da percepção. Olho para cima e vejo um pássaro num galho: enquanto mantenho meus olhos no pássaro, meu cérebro continua a registrar um objeto percebido. Fecho meus olhos, mas se desejar ainda posso ver o pássaro com os olhos da mente. O que eu ainda “vejo” (ou seja, retenho) é uma imagem do pássaro. Ela é menos distinta que o objeto percebido, embora eu seja capaz, por meio da concentração, de torná-la mais clara e mais detalhada. Então, afasto o pássaro de minha mente, e a imagem desaparece; mas, se alguns dias mais tarde eu me lembrar do pássaro, a imagem retornará, embora cada vez menos distinta à medida que o intervalo de tempo for aumentando. (READ, 2013, p.40)

É interessante observar aqui como o “ver uma imagem” envolve não somente o sentido da visão, mas também processos físicos e mentais. Podemos, por meio do processo de ensino e aprendizagem, desenvolver esses vários tipos de olhares.

Concluindo, P-07 envolve-se com a prática artística por meio do “ver”, um ver que, para ele, é o aspecto maior para a educação artística na escola. Para que se complete o entendimento sobre o processo de “zigzague” da Abordagem

Triangular, falta-lhe desenvolver o “contextualizar” e o “fazer” em suas práticas educativas.

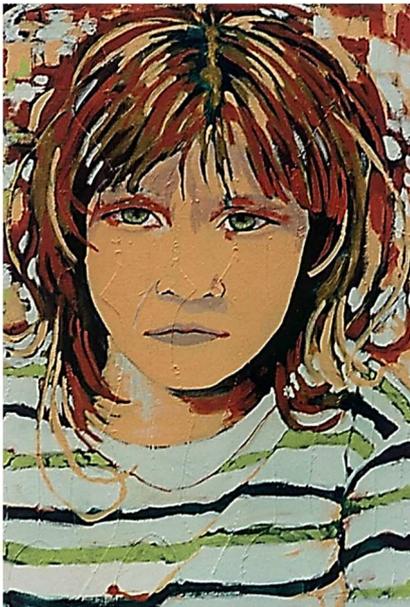
A Abordagem Triangular não estabelece o que fazer nem como fazer. Ela está ligada a um campo do conhecimento onde o ensino e a aprendizagem ocorre, caracterizando o fenômeno da arte como objeto de conhecimento em sua especificidade, distinguindo-o de outros conhecimentos. Ela orienta a busca da significação do ensinar e aprender arte, onde cada professor formula suas próprias perguntas, que podem ser traduzidas em conteúdos e procedimentos.

Quanto ao desenvolvimento das aulas dos professores, observei que a Abordagem Triangular poderia ser fruto de relações entre exercícios de aprender fazendo, lendo e contextualizando arte. No entanto, percebi que, por vários fatores, dentre eles o tempo e o próprio comprometimento com a arte voltada para educação, falta-lhes o equilíbrio dessas ações o que, conseqüentemente, acaba quebrando o desenvolvimento dessa trilogia, que se completa no intercâmbio do “ver, fazer e contextualizar” se completam porque o “ver, fazer e contextualizar” são ações estruturantes que compõem o fazer artístico, a percepção estética, e a reflexão sobre os diversos contextos em que a Arte se inscreve, e que são exercitados continuamente e de modo complementar. Um professor de Arte pode se beneficiar da Abordagem Triangular se perceber essa continuidade.

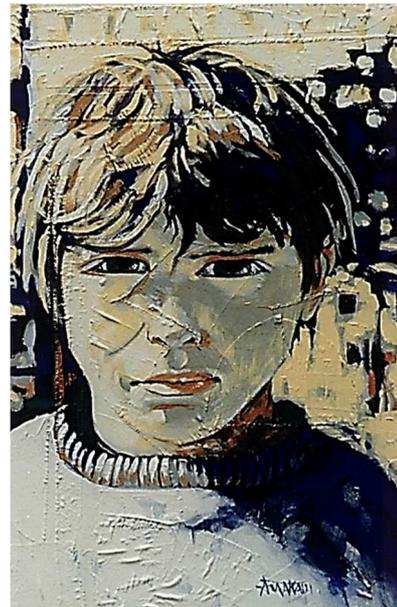
Percebi, também, que é preciso aprender a investigar as ações e os recursos necessários para produzir, ler e contextualizar o fenômeno da arte para poder usufruir, de maneira mais proveitosa, os encontros surpreendentes e inexplicáveis propiciados pelo percurso do ensino da arte.

