

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

KAREN ADRIANA GODOY

**Aula de Arte na Educação Básica: um estudo sobre as
concepções de professoras atuantes em escolas públicas
na cidade de São Carlos-SP**

São Carlos

2020

KAREN ADRIANA GODOY

**Aula de Arte na Educação Básica: um estudo sobre as concepções de professoras
atuantes em escolas públicas na cidade de São Carlos-SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-PPGPE da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia

**São Carlos
2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Karen Adriana Godoy, realizada em 30/07/2020.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar)

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Mie Ito Cereser (CEUCLAR)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço aos meus queridos alunos e ex-alunos, pois este trabalho não seria possível se não fosse pela interação, participação e questionamentos trazidos por eles. Eles com certeza são para mim a maior fonte de inspiração e motivação. São os responsáveis pelo brilho no olhar e paixão pela área. São os que fazem valer a pena cada esforço e cada desafio.

Agradeço também ao meu orientador Fernando Galizia, que sempre esteve disposto a me ouvir, me auxiliou, e guiou todo esse processo de aprendizado e desenvolvimento de uma maneira branda, tornando a realização deste trabalho algo extremamente agradável, prazeroso e enriquecedor tanto pessoalmente quanto profissionalmente.

Agradeço às professoras Márcia Onofre e Cristina Cereser por aceitarem fazer parte desta minha caminhada, e também pela atenção, carinho e contribuições a este trabalho.

Agradeço às participantes entrevistadas que se dispuseram a contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa e também a todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente ao contribuir com as reflexões trazidas neste trabalho.

Por fim, agradeço ao meu parceiro, companheiro, amigo e esposo Matheus, que sempre me apoia em todas as escolhas e desafios, me encorajando, fortalecendo e despertando o melhor que existe em mim.

*“Temos a arte a fim de não morrer da verdade”
(Friedrich Nietzsche)*

Professora Karen

Você não só nos ensinou só que a arte é só uma pintura, você nos ensinou que a arte é dança, música e muito mais.



Obrigado,
Beijos 😘❤️

Cartinha recebida de uma aluna do 5º ano do Ensino Fundamental em 2018

GODOY, K. A. Aula de Arte na Educação Básica: um estudo sobre as concepções de professoras atuantes em escolas públicas na cidade de São Carlos-SP. 2020. 174f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2020.

RESUMO

Este trabalho investigou as concepções de ensino de Arte de professoras atuantes em escolas públicas na cidade de São Carlos/SP. Como objetivos específicos, pretendeu-se: explorar quais linguagens artísticas as professoras consideram como válidas para ensino de Arte; identificar quais atividades esperam que sejam realizadas no ensino de Artes; compreender por que essas professoras consideram tais atividades como válidas para o ensino de Arte; verificar qual a função do ensino de Arte na escola para estas professoras; e analisar as concepções que as mesmas possuem em relação ao ensino de Arte na escola. Nos apoiamos em autores que discorrem sobre temas como: “O que é Arte”; “Legislação sobre ensino de Arte”; e “Função e concepções sobre ensino de Arte”. Esta é uma pesquisa qualitativa, na qual foi realizado um estudo de entrevistas, e que usou como técnica de coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Para tratamento dos dados, foi realizada análise de conteúdo. Foram entrevistadas quatro professoras de Arte da Rede Municipal e Rede Estadual de Ensino, em escolas situadas em São Carlos/SP. Os dados permitiram concluir que a legislação referente ao ensino de Arte nas escolas não oferece subsídios concretos para o trabalho docente em Arte das professoras. Além disso, foi possível concluir que as exigências em relação à formação profissional e a prática docente ainda caminham em grande descompasso, causando o enfraquecimento da área, a desvalorização profissional e um ensino de Arte com pouco embasamento teórico. Também pudemos concluir que as entrevistadas consideram importante a presença e o ensino das quatro linguagens artísticas na escola, mas quando relatam sobre as atividades realizadas nas aulas de Arte, a grande maioria se apoia em exemplos da linguagem visual ou apenas na área de sua formação.

Palavras-chave: 1. Educação; 2. Ensino de Arte; 3. Concepções sobre ensino de Arte.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das Entrevistadas	84
--	----

ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BOVESPA – Bolsa de Valores de São Paulo

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

ONGs – Organizações não Governamentais

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
1.1 O que é Arte.....	17
1.2 Legislação referente ao ensino de Arte.....	28
1.3 Funções e concepções sobre o ensino de Arte.....	42
2. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	61
2.1 Paradigma de pesquisa.....	61
2.2 Método de pesquisa.....	65
2.3 Técnica de coleta de dados.....	67
2.4 Categorização e análise dos dados.....	73
2.5 Local de coleta e participantes.....	77
2.5.1 Como aconteceram as entrevistas.....	77
2.5.2 Perfil das participantes.....	81
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	84
3.1 Sobre as linguagens artísticas.....	85
3.2 Atividades realizadas (ou que deveriam ser realizadas) nas aulas de arte.....	88
3.3 Materiais utilizados para apresentar as obras.....	101
3.4 Funções do ensino de Arte.....	105
3.5 Concepções de ensino de arte – de onde surgem essas concepções?.....	112
3.6 Concepção de Arte.....	126
3.7 Tudo pode ser Arte.....	130
3.8 Desvalorização.....	133
3.9 Arte como área de conhecimento dentro da escola.....	137
3.10 Reflexão.....	141
3.11 Dificuldades.....	143
3.12 Formação e os impactos de uma carreira polivalente.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICE A - TCLE.....	170
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista.....	174

INTRODUÇÃO

Minha relação com a Arte se iniciou logo na infância, por uma admiração muito grande pelo Teatro. Aos dezesseis anos me mudei de São Paulo para uma cidade do interior com 12 mil habitantes, onde fiz minha primeira oficina teatral e, a partir daí, não parei de me envolver com essa linguagem artística, tanto em cursos e oficinas como em montagens de espetáculos e apresentações amadoras. Foi também nessa época que percebi que no interior não havia muitas opções artísticas, inclusive atividades de formação artística para os jovens, e assim decidi que queria me tornar professora de Teatro.

Buscando a profissionalização na área, cursei o Curso Técnico em Arte Dramática, continuei atuando em peças teatrais e comecei a ministrar oficinas de teatro. Passados alguns anos, me graduei em Licenciatura em Educação Especial e, durante toda essa segunda formação, realizei trabalhos e pesquisas que transitavam pelo Teatro ou pelo ensino de Arte, focando a inclusão e desenvolvimento de pessoas com deficiência por meio da Arte. Paralelamente à graduação em Educação Especial, ministrava minicursos e oficinas de Teatro em ambientes não formais de ensino como ONGs, Oficinas Culturais e eventos acadêmicos.

Ao final da graduação, ingressei na docência, no ambiente formal de ensino, ministrando aulas de Arte para alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular. Nesse período, mantive o trabalho com Teatro, ministrando aulas em ONGs, espaços culturais, eventos como citado anteriormente e também participando de montagem de peças.

A ideia desta pesquisa surgiu de uma situação recorrente em minhas aulas de Arte na escola, e a constante indagação dos alunos de diversas salas e turmas com a seguinte frase: “Tia (professora), hoje nós iremos pintar com tinta?”. Essa constante pergunta vinda dos alunos despertou em mim uma atenção e curiosidade sobre o que esses alunos entendiam como Arte, que a princípio parecia ser apenas a pintura realizada com tinta.

Por ter uma formação artística de uma linguagem pouco valorizada e com pouco espaço na escola, como o Teatro, comecei a observar que, embora nossa legislação

indique o trabalho das quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro e música), nas escolas essa não parecia ser uma prática real.

Também houve outra ocasião que me despertou interesse para a realização deste trabalho. Ministrei uma aula de expressão corporal para uma turma de 5º ano nessa escola particular onde atuava. Essa aula foi realizada no pátio, ao ar livre e, durante toda a aula, os alunos realizaram jogos e exercícios corporais provenientes do teatro. Ao final da aula, voltando para a sala, um aluno me questionou: “Professora, hoje nós não teremos aula de Arte?”. Era aparente que aquela pergunta sugeria que, para aquele aluno, a aula de Arte era desenhar ou pintar, e como passamos a aula toda no pátio, ele não havia “feito a aula de Arte”. Aproveitei a pergunta e conversei com o aluno e toda a turma sobre as demais linguagens artísticas.

A partir dessas situações, comecei a observar que os alunos pareciam ter criado uma relação muito forte entre a aula de Arte e o desenho e uso de tintas, ou seja, para eles a aula de Arte estava relacionada a aprender técnicas de desenho e pintura, e praticá-las.

Com isso comecei a questionar de onde vinham essas fortes concepções, pois eu buscava sempre apresentar aos alunos a Arte como uma área mais ampla, que envolve outras práticas e reflexões além da pintura, principalmente porque minha formação e área de atuação artística não é a pintura. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), devemos trabalhar as quatro linguagens artísticas nas aulas de Arte, que são a dança, o teatro, a música e as artes visuais:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência

artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2018, p. 193).

Atualmente não atuo mais nessa escola particular, mas sim numa escola Estadual. Porém, percebo, a partir de minha vivência profissional, as mesmas concepções de ensino de Arte por parte não só dos alunos, mas também das professoras de Arte: a ênfase nas Artes Visuais e da pintura com tinta nas aulas de Arte¹.

Recentemente buscamos no site de vídeos YouTube, alguns vídeos que apresentassem o que é Arte, a título de curiosidade sobre o tema. O que encontramos foram diversos vídeos e tutoriais que apresentavam diversas teorias e diferentes pontos de vista para essa definição, porém o que nos chamou atenção foi o fato de que todos esses vídeos apenas citavam a existência da dança, do teatro e da música como pertencentes ao universo artístico, e se apoiavam apenas nas artes visuais para apresentar todos os movimentos, períodos, teorias e diferentes definições. Podemos entender que a concepção de que Arte pode estar diretamente relacionada às pinturas está não apenas na fala das crianças, mas em outras pessoas.

Ainda em uma busca rápida na *internet* com a intenção de ter a resposta para o que é arte, assim como qualquer pessoa não especialista na área artística ou docente de Arte pode fazer, uma das definições que nos deparamos é a da autora Adami, no site Info Escola, que nos traz a seguinte afirmação:

A designação do termo *Arte* vem do latim *Ars*, que significa habilidade. É definida como uma atividade que manifesta a estética visual, desenvolvida por artistas que se baseiam em suas próprias emoções. Geralmente a arte é um reflexo da época e cultura vivida. A Arte existe desde os primeiros indícios do desenvolvimento do homem, inicialmente utilizada para suprir necessidades de sobrevivência, como utensílios de cozinha e inscrições em cavernas. No Século V a. C., era considerada técnica, do grego *tékn*, onde esculturas e pinturas eram aprimoramentos técnicos (ADAMI, 2018, s/p).

Quando a autora cita arte como uma “atividade que manifesta a estética visual” podemos tecer diversas reflexões. Em primeiro lugar, ao nos apoiarmos no significado da

¹ Até o presente momento, a escrita deste trabalho predominou em primeira pessoa do singular por se tratar da trajetória pessoal da pesquisadora. Porém, deste ponto em diante, se faz presente a companhia e orientação do professor orientador e, assim, adotaremos a escrita em primeira pessoa do plural a partir deste ponto.

palavra “estética” de acordo com o dicionário *Michaellis Online*, que é o que trata o belo e as manifestações da beleza, podemos ser levados ao entendimento de arte como belo, agradável, descartando a arte crítica, incômoda, que denuncia e é revolucionária. Acreditamos importante trazer a reflexão de que, nos estudos no campo das Artes, a ideia da estética e do belo se aprofundam, como vemos na fala da professora Maria Helena Garcez (s/d) a partir das ideias de Luigi Pareyson:

Em meio a discussões dos que não veem a estética como filosofia, Luigi Pareyson afirma-se como defensor do caráter filosófico da estética. Para ele, a estética é filosofia, isto é, reflexão especulativa sobre a experiência estética do artista, do leitor, do fruidor de qualquer beleza, do crítico, do historiador, do técnico da arte. [...] No âmbito da estética entra a contemplação da beleza, quer artística, quer natural ou intelectual, a atividade dos artistas, a interpretação e avaliação das obras de arte, bem como as teorias das diversas artes (a Teoria da Literatura, por exemplo). Compete também à estética dar uma definição da arte, sempre a partir da reflexão sobre a experiência artística [...] Ensina Pareyson que a estética estuda a estrutura da experiência artística, mas não define normas para o artista nem critérios para o crítico. Quando, eventualmente, a estética fala de leis e de critérios, eles não são prescritos por ela, mas por ela encontrados na própria experiência da arte. É o crítico quem é leitor e avaliador, intérprete e juiz. Mas o método da crítica – isso sim – constitui um dos muitos problemas sobre o qual a estética deve refletir. (GARCEZ, s/d, s/n)².

Ainda analisando as ideias de Adami (2018), ao centrar a arte como “estética visual”, esta autora privilegia apenas uma das linguagens artísticas, a visual, e descarta as outras linguagens como o teatro, a dança e a música. Adami (2018) finaliza essa fala trazendo a definição de arte do séc. V a.C. reforçando a ideia de que a arte se resume à manifestação visual como “esculturas e pinturas” e cita a arte como “aprimoramentos técnicos”, o que privilegia apenas uma pequena parcela da população que tem acesso ao ensino profissionalizante da arte, diferente do que se ensina nas escolas regulares. Essa ideia pode remeter à concentração de poder e domínio da arte nas mãos da elite, e apresenta-a de forma que apenas uma parcela da população, privilegiada, pode ter acesso e poder para produzir, compreender e usufruir do patrimônio artístico.

² Garcez nos traz a sugestão da linha filosófica da estética apresentada por Luigi Pareyson, autor que não nos aprofundaremos por não ser o foco central deste trabalho, mas deixamos a indicação de leitura: PAREYSON, Luigi. Os problemas da Estética. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

A mesma autora traz ainda algumas considerações sobre a Arte que consideramos pertinentes de ser refletidas neste estudo. Considerando a Arte como um meio de expressão, ela se torna a representação de um povo, de uma época, de um momento histórico vivido por esse povo. Encontramos em Adami (2018), que:

Por meio de manifestações artísticas e obras, é possível conhecer a cultura de uma sociedade ou de um grupo. Portanto a Arte preserva e mantém viva os aspectos, que marcaram e definiram a característica de um povo. Estudiosos e historiadores afirmam que a Arte, seja visual, sonora ou de interpretação, permite as pessoas observarem o mundo e a vida, de diferentes prismas, o que sugere mais debate a população (ADAMI, 2018, s/p.).

Adami (2018) também faz algumas considerações sobre a arte como expressão quando apresenta:

A Arte é desenvolvida com o intuito de mostrar o pensamento do artista e expressar os sentimentos, por meio de correntes de estilo e estéticas diferentes. Estilo e Estética são as suas manifestações. Estilo é a forma da obra e Estética é o fundamento da Arte. Cada qual interpreta os cenários e objetos de uma maneira única e singular, o que caracteriza o movimento que a nomeia (ADAMI, 2018, s/p).

Embora a autora considere também a arte como um meio de expressão dos sentimentos, ela ainda se mantém na posição de que a arte é a representação do belo, e que essa expressão tem que ser apresentada de maneira bela e agradável para ser artística. Além disso, mesmo considerando a arte como meio de expressão, Adami (2018) reforça a ideia de que o artista tem que dominar e utilizar determinadas técnicas artísticas para poder se expressar.

Além disso, a autora afirma que a expressão de algo em Arte sempre se dá “por meio de correntes de estilo e estéticas diferentes”. Porém, apesar de ser importante o conhecimento dessas correntes e estéticas, temos inúmeros exemplos de artistas que as superaram, trazendo algo novo para o universo da Arte.

Essas são concepções sobre Arte que qualquer pessoa em uma busca breve na internet pode adquirir, diante da acessibilidade de informação que temos hoje e, dessa forma, reforça-se a ideia de que Arte é sinônimo de Artes Visuais e/ou Pintura. A partir disso, questiono: as professoras que trabalham com Arte nas escolas também possuem essa concepção? Assim, a partir dessas indagações e primeiras buscas e também a partir das minhas vivências, práticas, processos formativos e reflexões, pude chegar à questão

que me guia durante este trabalho, que é a seguinte: quais são as concepções de ensino de Arte que as professoras da disciplina de Arte possuem/apresentam? Esta questão pode ser desdobrada nas seguintes indagações: quais linguagens artísticas essas professoras consideram como válidas para o ensino de Artes? Quais conteúdos essas professoras consideram como válidos para o ensino de Artes? Qual a função do ensino de Arte na escola para essas professoras?

A partir destas questões, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as concepções de ensino de Arte de professoras atuantes em São Carlos/SP. Como objetivos específicos, pretende-se: explorar quais linguagens artísticas essas professoras consideram como válidas para o ensino de Arte; compreender por que consideram tais atividades como válidas para o ensino de Arte; verificar qual a função do ensino de Arte na escola para elas; e analisar as concepções que possuem em relação ao ensino de Arte na escola.

Este trabalho se justifica a partir de diferentes aspectos. Em primeiro lugar, seu desenvolvimento contribuirá para minha contínua formação como arte educadora, me colocando em contato direto com vários aspectos e pontos importantes envolvidos com minha área de atuação, como o que nossa legislação prevê para o ensino de Arte, as concepções e expectativas dos agentes envolvidos, dentre outros. Essa articulação de saberes e concepções proporcionará um maior e mais sólido embasamento para a reflexão e preparação da minha prática.

Além de um material para reflexão e articulação própria, este trabalho resultará em uma fonte de leitura e reflexão para demais docentes da área. Sendo assim, pode se configurar como um produto para construção de conhecimento e fonte inspiradora para mais pesquisas neste campo de atuação.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: na primeira seção trago o referencial teórico adotado a partir de três eixos: “O que é Arte?”; “Legislação sobre ensino de Arte”; e “Função e concepções sobre ensino de Arte”. Em seguida, apresentamos toda a metodologia de pesquisa, incluindo a apresentação de como ocorreram as entrevistas e caracterização das participantes. Após isso, trazemos a análise das entrevistas, as considerações finais e nossas reflexões diante deste estudo.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O que é Arte

Nesse item buscamos discutir o que é Arte e algumas de suas possíveis definições. Ao adentrar nesse campo da pesquisa, nos deparamos com uma vasta diversidade de conceitos. Pudemos observar que a busca por essa definição não é algo simples ou recente. Alguns autores buscam estratégias para essa definição enquanto que outros, com seus argumentos, afirmam até que Arte é algo impossível de se definir. Diante desse panorama, buscamos dialogar com alguns autores que discorrem sobre o tema.

Para iniciar essa discussão sobre o que é Arte, trazemos a Teoria Representativista, como apresenta Costa (2009):

Quero começar com a explicação filosófica mais antiga da natureza da arte. Trata-se do representativismo. Segundo essa teoria, a função da arte é representar alguma coisa. Platão e Aristóteles concebiam a arte como mimese, palavra que significa imitação, querendo dizer com isso que a arte é imitação da realidade. Assim, a pintura imita a natureza, o drama imita a ação humana. O problema é que muito da pintura moderna, por exemplo, não objetiva representar coisas existentes. (COSTA, 2009, p 195)

Temos que uma forma de definir Arte está em “imitar”, seja ela a natureza, ou as ações humanas. Por muito tempo, essa poderia ter sido uma definição satisfatória, porém, com o surgimento da Arte Moderna, essa definição não se mostrou suficiente diante de obras que não se enquadravam a ela, e mesmo assim, não deixavam se der consideradas artísticas.

Para ampliar nossa busca, encontramos no autor Coli (1995, p.08) uma definição, que diz que Arte “são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia”. O autor, apresenta que Arte é aquilo que, por algum motivo determinado pela sociedade e por pessoas que apresentam algum domínio sobre a área, ganha esse *status*. Encontramos em Costa (2009), uma definição próxima a essa ideia, e o autor a apresenta como Teoria Institucional:

Uma outra teoria, que quero considerar mais por curiosidade do que pelo seu interesse intrínseco, é a que foi sustentada por George Dickie na década de 1960. Dickie definiu a obra de arte como um artefato que possui aspectos tais que lhe tornam apreciável para pessoas pertencentes ao mundo da arte. Essa

idéia é clarificada pelo exemplo da obra de Alfred Wallis, um marinheiro aposentado que nada entendia de arte, e que após a morte da esposa decidiu pintar barcos na madeira para afugentar a solidão. Dois críticos de arte que estavam de passagem por onde Wallis morava gostaram de suas pinturas e decidiram escrever artigos a respeito. Resultado: a obra de Wallis pode ser hoje encontrada em vários museus britânicos. Como notou Nigel Warburton, Wallis se tornou um artista sem sequer saber que era (COSTA, 2009, p 196)

Diante do trecho acima, vemos uma fragilidade nos mecanismos de definição, pois basta que alguma pessoa, considerada especialista na área, considere algum objeto ou manifestação como sendo uma obra de Arte para que a mesma seja, mesmo estando muito distante do que poderia ser, pois retorna a um julgamento particular de interesses íntimos e subjetivos.

Além dessa definição que pode levar a um privilégio de apenas uma parcela das manifestações artísticas, de acordo com interesses particulares, e descartar outras, e ainda na busca de uma definição que incluísse e atendesse aos parâmetros da Arte Moderna, Costa (2009) nos apresenta uma outra tentativa de definição, o Formalismo:

Um exemplo de formalismo é a teoria proposta em 1914 pelo crítico de arte Clive Bell, com o objetivo de promover a pintura moderna. Segundo Bell, as artes plásticas e talvez a música se caracterizam pelo que ele chamou de forma significativa [...] Se perguntarmos o que é a forma significativa, a única resposta parece ser que ela é aquilo que produz sentimento estético no auditório. Mas o que é o sentimento estético? A resposta parece ser: aquilo que é produzido pela forma significativa. Mas se assim for, a teoria de Bell parece ser circular. (COSTA, 2009, p. 195 - 196)

Essa definição nos mantém com os mesmos subsídios que anteriormente para definir Arte, pois se mostra uma definição cíclica e ainda buscando o “sentimento estético” que pode descartar uma infinidade de manifestações, e também determinada por alguns.