Para concluir, fica a certeza de que há muito ainda por pesquisar para avançar nessa questão da educação pela arte. Considero que, para alguns professores que acreditam e tem a arte como meio de vida, a esperança de luta por uma mudança é a esperança depositada no seu dia a dia de trabalho. Só precisamos encontrar um caminho para construir, ou melhor, um caminho ideal e promissor, que inclua a arte como mais um aspecto importante do processo da formação do ser humano de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES: CONSTRUINDO REFLEXÕES



Menina Laranja 0,70x0,05
Técnica: Acrílico s/ tela texturada
Anaakau



Menino Azul 0,70x0,50cm
Técnica: Acrílico s/ tela texturada
Anaakau

Quem somos? Onde estamos? O que queremos?

Olhamos, de fato, para os alunos como fruto de um futuro?

Segundo Cortella (2008, p.30) “somos antes de mais nada, construtores de sentido porque, fundamentalmente, somos construtores de nós mesmos, a partir de uma evolução natural.”

Refletindo sobre essa frase, mais do que sábia, pergunto-me: O que estamos querendo com a educação escolar hoje? E a arte na escola, o que significa? Queremos formar quem? Para que e por quê?

Eu gostaria que, nas escolas, existisse um trabalho baseado em propostas que objetivassem, de fato, o desenvolvimento do ser humano e de suas capacidades, e que considerassem a individualidade dos alunos, transformando o processo de ensino-aprendizagem em uma aventura ímpar. Eu gostaria que a arte, nas escolas, não fosse apenas um conceito em si, mas sim um dos eixos condutores de uma prática pedagógica inovadora, afetiva e respeitosa; que o desenvolvimento de propostas inovadoras conduzisse professores e alunos por caminhos de

integração com a natureza e de fortalecimento da sociedade, de tal forma que, cada um construísse sua identidade pessoal e sua identidade com o outro tendo em vista o bem comum. Caminhos que permitissem o compartilhar saberes, sentimentos e conflitos, fortalecendo laços de confiança e entrega no universo do conhecimento, do saber, do saber aprender, e do aprender a saber. E, assim, pudéssemos comprovar a importância das relações humanas no processo do aprendizado.

Utopia para muitos, ideal para poucos!

O respeito ao aluno e a atitude são as chaves para esse caminho sonhado. Um caminho onde, para alunos e professores, “a mais importante atitude a ser tomada é a do desejo de continuar aprendendo” (DEWEY, 2011, p. 51). Isso porque a educação, como crescimento, deve ser um processo contínuo e sempre presente.

Sempre vivemos o tempo em que estamos e não algum outro tempo, e é só extraindo de cada tempo presente o sentido completo de cada experiência presente que estamos preparados para fazer o mesmo no futuro. Essa é a única preparação que realmente conta ao longo da vida. (DEWEY, 2011, p.51)

Pensando dessa forma, procurei analisar, nesta pesquisa, como se desenvolvem as práticas pedagógicas do professor de Arte do Ensino Fundamental II de escolas públicas. A partir das concepções e das *práxis* diárias dos professores participantes desta pesquisa, e de suas dificuldades, busquei perceber e compreender a importância que eles atribuem para a arte no processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, embasei-me em autores que acreditam no poder transformador da arte no processo educativo, percebendo que a ação está na convicção, no pensamento, e não somente nas circunstâncias.

Conheci, refleti e analisei as seguintes questões:

- a) Qual é o papel da Arte nas escolas?
- b) Quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Arte?
- c) Quais são, para os professores participantes, as concepções de Arte para a educação?
- d) Por que o discurso do professor de Arte difere de suas práticas em sala de aula?
- e) Como se articulam as concepções e as práticas do professor de Arte do Ensino Fundamental II em relação aos conceitos da Abordagem Triangular?

O percurso da história do ensino da arte e do professor de Arte no Brasil, permitiu-me entender as razões que levaram a Educação Artística e a Arte/Educação manterem-se às margens do sistema educacional. Com isso, foi possível compreender as atuais condições da disciplina e, conseqüentemente, o processo de trabalho e a formação do professor de Arte no Brasil contemporâneo.

Segundo Nóvoa (2009, p. 2):

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. Há momentos em que parece que todos dizem o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. As organizações internacionais e as redes que hoje nos mantém permanentemente ligados contribuem para esta *vulgata* que tende a vender mais do que valorizar. O campo da formação de professor está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

Dedicar uma atenção especial à formação continuada do professor de Arte, trabalhando e estimulando sua capacidade intelectual, de forma a possibilitar o contínuo aperfeiçoamento de suas práticas e de seu envolvimento com o contexto onde seu trabalho se insere, é uma possível superação para o problema de rever a educação escolar brasileira.

A análise de conteúdo das respostas colhidas através dos questionários permitiu-me verificar como se deu a formação dos participantes, e perceber o quanto ainda temos que refletir e procurar formas para transformar esse processo, ou seja, procurar formas efetivas e eficazes para uma formação continuada do professor de Arte no Brasil contemporâneo! Também foi possível verificar que todos os professores, além de não terem uma boa formação inicial, não procuram atualizar-se na área que estão atuando, ou seja, o processo de formação inexistente ou baseia-se apenas na experiência do dia a dia. A partir dessa constatação, emergem algumas questões básicas, sementes para uma outra pesquisa: Por que esses profissionais não continuam estudando? Falta-lhes tempo? Falta-lhes interesse? Falta de cursos mais bem estruturados e estimulantes? Falta de incentivo do poder público?

Através das entrevistas e das respostas obtidas por meio do questionário, foi possível identificar, ainda, detalhes que iluminaram o processo de análise e me

ajudando a encontrar argumentos mais abrangentes na produção do conhecimento, pois tive a oportunidade de observar as percepções acerca da aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

Constatei que existem diferenças entre a forma como veem a Arte e a forma como a inserem nas suas práticas em sala de aula. Para a maioria, a arte é vida, a arte faz parte do cotidiano. Em sala de aula, entretanto, apenas sistematizam conceitos, esquecem o envolvimento que a arte tem com o dia a dia – falta-lhes uma vivência da arte. Isso leva-me a concluir que, para os professores, a arte da vida não é a mesma arte da sala de aula.

Constatei também que os professores participantes da pesquisa reconhecem a existência de diferentes maneiras de trabalhar os conteúdos através da arte. Reconhecem também a importância da arte para a educação. No entanto, mostraram-se incapazes, ou mesmo sem uma orientação que os levem a enfrentar, de forma ativa, essa questão da formação de uma identidade artística que seja criativa.

Durante o trabalho de campo, redefini a questão problema desta pesquisa, colocando em foco a Abordagem Triangular, “metodologia” utilizada por dois dos participantes. A partir dos PCNs-Arte, busquei compreender como essa abordagem influencia as práticas docentes desses professores.

Ao analisar os PCNs-Arte, foi possível reconhecer que a presença de temas transversais como proposta pedagógica mostra uma preocupação com questões sociais. Entretanto, essas propostas não vêm acompanhadas de políticas que assegurem sua efetiva implantação. Como consequência, a responsabilidade de materializar tais propostas recai sobre os professores. Por outro lado, o “produto” a ser ensinado, ou transmitido, vem pronto, minimizando a experiência e o sabor da descoberta. Isso me faz concluir que estamos criando, através da educação escolar, uma cultura industrial, cujos valores são sensíveis, onde a realização vence a investigação, onde o saber vem pronto não nos deixando experimentar o conhecimento.