Se findarmos nossa busca por aqui, ainda seremos levados a acreditar que Arte é a representação do belo e admirável, determinada e admirada por poucos e para poucos. Mas aqui encontramos uma primeira barreira, primeiramente porque, sabemos por experiência de vida, que a arte nem sempre é bela, muitas vezes ela causa incômodo, desconforto e até repulsa, pois é o que nos coloca para refletir diante de uma obra artística. Além disso, se considerarmos Arte como o que é belo, entraremos em uma questão de valores que são subjetivos e variáveis de acordo com inúmeros fatores, além de

descartarmos toda manifestação artística que é crítica, incômoda, revolucionária e engajada.

Assim, dizer que arte é a manifestação humana do que é belo privilegia apenas uma parte do que é artístico e descarta uma grande maioria de obras. Refletindo sobre a dificuldade de definir arte e na impossibilidade de afirmar que arte é apenas o belo, a autora Morokawa (2018) nos traz outra maneira de tentar olhar para esse campo: “[sobre a] definição de arte, Weitz³ refere-se à afirmação de propriedades comuns às obras de arte, em termos de condições necessárias e conjuntamente suficientes para que algo seja arte” (MOROKAWA, 2018, p.94). Dessa forma, para definir arte deveríamos buscar diversos aspectos ao qual uma obra poderia atender para ser considerada uma obra artística ou não. De acordo com essa afirmação, aparentemente a barreira da definição da arte como belo estaria solucionada, pois bastaria encontrar características comuns em diversas formas de manifestações artísticas e conseguiríamos definir algo como arte ou não, sendo belo, incômodo, revolucionário, crítico ou reflexivo.

Seguindo essa lógica para a definição da arte poderíamos pensar em instrumentos ou roteiros com critérios específicos que, quando atingidos, caracterizariam determinado objeto ou ação como “Arte”. Coli (1995, p. 11) também discorre sobre essa ideia na seguinte afirmação: “o importante é termos em mente que o estatuto da arte não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos de nossa cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai”. Ou seja, a definição de Arte para o autor não abarca o que de fato ela é, mas sim suas atribuições e essas e a criação desses instrumentos culturais fica a cargo dos estudiosos e especialistas da área das Artes.

Assim, uma maneira de identificarmos se um objeto pode ser considerado uma obra de Arte seria buscar o que esses especialistas da área dizem a respeito dela, ou o local onde a encontramos. Quando o objeto passa por aprovação, e está localizado em um local apropriado para uma obra de arte, ele ganha o *status* de arte. De acordo com Coli (1995):

Para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é o que proferem o

³ Morris Weitz, filósofo americano que “elaborou a mais conhecida negação da possibilidade de definir a arte”. (FERREIRA, 2015, p. 72).

crítico, o historiador da arte, o perito, o conservador de museu. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto. Nossa cultura também prevê locais específicos onde a arte pode manifestar-se, quer dizer, locais que também dão estatuto de arte a um objeto. Num museu, numa galeria, sei de antemão que encontrarei obras de arte; num cinema "de arte", filmes que escapam à "banalidade" dos circuitos normais; numa sala de concerto, música "erudita", etc. Esses locais garantem-me assim o rótulo "arte" às coisas que apresentam, enobrecendo-as (COLI, 1995, p. 10 e 11).

A partir do excerto acima, podemos refletir que, se afirmarmos que arte é apenas aquilo que se encontra em locais apropriados para que um objeto de Arte esteja, estamos dando a um grupo de pessoas o poder de selecionar, de acordo com seus padrões ou interesses, o que é Arte ou não.

Dessa forma, um aspecto importante a ser considerado diante dessa definição de arte como algo que esteja em local apropriado para que seja exposto como arte é sobre como é feita a seleção do que será colocado neste local ou não. Assim, a denominação de arte fica nas mãos de pessoas com valores e concepções puramente subjetivos e passíveis de ser influenciados por interesses, sejam eles pessoais, parentais, financeiros, políticos, entre tantos outros. Esse tipo de seleção pode gerar situações onde a arte é “castrada” como um meio de expressão crítica, reflexiva e formadora de opinião, pois apenas poucas e “iniciadas” pessoas determinariam o que é ou não Arte. Nesse caso, manter-se-ia a Arte como algo “bonito” para um grupo exclusivo de pessoas admirar ou usufruir, deixando, nesse caso, de ser a representação de um povo, e se tornando, assim, excludente.

Portanto, a Arte como algo belo e aprovado por especialistas da área e localizada em locais apropriados seria uma definição aparentemente satisfatória, mas ao mesmo tempo nos conduz a uma arte seletiva e elitizada. Além disso, ao nos apoiarmos nestas definições trazidas até o momento, poderemos reforçar apenas um estereótipo de arte elitista, machista e centrada nos padrões europeus que nos foram impostos, e reforçando que a arte é privilégio de poucos, tanto para o domínio de suas técnicas e produção, quanto para apreciação da mesma.

A arte se modifica e foi se manifestando de novas formas que fugiam ao que essas definições poderiam contemplar. De acordo com Morokawa (2018), vemos que:

A abordagem de Weitz surge em um momento de incertezas no campo da teorização sobre arte. Se pensarmos na diversidade de obras de arte do período contemporâneo ao filósofo, podemos entender que as grandes teorias não

davam mais conta de responder à extensão do que chamamos “arte” ou “obras de arte”. Diante dos novos casos de arte, pareceu difícil encontrar uma propriedade comum a todos eles. Obras de arte pertencentes a novos movimentos ou simplesmente ao que hoje intitulamos de Fluxus, Novo Realismo, Pop Art, Minimalismo, Arte Conceitual, entre outros, se tornaram exemplos emblemáticos do problema da definição de arte. O que pensar a respeito de obras como o *Desenho de De Kooning apagado* (1953), um desenho do renomado pintor expressionista Willem De Kooning literalmente apagado por Robert Rauschenberg, ou *Monogram* (1955), outra obra de Rauschenberg, composta por uma cabra empalhada, um pneu de carro, madeira e colagens? Ou ainda sobre as obras de Yves Klein, como *A sinfonia monotônica* (1949), composta por uma única nota, e a exposição “Le vide” (ou “O vazio”), de 1958, em que a galeria se encontrava vazia? O debate sobre a definição de arte, após a década de 1950, teve como pano de fundo essa diversidade na produção artística (MOROKAWA, 2018, p.94 e 95).

Esta autora afirma, portanto, que, a partir dos anos de 1950, os movimentos e os artistas buscavam novas maneiras de se expressar, e isso fez com que surgissem obras que não cabiam nas antigas definições do que poderia ser arte. Isso nos faz olhar para um tipo de arte que já não se prende a um local ou a materiais próprios para a sua produção. Contradizendo a fala de Coli (1995), sobre os locais apropriados para Arte, consideramos que a arte é encontrada em vários outros locais além dos museus. Ela está presente no cotidiano humano, se produz e se consome arte a todo o momento, não apenas no momento em que cruzamos os portões de um museu ou de um teatro. Concordando com essa ideia, dos autores Reis e Bagolin (2011) nos traz que:

Partícipe da vida, a arte se dá sob novas formas e modos de percepção na atualidade, pois distante dos pedestais dos museus e instituições onde se expõe oficialmente, aparece em lugares incomuns, mas que propiciam a busca do prazer e o exercício da sensibilidade. Ou, como propõe o autor que as artes que têm hoje mais vitalidade para a pessoa média são coisas que não são consideradas artes como, por exemplo, filmes, jazz, quadrinhos e, com demasiada frequência, as reportagens de jornais sobre casos amorosos, assassinatos e façanhas de bandido (REIS e BAGOLIN, 2011, p.315).

A partir dessa afirmação, ampliamos nosso olhar para o que pode ser arte, pois incluímos outras manifestações e obras ao *status* de arte. Com isso, passamos a considerar coisas além das classificações elitizadas. E a partir deste olhar mais amplo, encontramos algumas definições que consideram a Arte como um meio de expressão ou como a manifestação das emoções. Assim, Morokawa (2018, p. 96) nos apresenta essa definição quando afirma que “a obra de arte se define como a expressão da emoção em um meio sensível e público”. Com isso temos outro olhar sobre a arte, a de um meio de expressão,

de comunicação dos sentimentos, pensamentos, críticas e de algo que seja compartilhado, exposto, dividido com as pessoas para que, além de produzido, seja observado, seja material de reflexão para quem observa, aprecia ou usando o vocabulário do capitalismo, para quem “consome”.

Considerando a Arte como um meio de expressão, ela se torna a representação de um povo, de uma época, de um momento histórico vivido por esse povo. Concordando com Costa (2009), observamos que:

A última explicação da natureza da arte que quero considerar é o expressivismo. Segundo o expressivismo, a arte é expressão de emoções. A arte é um meio de expressão do mundo interior das emoções, da mesma forma que a ciência é um meio de representação do mundo exterior. [...] O próprio Tolstoi era mais sofisticado do que na caricatura recém apresentada. Pois ele escreveu que a razão pela qual o artista produz uma obra de arte é que ele possui emoções únicas, importantes e incômodas, que ele no início discerne muito vagamente em si mesmo, e que quando tenta, não consegue transmitir aos outros. A única maneira que ele encontra de transmitir essas emoções aos outros é expressando-as sob forma esclarecida e transformada na obra de arte. Por isso Tolstoi conclui que a arte é uma atividade espiritual que amplia o horizonte humano, pois faz-nos ver o que não havíamos visto antes. (COSTA, 2009, p 196-197)

Quando uma pessoa experimenta um sentimento, uma sensação ou uma emoção é natural que sinta vontade ou a necessidade de compartilhar isso com alguém. Quando isso é possível de ser expresso por palavras, estabelece-se um diálogo para a comunicação dessa vivência. Quando uma pessoa que passa pelas mesmas experiências não encontra em nosso vocabulário meios para comunicar essa situação, ela pode encontrar na arte um meio para mostrar ao mundo o seu interior.

Para Collingwood, tudo o que o artista possui antes de produzir a sua obra é um sentimento de “excitação emocional” que ele mesmo não compreende. Na medida em que, através de sua imaginação, planeja e produz a obra de arte, ele reconhece melhor a natureza de suas emoções, refinando-as, clarificando-as e articulando-as melhor em sua relação com os seus objetos. Uma vez clarificadas na forma da obra de arte, essas emoções transformadas são identificadas e reconhecidas pela imaginação da própria audiência capaz de apreciar a obra de arte. (COSTA, 2009, p 196-197)

Porém, o artista não é o único capaz de transpor essa “excitação emocional” para o mundo exterior em forma de obra ou manifestação artística, ele apenas apresenta maior

domínio dessa possibilidade. Se determinarmos que os produtores de arte são apenas os artistas – que dominam o conhecimento do fazer artístico, que são as pessoas que tem acesso ao ensino técnico da arte, e sabemos que conseqüentemente essas são pessoas em condições privilegiadas – estaremos reforçando mais uma vez que a arte é algo elitizado e desconsiderando a produção artística das camadas mais populares. Assim teremos a representação não de um povo ou uma cultura, mas de uma pequena parcela desse povo e de sua seleta realidade.

Essas afirmações distanciam a realidade da arte como a expressão e representação da cultura de um povo, pois a distancia do próprio povo. Sobre esse distanciamento entre o povo e a arte, Reis e Bagolin (2011), ao resenhar o texto *Arte como experiência* de John Dewey⁴, nos traz:

Para o autor, entretanto, a dessacralização da arte, entendida como experiência apartada da vida humana, foi agravada pelo capitalismo, cuja “influência” se fez sentir na instituição da arte: “O crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa no desenvolvimento do museu como o lar adequado para as obras de arte, assim como na promoção da ideia de que elas são separadas da vida comum”. Associado ao materialismo crescente sobre as sociedades modernas, o capitalismo “enfraqueceu ou destruiu o vínculo” das obras de arte com os seus respectivos contextos de origem, o *genius loci* dos quais eram essas obras a “expressão natural” (REIS e BAGOLIN, 2011, p. 316).

De acordo com a resenha de Reis e Bagolin (2011), John Dewey apresenta a arte como a “expressão natural” e de domínio do povo, e essa arte é a que representa a cultura e realidade. Considerando a Arte como expressão, ela se torna um ciclo em que o artista⁵, influenciado pelo seu meio, sua cultura e sua realidade, reflete e produz para se manifestar diante do que está imerso. Aqui se faz necessário salientar que estamos defendendo, nessa dissertação, que qualquer pessoa, mesmo sem formação, mas que possua algum conhecimento mínimo e domínio da linguagem artística, pode produzir uma obra de Arte. Porém, como se verá mais adiante, entendemos que, para ser um professor de Arte, é necessária formação específica. Isso porque a prática docente é diferente da prática artística, mesmo que seja uma prática docente em Arte. A formação docente em Arte será

⁴ Durante sua resenha, Reis e Bagolin trazem algumas citações literais do texto de Dewey sem indicação de páginas.

⁵ Consideramos artista a pessoa que no momento utiliza a arte para expressar-se, independente de uma formação técnica ou formal para que tenha tal título.

mais bem discutida na seção 3.13 desse estudo. Sobre essa expressão natural, Reis e Bagolin (2011) apresentam:

Não muito distante da visão pragmatista que permeia a sua obra filosófica e sua teoria pedagógica, a opinião construída sobre a experiência artística focaliza a necessidade de se considerar o prazer e a satisfação envolvidos nesta experiência, cujo impulso é dado pelo próprio contexto no qual se insere o indivíduo. (REIS e BAGOLIN, 2011, p. 315).

Porém, não é apenas o artista que participa deste ciclo, o público, o espectador, também faz parte quando tem contato com uma obra ou manifestação artística e faz o processo inverso e, por meio da arte, reflete e critica o meio em que está.

“Tensão e resistência” ativam, como potencialidade, a experiência para o artista, [...] “o pensador tem seu momento estético quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos” (REIS e BAGOLIN, 2011, p. 316).

A autora nos traz a ideia de que as situações do cotidiano são a fonte de reflexão e criatividade que impulsiona o artista, mas também chama a atenção para o fato de que a obra de arte se torna um objeto artístico e representativo para um povo quando ganha significados coletivos. Isso reforça a definição de arte trazida anteriormente por Morokawa (2018, p. 96) “como a expressão da emoção em um meio sensível e público”.

Diante dessas afirmações, podemos entender também que o artista e a arte não existem se não existir o público. A arte, vista pelo ponto de vista da expressão das emoções, se faz como um ciclo em que estão presentes o artista, a obra e o público. Esses agentes interagem quando a realidade e o cotidiano ativam o artista em seu potencial criador e faz com que ele transforme suas reflexões dessa realidade em algum objeto ou manifestação artística. Porém, este processo não se finda nesta etapa, pois ainda é preciso que as pessoas que tem acesso a esta manifestação artística a apreciem de maneira que se sintam representadas pela manifestação, que se identifiquem, que observem nela aspectos de seu próprio cotidiano e conseqüentemente passem a refletir sua realidade a partir da reflexão proposta pela arte.

Reis e Bagolin (2011), a partir das ideias de Dewey, também reforça a participação do público como agente importante na existência da arte quando apresenta que: “para Dewey, o espectador deve utilizar a obra de arte, que atesta uma experiência alheia, para

criar a própria experiência, o que a potencializa como um ato de recriação significativa” (REIS e BAGOLIN, 2011, p.318). Assim, o artista representa o mundo a partir de seu olhar por meio de sua criação artística e o público recria ou repensa seu olhar sobre o mundo por meio da arte.

Assim, a arte pode ser a fala de um povo, mas essa fala ganha vida quando faz o espectador criar uma relação com a obra, pois ele vive em seu cotidiano o que aquela obra diz. A partir do momento em que essa fala acaba ou se modifica, perde seu significado e a obra se torna apenas um objeto. De acordo com esse pensamento, Reis e Bagolin (2011) afirmam:

O argumento, em sua base, é hegeliano, pois a obra de arte enseja sempre uma participação entre aquilo que é obra – portanto, a parte material, sensível, que se “expõe para” – e a arte – ou seja, a ideia trazida pelo “Espírito”, que “se expõe em”. Em outros termos, a obra é “de arte” quando dela, obra, construção humana numa determinada sociedade, participa o “Espírito”, ou o “Em-Si e Para-Si”, não havendo mais possibilidade de que tal associação se produza em nossa época, para a qual a arte tornou-se um “objeto de consideração científica”. O que se vê nos museus como “obra de arte” é apenas um corpo oco, desabitado do “Espírito” que, outrora, dela, como obra, participara (REIS e BAGOLIN, 2011, p. 315).

Assim, de acordo com o excerto acima, o que podemos encontrar nos museus são objetos que foram considerados “de arte” em algum momento, mas que hoje apresentam a história e a forma que as pessoas daquele momento se relacionavam com sua realidade. Em outras palavras, o que representam já se faz distante da vida de hoje, não falam sobre o agora, mas sobre o que foi. A arte como expressão de um povo se modifica constantemente, assim como se modifica o povo, as condições de vida, seus problemas e sua forma de se expressar.

As pessoas, os povos, a cultura e a história estão e sempre estarão em constante movimento e construção e, ao considerarmos a arte como a expressão e manifestação de todas essas coisas, é impossível encontrar uma definição concreta e imutável que nos permitisse dizer o que a Arte é. De acordo com Coli, (1995):

Os discursos sobre as artes parecem, com frequência, ter a nostalgia do rigor científico, a vontade de atingir uma objetividade de análise que lhes garanta as conclusões. E na história do discurso, na história da crítica, na história da história da arte, constantemente encontramos esforços para atingir algumas bases sólidas sobre as quais se possa apoiar uma construção rigorosa (COLI, 1995, p.24).

Podemos perceber nos autores apresentados até o momento que sempre houve uma busca para a definição da arte, porém com parâmetros fixos e muitas vezes imutáveis. Talvez daí a dificuldade em defini-la, pois a própria noção de definição parte de parâmetros fixos, e a arte não se aplica ou se enquadra ao imutável. Como apresentado por Coli (1995), aparentemente, busca-se uma “base sólida” para se construir um discurso sobre o qual a arte possa se enquadrar.

Porém, observando a flexibilidade da arte e suas mudanças durante o passar do tempo, alguns teóricos perceberam que não é possível definir a arte, pelo menos não se baseando em parâmetros rigidamente estabelecidos. Como a arte vive em constante movimento, por um tempo foi definida como algo que não pudesse ser definido. Morokawa (2018), sobre essa afirmação, nos apresenta que:

A defesa da impossibilidade da definição de arte foi a posição predominante nas elaborações teóricas sobre o tema por cerca de dez anos – entre as décadas de 1950 e 1960 – sendo contestada nas décadas seguintes. Mas, mesmo que essa posição tenha sido contestada, ela é retomada em algumas elaborações teóricas recentes (MOROKAWA, 2018, p.95).

Como podemos ver, em diversos períodos, nos deparamos com a ideia de que a arte não pode ser definida. Se nos apoiarmos nos parâmetros científicos para determinar o que é arte, certamente não encontraremos uma resposta. Os parâmetros criados para essa definição estão em constante construção e desconstrução, assim como a motivação para sua criação e apreciação também está.

A definição de arte dificilmente chegará a uma classificação que atenda a todas as suas características. O que podemos encontrar são similaridades, e a partir disso Morokawa (2018) apresenta:

O problema da natureza da arte é como o da natureza dos jogos, ao menos neste aspecto: se olharmos e virmos [SIC] a que é que chamamos “arte”, também não iremos encontrar nenhuma propriedade comum – apenas redes de similaridades. Saber o que é arte não é apreender uma essência manifesta ou latente, mas ser capaz de reconhecer, descrever e explicar aquelas coisas a que chamamos “arte” em virtude destas similaridades (MOROKAWA, 2018, p. 98).

Essa ideia também é apresentada por Costa (2009):

Uma sugestão cética é a de que o conceito de arte possui o que Wittgenstein chamava de semelhanças de família. Embora os membros de uma grande família apresentem similaridades entre si, não é necessário que todos eles apresentem um mesmo traço em comum (COSTA, 2009, p 194).

Assim, a arte ou um objeto de arte não é aquilo que atende a um determinado perfil, pois não é possível determinar este perfil dada a constante mudança em sua forma de se manifestar. Compreendendo a constante evolução da arte e de todos os fatores que influenciam a sua existência, juntamente com um olhar aberto para essas mudanças e constante construção, poderemos compreender o que é Arte em cada momento da história humana. Sobre essa flexibilidade, Morokawa (2018) nos traz:

De acordo com Weitz, “um conceito é aberto se as suas condições de aplicação são reajustáveis e corrigíveis”. Segundo o filósofo, quando analisamos os casos paradigmáticos de arte, conseguimos saber algumas condições sob as quais o conceito de arte é aplicado corretamente. Porém não podemos fechar esta lista de condições nem descrever todas elas, pois novas condições podem sempre surgir. (MOROKAWA, 2018, p. 99).

Desta forma, podemos julgar um objeto ou uma manifestação artística nos apoiando em conceitos abertos, pois a arte sempre se apresentará com alguns aspectos que podem ser similares aos já conhecidos, e aceitos como artísticos, mas inevitavelmente trará outras características inovadoras, impactantes e até controversas em alguns momentos. Diante disso, neste momento concordamos com a seguinte fala de Coli (1995, p.17), que nos apresenta que “os discursos que determinam o estatuto da arte e o valor de um objeto artístico são de outra natureza, mais complexa, mais arbitrária que o julgamento puramente técnico”.