Outro aspecto preocupante foi a constatação da uniformidade no ensinar arte, que simplifica o particular e fragmenta os conteúdos, afastando-os do contexto. Isso foi comprovado nos questionários, quando os professores responderam que só se utilizam dos livros didáticos ou apostilas, muitas vezes impostos pela escola pública, como referência para todo o conteúdo a ser ensinado. A análise desses livros comprova a fragmentação e simplificação dos seus conteúdos.

Se o trabalho com ARTE-Educação é um processo dinâmico, uma articulação do fluxo da experiência sensível e um desdobrar de aptidões interiores, propiciando experiências perceptivas, é difícil imaginar um tipo de Livro Didático que possa atender a esses objetivos. (FERRAZ; SIQUEIRA, 1987, p.41)

Nós, que estamos envolvidos e trabalhando com a educação, precisamos pensar mais sobre a função da inteligência ao adquirir conhecimentos, ou seja, sobre o desenvolvimento tecnicista presente nas diretrizes curriculares, pois o objetivo da educação deveria ser o desenvolvimento de ideais, ideias, de habilidades, de sensações, da criatividade e da imaginação.

Concordo com Eisner (2008) quando afirma que existem algumas lições que a escola, poderia aprender com a Arte. A experiência que a Arte nos proporciona, o sentido de vitalidade, e a exploração de emoções, podem ser afirmadas nos ideais e desafios que nós, professores, podemos explorar com os alunos.

Uma mudança de concepção do ensinar-aprender arte depende de uma visão renovada, focada na exploração e não somente no receber passivo, na surpresa e não no controle, valorizando o “tornar-se” e não o “ser”, no processo e não no “acabado” ou “pronto”.

“A arte tem sido o meio usado para manter vivo o sentido de objetivos que ultrapassou a evidência e dos significados que transcendem o hábito enrijecido” (DEWEY, 2011, p.50). Por meio da Arte, nossa escola poderá se enriquecer e transformar-se em uma nova escola digna de um homem livre e completo.

A respeito da influência da Abordagem Triangular nas práticas pedagógicas dos professores entrevistados, identifiquei uma incompletude tanto da compreensão quanto da aplicação dos conceitos nela contidos. Exemplo disso é a forma de utilizá-la como método e não como abordagem.

Considerando que, mesmo de forma incompleta, a prática influenciada pela Abordagem Triangular demonstrou, na análise realizada, resultados positivos, reafirmando a crença na importância da arte para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, vislumbro um futuro promissor para a arte-educação, um futuro do qual participam as diferentes facetas da educação, criando uma consciência de algo maior, do todo, de um pensamento global fundamentado em nossa compreensão e responsabilidade individual e social para com o planeta.

Para que a Arte se integre à escola, ao currículo escolar de forma orgânica, é fundamental que haja articulação de vários fatores:

1. o reconhecimento da necessidade da Arte nas escolas – através da arte, alunos e professores podem vivenciar um exercício contínuo de descobertas aguçadas pela curiosidade e pela experiência, abrindo, com isso, espaço para emergir o pensamento divergente e libertador;
2. o interesse, palavra-chave de um processo educativo crítico;
3. a construção de salas adequadas para arte, ateliers;
4. a participação em cursos de formação continuada, pertinentes às práticas desses profissionais.

A escola pertence a um dos espaços do conhecimento e do saber, e esse espaço pode aprender, e muito, com a arte.