Neste item trouxemos os pontos de vista de alguns autores sobre o que é arte. Pudemos observar que este é um campo bastante controverso e ainda cheio de lacunas. Deparamo-nos primeiramente com uma visão excludente e elitista que entrega a decisão de escolha sobre o que é arte nas mãos de um grupo de pessoas; encontramos falas que indicam que a arte é uma forma de expressão de um povo ou grupo de pessoas e pudemos ver em algumas falas que a arte é impossível de ser definida.

O posicionamento que mais se aproxima da nossa visão e com a qual conversamos neste trabalho é a do ponto de vista do Expressivismo trazido por Costa (2009), como a expressão da emoção e representação da realidade de um grupo de pessoas. Com esta concepção de Arte em mente é que analisamos as concepções que os agentes envolvidos no ensino de Arte apresentam, de acordo com nosso objetivo de pesquisa.

1.2 Legislação referente ao ensino de Arte

Neste item apresentamos as principais leis que regem o ensino de Arte em nosso país.

Em 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, que instituiu a atividade de Educação Artística nas escolas brasileiras. Podemos ver em seu Artigo 7º que “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). Neste documento, esta é a única citação que trata sobre o ensino de arte, sendo que a mesma é colocada como uma atividade, e não podemos encontrar nenhum parâmetro que indique mais características que essa atividade deveria ter nas escolas.

Assim, a Arte, ocupando um espaço de atividade nas escolas, não poderia ser encarada com um maior rigor, visto que não havia um conteúdo específico para ser trabalhado nessas atividades e isso ficava a cargo exclusivamente da vontade, criatividade e experiências do professor responsável por ela. As palavras “teatro”, “dança”, “música”, e “artes visuais” não são em nenhum momento citadas neste documento, o que dá a entender também que não era exigida nenhuma formação artística dos professores responsáveis pela Educação Artística nas escolas nesse período.

Na Constituição Federal de 1988, a Arte aparece como um dos princípios para a educação, como podemos ver no Art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Ter a Arte como um dos princípios da educação pode ter sido o primeiro passo para o (lento) fortalecimento da sua presença nas escolas.

Em 1996 tivemos publicada em nosso país outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de nº 9.394/96. Nesta lei, em seu artigo 26, podemos encontrar que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Estabeleceu-se então que o ensino em todo o território nacional teria uma base comum, e essa indicaria o que seria trabalhado em todos os locais e por todos os anos e séries escolares, mas que todo município, região e comunidade deveria complementar este ensino com componentes que fossem relevantes às suas particularidades considerando sua cultura, região, e especificidades, como vemos na fala das autoras Pimentel e Magalhães (2018):

Na LDB nº 9.394/96, Arte passou a ser componente curricular, sendo tratada, portanto, como campo de conhecimento específico. Essa alteração ocorreu pela pressão do movimento político das Associações Estaduais de Arte/Educação, por intermédio da Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, que não mediu esforços para a permanência e obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica (PIMENTEL e MAGALHÃES. 2018, p. 224).

Como citam as autoras, foi apenas diante da pressão das associações responsáveis que se repensou sobre o posicionamento da Arte na escola. É neste mesmo documento que a nomenclatura muda de Educação Artística para Arte, e torna-se uma disciplina obrigatória, e não mais uma atividade, passando a ser considerada componente curricular obrigatório. Mas mesmo se tornando obrigatória nas escolas, essa disciplina passou por diversas alterações.

Quando publicada a lei, no ano de 1996, o segundo parágrafo do artigo 26, trazia a obrigatoriedade da Arte nas escolas dizendo: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A Arte se fazia presente em toda a educação básica e sua função seria promover e desenvolver a cultura dos alunos. Como se verá adiante, esse parágrafo sofrerá alterações até os dias de hoje.

Em 1997 são publicados os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. O sexto volume deste documento é referente ao ensino de Arte

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, as propostas para essas diversas linguagens artísticas estão submetidas à orientação geral, apresentada

na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. São diretrizes que retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada “Metodologia Triangular” ou melhor, “Proposta Triangular”, defendida por Barbosa (1998) na área de Artes Plásticas (VIEIRA, 2006, p. 189).

Podemos observar que este documento é pautado na Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa, porém esta é uma metodologia específica para o trabalho e desenvolvimento das artes visuais. Isso, além de fortalecer a concepção de que Arte é pintura e desenho, com a qual nos direcionamos contra, a Arte acaba sendo representada apenas pela linguagem visual. Acreditamos que este também pode ser um fator que enfraquece a presença e desenvolvimento das demais linguagens artísticas no ambiente escolar.

A autonomia da área de Artes, em relação aos demais componentes da área de Linguagens, se dá pelas questões complexas com que as Artes lidam, não só na nomenclatura, mas principalmente na sua composição em modalidades que, embora tenham princípios comuns, têm variedade de linha epistemológica e paradigmas conceituais que valem a pena considerar com mais profundidade. Há que se tomar toda precaução para que não aconteça a volta à época da ditadura (1964-1984), que impôs a polivalência no ensino/aprendizagem em Arte (PIMENTEL e MAGALHÃES. 2018, p. 226).

Pimentel e Magalhães (2018) ressaltam a complexidade da Arte e suas diferentes linguagens. Cada linguagem artística segue em um sentido próprio, não sendo possível explorar com profundidade a dança com metodologias da pintura, por exemplo. Também não é possível se pensar em uma formação docente que contemple todas essas habilidades tão diversas. Assim, é bastante importante que se entenda que a polivalência da área é um ponto muito frágil que desencadeia, além de um ensino superficial, uma área sem forças para lutar por seu espaço, munida de argumentos sólidos.

Em 2010, a Lei 12.287 (BRASIL, 2010) alterou este parágrafo da seguinte forma: “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”. Esta alteração deu espaço e destaque as expressões regionais, valorizando e fortalecendo as culturas locais, e manteve a disciplina em todos os níveis da educação básica.

Em 2016, a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016) retira a obrigatoriedade do ensino de Arte no Ensino Médio com a seguinte alteração: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Atualmente, o que encontramos no segundo parágrafo do artigo 26 da Lei 9.394 que trata o ensino de Arte é a alteração trazida pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) apresentando o seguinte texto: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Este texto não devolve a Arte como disciplina obrigatória para o Ensino Médio, mas traz no artigo 3º, em seu parágrafo 2º, que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Assim, após várias alterações, vimos que a disciplina de Arte hoje em nosso país é obrigatória apenas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a Arte voltou a ser considerada como “estudos e práticas”, retornando ao caráter de atividade como nos anos 1970.

Ainda sobre as alterações realizadas na Lei 9.394, é importante trazer que em 2008, a Lei 11.769, insere o parágrafo 6º no artigo 26 da Lei 9.394/96, indicando que a música se torna conteúdo obrigatório do componente curricular Arte nas escolas. Em outras palavras, a música ganha o seu espaço nas escolas. Já podemos observar um mínimo avanço sobre a valorização das diversas linguagens artísticas, mas ainda não era possível encontrar nada que tratasse a dança e o teatro nas escolas.

Apenas em 2016, com a alteração proposta pela Lei nº 13.278, as quatro linguagens artísticas, teatro, dança, música e artes visuais, aparecem como base para o componente curricular de Arte, como podemos ver no sexto parágrafo do artigo 26 da lei 9.394: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Vemos que as quatro linguagens ganham seu espaço dentro da escola, dança, teatro, música e artes visuais devem ser trabalhados separadamente, mas quem são os profissionais que desenvolvem estas tarefas? Ainda estamos apoiados na polivalência, pois ainda delega-se apenas a um profissional, formado em apenas uma dessas linguagens

a função de trabalhar as demais. O que se pode entender, é que os documentos referentes à área, fariam a função de auxiliar este docente que deve assumir uma função a qual não tem embasamento, ou conhecimentos específicos, mas vemos o que Vieira (2006) trata sobre isso:

Ao se pensar a prática pedagógica na escola das linguagens artísticas já citadas, questiona-se: como realizar, na sala de aula, a proposta dos PCNs para Arte, com suas quatro modalidades artísticas? O fato é que os PCNs-Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. As disposições são poucas e dispersas pelo texto, de modo que a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto [...] Os PCNs-Arte optam pela organização dos conteúdos por modalidade artística, e não por ciclo, como nos documentos das demais áreas, delegando às escolas a indicação das linguagens artísticas (VIEIRA. 2006, p. 190)

Diante do que a autora apresenta no trecho acima, vemos que nem a formação docente, nem os materiais ditos “norteadores” oferecem uma base para a formação artística de qualidade no ambiente escolar.

Além destas leis trazidas, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988 que apresenta que “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, 1989).

Sua primeira versão foi apresentada para consulta pública no ano de 2015. No ano de 2016, de acordo com o site Movimento pela Base Nacional Comum (2017, s/p), “a consulta online da primeira versão é encerrada com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas” e em maio do mesmo ano foi publicada a segunda versão do documento. Em abril de 2017, foi publicada a terceira versão da BNCC e no mês de agosto ela era preparada para o seu uso nas redes de educação básica do país. Em 2018 as escolas iniciaram adequações para cumprir as determinações trazidas neste documento.

Para compreender melhor este documento e suas contribuições, primeiro é necessário compreender que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 07).

Assim, podemos ver que a BNCC é um conjunto de conteúdos julgados essenciais para a formação básica do cidadão em cada etapa do seu ciclo escolar. Conteúdos, estes, delimitados pelos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral”. Como citado acima, esses são conteúdos que visam uma formação para uma sociedade “justa, democrática e inclusiva”. Seguindo esses parâmetros é que a BNCC apresenta seu conteúdo para ser um guia para o trabalho escolar em todo o país.

Nos capítulos que tratam especificamente sobre o ensino de Arte da BNCC, podemos encontrar as seguintes definições:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BNCC, 2018, p. 191).

Com a aparição das quatro linguagens artísticas bem definidas na legislação, a BNCC traz detalhadamente o espaço de cada uma, bem como sua função e objetivos nos currículos escolares. Como trazido no trecho acima, essas linguagens devem “articular os saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos”, o aluno deve ter contato com o bem

artístico e cultural já produzido, tendo capacidade para identificar, reconhecer, interpretar, refletir, criar e produzir novos bens culturais.

Ainda podemos identificar na BNCC que o processo de aprendizagem da Arte deve ser fundamentado também na subjetividade, valorizando as emoções, sentimentos e percepções dos alunos criadores, e não apenas reprodutores ou técnicos em Arte. Esse ensino de Arte proposto pela BNCC indica que os alunos devem desenvolver a capacidade de criar relações e posicionamentos críticos diante da “complexidade do mundo”. No ensino de Arte na escola, o aluno deve ser aproximado de maneira ativa deste processo, criando suas interações, e como apresentado, não apenas adquirindo uma “mera aquisição de códigos e técnicas” (BRASIL, 2018). De acordo com a BNCC, a Arte contribui para que o aluno possa exercer sua cidadania.

O aluno deve ter acesso ao conhecimento já produzido sobre essas quatro linguagens e ser conduzido a relacionar com suas vivências e realidade. Como trazido no parágrafo a seguir:

Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (BRASIL, 2018, p. 191).

A partir deste excerto, podemos supor que o documento traz a concepção de que, quando o aluno, nas aulas de Arte, é direcionado a uma análise das obras de maneira contextualizada, considerando o momento em que foram produzidas e os motivos que levaram ao seu desenvolvimento, ele compreende a Arte como uma linguagem, expressão e registro histórico. Ao se apropriar dos processos artísticos como linguagem, e criar suas interações com estes processos, o aluno amplia sua capacidade para reflexão e produção artística.

Para que haja essa apropriação dos processos artísticos, a BNCC apresenta dimensões em que o ensino de cada linguagem artística deve se apoiar:

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as

aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BRASIL, 2018, p. 192 – grifos dos autores).

As dimensões citadas são as seguintes: Criação; Crítica; Estesia; Expressão; Fruição e Reflexão (BRASIL, 2018, p. 192-193). É sobre o apoio dessas dimensões que o professor de Arte deve trabalhar cada linguagem artística em sala de aula, porém as mesmas ainda permanecem sob a perspectiva das artes visuais.

A BNCC também nos apresenta como trata cada linguagem artística e como cada uma delas deve fazer parte do desenvolvimento dos alunos. Começando pelas Artes visuais, vemos que:

As **Artes visuais** são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (BRASIL, 2018, p. 193 – grifos dos autores).

A BNCC trata as Artes Visuais como a exploração e transformação de recursos físicos e tecnológicos, pelos quais podemos nos comunicar. Por meio desta, deve ser possível o reconhecimento de outras culturas, a exploração de outros espaços e interações culturais.

Sobre a Dança, este documento apresenta:

A **Dança** se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam

percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2018, p. 193 – grifos dos autores).

Este documento indica as relações com o corpo e o movimento como foco da Dança e, por meio da mesma, o aluno “permite novas visões de si e do mundo”.

Em relação à Música, vemos que:

A **Música** é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018, p. 193 – grifos dos autores).

Em Música, a BNCC indica o conhecimento e contato com diversas culturas por meio de sons, que representam a materialização da expressão artística. O aluno deve ter a oportunidade de desenvolver a “percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos” (*id.*, p. 194). Segundo este documento, é através desse contato que ele tem condições de desenvolver algum conhecimento musical.

Quanto ao teatro, a BNCC afirma que:

O **Teatro** instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (BRASIL, 2018, p. 193 – 194 – grifos dos autores).

Assim como na dança, no teatro o corpo também é o foco central para a criação, mas inclui mais elementos além do movimento. A criação teatral, pelo que sugere a BNCC, deve explorar a ficção em diversos espaços, tempos e contextos. Essa exploração deve acontecer por meio de jogos, interações, encenações entre os alunos que atuam e os que assistem. Segundo este documento, por meio do teatro os alunos desenvolvem “percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção”.

Além do conhecimento de cada linguagem, os alunos devem compreender que elas se articulam entre si e com outros saberes e áreas, como podemos ver no excerto a seguir:

Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance* (BRASIL, BNCC, p. 194).

Assim, a comunicação entre as linguagens artísticas possibilita a criação de novas formas de expressão artística e permite aos alunos compreender e usufruir de outras e novas manifestações.

Mas, a partir da análise de todos estes documentos legais, ainda nos questionamos: quem faz isso? Vemos a presença das quatro linguagens presentes tanto nos PCNs, quanto na BNCC, mas isso ainda é função dada ao professor polivalente. Os documentos não deixam exatamente claro o que deve ser trabalhado, todas as orientações seguem de forma genérica, o que nos faz entender que um profissional da área específica é que traria de sua formação docente essa resposta. Vieira (2006) nos diz que:

Uma questão crucial, portanto, é o professor que irá colocar em prática os PCNs-Arte: qual deverá ser a sua qualificação? A característica geral da proposta, que se direciona para o resgate dos conhecimentos específicos da Arte, a complexidade dos conteúdos nas diversas modalidades artísticas, tudo isso parece indicar a necessidade de professores especializados em cada linguagem. (VIEIRA. 2006 p. 191-192)

O autor, cita especificamente os PCNs, porém essa fala se encaixa perfeitamente ao que encontramos na BNCC também, pois nesse documento ainda temos uma função polivalente do professor de Arte diante de uma formação não polivalente deste mesmo professor.

Além do contato com as diversas linguagens e o diálogo entre as mesmas, a Arte na escola deve proporcionar aos alunos o contato com o patrimônio cultural já construído pela humanidade. Isso é o que lhes oferecerá uma melhor compreensão sobre as diversas sociedades, culturas e tempos, como nos traz a BNCC:

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral (BRASIL, BNCC, p. 194 – 195).

Esse acesso também lhes oferece condições para a composição de novas interações de seus pensamentos e emoções com sua realidade, o que subsidia novas formas da manifestação artística além de seu desenvolvimento como cidadão, sua capacidade de leitura e interpretação dos bens artísticos disponíveis e capacidade de criação e expressão por meio da Arte.

Cada uma das linguagens artísticas trabalhadas em Arte tem seus conhecimentos específicos, e devem ser trabalhadas seguindo as seis dimensões propostas pela BNCC (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão). Além dessas, outra dimensão deve ser trabalhada, que é a integração de todas elas, como podemos observar neste trecho:

Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas. Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2018p. 195 – grifos dos autores).

Essas habilidades devem ser desenvolvidas pelos alunos para que sejam capazes de identificar, reconhecer, interpretar e produzir arte. A BNCC ainda sugere que os

conteúdos dessas linguagens artísticas não sejam trabalhados de maneira linear, mas que durante o ensino e aprendizagem de Arte, elas se relacionem mutuamente:

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, BNCC, p. 195).

A BNCC também deixa claro que apresenta uma possibilidade de agrupamento dos conhecimentos em Arte, e que cabe às escolas, em seus currículos, organizarem esses conteúdos:

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BRASIL, 2018, p. 195).

Além das linguagens artísticas a serem trabalhadas e as dimensões pelas quais elas devem ser tratadas, a BNCC nos indica quais as competências específicas devem ser desenvolvidas em Arte no Ensino Fundamental, e são as seguintes:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2018, p. 196).

Todas essas competências devem ser consideradas ao se planejar o ensino de Arte. Podemos observar que este documento nos traz indicações de como deve ser o ensino de Arte em nosso país, quais habilidades ele valoriza que sejam desenvolvidas e apresenta uma tentativa de garantir uma base de conhecimento artístico oferecido em território nacional. Porém, as indicações que temos referentes ao ensino de Arte são muito genéricas, pois não tratam exatamente o que deve ser trabalhado, e considerando que os profissionais que assumem essa função ainda são formados em cursos que não os capacitam para trabalhar com todas as linguagens, consideramos que estes documentos não direcionam ou dão suporte para a prática docente.

Consideramos que há descompassos entre a legislação vigente e o entendimento sobre o componente curricular Arte no currículo da Educação Básica após a divulgação/implementação da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, comprometendo sobremaneira os seus encaminhamentos teórico-metodológicos, tanto no que se refere ao próprio componente curricular Arte, quanto às suas respectivas modalidades artísticas (PIMENTEL e MAGALHÃES. 2018, p. 225)

Esses descompassos citados pelas autoras resultam em um ensino de arte enfraquecido, desvalorizado e sem sustentações teóricas. Essa realidade também abre caminhos para um ensino de Arte enviesado e atrelado a interesses próprios, como vemos em Vieira (2006):

Assim, se o professor de Arte de uma dada escola for formado em Teatro, por exemplo, será esta a linguagem artística contemplada no currículo. Uma outra variante desta situação, que já começa a ter lugar em estabelecimentos particulares, é a escola escolher a(s) modalidade(s) artística(s) que considera mais conveniente(s) para os seus interesses, contratando um professor com formação adequada. Neste caso, podem pesar argumentos acerca da conveniência de evitar reclamações dos pais na hora de comprar material para as aulas de Artes Visuais, ou então sobre como determinado campo da arte pode contribuir para o marketing da escola – ao produzir apresentações musicais, por exemplo. (VIEIRA. 2006, p. 193)

Sem especificações, ou com a flexibilização do saber docente necessário para assumir aulas de Arte, pode-se também fazer disso a satisfação de interesses, manipulação de valores, elitização da área e segregação do conhecimento, como complementam Pimentel e Magalhães (2018):

Deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional (PIMENTEL e MAGALHÃES. 2018, p. 227)

Uma orientação, como trazida pelas autoras, que é de “obrigatoriedade nacional”, não pode servir de privilégios para os interesses particulares e poder de alguns. Não podemos acreditar que a polivalência seja o caminho para um ensino artístico de qualidade e possa oferecer tudo o que é previsto na legislação. Não há, nem vemos possibilidade de haver, uma formação polivalente que possa atender todas as habilidades exigidas. Para que seja contemplado o ensino de qualidade das quatro linguagens artísticas, é necessário que haja professores formados especificamente em cada uma dessas linguagens, porém não é o que podemos encontrar, ainda nos dias atuais:

Os concursos públicos que ainda estão pautados na polivalência, bem como as instituições de ensino que a exercem estão, portanto, descumprindo a Lei, além de estarem causando prejuízo para a aprendizagem dos alunos, que têm direito à qualidade de ensino (PIMENTEL e MAGALHÃES. 2018, p. 228)

Segundo as autoras, foram dados cinco anos para que os sistemas de ensino se adequassem a legislação datada em 1996, ou seja esse tempo já foi ultrapassado a muitos anos e o que temos ainda são concursos e contratações ilegais, com exigências polivalentes vindas de 1971.

Finalizando este item, a análise dos diversos documentos e leis sobre o ensino de Arte no Brasil permite aferir que as quatro linguagens artísticas – artes visuais, dança, teatro e música – devem estar presentes como conteúdo do componente curricular Arte. A Arte, para além da manifestação do belo, deve ser entendida como comunicação, manifestação e suporte para compreensão crítica da realidade pelo aluno. A legislação referente à prática docente segue ainda em desacordo com a formação profissional para a área. Os sistemas de ensino também seguem ainda em desacordo com a legislação, no

que diz respeito aos concursos públicos e contratações. Com este entendimento, passaremos a refletir sobre a função e concepções de ensino de Arte nas escolas regulares.

1.3 Funções e concepções sobre o ensino de Arte

Este item tem a intenção de explorar um pouco sobre a função e as concepções sobre o ensino de Arte nas escolas. Visto que sua obrigatoriedade no ambiente escolar é algo que ainda sofre mudanças e suas concepções ainda não são claramente definidas, como vimos nos itens anteriores, tentaremos compreender alguns pontos que apoiam sua presença na escola.

Vamos iniciar essa reflexão com uma concepção fortemente presente nas salas de aula até os dias de hoje, da qual não concordamos, mas não podemos negar sua existência e impacto no ensino de Arte. Esta é uma breve explanação sobre o chamado *laissez-faire*, o “livre fazer”, uma prática muito comum na área e que resultou no ensino esvaziado de conteúdos em que os alunos recebiam apenas uma folha em branco e predominava, e muito ainda predomina, o “desenho livre”. Essa liberdade na expressão artística é citada pela autora Loponte (1998):

A teoria da livre-expressão, que defende a necessidade da criança autoexpressar-se através da arte surgiu no início do século XX, com Franz Cizek, em Viena, em contraposição ao ensino tradicional calcado na cópia de modelos. No Brasil, esta teoria teve bastante aceitação, pois foi divulgada principalmente através dos livros de Viktor Lowenfeld. O seu estudo sobre o desenvolvimento gráfico da criança e do adolescente, ainda é a principal referência para professoras e professores de arte sobre este assunto. Nesta teoria, a professora ou o professor é um propiciador das condições necessárias para que a criança desenvolva seu crescimento natural, não devendo intervir diretamente no processo de criação da/o aluna/o, que deve ser livre. Conseqüentemente, a arte não deve ser ensinada, pois é considerada uma expressão individual. Nesta teoria, o que importa é o processo vivido pelos estudantes nas aulas de arte e não o produto deste processo (RICHTER, 1992, p. 55 *apud* LOPONTE, 1998, p. 70).

Concordamos com a autora de que esse tipo de prática, em que o professor não pode interferir e dá total liberdade ao aluno, impede que o docente possa mediar a relação dos conhecimentos, negligencia o ensino e priva os alunos do contato com as diferentes técnicas, movimentos e linguagens artísticas, os impedindo tanto de poder realizar a leitura de obras já existentes, quanto de se apropriar dessa linguagem e ter o domínio para que possa se manifestar por meio da Arte.

Existem escolas que ainda priorizam, no ensino de Arte, o desenho, o chamado desenho livre, e a chamada “releitura”, que no ambiente escolar não passa da imagem da representação gráfica de uma obra colada na lousa para que os alunos a reproduzam sem critérios especificados. Como afirma a autora Barbosa (1989, p. 172):

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973 (BARBOSA, 1989, p. 172).

Esse tipo de atividade, além de não desenvolver as habilidades artísticas e o conhecimento dos códigos de linguagem utilizados nas expressões artísticas, também não desenvolve o potencial crítico e reflexivo dos alunos. Ainda segundo Barbosa (1989, p. 180), vemos que “a aclamação do *laissez-faire* da arte-educação e emotividade da arte por alguns observadores da situação está ligada com a ideologia do Movimento Escolinhas de Arte”. Ainda sobre isso, encontramos na mesma autora a seguinte fala:

Talvez a semente da crença na espontaneidade venha de uma interpretação simplificada da prática das Escolinhas nos anos 60, mas isto tem sido exacerbado como uma forma de autoproteção pelos professores de arte deficientemente preparados pelas universidades. 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 auto-expressão. Muito aprendizado seria necessário além do que a universidade vem dando até agora. Os professores reagem contra o que não estão preparados para ensinar (BARBOSA, 1989, p.181).

Portanto, para os defensores da ideia da auto-expressão, a arte é algo que não pode ser ensinada. Assim como apresenta a autora Castanho (1982, p.96) “a ideia de que pode-se ensinar arte sempre foi repudiada por educadores artísticos influenciados pelas concepções ‘místicas’ da arte [...] Tão fortes foram essas posições que atrasaram e adiaram o estudo e a pesquisa no campo”. Esse tipo de pensamento foi um fator que “congelou” o desenvolvimento do ensino de Arte.

Em contraponto ao “livre-fazer”, nas buscas que fizemos sobre materiais que discutem as concepções sobre o ensino de Arte nas escolas, encontramos a dissertação de mestrado de Luciana Loponte (1998), realizada na UNICAMP. Neste trabalho, a

pesquisadora entrevistou professoras de Educação Artística de escolas públicas de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Embora a pesquisa de Loponte tenha também um olhar para a questão de gênero, os resultados que apresenta quanto às concepções do ensino de Arte contribuem muito para nosso trabalho. Em seus dados, a autora nos apresenta que:

Educação Artística é considerada pelas entrevistadas como o componente curricular que mais proporciona a formação de pessoas críticas, de sentido aguçado, perspicazes, observadoras do mundo a sua volta. Dentre os aspectos mais enfatizados sobre o que é importante ser trabalhado no ensino de arte, está a **percepção** do mundo através da compreensão das imagens que nos cercam (LOPONTE, 1998, p. 67 – grifo da autora).

A criação de consciência crítica, o desenvolvimento dos sentidos e a observação do mundo são pontos que a autora nos apresenta como principais para o ensino de Arte nas escolas, e com destaque também é trazida a percepção de mundo, através da leitura e interpretação de imagens. Para que haja o desenvolvimento dessas habilidades, acredita-se ser necessário relacionar os conteúdos com a vida e o cotidiano dos alunos, como cita Loponte (1998):

As entrevistadas ressaltam a importância de relacionar a aprendizagem da arte com a vida das/dos alunas/os. Esta relação arte/vida é constante nas entrevistas. O ensino de arte proporciona, segundo a maioria delas, uma possibilidade de ampliação da percepção dos alunas/os na leitura do mundo (LOPONTE, 1998, p. 67).

Esse trabalho indicou que, para as entrevistadas, a disciplina de Arte nas escolas tem a função e capacidade de oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades para lidar com seus sentimentos e emoções, como a autora apresenta:

Educação Artística é importante na escola, segundo algumas professoras, porque pode desenvolver, também, a **sensibilidade**. Para elas, Educação Artística está ligada mais à **emoção** do que à razão, sendo responsável pelo desenvolvimento e formação integral dos seres humanos (LOPONTE, 1998, p. 69 – grifos da autora).

Uma formação artística nas escolas deveria ter, então, a função de desenvolver habilidades para a leitura de obras de forma sensível, e não apenas de forma racional. Ou seja, observando-se as técnicas e materiais utilizados, mas também se atentando às

emoções e significados presentes nas obras de arte. Nesse sentido, Loponte (1998), neste trabalho, traz o seguinte pensamento de Forquin:

Jean-Claude FORQUIN (1982) ressalta a importância da formação da sensibilidade, não só para as chamadas obras-primas consagradas, mas para a “*mortal feiúra do meio-ambiente*” produzida pela sociedade industrial. A escola, segundo este autor, tem uma responsabilidade esmagadora nesta formação. O autor salienta que as/os educadoras/es devem exaltar e realizar “*as imensas virtualidades sensoriais, aptidões emotivas, possibilidades de felicidades sensíveis*” que existem dentro de cada criança. No entanto, o autor não menciona a possibilidade da exploração e valorização do repertório cultural trazido pelos estudantes para a escola. (LOPONTE, 1998, p. 69 – grifos da autora)

Como sugere a pesquisa de Loponte (1998), podemos entender que, diferentemente de algumas disciplinas que ainda contam com abordagens de ensino em que podem ser apresentados aos alunos conceitos já prontos, a aula de Arte é o momento em que o aluno tem a oportunidade de refletir, expor, desenvolver e construir esse conhecimento e habilidade. Por meio do contato com diferentes técnicas e movimentos artísticos, aprendizagem da leitura de obras e estímulos para sua própria criação e expressão, são desenvolvidas essas habilidades nos alunos. Nas palavras da autora:

Algumas professoras falam da Educação Artística como sendo um componente curricular, que, ao contrário dos demais, é uma oportunidade única de **expressão** pessoal dentro da escola, proporcionando às/aos alunas/os a possibilidade de revelarem-se como realmente são (LOPONTE, 1998, p. 70 – grifos da autora).

Assim como Loponte (1998), Barbosa (1989) também entrevistou pessoas sobre a função do ensino de Arte nas escolas, e frequentemente a autora teve a resposta de que ela desenvolve a criatividade dos alunos e esta é também uma das justificativas de sua presença no ambiente escolar. Como podemos observar nas palavras da autora:

De março a julho de 1983, eu tive a oportunidade de entrevistar 2.500 professores de artes de escolas de São Paulo (BARBOSA, 1983). Todos eles mencionaram o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo de seu ensino (BARBOSA, 1989, p. 171).

Barbosa (1989) afirma ainda que, além do desenvolvimento da criatividade, outra justificativa para o ensino de Arte é que o ensino e desenvolvimento dessa área do

conhecimento promove uma atuação mais ativa do indivíduo na sociedade. O aluno, a partir do contato crítico com as obras de arte, passa a ser capaz de relacionar diferentes aspectos da vida em sociedade. Segundo a autora:

Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, 1989, p.178).

Portanto, para Barbosa (1989), o aluno que tem suas habilidades artísticas desenvolvidas, tem mais capacidade de observar, analisar, compreender e refletir tanto sobre obras de arte que refletem sua realidade, quanto sobre obras que representam outras culturas e períodos históricos diversos.

Além dessa ideia, outras funções para o ensino de Arte também são consideradas nas falas das entrevistadas por Loponte (1998), como podemos observar no excerto a seguir:

A questão estética também está presente em algumas falas, que atribuem à Educação Artística o objetivo de formar o gosto estético das/dos alunas/os, a ser expresso no seu cotidiano: na arrumação da casa, na decoração da comida, na escolha de uma roupa. Para algumas professoras, é importante possibilitar às/aos alunas/os tornarem-se mais sensíveis ao seu entorno cotidiano. [...] Estas preocupações das professoras aproximam-se das idéias de Vincent LANIER (1984), quando este fala sobre a importância da educação estética. O autor propõe que se devolva arte à arte-educação (referindo-se especificamente ao ensino das artes visuais). A professora e o professor de arte devem, segundo este autor, ter como um de seus objetivos ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual das/dos suas/seus alunas/os. Experiência esta já desfrutada pelas alunas e alunos antes de entrar na escola (LOPONTE, 1998, p. 71).

Algumas entrevistadas desta pesquisa ressaltam a importância da educação artística para que seja valorizada uma estética do dia a dia, para que os alunos expressem isso em suas escolhas ao modo de se vestir, decorar ou arrumar o ambiente em que estão. Essa análise que Loponte faz sobre as falas das entrevistadas sugere que o ensino de Arte na escola tem também a função de desenvolver nos alunos a sensibilidade ao contexto em que estes estão inseridos, identificando os elementos artísticos – especificamente os

visuais, no caso da pesquisa realizada pela autora - presentes nos locais em que convivem e também a capacidade de contribuir com a escolha de novos elementos para estes ambientes. A autora, baseada nas falas das entrevistadas, também resgata as ideias de Lanier (1984 *apud* LOPONTE, 1998), de que o ensino de Arte tem a função de ampliar a experiência estética já existente, e ampliar a qualidade da mesma, pois os alunos não chegam à escola sem nenhum conceito ou vivência formada sobre Arte.

Loponte (1998) também reforça a ideia de que, assim como o professor deve trabalhar a produção de Arte partindo da realidade do aluno e seus conhecimentos e conceitos pré-estabelecidos, também deve trabalhar outros períodos e movimentos artísticos, pois a Arte sempre será o reflexo de uma realidade e um contexto. A autora ressalta este entendimento trazendo a fala de Calcini (1984 *apud* LOPONTE, 1998, p. 72):

[...] trata-se de descentrar o estudo da arte, afastando-o da obra, ou de uma Beleza idealizada, e de passar a analisar a arte como um processo social e comunicacional. Isso equivale a incluir no fenômeno artístico o autor, a obra, os difusores e o público.

Esse ponto de vista da compreensão artística foge de uma análise superficial, que olha apenas para as obras como algo “bonito ou feio”, mas se aprofunda dando ao objeto artístico (material ou não) um valor histórico, social e representativo. Em outras palavras, trata a obra como a fala do artista que sintetiza sua vivência e relações históricas, políticas e sociais em uma obra.

Outro ponto importante na consideração da função da Arte é a necessidade de um receptor e de um emissor da ideia artística. O autor Peixoto (1995) afirma que, para que uma peça de teatro exista, é necessário que também exista, além dela, o artista e o público. Podemos expandir esta ideia às outras linguagens artísticas e dizer que, para que uma obra de arte exista, também são necessários o artista e o público. Portanto, o público é um elemento essencial para a existência da obra de arte, sendo que ele precisa se relacionar ativamente com ela no processo de recepção da mensagem artística. John Dewey (1969, p.103-104 *apud* CASTANHO, 1982, p. 33-34) apresenta a relação do público na existência da arte da seguinte maneira:

[...] para perceber, um espectador precisa criar sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis aquelas que o produtor original

sentiu [...] com o espectador [...] tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que e, quanto à forma, ainda que não quanto aos pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente. Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de extração do que é significativo. Em ambos, há compreensão, em sua significação literal - isto é, um ajuntar minúcias e particularidades fisicamente dispersas em um todo experienciado. Há um trabalho realizado pelo que percebe, assim como pelo artista. Aquele que, por ser demasiadamente preguiçoso, frívolo ou obstinado nas convenções, não efetue esse trabalho, não verá, nem ouvirá. Sua 'apreciação' será uma mistura de fragmentos do saber em conformidade com normas de admiração convencional e com uma confusa, ainda que genuína, excitação emocional.

Dessa forma, observamos a ideia de que, para que haja uma interação significativa do indivíduo com uma obra de Arte, é necessário que este tenha o domínio de seus códigos de linguagem. De fato, muitos autores entendem a Arte como uma forma de expressão. Nesse caso, a Arte se utilizaria de linguagens próprias e, assim como nossa linguagem verbal e materna necessita de aprendizado para que possamos desenvolvê-la e utilizá-la de forma mais aprofundada, a Arte também o necessita. É com o domínio desses signos, adquirido por meio do processo de ensino e aprendizagem que os alunos desenvolvem a capacidade de ler, interpretar e se expressar por meio da Arte.

Sabemos que não basta uma pessoa ter conhecimento do alfabeto para ler textos em qualquer língua sem ter o domínio daquela escrita. Assim, não basta uma pessoa ter o domínio de um código de linguagem para poder interpretar todos os estímulos de comunicação. Para que haja o uso da Arte como comunicação efetiva entre duas ou mais pessoas, é necessário que as envolvidas neste processo dominem os códigos utilizados, como cita Castanho (1982):

A arte entendida como uma forma de conhecimento e transformação do mundo leva necessariamente a que se perceba a indissociabilidade entre comunicação e expressão. A arte é uma linguagem que o homem usa para comunicar-se com os outros homens e, sendo assim, exige nexos, coerência. Entendendo-se por *comunicação* tornar comum o que é próprio, o processo comunicação-expressão não se separa e constitui-se como o verso e o anverso da mesma moeda (CASTANHO, 1982, p. 18 – grifo da autora).

Para que a elaboração da expressão por meio da Arte e suas linguagens artísticas ocorram, deve haver o aprendizado de como utilizar, em todos os aspectos como leitura,

interpretação e articulação das técnicas de produção desses elementos, para tal finalidade.

Sobre isso, Castanho (1982) discorre e apresenta uma fala de Pablo Picasso:

Há pessoas que consideram que um quadro deve ser visto, apreciado, sentido sem que se precise de qualquer educação para isto. Mas, para que se entenda uma linguagem, é preciso aprender a manipulá-la, a conhecer seus signos, sua gramática. Sobre o cubismo, Picasso declarou: *Temos mantido abertos os olhos ao que nos rodeia e o cérebro também. Damos à forma e à cor toda sua significação individual... O fato de que, durante muito tempo, não se tenha entendido o cubismo (...) nada significa. Não sei ler inglês, e um livro inglês, para mim, é um livro em branco. Isso não quer dizer que a língua inglesa não exista. E porque eu censuraria a alguém, senão a mim mesmo, por não poder entender o que desconheço inteiramente?* (CASTANHO, 1982, p. 18 e 19).

Assim, como observamos no excerto acima, quando não dominamos os elementos da linguagem utilizada em um meio de expressão, aquilo não tem significado pra nós, o que não quer dizer que não o tenha para outros. Quando não existe o domínio para a leitura e interpretação, nos tornamos reféns da interpretação de outras pessoas nos impedindo de criar nossa própria relação e significação com o mundo. Castanho (1982) ainda nos apresenta mais um exemplo quanto ao domínio dos códigos de linguagem:

Seria o caso de se refletir que, diante de um simples eletrocardiograma, o médico "vê" o coração do paciente onde o leigo somente vê uns risquinhos em forma de serra. Diante de uma obra de Picasso, só pode fazer sua leitura quem conhecer sua linguagem (CASTANHO, 1982, p. 19).

Ainda a partir da ideia de que a Arte é meio de expressão, ela se exprime por meios que a linguagem verbal não contempla como podemos ver na citação de Castanho (1982):

Della Volpe aponta que cada forma de arte possui uma estrutura objetiva gerando seus próprios valores e desempenhando uma função estética e gnosiológica insubstituível o que gera as mútuas intraduzibilidades de cada sistema específico: determinadas expressões literárias são inapreensíveis através, por exemplo, dos meios expressivos cinematográficos, assim como determinadas formas visuais são impossíveis de tradução verbal (VOLPE, 1979, p. 44 *apud* CASTANHO, 1982, p. 33 e 34).

Para uma leitura e interpretação literária, os alunos têm aulas de gramática e literatura. Da mesma forma, para uma leitura e interpretação artística, os alunos devem ter aulas que desenvolvam o conhecimento de códigos específicos de cada linguagem

artística, pois seria inútil acreditar que apenas com o domínio da fala e da escrita, todos os demais meios de comunicação e expressão fossem contemplados.

Porém, embora a linguagem verbal não seja suficiente para uma interpretação artística, é por meio dela que estabelecemos a comunicação com outras pessoas para falar sobre a obra de Arte. Assim, primeiro realizamos uma interpretação utilizando instrumentos e códigos artísticos, quando nos apropriamos do significado expresso pela obra, mas depois relacionamos esses significados aos códigos de linguagem verbal para que seja possível a comunicação sobre a obra. Sobre isso, Castanho (1982) apresenta que:

Nossa civilização é uma civilização da palavra. É preciso que a educação visual se baseie na premissa de que toda representação pictórica é um enunciado - ela não representa o objeto mesmo, mas um conjunto de proposições sobre o objeto, apresenta o objeto como um conjunto de proposições (CASTANHO, 1982, p. 36).

Dessa maneira a interpretação artística é algo muito íntimo e individual, que perpassa pelos códigos artísticos, sua capacidade de utilizá-los e manipulá-los para a compreensão e própria ressignificação dos objetos de Arte. Porém, quando vamos nos comunicar sobre essa obra de Arte, o fazemos por meio da linguagem verbal. Assim, de acordo com a citação acima, devemos compreender que a linguagem verbal nunca representará a obra de Arte em si, mas sim um conjunto de proposições sobre a mesma.

Além da compreensão dos códigos próprios da linguagem artística e da linguagem verbal, para uma interpretação plena e ampla de uma obra de Arte, o indivíduo deve se utilizar também de outros elementos, como o contexto histórico e cultural em que aquela obra foi produzida. Como apresenta Francastel (1972, p. 96 *apud* CASTANHO, 1982, p.36): "toda linguagem plástica exige, tanto quanto as linguagens verbais, cultura e interpretação representativa dos valores sociais de um momento"⁶. É a esse tipo de uso e articulação de várias linguagens para interpretação da Arte que acreditamos que o ensino da área deve se propor.

Independente do fato da Arte ser entendida como uma linguagem, seu ensino sempre foi atrelado à área da Arte-Educação. Dentro dela, encontramos duas vertentes

⁶ O autor se refere aqui às Artes Plásticas, um dos tipos de Artes Visuais, mas a ideia pode ser estendida às outras linguagens artísticas.

distintas, a contextualista e a essencialista. De acordo com Castanho (1982), Eisner (1972) foi o pesquisador que buscou traçar as linhas que justificam a Arte-educação, criando estas duas classificações, como podemos observar no excerto a seguir:

A corrente contextualista enfatiza as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades dos alunos (contexto psicológico) ou da sociedade (contexto social) na elaboração de seus objetivos. A corrente essencialista enfatiza o tipo de contribuição para a experiência humana que só a arte pode fornecer. Para os contextualistas, o programa de Educação Artística é estabelecido quando se conhecem as características dos alunos e as necessidades da sociedade sobre as quais o referido programa irá funcionar. O contexto de quem vai receber a educação determina os objetivos da arte. Diversas orientações práticas seguem-se a esta abordagem, como por exemplo: considerar a arte como forma de preencher positivamente o tempo de lazer; considerar a arte com fins terapêuticos valorizando a auto-expressão para alívio emocional; considerar que as atividades de arte desenvolvem a compreensão dos estudantes para áreas acadêmicas, especialmente os estudos sociais; considerar a arte importante para desenvolver músculos e coordenação motora. A corrente oposta - designada por Eisner como essencialista - considera a função da arte para a natureza humana em geral. A arte tem importância na educação porque é importante em si mesma para o ser humano e não para fins de outra natureza. (CASTANHO, 1982, p. 67 e 68)

Portanto, podemos observar dois caminhos que justificam o ensino de Arte, o primeiro chamado pelo autor citado de contextualista, em que se considera diversas necessidades do indivíduo e se tem a Arte como apoio, suporte para a “solução” de problemas, e a linha essencialista, em que se considera a importância da Arte pela própria Arte, como fundamental para a constituição do ser.

Neste trabalho, nos aproximamos mais da visão essencialista para o ensino de Arte, pois acreditamos que esta tenha sua importância por si só no desenvolvimento e constituição do indivíduo. Entendemos que a Arte pode sim contribuir para o desenvolvimento matemático, social, científico ou linguístico do ser, dentre outros, mas este não pode ser o principal fundamento para o seu ensino. Se assim fosse, o ensino de Arte se justificaria como uma espécie de “muleta” para o ensino de outras áreas do conhecimento e deixaria de ser também área do conhecimento. Passaria, nesse caso, a ser somente uma metodologia para o ensino de outras competências tidas como “mais importantes”.

Assim, acreditamos em um ensino de Arte com a função de gerar nos alunos a capacidade de leitura e interpretação de obras artísticas, considerando e compreendendo os movimentos históricos que representam, que tenham a capacidade de interpretar obras

e ter a capacidade de utilizar elementos artísticos para se expressar. Um ensino de Arte, em suma, que promova o desenvolvimento global do educando.