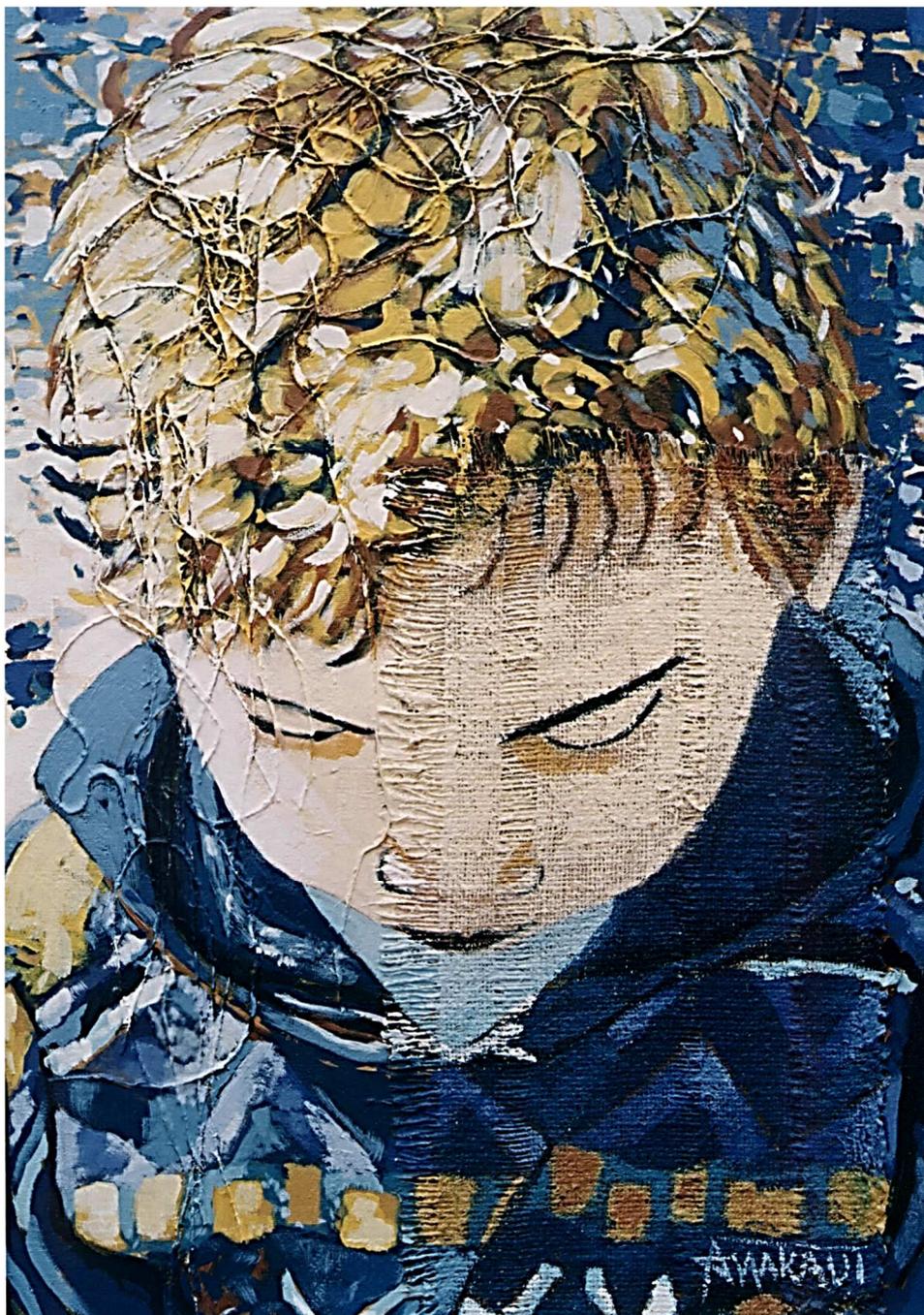
A escola, segundo Nóvoa (2009, p.35)

Deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação. Nesse sentido, pensar de outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas.

Nesta pesquisa, todas as leituras escolhidas e abordadas contribuíram para o desenvolvimento de um pensamento colaborador, e alimentaram a certeza de que meu percurso está no caminho certo no reconhecimento e na afirmação da importância da arte para a educação. Esta é uma questão que envolve e estimula a comunicação, tanto para o professor como para o aluno. Esta interrelação compõe um meio comum e proveitoso para o aprendizado enquanto formação de humanos inteiros. Assim como uma obra de arte!

Sem a pretensão de esgotar minha questão problema, deixo nesta pesquisa um pretexto para novas reflexões sobre a importância da arte na Escola e no processo de formação do professor de Arte.

Finalizo com uma frase célebre de Eisner (2008, p.14): “A educação é um processo de aprender a tornar-se arquiteto da nossa própria educação. É um processo que não acaba até fazermos.”