Consideramos que as aulas de Arte não podem ser apenas baseadas no “livre-fazer”, sem estar apoiadas em conceitos e sem que os alunos aprendam de maneira simultânea o ler, o interpretar e o fazer artístico. Para isso temos que olhar para a formação docente e, quanto a isso, o trabalho de Loponte (1998) nos apresenta o seguinte:

Quando as professoras entrevistadas falam da importância da educação do olhar, do que realmente falam? Com certeza, algumas manifestaram compreender o seu papel nesse processo, porém, muitas vezes, algumas palavras ditas soam vazias, estereis, sem significado, apenas como palavras ouvidas e repetidas ao sabor do vento... É preciso ressaltar também a importância de uma pedagogia do olhar para todo tipo de cultura visual, uma pedagogia do olhar mais plural, menos excludente (LOPONTE, 1998, p. 74).

De acordo com o excerto acima, muitas vezes os próprios docentes revelam uma fala baseada no senso comum, o que pode ser indício de lacunas em sua formação docente. Isto porque nos cursos de formação de professores de Arte, muitas vezes não são trabalhados diversos temas levantados pelas próprias professoras entrevistadas como objetivo de seus trabalhos. Por exemplo, como dito anteriormente, muitas citaram como função do ensino de arte o “desenvolvimento da criatividade” dos alunos. Mas, como afirma Barbosa (1989, p. 171):

Nas universidades que estendem o currículo além do mínimo, tendo examinado 11 currículos, não encontrei nenhuma disciplina ligada ao estudo da criatividade, exceto na Universidade de São Paulo onde um curso intitulado Teoria da Criatividade foi lecionado de 1977 a 1979 para alunos de artes, nas áreas de cinema, música, artes plásticas e teatro (BARBOSA, 1989, p. 171).

Assim, podemos supor que, se os cursos de formação de professores de Arte não formam para o desenvolvimento da criatividade e os professores tem se apoiado nesse objetivo para sua prática docente, é provável que estes estejam reproduzindo uma afirmação do senso comum. Não podemos falar sobre os objetivos que os professores de Arte têm ao lecionar esta disciplina em sala de aula, sem refletir em como estes profissionais são formados para desempenhar esta função. Segundo Barbosa (1989), existe cursos com clareza nessa formação como:

Os cursos da Universidade de São Paulo são baseados num conceito de arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte-educação como um intermediário entre arte e público. A idéia 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. Outra idéia sustentada pelos mesmos cursos é que todas as atividades profissionais envolvidas com a imagem (TV, publicidade, propaganda, confecção, etc.) e com o meio ambiente produzido pelo homem (arquitetura, moda, mobiliário, etc.) são melhores desenvolvidas por pessoas que têm algum conhecimento de arte (BARBOSA, 1989, p.176).

Estes cursos buscam desenvolver capacidades como sensibilidade e criatividade para toda a vida dos alunos, compreendendo que estas habilidades se fazem importantes para o desempenho de vários tipos de atividades, não somente as artísticas.

A formação profissional é um ponto fundamental para o desenvolvimento de qualquer atividade e no ambiente escolar isso não é diferente. Infelizmente, grande variedade de fatores contribui para que haja um ensino raso, sem fundamento teórico e objetivos claros na disciplina de Arte. Como afirma Barbosa (1989):

Após 83, apesar de alguns esforços feitos pelo governo do estado para desenvolver o conhecimento de arte-educação, mais de 50% dos professores primários (1ª a 4ª séries) estudaram apenas até a 4ª série. Eles não têm nenhum preparo mas lecionam todas as matérias incluindo arte. Uma das razões são os baixos salários. Uma mulher, e são sempre mulheres os professores primários, que terminou a escola secundária faz mais dinheiro trabalhando como secretária do que como professor primário. Como resultado, nós temos professores dando aulas de arte que nunca leram nenhum livro sobre arte-educação e pensam que arte na escola é dar folhas para colorir com corações para o Dia das Mães, soldados no Dia da Independência, e assim por diante (BARBOSA, 1989, p. 177).

O excerto acima se refere aos anos 1980, porém nos dias de hoje, ainda temos professores em sala de aula lecionando a disciplina de Arte sem ter uma formação adequada na área. Aqui me identifico, pois minha formação é focada em Teatro, e de acordo com a disciplina de Arte dentro das escolas, eu devo trabalhar as quatro linguagens artísticas, mesmo sem ter nenhuma preparação para tal tarefa. Outro fator de impacto para a arte-educação no Brasil foram as Escolinhas de Arte, já citadas anteriormente, que além de oferecerem aulas para crianças, ofereciam formação para estes docentes que não eram da área da educação de Arte, mas que assumiam essa tarefa em sala de aula. Segundo Barbosa:

Fora das universidades um movimento bastante ativo [Movimento Escolinhas de Arte] tentava desenvolver, desde 1948, a auto expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1971 o "Movimento Escolinhas de Arte" estava difundido por todo o país com 32 Escolinhas, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas (BARBOSA, 1989, p.170).

Passados mais de 30 anos dessa fala de Barbosa, ainda nos deparamos com um cenário sem muitas mudanças. Hoje, em muitas escolas os responsáveis pela disciplina de Arte - principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) - são os pedagogos que também se encarregam de todas as outras disciplinas. Os professores especialistas em Arte estão presentes apenas nos anos finais (6º a 9º ano).

Assim, com exceção dos professores formados pelas licenciaturas específicas nas diversas linguagens artísticas – e mesmo elas possuem problemas, como já discutido neste item – vemos que poucos cursos de formação docente tem oferecido uma base fortemente fundamentada para o ensino de Arte. Dessa forma, nos deparamos hoje com uma realidade em que os professores da área atuam muitas vezes baseados em suas concepções próprias e formuladas a partir de bases variadas, não sistematizadas e infelizmente não vindas de estudos e pesquisas sobre o assunto. Esses profissionais tendem a reproduzir velhas práticas sem a reflexão sobre sua ação e a resistir a novos modelos, pois ultrapassam seu campo de domínio.

Uma tentativa de se distanciar do “livre-fazer”, de concepções místicas e minimizar o esvaziamento de conteúdos e oferecer uma base para que o aluno possa desenvolver uma relação significativa com a Arte, tanto na interpretação, quanto para a manifestação artística, no Brasil foi a Proposta Triangular adaptada por Ana Mae Barbosa, que Loponte (1998) apresenta:

Nesta ênfase aos conhecimentos específicos de arte, ou ao “conteúdo”, é evidente que há uma certa influência da chamada Metodologia ou Proposta Triangular, adaptação de Ana Mae Barbosa do DBAE (Discipline Based Art Education), desenvolvido pela Getty Foundation, nos Estados Unidos. Segundo Analice PILLAR e Denyse VIEIRA (1992) esta abordagem do ensino de arte foi concebida na Inglaterra e nos Estados Unidos, nos anos 60, por professores de arte como Richard Hamilton (Newcastle University, Inglaterra), Manuel Barkan (Universidade do Estado de Ohio) e Elliot Eisner (Universidade de Stanford, EUA). A sistematização desta abordagem ocorreu a partir de 1982, com o surgimento do Getty Center for Education in the Arts, com a adoção desta concepção pela equipe de pesquisadores da instituição,

constituída, entre outros, por Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson (LOPONTE, 1998, p. 76).

Esta proposta busca trabalhar de forma integrada a Apreciação, a Contextualização e a Prática. Baseado nessa metodologia, o aluno deve desenvolver a leitura da obra, compreender as relações dela com o contexto em que foi produzida e praticar as técnicas que a obra foi executada. É uma tentativa de oferecer uma leitura e interpretação e meios de produção, mais aprofundada e carregada de significados para a compreensão e desenvolvimento do aluno. Essa proposta foi feita para as Artes Visuais, mas frequentemente é usada em políticas públicas como metodologia possível para as quatro linguagens artísticas – com algumas críticas dos estudiosos das outras linguagens, que consideram a proposta inadequada a elas.

Além destas, a proposta triangular também recebe críticas de estudiosos da própria área de Artes Visuais, como podemos ver no excerto a seguir:

Neste sentido, é importante que as professoras e professores de arte brasileiros tomem conhecimento de outras teorias sobre ensino de arte, e da crítica à estas teorias consideradas tão óbvias e inquestionáveis. Laurie HICKS (1990) faz uma análise crítica da concepção de ensino de arte de Elliot Eisner, um dos principais mentores do DBAE nos Estados Unidos e bastante influente no Brasil. Para a autora, a concepção de Eisner, numa visão de educação que caracteriza como despolitizada, está baseada num enfoque que elege as formas clássicas de arte e tem como principal objetivo capacitar os indivíduos a participar na tradição cultural dominante através de um ensino de arte formal. Esta visão é radicalmente contrária a concepção feminista defendida pela autora, que enfatiza o contexto político dentro do qual habilidades e conhecimentos específicos são adquiridos, examinando-os criticamente. A tradição de que Eisner fala, refere-se a uma tradição ocidental e eurocêntrica, baseada em atitudes, valores e ideais patriarcais, refletindo as tradições de artistas masculinos, ocidentais-europeus e as perspectivas que eles desenvolveram para compreensão de trabalhos de arte. Na visão de Eisner, esta perspectiva contribuiria para todos os estudantes, igualmente, independentemente de classe social, raça, etnia ou gênero (LOPONTE, 1998, p. 78).

Segundo a crítica de Hicks apresentada por Loponte (1998), a Proposta Triangular, a princípio interessante, se mantém centrada em uma cultura clássica e dominante, em que predomina os valores europeus e masculinos representados e fortalecidos pela expressão artística. A autora também expõe outra crítica a este modelo de ensino quando apresenta a fala de José Rivair de Macedo (1995, p. 14-15 *apud* LOPONTE, 1998, p. 79):

“(...) será que esta proposta, vinculada em geral à “grande arte”, propicia uma real educação estética, um fazer artístico autônomo e um desenvolvimento crítico do aluno? Será que o estudo das imagens, tal qual tem sido feito, pode proporcionar um desvelamento dos meandros do cotidiano?”. O autor ainda lança outras questões: Até que ponto, num país como o Brasil, nação que congrega diferentes culturas e raças, a perspectiva branca, europeizante e etnocêntrica deve continuar sendo predominante? Que dizer da arte afro-brasileira, da arte plumária indígena, da arte oriental? Continuaremos referindo-nos a ela como formas primitivas e/ou exóticas e tomando a arte branca/europeia como matriz e/ou modelo único?

Loponte nos apresenta críticas em relação à aplicabilidade dessas teorias pois, por se basearem em modelos homogêneos de representatividade, se iniciam com uma grande barreira na forma de relacionar a realidade das periferias, dos diversos costumes, das diversas realidades e das diferentes necessidades com a expressão artística. Porém, em sua pesquisa, a autora identificou que algumas professoras que utilizam a proposta triangular, mesmo dentro de uma metodologia engessada aos modelos clássicos e excludentes, apresentam concepções mais amplas sobre o ensino de arte. A passagem a seguir exemplifica isso:

Mesmo trabalhando quase que exclusivamente com a produção e fruição da arte erudita, ao falar da sua concepção de arte as professoras revelam uma certa abertura para outras formas de manifestação cultural, ainda que de forma intuitiva. Falar em “*aceitar a maneira como os outros interpretam o mundo*” ou da arte como “*resposta de uma cultura*” indica que as concepções de arte das professoras não reduzem-se somente ao monoculturalismo da arte oficial, embora a prática demonstre o contrário. Se estas professoras não traduzem estas reflexões em ações na sala de aula, talvez isto aconteça por não saberem como fazer de modo diferente (LOPONTE, 1998, p. 80 – grifos da autora).

Embora na fala dessas professoras apareça a valorização de outras formas culturais, muitas vezes essas concepções não se materializam em sala de aula, e acabamos retornando à questão da formação docente, quando a autora ressalta que talvez essas professoras não saibam como fazer de outra forma.

Outra concepção que aparece sobre o ensino de Arte nas escolas é a de oferecer acesso cultural, considerando que para muitos, a escola é o único meio que o aluno tem para isso. Porém, este tem sido um falso acesso pois, em sala de aula, os alunos não tem contato com a produção artística. O que lhes é oferecido são representações de pouca

qualidade de obras artísticas, e o trabalho ainda é sempre focado apenas nas artes visuais, como nos traz Barbosa (1989, p. 172):

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças (BARBOSA, 1989, p. 172).

Loponte (1998, p. 80) cita que “a maioria das professoras entende que o papel da arte na escola pública é suprir a falta de acesso aos bens culturais das classes desfavorecidas, que não teriam esta oportunidade fora da instituição escolar”. Ressalto aqui, porém, que, apesar da autora enfatizar essa característica na rede pública de ensino, eu, que lecionei por três anos em uma escola particular, também observava esse fato neste espaço de ensino. A partir de minha experiência, notei que algumas crianças de famílias com boas condições financeiras para lhes oferecer pleno acesso aos bens culturais não o faziam, pois não tinham conhecimento dessa importância. Penso que, provavelmente, os pais dessas crianças também tiveram uma educação artística deficiente, esvaziada de conceitos, valores e representatividade. Essa constatação nos despertou interesse em ouvir a fala dos pais ou responsáveis pelos alunos, porém essa é uma tarefa que foge ao escopo desta pesquisa. De qualquer forma, segundo Loponte (1998):

As crianças e adolescentes da escola pública, na sua maioria de baixo poder aquisitivo, encontram-se, muitas vezes, em desvantagem frente às alunas e aos alunos de escolas particulares, pertencentes à classe dominante. Estas/estes detêm ou deveriam deter os códigos culturais socialmente aceitos como os melhores pela família e pela própria escola ou pelo menos têm mais oportunidades de contato com tais códigos. A competência artística, definida por Pierre BOURDIEU (1992) como a aptidão do espectador em conformar-se às normas e códigos que regem a relação com a obra de arte, é desenvolvida através da educação. As obras de arte modernas e contemporâneas, consagradas como tal em museus e galerias, exigem dos espectadores disposições estéticas que são cultivadas por um processo de familiarização artística, pelo convívio com obras ou uma aprendizagem explícita. Um espectador comum, desprovido destas competências artísticas, tende a utilizar os mesmos esquemas perceptivos com os quais interpreta a sua prática cotidiana (LOPONTE, 1998, p. 81).

A autora continua refletindo sobre este assunto a partir de um excerto de Bourdieu, que reproduzo a seguir:

Quando uma mensagem excede suas possibilidades de apreensão, o espectador incapaz de receber a informação não tem outra escolha

senão desinteressar-se do que lhe parece uma borração sem rima e sem razão, um jogo de formas ou de cores desprovido de qualquer necessidade, ou então, vê-se forçado a aplicar os códigos de que dispõe sem indagar a respeito de sua adequação ou de sua pertinência (BOURDIEU, 1992, p. 286 *apud* LOPONTE, 1998, p. 81).

Nesta fala de Bourdieu apresentada por Loponte, temos clara a importância de uma formação e uma educação artística para que, conhecendo, dominando as formas de leitura e interpretação das diferentes linguagens artísticas, as pessoas tenham primeiramente a consciência de sua importância e também a capacidade de desfrutar e se apropriar desses bens e manifestações, tanto em sua forma de apreciação e enriquecimento cultural quanto em domínio para a própria manifestação. Porém, infelizmente, a realidade que presenciamos, segundo Loponte (1998), é a seguinte:

A arte geralmente trabalhada na escola, com algumas exceções, centra-se na mera produção sem reflexão, ou na ênfase à arte com A maiúsculo: ocidental, eurocêntrica, masculina. Uma arte que é, em geral, elitista e excludente. Muitas outras vozes são silenciadas, outras realidades culturais e sociais negligenciadas (LOPONTE, 1998, p. 85).

De acordo com o excerto acima, trazido pela autora, temos dois extremos: ou um ensino de Arte totalmente raso e sem conteúdo ou o ensino centrado nos padrões masculinos e europeus. Em ambos os casos, não podemos esperar um desenvolvimento artístico de qualidade ou um envolvimento significativo dos alunos com as linguagens e manifestações artísticas.

Sem o contato com a produção artística, os alunos não tem oportunidade de criar relações das obras com os períodos históricos, não tem um momento de refletir sobre o papel da Arte na sociedade, não tem desenvolvida a capacidade de criar e se expressar por meio da arte. Esse ensino se torna apenas uma transmissão oral de conteúdos rasos.

Dessa maneira, um ensino em que o aluno não se identifica, não compreende, não se relaciona, e não se sente representado, é um ensino sem significado, uma relação que provavelmente se inicia e se encerra na sala de aula. Este aluno tem grandes chances de não ter mais nenhum momento de relação mais íntima com a Arte, não ter um

posicionamento reflexivo e se tornar um consumidor das produções em massa para manipulação.

Este ensino que valoriza apenas as Artes ditas e consideradas como clássicas exclui todo outro tipo de manifestação artística que possa representar a realidade, os costumes e as relações sociais de um povo, como traz Loponte:

Mas, e a arte do dia-a-dia, a arte da colcha da vovó, dos guardanapos de crochê, dos bordados, dos objetos produzidos artesanalmente? E a arte anônima, doméstica e feminina, distante dos refletores, mas parte integrante do universo cultural de adultos, crianças e jovens? E a arte presente na mídia, nas capas dos cadernos, na TV, nos videoclips? (LOPONTE, 1998, p.86).

Essa seleção elitista e excludente de conteúdos que nos deparamos no ensino de Arte também se faz presente em outras disciplinas, como apresenta Jurjo Torres Santomé (1995, p. 166-167 *apud* LOPONTE, 1998, p. 86-87) sobre a escrita:

Dessa forma, o idioma e a norma lingüística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam, a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas e negócios etc. Assim, por exemplo, nossas instituições acadêmicas consideram arte aquilo que se encontra nos museus, o que outras pessoas produziram, como norma geral, em outras épocas e/ou lugares e que os grupos de intelectuais e críticos com reconhecido prestígio dizem que vale a pena.

Como discutimos anteriormente, quando refletimos sobre o que é Arte, o que é valorizado e reconhecido como tal é aquilo que um grupo determina que seja. Essas determinações geralmente são fundadas mais em interesses diversos do que na valorização da própria área. Assim, buscamos um ensino de Arte que seja próximo dos educandos para que este se faça significativo e resulte verdadeiramente em um desenvolvimento e apropriação da área pelos alunos/cidadãos. A Arte “clássica” tem seu valor, mas não é a única com valor. Como traz Loponte:

É preciso salientar que não se trata de defender a exclusão de qualquer forma de arte mais erudita, ou de minimizar o seu valor. Mas trata-se, sim, de contextualizá-la, ao invés de tomá-la como a única verdade artística possível e inquestionável. Até porque esta arte erudita apresentada na escola refere-se a um universo muito particular: o universo branco, masculino e ocidental dos grandes gênios da pintura e da escultura. As mulheres e homens, não-brancos/os, latinas/os e orientais também constituem este universo. Por que as/os excluímos? (LOPONTE, 1998, p. 88)

Portanto, é preciso equilíbrio nesse ponto, pois se o ensino de Arte for somente centrado na realidade do aluno, tende a distanciá-lo do contato e saberes sobre a arte clássica, o que também torna a educação rasa. Como apresenta Barbosa (1989) sobre a Educação Artística:

Se não for bem conduzida pode criar guetos culturais e manter os grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem permitir a decodificação de outras culturas. Há perigos de se enfatizar a falta de comunicação entre a cultura de classe alta e a popular tornando impossível a compreensão mútua. Para o grupo popular isto é ainda mais perigoso porque eles não terão acesso ao código erudito que é o código dominante na nossa sociedade (BARBOSA, 1989, p. 181-182)

Além de uma educação rasa, infelizmente em muitos casos temos ainda uma educação “nula”, não apenas em Arte mas em muitas outras disciplinas. Sobre isso, Barbosa faz uma afirmação em 1989 que, mesmo passados mais de 30 anos, hoje no ano de 2020 infelizmente ela ainda se faz atual:

Eu não quero parecer apocalíptica em afirmar que 17 anos de ensino obrigatório da arte não desenvolveu a qualidade estética da arte-educação nas escolas. O problema de baixa qualidade afeta não somente a arte-educação mas todas as outras áreas de ensino no Brasil. A atual situação da educação geral no Brasil é dramática (BARBOSA, 1989, p. 173)

Finalizando este item, é com base nestas concepções, ideias e reflexões apresentadas até o momento sobre a Arte e o ensino de Arte nas escolas, que desenvolvemos este trabalho de pesquisa. A maneira como desenvolvemos será explicitada no item a seguir.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Paradigma de pesquisa

Neste item apresentamos e discutimos alguns fatores relacionados ao paradigma qualitativo, como suas definições, características e aplicabilidade neste trabalho.

A busca pela definição do paradigma qualitativo data desde os séculos XVIII e XIX e não foi uma tarefa simples. A dificuldade se inicia pelo fato de que, de um lado, temos os pesquisadores que se posicionam em prol de uma pesquisa palpável, mensurável e quantificável, a que chamamos de pesquisa quantitativa. Já de outro lado, ao contrário dessa, temos uma visão qualitativa que se interessa pelo subjetivo e todo o processo envolvido, não apenas pelos resultados (LIMA, 2003 p.22).

Para iniciarmos nosso trabalho de definir o paradigma qualitativo, devemos compreender o que se entende por paradigma. Vários autores buscam a definição deste termo como, por exemplo, Lima (2003). Este autor cita paradigma como “uma ou mais linhas diretrizes que orientam o investigador no processo de desvelamento do objeto de estudo” (*id.*, p.22). Esse mesmo autor nos trás a definição de Popkewitz (1984 *apud* LIMA, 2003, p. 22), que por sua vez concebe paradigma como a “ideia que dirige a atenção para a ciência como tendo constelações de compromissos, questões, métodos e procedimentos que dão base e direção ao trabalho científico”. Assim, podemos entender paradigma como todo o conjunto de pressupostos que guiará nossa escolha por qual tipo de caminho percorrer para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Dessa forma, quando iniciamos um processo de investigação, nos deparamos com dois caminhos pelos quais nossa pesquisa poderá seguir, o caminho quantitativo ou o qualitativo. Essa escolha dependerá de qual tipo de questão nós temos e qual tipo de dados e respostas buscamos. Para Lima (2003), a visão positivista, alinhada ao paradigma quantitativo, se baseia na objetividade e tem como maior instrumento a quantificação e a mensurabilidade da investigação científica, desprezando valores individuais e subjetivos que são dados e informações também valorizados e analisados em uma pesquisa qualitativa.

A partir dessa ideia, alguns pesquisadores quantitativos consideram a investigação qualitativa um processo não científico, mas de acordo com Severino (1992, p. 33 *apud*

LIMA, 2003, p. 33) ela apresenta “um embasamento epistemológico”, pressupondo “uma compreensão do que é a subjetividade e seu alcance em termos de poder do conhecimento”. Isso ocorre porque a pesquisa qualitativa tem seu foco no objeto de estudo e todo seu contexto. Ela compreende que os sujeitos e os fatos sofrem influência do ambiente, dos demais sujeitos, da cultura e situação em que se encontra inclusive da presença do pesquisador (LIMA, 2003).

Assim, podemos considerar a pesquisa qualitativa como uma investigação reflexiva sobre um fato ou situação real, realizada por meio de um processo que inclui e analisa também a subjetividade de todo o entorno dos dados. Para a autora Oliveira (2013):

Entre os mais diversos significados, conceituamos *abordagem qualitativa* ou *pesquisa qualitativa* como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2013, p. 37).

Os pesquisadores qualitativos compreendem que todo dado ou situação é resultado de um conjunto de fatores que são influenciados pelo contexto em que está inserido. A própria presença do pesquisador é uma influência sobre os dados. Encontramos no trabalho da autora Alves (1991, p. 55) a seguinte afirmação:

[...] para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leva em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico. E mais, enquanto os positivistas buscam independência entre o sujeito e o objeto, e neutralidade no processo de investigação, para os “qualitativos” conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação (ALVES, 1991, p. 55).

Com isso, os pesquisadores se interessam não apenas pelos dados em si, mas também por todo contexto que o cerca, as experiências, as interações, e as informações em seu estado natural e tudo que dê abertura as suas particularidades (GIBBS, 2009).

Porém para uma pesquisa ser classificada como qualitativa, ela não deve apenas considerar o subjetivo relacionado aos fatos investigados. Como vemos na fala do autor Gibbs (2009, p. 8 – grifos do autor), “a pesquisa qualitativa não é mais apenas a ‘pesquisa não quantitativa’, tendo desenvolvido uma identidade própria (ou, talvez, várias identidades)”. Optar por uma pesquisa qualitativa envolve conhecer e obedecer aos parâmetros e pressupostos que guiam esse tipo de investigação.

Considerando a subjetividade e buscando definir características que definam o paradigma qualitativo, Filstead (1986, p. 62-63 *apud* LIMA, 2003) aponta algumas tidas como os “pilares” da mesma, e são as seguintes:

- 1) o fundamento humanista; 2) percepção da vida social como a criatividade compartilhada pelos indivíduos; 3) permissão necessária da interação social; 4) visão e vivência dinâmicas do mundo social; 5) o mundo não é tido como uma força exterior independente do homem; 6) os indivíduos são sujeitos ativos na construção de sua própria realidade e, portanto da realidade social; 7) o mundo social é entendido como desenvolvimento contínuo de conceitos, valores e teorias e 8) interesse pelos significados sociais e esses só podem ser examinados no contexto da interação entre os indivíduos (LIMA, 2003, p. 32).

Diante desses pressupostos e buscando desenvolver uma pesquisa dentro desses parâmetros, a pesquisa qualitativa apresenta algumas características que a definem, de acordo com os autores Bogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE, ANDRÉ, 2012) que são:

- 1) o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE, ANDRÉ, 2012, p. 11-13)

Assim, compreendendo a dimensão desse tipo de abordagem e tendo as características já citadas como guia para um olhar qualitativo, concordamos com Oliveira (2013) de que:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento (OLIVEIRA, 2013, p. 59).

Quando a ciência se pautava apenas nos parâmetros quantitativos, tínhamos acesso a respostas objetivas e superficiais, sem compreender os demais fatores a qual esses dados estavam sujeitos ou influenciados. Esse tipo de pesquisa é válida quando a questão norteadora busca esse tipo de respostas.

Porém, essa pesquisa não nos dará respostas do tipo: quantos habitantes da cidade “X” não são naturais dessa cidade, se são beneficiados ou não com os recursos que a cidade oferece, se mudariam de cidade e por quê, e assim por diante. Para questões desse tipo, a pesquisa quantitativa não oferece suporte.

Portanto, o trabalho de pesquisa estruturado sob um viés qualitativo permite ao pesquisador uma fonte mais ampla de informações. Assim, Lima (2003) considera que:

O paradigma qualitativo valida novas maneiras de se entender o objeto de estudo, pois o enxerga como elemento de uma totalidade epistemológica fundamentada em valores, que se desdobram em instrumentos facilitadores do processo investigativo e que ofereçam soluções ou apontem caminhos para a resolução do problema estudado, de forma a ser possível pensar e repensar sobre a realidade que lhe circunda (LIMA, 2003, p. 42).

A pesquisa qualitativa nos permite também analisar uma grande variedade de materiais como fonte de informações. Acerca disso, Gibbs (2009) afirma:

Os dados qualitativos são essencialmente significativos, mas, mais do que isso, mostram grande diversidade. Eles não incluem contagens e medidas, mas sim praticamente qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais. Isso inclui qualquer dos seguintes:

- Entrevistas individuais ou grupos focais e suas transcrições;
- Observação participante etnográfica;
- Correio eletrônico;
- Páginas na internet;
- Propaganda: impressa, filmada ou televisionada;
- Gravações de vídeo de transmissões de TV;
- Diários em vídeo;
- Vídeos em entrevistas e grupos focais;
- Vários documentos, como livros e revistas;
- Diários;
- Conversas em grupos de bate-papo na internet;
- Arquivos de notícias na internet;
- Fotografias;
- Filmes;
- Vídeos caseiros;
- Gravações em vídeo de sessões de laboratório (GIBBS, 2009, p.17).

Todo tipo de material que possa apresentar as formas de interação do sujeito com seu meio e suas manifestações em relação a isso pode ser utilizado em uma pesquisa qualitativa. Mas quando optamos por essa metodologia, temos que ter e mente que esta deve seguir, como diz Oliveira (2013):

Um conjunto de operações que devem ser sistematizadas e trabalhadas com consistência a partir dos seguintes procedimentos:

- clareza na colocação do problema;
- atendimento aos objetivos preestabelecidos;
- consistente revisão de literatura para construção do quadro teórico;
- escolha adequada dos instrumentos e/ou técnicas de pesquisa;
- definição de um cronograma de atividades;
- coleta e análise dos dados; conclusão com recomendações (OLIVEIRA, 2013, p. 47)

Para que o trabalho seja realizado de maneira que o pesquisador consiga atingir os seus objetivos preestabelecidos, não basta ele optar pelo paradigma apenas, mas deve também selecionar qual o método ou métodos utilizará. Este assunto será aprofundado no item a seguir.

2.2 Método de pesquisa

Os pesquisadores têm a seu dispor uma ampla variedade de estratégias e caminhos a percorrer para desenvolver seus trabalhos. Segundo Yin (2005):

Cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias, dependendo basicamente de três condições: a) o tipo de questão de pesquisa; b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos YIN, 2005, p. 19).

Assim, podemos dizer que é o objeto a ser estudado, mais especificamente a questão norteadora da pesquisa que indicará qual a melhor metodologia ou estratégia de investigação a ser utilizada.

Para Oliveira (2013), método de pesquisa deve ser entendido numa perspectiva ampla, como sendo o *caminho* escolhido para atingir os objetivos preestabelecidos na elaboração do projeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2013, p. 48 – grifo do autor). O paradigma qualitativo compreende diversos métodos que são escolhidos para que a questão inicial seja respondida de maneira plena e satisfatória. Dentre os métodos

existentes para esse tipo de investigação e que podem ser utilizados em nosso trabalho está o estudo de entrevistas.

O método de estudo de entrevistas ainda é pouco encontrado na literatura, mas já vem sendo utilizado por autores como Green (2001) e Galizia (2007). Assim, observando como esses autores desenvolveram seus trabalhos, percebemos que nosso estudo se adequa aos pressupostos deste método de pesquisa. Basicamente, num estudo de entrevistas, o pesquisador delimita a quantidade de entrevistados a partir do momento que percebe estar ocorrendo uma repetição de dados nas coletas. Além disso, também deve constatar que os assuntos importantes para o estudo estão saturados, ou seja, todos os tópicos importantes, oriundos dos objetivos e questões de pesquisa, estão presentes nos dados coletados e em grande quantidade.

Assim, utilizamos este método e analisamos qualitativamente os dados coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. Para esta pesquisa, percebemos que passou a ocorrer repetição e saturação de dados a partir de quatro entrevistas.

Percebe-se que, para que se realize um estudo de entrevistas, é fundamental que o pesquisador tenha clareza de suas questões de pesquisa, pois ela é quem desenhará todo o contorno subsequente e desenvolvimento da pesquisa. Sobre a origem dessas questões, afirmam Lüdke e André (2012):

Essas questões ou pontos críticos iniciais podem ter origem no exame da literatura pertinente, podem ser fruto de observações e depoimentos feitos por especialista sobre o problema, podem surgir de um contato inicial com a documentação existente e com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado ou podem ser derivados de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador (ou grupos de pesquisadores) (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p.21).

Definida a questão de pesquisa, o pesquisador partirá para o desenvolvimento de seu trabalho propriamente dito. Segundo Lüdke e André (2012, p. 22) “o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado”. Todas essas etapas são definidas a partir do objeto estudado e o tipo de informação que o pesquisador busca.

2.3 Técnica de coleta de dados

Existem diferentes maneiras de se realizar a coleta de dados em uma pesquisa qualitativa, dentre elas podemos encontrar a observação, o questionário e a entrevista. Cada uma dessas técnicas de coleta tem suas características próprias, aplicabilidade, vantagens e desvantagens, e a que tratamos neste texto é a entrevista.

Podemos dizer que uma entrevista é uma conversa entre duas ou mais pessoas, na qual um dos participantes tem interesse em determinadas informações que os outros participantes detêm e concordam em compartilhá-las (COHEN e MANION, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; MORGAN, 1988 *apud* BOGDAN e BILKEN, 1994). Concordando com essa afirmação, vemos em Cohen e Manion (1994, p. 271 – tradução nossa) “um denominador comum é a transação que ocorre entre buscar informações por parte de um e fornecer informações por parte do outro⁷”. Também podemos encontrar uma afirmação semelhante em Lüdke e André (2012, p. 34), quando dizem: “Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”.

Uma característica importante da entrevista em investigações qualitativas é seu caráter não hierárquico. Nesse sentido, outros instrumentos de coletas de dados apresentam uma forma mais distante entre pesquisador/entrevistador e sujeito/entrevistado como, por exemplo, o questionário, que pode ser aplicado à distância, sem que os envolvidos jamais se conheçam. Já a entrevista é um instrumento que aproxima os envolvidos neste trabalho, como afirmam Lüdke e André (2012):

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas; na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 33).

⁷ No original: “A common denominator is the transaction that takes place between seeking information on the part of one and supplying information on the part of the other” (COHEN e MANION, 1994, p. 271).

Além disso, na entrevista as respostas não se dão apenas por meio da fala do entrevistado, mas também por outros elementos, não verbais, como diz Lüdke e André (2012):

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alteração de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 36).

Todos estes elementos citados acima extrapolam as informações contidas na fala dos sujeitos entrevistados e são considerados na análise realizada pelo pesquisador. Essas expressões e hesitações podem muitas vezes denunciar uma falsa fala do entrevistado ou enriquecê-la, fornecendo ao pesquisador uma compreensão muito maior do objeto investigado. Como afirmam Lüdke e André (2012, p. 33-34): “especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”.

As entrevistas podem ser de três tipos: a) entrevista estruturada, na qual existe uma sequência de perguntas que o pesquisador faz e registra as respostas do entrevistado; b) a entrevista não-estruturada, na qual o entrevistado discorre livremente e o pesquisador faz os registros apenas das informações a qual busca; e c) a entrevista semi-estruturada, na qual o pesquisador tem uma estrutura de perguntas previamente elaboradas mas tem liberdade para alternar a sequência, acrescentar ou remover questões no momento da entrevista, e o entrevistado tem também a liberdade de discorrer livremente sobre todas as questões. Sobre os tipos de entrevistas, Cohen e Manion (1994), nos apresentam:

Entrevistas nesse sentido vão desde a entrevista formal em que perguntas são feitas e as respostas registradas em um cronograma padronizado; até entrevistas menos formais, em que o entrevistador é livre para modificar a sequência de perguntas, alterar as palavras, explicá-las ou adicioná-las a elas; para a entrevista completamente informal, onde o entrevistador pode ter um número de questões-chave que ela levanta em estilo de convenção em vez de ter um questionário definido. Além deste ponto está localizada a entrevista não-diretiva em que o entrevistador assume um papel subordinado [em relação ao entrevistado] (COHEN e MANION, 1994, p. 271 – tradução nossa)⁸.

⁸ No original: “Interviews in this sense range from the formal interview in which set questions are asked on the answers recorded on a standardized schedule; through less formal interviews in which the interviewer is free to modify the sequence of questions, change the wording, explain them or add to them;

Dentre os tipos de entrevistas, em nosso trabalho optamos pela entrevista semi-estruturada, que Lüdke e André (2012), definem como “entre esses dois tipos extremos [a entrevista estruturada e a não-estruturada] se situa a entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ. 2012, p. 34).

Como nessa forma de coleta de dados o entrevistado tem uma liberdade maior para explicar e se aprofundar em determinados temas, o pesquisador deve estar muito atento para que a entrevista não perca o foco e o objetivo e ao mesmo tempo não fique preso ao seu roteiro inicial. O pesquisador deve ter um ótimo domínio sobre seus assuntos de interesse na entrevista e seu objetivo. “Quanto mais preparado estiver ele [o entrevistador], quanto mais informado sobre o tema em estudo e o tipo de informante que ele irá abordar, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista” (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 38).

O pesquisador que optar pela entrevista semi-estruturada deverá construir uma estrutura de perguntas que irá guiar sua entrevista. Essas perguntas deverão obedecer a uma sequência que levará a entrevista gradativamente a assuntos mais complexos. Como apresentam Lüdke e André (2012), o pesquisador não se atentará apenas a quais perguntas elaborar:

Mas atentará também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 36).

Depois de elaborado um roteiro de perguntas, e marcada a entrevista, o pesquisador deverá também escolher uma maneira de registrar os dados dessa entrevista para analisá-las posteriormente. Duas maneiras de registrar esses dados são a gravação e os registros por meio de anotações. Ambas têm suas vantagens e fragilidades e podem ser utilizadas de maneira complementar.

to the completely informal interview where the interviewer may have a number of key issues which she raises in conversational style instead of having a set questionnaire. Beyond this point is located the non-directive interview in which the interviewer takes on a subordinate role” (COHEN e MANION, 1994, p. 271).

De acordo com Lüdke e André (2012):

A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Por outro lado, ela *só registra* as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 37 – grifo das autoras).

Essas informações que são perdidas quando se utiliza apenas a gravação podem ser capturadas com anotações realizadas pelo pesquisador no momento da entrevista.

Ainda de acordo com as mesmas autoras:

O registro feito através de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas das coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 37).

Assim, o pesquisador pode utilizar essas duas formas de registro, a gravação e as anotações para que o maior número de informações relevantes seja capturado para ser analisado posteriormente.

Além de questões técnicas e práticas relacionadas à pesquisa e à entrevista, o pesquisador não pode deixar de lado as questões éticas. Lüdke e André (2012) chamam atenção para este ponto:

É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. É preciso que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder às questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas e até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 37).

Além da clareza sobre a finalidade da entrevista e seus objetivos o pesquisador também deve respeitar o universo do sujeito entrevistado, como nos mostra Lüdke e André (2012):

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. [...] Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador

tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 35).

As entrevistas são utilizadas para diversos fins, como nos mostram os autores Scott e Usher (1999):

- Elas podem permitir acesso a eventos passados.
- Podem permitir o acesso a situações em que o pesquisador não possa estar presente.
- Elas podem permitir o acesso a situações em que a permissão é recolocada para o pesquisador estar presente.
- Elas podem permitir a verificação de checagem contra outra data coletada de diferentes fontes.
- Elas podem ser usadas para coletar dados sobre os sistemas de crença e conhecimento dos indivíduos na sociedade.
- Elas podem ser usadas para permitir a compreensão de padrões dentro da vida social, onde a ênfase está na confiabilidade dos dados coletados (SCOTT e USHER, 1999, p. 112-113 – tradução nossa)⁹.

Além dessas finalidades citadas, a entrevista também é utilizada como apresentam Cohen e Manion (1994) da seguinte maneira:

Pode, portanto, ser usada como um meio de avaliar uma pessoa em algum aspecto; para selecionar ou promover um empregado; para efetivar a mudança terapêutica, como na entrevista psiquiátrica; para testar ou desenvolver hipóteses; para coleta de dados; como em pesquisas ou situações experimentais; ou para amostragem de opiniões respondentes, como em entrevistas ao domicílio (COHEN e MANION, 1994, p. 271 – tradução nossa)¹⁰.

Para nossa pesquisa, a entrevista semi-estruturada foi o instrumento mais apropriado visto que buscamos investigar quais as concepções de ensino de Arte que as professoras da disciplina de Arte possuem/apresentam, e a maneira mais objetiva de se atingir isso será “perguntando” a eles. De acordo com Scott e Usher (1999):

⁹ No original:

“- *They can allow access to past events.*

- *They can allow access to situations at which the researcher is not able to be presente.*

- *They can allow access to situations where permission is refused for the researcher to be presente.*

- *They may allow cross-checking against other date collected from diferentes sources.*

- *They may be used to collect date about the belief systems and knowledgeability of individuals in society.*

- *They may be used to allow understanding of patterns within social life, wherw the emphasis is on the reability of the data collected”* (SCOTT e USHER, 1999, p. 112-113).

¹⁰ No original: “*It may thusbe used as a means of evaluating or assessing a person in some respect; for selecting or promoting an employee; for effecting therapeutic change, as in the psychiatric interview; for testing or developing hypotheses; for gathering data as is surveys or experimental situations; or for sampling respondents’ opinions, as in doorstep interviews”* (COHEN e MANION, 1994, p. 271)

A entrevista é uma ferramenta essencial do pesquisador na investigação educacional. Isso porque os pré-conceitos, percepções e crenças dos atores sociais nos ambientes educacionais formam uma parte inescapavelmente importante do cenário da interação social (SCOTT e USHER, 1999, p. 108 – tradução nossa)¹¹.

Por fim, como afirmam Lüdke e André (2012) “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 34). Dessa forma, a escolha por esse instrumento em nossa pesquisa se deu por apresentar uma grande compatibilidade pelo tipo de dados que buscamos coletar e também pelo tempo disponível para a realização deste trabalho.

As participantes entrevistadas são professoras da disciplina de Arte, atuantes na rede pública de ensino (Municipal e Estadual) da cidade de São Carlos/SP. Elas foram convidadas a fazer parte do estudo e tiveram seu anonimato garantido. Decidimos por entrevistar professoras de Arte porque suas concepções sobre o assunto têm influência direta sobre o tipo de atividades e ações que são realizadas nas aulas de Artes. No ato da entrevista, as participantes foram convidadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

A partir do referencial teórico que sustenta este trabalho, criamos um roteiro de entrevista com cinco blocos de perguntas. Esses blocos de perguntas representam:

- 1- Formação profissional. Para identificação do perfil do entrevistado;
- 2- O quê? Para entendermos o que o entrevistado pensa sobre o tema discutido;
- 3- Como? Para entendermos como o entrevistado acredita que o tema é ou deveria ser trabalhado na escola;

¹¹ No original: “*Interviewing is an essential tool of the researcher in the educational enquiry. This is because the preconceptions, perceptions and beliefs of social actors in educational settings form an inescapably important part of the backdrop of social interaction*” (SCOTT e USHER, 1999, p. 108).

4- Por quê? Para entendermos porque ele acredita que o tema é ou deveria ser trabalhado na escola;

5- Definição de Arte. Para entendermos o que é e significa Arte para o entrevistado.

O roteiro completo da entrevista pode ser visto no apêndice B.

Foi realizada uma entrevista piloto para teste deste instrumento de coleta de dados. Para este piloto, foi convidado um artista plástico e professor de Arte que não é do corpo docente de nenhuma das escolas na qual atuam as participantes da pesquisa.

O professor participante da entrevista piloto leciona há 11 anos em uma escola particular da mesma cidade onde está sendo realizada esta pesquisa. Este professor, além de lecionar em uma escola regular, também oferece aulas particulares de pintura em seu atelier, local que ele escolheu para a realização da entrevista piloto.

Como este participante leciona em uma escola particular, o conteúdo de suas respostas não contemplava ou dialogava com o que realmente nos motivou para esta pesquisa, pois apresentou uma realidade muito diferente do que ocorre no local do nosso foco de pesquisa, que é uma escola pública/Estadual. Porém, a realização desta entrevista mostrou que nosso instrumento estava bastante satisfatório para a condução da coleta de dados, pois contemplava todos os pontos que julgamos interessantes para serem discutidos.

Finalizando este item da metodologia de pesquisa, cabe ressaltar ainda que o projeto foi submetido junto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de número 17192819.9.0000.5504 e tendo sido aprovado sob o parecer número 3.544.074.