Título: Agradecer
Técnica: acrílico s/ tela texturada

1,00x0,70cm
Anaakau

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Leila. **Recompondo a fragmentação do conhecimento escolarizado**: as linguagens artísticas no enfrentamento do formalismo escolar. Artigo. Revista Internacional D'humanitats. p. 17-28. CEMOrOc – FEUSP/Univ. Autònoma de Barcelona, 24 jan-abr, 2012.

ANDRÉ, Marlí. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Porto Alegre. Artigo: Dossiê Educação, vol. 33, n. 3, p.174-181, Set/Dez. 2010.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma Psicologia da Visão Criadora. 3ª ed. São Paulo. Pioneira: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. (org.) **História da Arte/Educação**: a experiência de Brasília. I Simpósio de História da Arte/Educação. ECA-SP. São Paulo: Ed. Max Limonad, 1986.

_____. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Relato encomendado pela UNESCO à INSEA. Estudos Avançados (p.170-182), 1989

_____. **Arte/Educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2011

_____. **A imagem do ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae, AMARAL, Lilian (organizadoras). **Interterritorialidades**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma investigação à teoria e aos métodos. Porto Codex-Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de ago. 1971.

BRASIL.Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Capítulo III, da Educação, Cultura e Desporto, Seção I, da Educação. Lei de 1988.

BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano134, n. 248, p. 27833-27841. Art. 68. Seção 1. dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 13 de julho de; 189º da Independência e 122º da República. Altera a Lei nº 9.394, no tocante a arte. Brasília, 2010.

BREDARIOLLI, Rita. **Choque e Formação**: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In. BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs). A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

CHARLOT, Bernard. **O Professor na sociedade contemporânea**: um trabalhador da contradição. Artigo. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.17, n. 30, p. 17-31. Jul/dez, 2008.

_____. **Qual o lugar das artes na escola da sociedade contemporânea?** Texto. Livro: Dança, teatro e Educação na sociedade contemporânea. Ribeirão Preto-SP. Ed. Alfabeta, 2011.

CHARLOT, Bernard.(org.) **Educação e Artes Cênicas**: interfaces contemporâneas.. Rio de Janeiro: Wal Editora, 2013.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 12ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2ª ed. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2011.

EISNER, E. **The Arts and The Creation of Mind, In Chapter 4, What the Arts Teach and How it Shows**. Yale University Press. 2002. p 70-92.

EISNER, Elliot E. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da Educação?** Currículo sem fronteiras, v.8, p. 5-17, ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org. Jul/Dez 2008.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T., FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 2ª ed. (revisada e ampliada). São Paulo. Cortez, 2009.

_____. **Arte na Educação Escolar**. 4ª ed. São Paulo-SP. Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria H. De Toledo; SIQUEIRA, Idméia S. P. **Arte Educação**: Vivência, experiência ou livro didático? São Paulo: Edições Loyola, 1987.

FERREIRA JR, Amárico; BITTAR, Marisa. **A ditadura Militar e a proletarização dos professores**. Artigo. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, Set/Dez. 2006.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9ª ed. Rio de Janeiro. Guanabara, 1987.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas**: a mediação dos saberes pedagógicos. São Paulo. Educação e Pesquisa (USP), v. 34, p. 109-126, 2008b.

_____. **Formação e valorização do docente**: por onde começar? Síntese da palestra no Encontro Intermunicipal antecedente à CONAE. Santos 27/06/2009.

_____. **A Pedagogia e a prática docente**. São Paulo. Editora Cortex, 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília-DF. Ed. Liber Livro Editora, 2008a.

FRASER, Marcia T. Dantas; GONDIN, Sonia M. Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Universidade federal da Bahia. Paidéia, 14(28), 139, 152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. **O papel do Planejamento a Formação do Educador**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

IDEOLOGIA. in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo/ideologia>>. Acesso em 9 jan. 2015.

LAMPERT, Jocielle. **Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes visuais e da cultura visual**. BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs). A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCCA, Lisie de. **Arte na escola**: a experiência estática como um dos caminhos para a promoção da vocação humana para “ser mais”. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 1012.

MACHADO, Regina Stela. **Sobre Mapas e Bússolas**: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs). A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ªed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MINAYO, Maria Cecília Souza de. **Hermenêutica**: Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza de; DESLANDES, Suely Ferreira (org). Caminhos do pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 83-107.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9ªed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MONTEIRO, Maria Cristina; MOSTAFA, Solange Puntel. **Tendências de produção científica em arte/educação no Brasil e na Abordagem Triangular de ensino da arte**. BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs). A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2ª ed. Portugal. Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Professor**: imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal. EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, S. L. De. Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas TGI, TCC. Monografias e teses. 2ªed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

OLIVEIRA, Mirtes Marins de. **História como Estratégia**: uma apropriação da Abordagem Triangular para uma educação não conformista. In. BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs). A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 24ª ed. Rio de Janeiro. Elsevier, 2004.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores**: Unidade Teórica e Prática? 4ª ed. São Paulo. Cortez Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Arx, 1991.

READ, Herbert Edward. **A educação pela arte**. 2ª ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

RIOS, Terezinha Azeredo. **A Dimensão Ética da Aula**: o que nós fazemos com eles?. Artigo, publicado em VEIGA. pp. 73-93. UNESP, Campinas: Papirus, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil: (1930/1973). 36ªed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010..

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: arte, ensino fundamental – 8ª série. São Paulo, 2009.

TRIGUIS, Carlos Ernesto. **De Educando a Arte-Educador**: um percurso, influência dos mestres, volume II – Anexos. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. São Paulo, 2007.

APÊNDICE A - Questionário

PESSOAL

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Cidade onde nasceu:
- 4) Cidade onde mora atualmente:
- 5) Qual o conceito que você tem sobre a arte?

- 6) Que importância a arte tem na sua vida?

- 7) Você lembra quando estudou no ensino fundamental? Sim () Não ()?
Qual era a importância que se dava para a arte nesta época, na sua escola?

- 8) Você desenvolve algum trabalho de arte? Sim () Não ()? Qual(is)?

FORMAÇÃO

- 1) Qual sua formação no curso superior?
- 2) Tem algum curso de pós-graduação? Sim () Não ()? Quais?
- 3) Outros cursos livres que complementaram e/ou complementam a sua formação?
- 4) O que você gosta de ler sobre arte? O que está lendo atualmente?
- 5) Você sabe ou acompanha se existem estudos científicos sobre esta área no ensino fundamental? Sim () Não ()? O que você já leu sobre?

PROFISSÃO

- 1) Quanto tempo você leciona nesta área?
- 2) Qual(ais) escola (s) você trabalha atualmente? Há quanto tempo?
- 3) Você já trabalhou em outra (s) escola (s)? Sim () Não ()? Qual (ais)?
Qual o tempo em cada uma?
- 4) Você conhece o sistema de ensino (Currículo) da(s) escola(s) que trabalha? Sim () Não ()? Poderia me dizer algo sobre isso? Qual é a ideologia para a formação do aluno desta(s) escola(s)?

- 5) Quais são seus deveres e/ ou direitos e a sua liberdade dentro da(s) escola(s) que trabalha?

PRÁTICAS

- 1) Como você desenvolve seu trabalho dentro de sala de aula?
- 2) Como você monta o seu cronograma de aula?
- 3) Você segue alguma metodologia? Sim () Não ()? Qual(ais)?
- 4) Como você aborda os períodos da arte Clássica, Moderna e Contemporânea em sala de aula? Na teoria e na prática:
- 5) Quais os artistas e movimentos você acredita ser mais importante atualmente para o ensino fundamental? Porque?
- 6) Qual a relação que você faz da arte com a cultura?
- 7) Quais são os exercícios que você mais gosta de aplicar em sala de aula? E quais os alunos mais gostam?
- 8) Você promove passeios externos com a(s) classe(s)? Sim () Não ()? Cite alguns já realizados?
- 9) Você poderia descrever um dia em sua aula? Sim () Não ()? Do começo ao fim
- 10) Qual o conceito que você tem sobre a arte/educação?