2.4 Categorização e análise dos dados

A análise do conteúdo é uma técnica que o pesquisador utiliza para organizar, tratar, interpretar e apresentar os dados obtidos em sua pesquisa e transformá-los em um material de conhecimento para acesso de outras pessoas. Muito utilizado na pesquisa qualitativa, na qual o interesse do pesquisador é uma maior profundidade dos dados, este

meio de tratamento dos dados nos permite informações além das respostas dadas diretamente, como vemos em Gomes (1994):

Através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado (GOMES, 1994, p.74 – grifo do autor).

Assim como as demais técnicas utilizadas por pesquisadores, a análise do conteúdo busca organizar e interpretar dados para compreender uma situação e com isso gerar conhecimento sobre o assunto investigado. Confirmando essa afirmação, Gomes (1994) afirma:

Com base em Minayo (1992), podemos apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte (GOMES, 1994, p.68).

Esse tipo de análise é baseado na criação de categorias. Essas categorias são o conjunto das palavras, termos, e/ou conceitos que o pesquisador encontra em seus dados e que dizem respeito ao assunto investigado. “Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 1994, p.70).

Para que o trabalho de categorização dos dados seja realizado da maneira que este método indica e seja útil para o pesquisador, existem alguns pontos a serem observados sobre a classificação antes de reunir informações semelhantes apenas, como cita Gomes (1994):

Com base na obra de Seltiz e outros autores (1965), podemos apontar *três princípios de classificação* para estabelecermos *conjuntos de categorias*. O primeiro se refere ao fato de que o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de único princípio de classificação. Já o segundo princípio diz respeito à ideia de que um conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. Por último, o terceiro se relaciona ao fato de que as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias (GOMES, 1994, p.72 – grifos do autor).

Assim entendemos que antes de criar categorias devemos nos atentar para esses três princípios de classificação apontados. Primeiramente, o pesquisador deve ter clareza do seu interesse de investigação e essa clareza se refere aos seus objetivos e questão de pesquisa. Com isso, irá partir de um único ponto de interesse para a identificação das categorias, sendo que todas as respostas coletadas devem se encaixar em alguma categoria, e cada resposta tem sua categoria correspondente.

Para criar as categorias que o pesquisador irá utilizar em seu trabalho, ele fará uma leitura de todo o material coletado e nesse material ele encontrará trechos, ideias ou palavras que lhe são interessantes e as selecionará. A isso chamamos de unidades de registro, que Gomes (1994) cita como:

Essas unidades se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Podemos utilizar a palavra como uma unidade, trabalhando as palavras de um texto ou com apenas algumas que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo (GOMES, 1994, p.75).

Para maior compreensão “além das unidades de registro, devemos definir as *unidades de contexto* situando uma referência mais ampla. Em outras palavras, devemos precisar o contexto do qual faz parte a mensagem” (GOMES, 1994, p.75 – grifo do autor). Junto à unidade de registro, o pesquisador selecionará a unidade de contexto, que como o próprio nome diz, contextualiza a unidade de registro e oferece meios para que o pesquisador realize seu trabalho de maneira mais aprofundada, sem desconsiderar todo o entorno em que está inserida a resposta do sujeito participante.

É da relação entre essas unidades e os objetivos da pesquisa que surgem as categorias que o pesquisador posteriormente analisará. Esse trabalho pode ser dividido em fases ou etapas. “Cronologicamente, a análise de conteúdos pode abranger as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (GOMES, 1994, p.75-76).

Resumidamente cada fase diz respeito a uma tarefa da pesquisa e podemos entendê-las, de acordo com Gomes (1994) como:

Na *primeira fase*, em geral, organizamos o material a ser analisado [...] Na *segunda fase*, o momento é de aplicarmos o que foi definido na fase anterior [...] A *terceira fase*, em geral, ocorre a partir de princípios de um tratamento

quantitativo [...] nessa fase devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto (GOMES, 1994, p.76)

Alguns outros autores apresentam diferentes etapas para a realização da análise do conteúdo, e essas etapas podem ser bem delimitadas ou caminharem juntas em alguns momentos. De qualquer forma, concordamos com Gomes (1994, p. 68) quando diz que “somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa”. A partir do momento que o pesquisador tem clareza de seus objetivos e inicia a seleção e escolha de categorias para análise, naturalmente já começa olhar para os dados de maneira interpretativa, afinal esta é a finalidade de seu trabalho.

Esse olhar interpretativo já na fase de seleção das categorias pode ser muito favorável, pois facilita o trabalho do pesquisador. Porém, alguns cuidados devem ser tomados, como nos apresenta Minayo (1992 *apud* GOMES, 1994):

O primeiro diz respeito à *ilusão do pesquisador* em ver as conclusões, à primeira vista, como “transparentes”, ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida a seus olhos [...] O segundo obstáculo se refere ao fato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de *esquecer os significados* presentes em seus dados [...] por último, o terceiro obstáculo para uma análise mais rica da pesquisa relaciona-se à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com os conhecimentos mais amplos ou mais abstratos (GOMES, 1994, p. 68-69 – grifos do autor).

Assim, o pesquisador deve estar atento a essas questões a fim de evitar se satisfazer precocemente com dados e deixar de olhar com mais profundidade para eles, perdendo informações que poderiam ser relevantes para a pesquisa. O pesquisador ainda deve evitar de se concentrar mais na técnica do que nos resultados, além de evitar de se perder nos dados e não conseguir relacioná-los com seus objetivos iniciais e questão de pesquisa ou com o aporte teórico em que se apoia o trabalho, não conseguindo assim transformar os dados em conhecimento.

Partindo dessas ideias é que analisamos os dados coletados em nosso trabalho. Foram retiradas das falas dos participantes os elementos que darão origem às categorias,

e estas serão analisadas a fim de revelar quais as concepções sobre o ensino de Arte na escola que os participantes apresentam, respondendo assim a nossa questão norteadora.

2.5 Local de coleta e participantes

Nesta parte do texto, buscamos relatar e expor todos os passos que foram dados para a realização das entrevistas, e também justificar algumas adequações que foram realizadas neste trabalho. Em um primeiro momento, o objetivo geral do estudo era investigar a concepção de aula de Arte dos atores envolvidos em uma Escola Estadual de São Paulo, no momento da qualificação, a banca sugeriu que esse objetivo fosse apresentado substituindo o termo “atores envolvidos” por “equipe escolar”, pois de acordo com suas colocações, faria mais sentido ao nosso trabalho. Para alcançar este objetivo, pensamos em considerar a escola onde a pesquisadora principal atua como um caso único, e entrevistar a diretora, vice-diretora, coordenadora e professora de Arte.

2.5.1 Como aconteceram as entrevistas

No mês de Junho de 2019, tivemos a primeira conversa com a diretora da escola, sobre esta pesquisa e a necessidade da realização de entrevistas para a coleta de dados. Ela se mostrou interessada e falou pra levar a autorização do orientador para que ela assinasse. No dia seguinte foi entregue, assinada e, no mesmo momento, foi perguntado quando ela poderia participar da entrevista. Sua resposta foi que marcaríamos a entrevista em outra hora, pois ela estava com muito trabalho na escola naquele momento. Também foi conversado com a professora de Arte da escola e a resposta foi de que estavam em época de fechamento de notas e que ela não estava com tempo para participar. A vice-diretora estava em licença e a coordenadora disse que participaria após as férias.

Durante o mês de Julho de 2019 ocorreram as Férias escolares e, dessa forma, não foi possível iniciar a coleta de dados. Já durante o mês de Agosto, conversamos várias vezes com a diretora, vice-diretora, coordenadora e professora de Arte para marcarmos a data das entrevistas, mas nenhuma se mostrou disposta a participar. Sempre havia algum acontecimento na escola que as deixava muito ocupadas e sem tempo. Ainda neste mês de Agosto, a Vice-diretora estava em férias, e era a professora de Arte quem estava como substituta na direção em seu lugar. Para substituir as aulas de Arte, veio para escola uma outra professora de Arte, como substituta, e como estávamos encontrando muita

resistência das convidadas em participar, no dia 29 de Agosto de 2019 convidamos a professora substituta de Arte, ela aceitou e ficou de marcar um dia para realizarmos a entrevista.

No mês de Setembro de 2019, novamente conversamos com todas as convidadas por várias vezes, e sempre recebíamos respostas como: “Ah, é verdade, nós precisamos marcar um dia!” Ou: “Agora eu não estou com tempo, mas nós vamos fazer sim”. E nunca marcavam. Entre essas conversas e tentativas a professora substituta de Arte marcou para realizarmos a entrevista em 24 de Setembro de 2019 e, neste dia, enviamos uma mensagem para confirmar, mas ela desmarcou e a entrevista não foi realizada.

Já no mês de Outubro de 2019, a professora substituta de Arte remarcou nosso encontro para o dia primeiro. Neste dia, novamente enviamos uma mensagem para confirmar. Ela respondeu esta mensagem apenas após o horário combinado, disse que não seria possível e pediu para remarcarmos para a próxima semana. Porém, no dia sugerido, não seria possível, e então marcamos para o dia 08. Neste dia, novamente mandamos mensagem confirmando e ela, pela terceira vez, falou que não poderia. Perguntou quais eram os nossos horários livres, mandamos e nunca mais ela respondeu a nenhuma mensagem nossa. No dia 21 de Outubro de 2019, foi realizada a entrevista com a Coordenadora da escola, chamada neste trabalho de Maria Fernanda¹². A entrevista foi realizada em sua sala durante o horário de almoço e teve duração de 43 minutos. A escola estava vazia, e a entrevista aconteceu muito tranquilamente.

Durante o mês de Novembro de 2019 houve várias conversas entre nós e a diretora, vice-diretora e professora de Arte e pedidos da nossa parte para suas participações na pesquisa. Porém, não obtivemos nenhum aceite.

Dezembro/2019

Já no mês de Dezembro de 2019, no dia 03, ocorreu a qualificação desta pesquisa. Até este momento havia sido realizada apenas a coleta de dados com a coordenadora da escola. Mais precisamente no dia 07, um sábado contado como dia letivo, todas as professoras e professores estavam na escola, porém não haviam alunos. A diretora e vice-

¹² Neste trabalho, a identidade das participantes será totalmente preservada. Seus nomes, assim como qualquer dado que possa identificá-las, como nomes de escolas, filhos, alunos, entre outros, foram alterados durante a descrição de suas falas. Os pseudônimos atribuídos foram escolhidos por elas mesmas, com exceção de uma participante, como será relatado mais adiante.

diretora não estavam na escola, mas a professora de Arte titular estava, e aceitou participar. A coleta foi realizada nesse dia com esta professora de Arte da rede Estadual, chamada de Renata neste trabalho, e esta entrevista teve 37 minutos de duração. Ainda no início de dezembro, conversamos com a diretora e com a vice-diretora.

A vice-diretora disse que não gostaria de participar, ainda mais de uma entrevista gravada. Disse que não gostava nem de mandar áudios por *whatsapp* e, desta forma, não participaria. Considero importante relatar sua fala neste momento: ela falou também que não gosta de cursos de mestrado da UFSCar, pois uma vez ingressou e sentiu certo desprezo dos docentes em relação aos funcionários do Estado. Como este tema foge ao escopo desta pesquisa, não nos alongamos na conversa, mas consideramos ser este um assunto pertinente para futuras pesquisas e, por isso, o trouxemos nessa dissertação.

Já a diretora disse que participaria, e que era só deixar as questões pra que ela respondesse e depois nos devolveria por escrito. Explicamos que o trabalho se tratava de uma entrevista e não de um questionário, falamos da diferença entre os dois e que precisávamos mesmo era de um bate papo sobre o assunto. O ano letivo finalizaria em 18 de Dezembro e, por conta disso, a diretora disse que só poderia nos atender no dia 19, aceitamos mesmo já estando em férias. No dia 18 a tarde, recebemos a seguinte mensagem da vice-diretora: “Oi Karen, é a [vice-diretora]¹³. A diretora não vai poder receber você amanhã, chegou muita coisa pra fazer com prazo até sexta. Ela pediu pra você enviar as perguntas para o e-mail da escola que ela leva pra responder e depois manda pra você! Infelizmente está muito conturbado!”.

Após todos estes acontecimentos, decidimos mudar o foco dos participantes da entrevista para não perder mais tempo com as coletas e comprometer o desenvolvimento do trabalho. Decidimos entrevistar professoras de Arte da rede Estadual, mas de mais escolas do nosso município, e não apenas na que a pesquisadora atua. Entramos em contato com algumas professoras e, mais uma vez, o resultado foi frustrante. Algumas nem ao menos responderam às mensagens. Neste momento, já nos últimos dias de 2019, não sabíamos se manteríamos ou não a entrevista já realizada com a coordenadora.

Uma professora que respondeu ao meu contato marcou a entrevista para dia 21 de Dezembro de 2019. No dia marcado ela disse que não poderia mais ir, pois estava grávida

¹³ Suprimi o nome da vice-diretora para garantir seu anonimato.

e havia passado muito mal. Remarcou para o dia seguinte, 22 de Dezembro, e novamente não compareceu. Passadas as festas de final de ano, reenviamos uma mensagem no dia 02 de Janeiro de 2020 que, foi recebida, mas nunca respondida.

Na tentativa de conseguir participantes para o estudo, a pesquisadora pediu a um colega de faculdade e de profissão para indicar professoras de Arte que atuassem na escola em que ele leciona, que é estadual. Ele passou o contato de uma professora de Arte e conseguimos marcar a entrevista. Assim, no dia 06 de Janeiro de 2020, foi realizada a entrevista com mais uma professora de Arte da rede Estadual, chamada de Valentina neste trabalho. É interessante relatar que, ao contrário das pessoas que eu vinha contatando até então, a professora Valentina nos recebeu em sua casa e se mostrou muito empolgada em participar da pesquisa. Mal chegamos, ela já começou a falar de quando era criança ela dançava, dos concursos de dança que participou quando adolescente, das aulas de dança que ministra em uma escola de ballet da cidade e de toda a sua paixão pela arte. Esta entrevista teve duração de 40 minutos.

Como ainda tínhamos poucas entrevistas realizadas, decidimos modificar novamente o perfil de nossas entrevistadas e buscar dados com professoras de Arte que atuam na rede municipal de ensino também. Assim, entramos em contato com uma professora, mas ela disse que não estava na cidade. No dia 30 de Janeiro de 2020, realizamos a entrevista com outra professora de Arte da rede municipal, chamada de Laura neste trabalho. A professora Laura também nos recebeu em sua casa, mas se mostrou um pouco tímida em participar. Ela chegou até a relatar um pouco de medo e insegurança, mas mesmo tendo esses sentimentos, disse que sabia o quanto era complicado conseguir dados, pois sentiu isso em seu TCC, e por isso gostaria de ajudar. Esta entrevista teve duração de 43 minutos.

A própria professora Laura foi quem indicou outra participante e deu seu contato. Entramos em contato, e logo marcamos e realizamos a entrevista, no dia 03 de Fevereiro de 2020. Esta professora, também da professora de Arte da rede municipal, será chamada de Teresa neste trabalho. Realizamos a entrevista na Biblioteca Comunitária da UFSCar. Esta coleta foi muito tranquila e a participante se mostrou muito à vontade. Esta entrevista teve duração de 34 minutos.

Dessa forma, adequamos os objetivos da pesquisa de forma que o objetivo geral passou a ser: investigar a concepção de aula de Arte de professores da rede Estadual de São Paulo e Municipal de São Carlos e, por isso, desconsideramos a entrevista feita com a coordenadora da Escola onde a pesquisadora principal atua. Consideramos ser pertinente trazer todo este relato de como ocorreram a coleta de dados, pois nos surpreendemos com a resistência dessas pessoas em participar, demonstrada em suas recusas e demora em assumir sua negativa. Por motivos que desconhecemos, elas não se sentiram à vontade em negar o convite. Diante deste cenário, consideramos, mais uma vez, que este assunto foge ao escopo deste estudo, mas que seria interessante novas pesquisas sobre o tema, tentando entender esta resistência ou, como percebemos nas falas, um certo “medo” em participar de uma pesquisa acadêmica sobre concepções de aula de arte.

Como já mencionado, as participantes do estudo são quatro professoras de Arte de escolas públicas do município de São Carlos, sendo duas atuantes na rede Estadual e duas na rede Municipal. Também como já mencionado. Solicitamos que as participantes pensassem em um nome que gostariam de ser chamadas caso não tivessem o seu próprio nome, e assim cada uma escolheu como seria chamada nesta pesquisa, com uma exceção que será descrita mais adiante. E estas são as nossas participantes: Renata, Valentina, Laura e Teresa.

2.5.2 Perfil das participantes

Renata tem 48 anos de idade e leciona há 30 anos. Atualmente desenvolve seu trabalho na rede Estadual de ensino como professora de Arte. A sua entrevista foi realizada no dia 07/12/2019, num sábado contado como dia letivo. Todas as professoras e professores estavam na escola, porém não haviam alunos. A diretora e vice-diretora não estavam na escola, e a entrevista aconteceu na sala da direção da escola. A professora relatou que sem a diretora e a vice-diretora lá, ela teria mais tempo, pois as mesmas passavam muito trabalho para ela executar. No meio da entrevista, uma professora entrou na sala e tivemos que interromper a entrevista. Era para nos chamar para participar de uma “vaquinha” para um café e, como viu que estávamos gravando, ela logo se retirou e a entrevista continuou sem mais interrupções.

Valentina tem 42 anos de idade e leciona há 19 anos. Porém, especificamente como professora de Arte, leciona há menos tempo, 15 anos. Atualmente desenvolve seu trabalho na rede Estadual de ensino como professora de Arte. Sua entrevista foi realizada no dia 06/01/2020 no período da tarde. Estava tão empolgada em participar que a entrevista propriamente dita durou 40 minutos, mas tivemos uma conversa sobre as Artes e sobre o ensino de Arte em outro horário naquele mesmo dia.

Laura tem 31 anos de idade e leciona há 1 ano. Atualmente desenvolve seu trabalho na rede Municipal de ensino como professora de Arte. Laura foi a única participante que não quis escolher seu nome para esta pesquisa e, dessa forma, nós escolhemos este nome. Perguntamos a ela se era do seu agrado, e ela concordou. Laura me recebeu em sua casa também, no dia 30/01/2020, e se mostrou um pouco tímida em participar no início.

Por fim, Tereza tem 31 anos de idade e leciona há 8 anos. Atualmente desenvolve seu trabalho na rede Municipal de ensino como professora de Arte. Sua entrevista aconteceu no dia 03/02/2020, na Biblioteca Comunitária da UFSCar. Esta coleta foi muito tranquila e a participante se mostrou muito à vontade. Teresa foi indicada pela participante Laura, fizemos contato via *whatsapp* e em poucos dias realizamos a entrevista.

Quando foi perguntado às participantes se elas realizaram algum tipo de curso de Arte antes de sua graduação, nos deparamos com as seguintes respostas:

A professora Renata não realizou nenhum curso de Arte antes de sua formação como docente. A professora Valentina apresenta formação livre em Dança, com aulas de ballet. A professora Laura, apresenta formação livre anterior a graduação em cursos de violão e piano. A professora Teresa, apresenta cursos livres de diversas linguagens realizados antes de sua graduação.

Dessa forma, temos três das nossas quatro entrevistadas que apresentam alguma experiência com aulas de alguma linguagem artística antes de sua formação docente, enquanto apenas uma não apresenta vivência artística anterior a sua graduação.

Quando perguntado sobre o curso de graduação realizado, obtemos as seguintes respostas:

Renata é graduada em Artes Visuais por uma universidade particular do interior de São Paulo. Valentina, é formada em Licenciatura em História e tem sua habilitação em ensino de Arte por um curso de segunda graduação para professores já formados, em uma faculdade particular em outra cidade, também do interior de São Paulo, a qual oferecia aulas aos sábados por um período de dois anos. Laura se graduou em Educação Musical em uma Universidade Federal do interior de São Paulo, e Tereza é graduada em Artes Visuais em uma Universidade Estadual do interior de São Paulo.

Assim, das entrevistadas, temos duas docentes formadas por instituições públicas e duas formadas por instituições particulares de ensino.

Ao perguntarmos para as entrevistadas, se já realizaram algum curso de Arte após a sua formação docente, temos que:

A professora Renata, relata ter realizado alguns cursos livres na área de Arte após a sua formação acadêmica, discorre de maneira mais específica sobre um curso de pintura que realizou com um artista, que de acordo com sua fala, é conhecido na cidade; relata que também realiza os cursos oferecidos pelo próprio Estado para a pontuação na carreira. A professora Valentina, relata que realiza também os cursos oferecidos pelo Estado a fim de pontuação na carreira, mas cita também um curso oferecido pela 29ª Bienal, a professora cita esta formação na 29ª Bienal com muita empolgação. Embora não discorra muito sobre o curso em si e seu conteúdo, fala sobre a diversão de viajar e conhecer novas pessoas, reforça em vários momentos a importância de seu certificado para fins de pontuação na carreira, citando até o meu mestrado como benefício para isso. A professora Laura nos traz a seguinte fala: *“Eu estudei bem pouquinho de canto, assim depois... aula particular, mas acho que não conta né”*. Embora tenha realizado um curso livre, que complementa seu conhecimento em uma das linguagens com a qual trabalha em sala de aula, a sua fala nos dá a entender que a professora não compreende como uma aquisição de conhecimento válido para sua área de atuação profissional. A professora Teresa, relata que não realizou nenhum curso, porém trabalha ainda com um grupo de teatro e relata que realiza com seu grupo e grupos parceiros, vivências e trocas de experiências.

Três das professoras apresentam algum tipo de contato com cursos de formação, seja em cursos livres ou em cursos oferecidos pelo Estado. Apenas uma professora apresenta uma vivência artística não formal, (mas que entendemos como uma aquisição

de conhecimento válido para contribuição de sua formação contínua como professora de Arte). Um aspecto que chama atenção, é que as duas professoras da rede Estadual, citam com bastante ênfase a realização dos cursos para pontuação na carreira, um assunto que consideramos interessante, porém foge ao escopo dessa pesquisa.

Quadro 1 – Perfil das entrevistadas

Nome	Renata	Valentina	Laura	Teresa
Idade	48	42	31	31
Tempo de atuação docente (anos)	30	19	1	8
Rede de ensino onde atua	Estadual	Estadual	Municipal	Municipal
Realizou curso de Arte antes da graduação?	Não	Sim	Sim	Sim
Qual foi a formação docente em Arte?	Artes Visuais	Curso de 2ª graduação para professores	Educação Musical	Artes Visuais
Instituição da formação docente	Particular	Particular	Federal	Estadual
Realizou curso de Arte após a formação docente?	Sim	Sim	Sim	Não, apenas vivências em ambientes não formais

Fonte: Dados da entrevista realizada pela pesquisadora principal deste trabalho

Após a apresentação das professoras entrevistadas, seguimos com a apresentação e a análise dos dados. Os dados desta entrevista foram analisados de acordo com a técnica de análise do conteúdo apresentadas por Minayo (1992) e Gomes (1994). Realizamos a categorização dos dados e as categorias encontradas e utilizadas foram: Sobre as linguagens artísticas; Atividades realizadas (ou que deveriam ser realizadas) nas aulas de Artes; Materiais utilizados para apresentar as obras; Funções do Ensino de Arte; Concepções de Ensino de Arte – De onde surgem essas concepções?; Concepção de Arte; Desvalorização; Arte como área de conhecimento dentro da escola; Reflexão; Dificuldades; Formação e os impactos de uma carreira Polivalente.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste item apresentamos a análise dos dados obtidos nas entrevistas com as professoras participantes. Esses dados estão divididos em subitens, cada um referente a uma categoria analisada. Estas categorias, aqui apresentadas como subitens, surgiram a partir do nosso referencial teórico, e também dos próprios dados coletados.

3.1 Sobre as linguagens artísticas

Quando as professoras citam as linguagens artísticas com as quais trabalham em sala de aula, três delas apresentam ter conhecimento e trabalhar com as quatro linguagens, teatro, dança, música e artes visuais como podemos ver em falas como:

“Eu sigo o currículo, no currículo a gente tem as 4 linguagens da Arte, que é música, dança, teatro e artes visuais”, da professora Renata, que relata seguir o currículo que contempla as quatro linguagens artísticas.

“Assim, nós temos quatro linguagens que é o teatro, a música, a dança e as artes visuais”, da professora Valentina, que apresenta o conhecimento de que deve ser trabalhado as quatro linguagens em sala de aula.

E *“Eu geralmente tento fazer uma abordagem que contemple todas as linguagens”*, e *“eu nunca deixei de trabalhar uma das linguagens durante o ano letivo”* diz a professora Teresa, ao relatar a tentativa de trabalhar todas as linguagens artísticas.

Uma das professoras, ao citar as linguagens apresenta apenas duas delas, como podemos ver na fala da professora Laura: *“Bom, eu trabalho com música e eu gosto de me venturar nas artes visuais por conta de que foi isso que a gente viu na escola... Isso, enquanto aluna”*. Laura relata trabalhar música pois é sua formação e também artes visuais porque é o modelo de aula de Arte que tem em sua memória enquanto aluna. Diante dessa fala da professora Laura, podemos já nos deparar com alguns conflitos que serão abordados posteriormente, como os problemas e os impactos da polivalência na formação dos professores de arte e também o que despertou essa pesquisa que é a concepção de que a aula de arte é para se trabalhar privilegiadamente a linguagem visual.

Quando as entrevistadas citam os trabalhos com as demais linguagens podemos ver sobre o teatro que:

“Na teatralidade, nossa quantas vezes eu já mostrei o negócio do Cirque du Soleil pra eles”. A professora Valentina relata apresentar o Cirque du Soleil, ela não cita se por fotos ou vídeos. Ela também não relata o trabalho de técnicas teatrais, ou estudo e montagem de peças, análise de textos de dramaturgia... Embora exista o reconhecimento da importância das quatro linguagens, como não há formação polivalente, não há

conhecimento específico de cada linguagem para se trabalhar, assim a professora utiliza apenas a apresentação de um trabalho para seus alunos.

Ainda na fala da professora Valentina, vemos mais um exemplo de trabalho com o teatro: *“Aí teve um outro trabalho que foi sobre, na verdade foi um projeto que a D.E. (Diretoria de Ensino) mandou, que chamava “O dia do coração” e aí, nós explicamos os benefícios de se alimentar bem, só que na parte de Artes, eu fiquei responsável pelo teatro, então eu escrevi todo um roteiro, montei os personagens então nós ensaiávamos e a nossa prática foi o que? Foi apresentar pra escola esse teatro, como é a vida de um adolescente que se alimenta mal, que não faz atividade física, que é sedentário, que fica no celular, ah... em alguns...”*

Ao tocarmos no assunto das linguagens artísticas, a professora Valentina citou algumas atividades relacionadas à música, como podemos ver nas seguintes falas: *“Mostro que existe várias linhas de instrumentos musicais, porque eles acham que é só a guitarra, o saxofone... e eu mostro que existe um grupo, separo esses instrumentos, apresento o som pra eles”*, dentro das atividades de música a professora Valentina relata trabalhar as classes de instrumentos. *“na música, os instrumentos, estilos musicais que existem, eu trabalho também... falo um pouquinho sobre o que é a Música Popular Brasileira”*, e além de trabalhar sobre os instrumentos, aborda também os diferentes gêneros musicais

Neste primeiro momento, nenhum exemplo foi dado por nenhuma das entrevistadas sobre o trabalho com a dança na escola.

Embora somente a professora Laura tenha citado apenas duas das linguagens trabalhadas, podemos ver que na fala da professora Renata uma dificuldade em trabalhar as demais linguagens artísticas quando diz: *“então agora a parte de música, de teatro eu acho que fica um pouquinho... embora eu acho que assim, a parte de história do teatro eu posso passar pra eles, eu passo, mas a parte assim prática eu acho que falta um pouquinho, no meu ver”*, Renata apresenta nessa fala que o ensino de teatro e de música ficam a desejar, os fatores possivelmente causadores dessa realidade serão discutidos posteriormente quando tratarmos sobre as dificuldades apresentadas pelas entrevistadas, mas aqui já podemos ver que quando há uma dificuldade em se trabalhar alguma linguagem artística, que por sua formação não polivalente como a carreira exige, o

professor recorre ao ensino da história da linguagem, por ser um aspecto de importância ao conhecimento, e mais próximo à um ensino tradicional em que se apresenta um conteúdo e os alunos “absorvem”, porém vemos também que atividades como o desenvolvimento de técnicas e práticas artísticas não são trabalhadas com profundidade.

Uma das estratégias apresentadas pelas entrevistadas para tentar contemplar as quatro linguagens artísticas é de passar por atividades das diversas linguagens em um mesmo tema. Vemos isso na fala da professora Valentina: *“o hip hop é dança e é música [...] Je aí faço um gancho com a arte visual que é o grafite e vou puxando e também nisso a gente já faz uma amarração em todas as linguagens entendeu?”* A professora relata que dentro dos conteúdos trabalhados, dentro de um determinado assunto, ela passa pelas diversas linguagens que se relacionam ao seu tema central, como estratégia para abordar o máximo de linguagens possível.

Vemos outra estratégia interessante na fala da professora Teresa: *“Então eu geralmente passo por todas, porque alguma coisa vai acontecer no lugar que eu não sei exatamente dar aula, então sempre aparece algum aluno que sabe do assunto, e aí da pra fazer pelo menos alguma coisa”*, ela nos apresenta que aborda todas as linguagens mesmo sem total segurança e em uma aula mais aberta, aproveita o conhecimento trazido pelos próprios alunos para a exploração das demais linguagens. Isso além de possibilitar a exploração e desenvolvimento das linguagens artísticas, possibilita um campo de aprendizagem em que o aluno se torna mais ativo e participativo.

Além das quatro linguagens as professoras Valentina e Teresa citam o cinema como um tema discutido em sala de aula, como podemos ver: *“eu sempre adorei cinema, eu falo sobre cinema pra eles, eu procuro buscar muito as coisas”* a professora Valentina cita o cinema, porém de uma maneira mais pessoal. Afirma ser algo que a própria professora gosta e assim busca compartilhar com os alunos apresentando como produção artística também. A professora Teresa apresenta a intenção de trabalhar cinema, mas apresentando uma dificuldade: *“É difícil trabalhar cinema por conta da estrutura, do tempo né... você consegue trabalhar só com a fruição do filme...”* mas vamos tratar as dificuldades em outro momento do trabalho.

Diante dessas falas, podemos ver que as professoras entrevistadas compreendem a necessidade de se trabalhar as quatro linguagens artísticas, porém encontram diversas

barreiras, sejam elas na formação, na estrutura escolar ou no sistema educacional. Embora haja no discurso a fala de que todas as linguagens são contempladas, aos poucos nos exemplos vamos vendo que não é uma realidade. A próxima categoria a ser analisada trata sobre as atividades realizadas nas aulas de Arte.

3.2 Atividades realizadas (ou que deveriam ser realizadas) nas aulas de arte

Como já vimos anteriormente em Barbosa (1989), o Laissez-faire é uma atividade muito presente nas salas de aula. Algumas falas das nossas entrevistadas apresentaram também um reflexo dessa realidade. Podemos observar isso em uma fala da participante Renata quando nos diz: *“Ele [aluno] tem que aprender a fazer, a música, ele tem que aprender a fazer a dança, fazer o teatro, como que ele vai aprender? Fazendo!”* A professora afirma que o aluno vai aprender a fazer e, com essa fala, nos demonstra um posicionamento ligado ao Laissez-faire, em que se disponibiliza o material e o deixa fluir, sem intervenção.

A professora Teresa também reconhece essa realidade enraizada no ambiente escolar quando apresenta a seguinte fala: *“Já tem toda uma carga de memória de aula de Arte que ou é desenho livre ou é nada né, então acaba sendo muito complexa a relação realmente.”* Quando a professora nos apresenta essa fala, afirma que reconhece viver em meio a um histórico em que a aula de Arte é fortemente pautada no Laissez-faire, e que isso se reforça quando os próprios alunos começam a entender e apresentar comportamentos que demonstram que as demais atividades como atividades corporais, debates, ou quando ocupam outros espaços na escola, além da sala de aula, começam a ser considerados como “bagunça” e não exploração, aprendizado ou desenvolvimento artístico.

Outra atividade muito presente nas aulas de Arte são as chamadas Releituras, ou o que Barbosa (1989) chama de desenho de observação. Muitas vezes são realmente atividades de releitura, mas infelizmente em outras tantas situações são apenas cópias de desenhos ou obras impressas disponibilizadas pelos professores. Observamos a presença dessa atividade nas aulas de Arte diante da fala da professora Renata, ao colocar: *“então eu tenho que oferecer pra esses alunos, materiais de pintura, desenho, materiais, fotografia, pra eles conhecerem o que é, releituras”*, a professora enfatiza que trabalha com esse tipo de atividade, mas posteriormente complementa seu posicionamento com a

seguinte fala: *“E não copiar só também, só ser copista... Né, porque tem hora que você vai fazer a releitura”*. Relata que os alunos realizam atividades que em algum momento são cópias de obras disponibilizadas por ela, mas é importante que em outros momentos sejam realizadas releituras, e que neste momento não podem ser apenas cópias das imagens e obras propostas.

Ainda sobre esse tipo de atividade, vemos na fala da professora Laura o seguinte posicionamento: *“então eu acabei trabalhando a questão da releitura, o que é releitura, pra que serve, diferença entre releitura e cópia, plágio, né”* A professora cita a releitura como um tipo de atividade que realiza em sua aula. Ela apresenta que discute com os alunos sobre o que é essa atividade, e as diferenças entre releitura, cópia e plágio. Aparentemente, demonstra um cuidado para que a atividade seja além de uma simples cópia.

Ao tratarmos sobre o tema “Análise” como atividade realizada nas aulas, pudemos observar que esse tipo de atividade é predominantemente ligado à linguagem musical nas aulas de Arte. Vemos isso nas falas da professora Valentina e da professora Laura.

Valentina nos apresenta que trabalha com os alunos a análise de gêneros musicais e letras das músicas da MPB, e vemos isso nas seguintes falas: *“Apresento o que é bossa nova, nós estudamos muito a interpretação das letras, o que as letras querem dizer de verdade”*. A professora também diz: *“eu conto toda uma história da Música Popular Brasileira, eu começo mais ou menos na década de 60 e vou mostrando os estilos de músicas que faziam sucesso em cada década, então eles vão visualizando [...] E aí eles vão ouvindo a voz e no final de todo esse aprendizado que é o recurso áudio visual, eu coloco só o recurso áudio e eles tem as anotações, referências de palavras que as músicas que eles ouviram, eu coloco e falo: quem é esse cantor? ”*. A professora Valentina nos apresenta, nessas falas, que trabalha na linguagem musical, a análise das músicas brasileiras, trabalha com os alunos o que buscavam dizer essas músicas diante do cenário histórico em que se encontravam, e também os gêneros musicais que marcaram tal período.

A professora Laura também trabalhou a análise dentro da linguagem musical, mas de uma forma mais técnica e detalhada, visto que sua formação é em Educação Musical. Vemos na seguinte fala o relato dessa atividade: *“na parte da música, teve aula assim*

que eles ouviram as músicas e iam escrevendo coisas que eu pedia né, pra eles identificarem naquelas músicas, ah... nas aulas de parâmetros do som, por exemplo, eu trabalhei cada parâmetro assim, eu demorei uma ou duas semanas pra cada parâmetro, então eu levava o instrumento musical, mostrava as diferenças e aí no final eu juntava tudo então". Na linguagem artística em que a professora é formada, a música, as suas aulas apresentam maior segurança e aprofundamento técnico. Os alunos fazem análise de obras e temas mais específicos da área. Isso não acontece quando se trabalha linguagens em que o docente não tem formação, aprofundamento e intimidade com o conhecimento, como veremos em mais falas adiante ainda nesta seção.

Outra fala muito interessante que pudemos destacar da entrevista realizada com a professora Laura foi a seguinte: *"teve prova, eu dei prova e aí eu tocava um som em um instrumento e eles tinham que avaliar de acordo com os quatro parâmetros básicos né, fiz a galerinha suar um pouco"* Nesta fala, vemos um esforço da professora em apresentar práticas tidas como de "um(a) professor(a)". Essas atitudes como fazer os alunos "suarem", "trabalharem", "produzirem" nos remete a ideia do ensino tradicional. Constantemente a área artística tem que se justificar como área do conhecimento dentro das escolas, nessa fala vemos uma postura da professora em tentar se aproximar da "rigidez" de ensino dada em outras disciplinas como matemática ou português numa tentativa de colocar a Arte como de igual importância para o desenvolvimento humano dentro do ambiente escolar.

Quando a professora Teresa relata atividades que desenvolve que trabalham a análise, ela nos apresenta uma aula específica em que: *"eu peço pra eles definirem o que é Arte, e aí aparece mil definições, e aí eu termino falando: "então, vamos jogar os papéis fora, porque a gente não vai definir o que é Arte"*. Nesta atividade, a professora coloca os alunos como participantes ativos para a reflexão da definição da Arte. Também podemos perceber que ela se aproxima da concepção em que é impossível definir o que é Arte, como apresentado por Costa (2009) e Morokawa (2018) quando discorrem que o que pode-se encontrar em Arte são similaridades.

Quando o tema das atividades realizadas diz respeito a assuntos relacionados ao cotidiano dos alunos, todas as entrevistadas apresentaram várias atividades, como vemos nas seguintes falas:

Então com 6º ano é bem difícil, tanto que nessas atividades de africanidades e essa aula da morte também foi, foram aulas que, sabe assim, eu senti um envolvimento maior mas outros conteúdos, outras coisa que talvez não sejam relevantes pra vida deles né, falando bem a verdade, é difícil assim, tentar refletir.

A professora Laura relata que os alunos, principalmente os mais jovens, não se interessam pelos conteúdos das aulas, mas demonstram maior envolvimento quando o tema é mais próximo de suas vivências. A professora, inclusive, exemplifica isso quando cita uma atividade que realizou:

Teve também uma aula que eu falei sobre a morte, quis trazer um pouco a questão da morte que eu acho que é uma coisa que deveria ser falada e discutida nas escolas e não é, então eu comecei a achar que, sabe, parece que isso prendeu mais a atenção, eles ficaram mais interessados e tal.

A professora nos apresentou que trabalhar a expressão artística para representar temas da vida e do dia a dia dos alunos torna as aulas de Arte mais atrativas e consequentemente os alunos se tornam mais participativos.

A professora Valentina também apresentou uma prática que envolve o cotidiano dos alunos quando diz que: *“é como se fosse um braço com tudo dentro, então tem funk, tem forró, tem sertanejo... Então eu vou mostrando pra eles”*. A professora afirma que apresenta como obras artísticas as músicas que fazem parte da realidade e dia a dia dos alunos.

Uma outra forma de trabalhar a Arte pelo olhar do cotidiano com os alunos, foi como citado pela professora Teresa, que nos traz que: *“tem turma que é novas linguagens e arte urbana, intervenção...”* A professora afirmou ainda que, dependendo da turma que trabalha, apresenta algum tipo diferente de expressão e intervenção artística que aborda a Arte presente no cotidiano dos alunos.

Outra forma de trabalhar a Arte Cotidiana com os alunos foi relatada pela professora Renata, quando diz que apresenta, por exemplo: *“um artista que trabalha com sucata, né, o que ele pode fazer, mostrar pras crianças que dá pra fazer escultura, da pra fazer pintura com sucata, materiais né, tudo dá pra gente usar”*. A professora Renata relata que apresenta aos alunos obras de artistas que usam materiais como sucata, coisas que encontramos em qualquer lugar, até mesmo o “lixo” que produzimos em casa podem ser suporte para a expressão artística, e busca trabalhar com os alunos esse tipo de atividade.

Todas as professoras apresentaram algum tipo de atividade que envolve a Arte do Cotidiano dos alunos, e formas de se expressar da realidade deles. A professora Valentiva traz, em uma fala, algo que complementa a visão da professora Laura, quando cita haver uma maior interesse nesse tipo de atividade. Podemos ver isso no seguinte relato:

Confesso que em alguns momentos tem algumas coisas que você não consegue passar e você fala, aqui não vai dar certo isso, eles não vão aceitar [...] Por isso que às vezes em algumas salas você consegue aplicar algumas coisas de uma forma completa, então você pega alguma coisa sobre o Renascentismo e você vai falando, mas em algumas salas você não consegue, não dá.

Esta fala apresenta uma sensação de que a professora acredita que os alunos têm uma certa resistência ao aprendizado relacionado aos Clássicos, dando preferência aos conteúdos que são mais próximos da realidade e do dia a dia deles.

Um aspecto que nos chama muita atenção nas falas das professoras Teresa e Valentina, é o fato de que, ao trabalharem conteúdos do cotidiano em linguagem artística que não são relacionados à sua formação, elas recorrem ao ensino do contexto histórico do assunto, como podemos observar nas seguintes falas: *“Trabalhar o samba, trabalhar o funk, que aí me permite entrar pela história”* (professora Teresa), e *“Patrimônio histórico, então estudamos bastante coisa sobre o Brasil, e o mundo no geral, aí quando eu terminei de explicar essa matéria, nós fizemos maquetes referente a uma revitalização que nós queríamos fazer ali”* (professora Valentina). Nessas duas falas vemos que as duas professoras abordam o contexto histórico relacionado aos assuntos trabalhados, e isso nos remete a dois tipos de pensamento. O primeiro, de que as professoras, quando tem que

abordar linguagens artísticas que não dominam, recorrem ao ensino da história da arte e do tema selecionado e, pois isso, se assemelha ao ensino tradicional e não envolve o desenvolvimento propriamente dito das técnicas e conhecimentos específicos daquela determinada área. Em segundo lugar, mais uma vez esbarramos na barreira da polivalência da profissão, que em algumas linguagens favorece um tipo de ensino, e em outras um outro tipo, como o exemplo dado, de ensino tradicional, pautado no contexto histórico.

A professora Renata nos traz também uma atividade clássica quando relata a seguinte atividade: “*sair ao ar livre, fazer pesquisas como os impressionistas... eles observar a natureza e depois pintar com guache*”. Ela apresenta uma atividade em que trabalha uma técnica específica de um movimento artístico, o Impressionismo. A professora Teresa relatou de maneira curta e direta que trabalha com as artes clássicas, e isso, podemos observar na seguinte fala: “*tem turmas que tem que trabalhar com... é... arte europeia [...] Alguns Movimentos, alguns estilos*”. Aqui a professora relata, sem maiores descrições, desenvolver o trabalho relacionado aos Clássicos e alguns Movimentos, e faz baseada em um currículo pré-determinado, por ser um conteúdo que se “tem que trabalhar”.

A quantidade de falas e exemplos relacionados ao trabalho com os conteúdos do cotidiano dos alunos, em contrapartida a apenas duas citações que mencionam o trabalho dos Clássicos, nos remete ao entendimento de que mesmo havendo um currículo a ser seguido, com assuntos e temas indicados, existe uma grande variação em relação ao que é de fato trabalhado e ensinado aos alunos na realidade das salas de aula.

Quando nas falas aparece menção ao que categorizamos como Técnicas/Conceitos trabalhados, as professoras citam diversas atividades realizadas como a professora Renata, quando diz: “*eles gostam de tinta... Gostam... A escola não gosta, mas eles gostam... eles gostam muito de mexer com tinta. Sempre pedem tinta, tadinhos, eles gostam*”. A professora Renata relata e reforça nossas percepções iniciais que despertaram o desenvolvimento desta pesquisa, o gosto dos alunos pelas atividades realizadas com tintas. E complementa com a seguinte descrição: “*Eu dei esse ano, pro terceiro ano, porque no terceiro ano eles fazem experiências de trazer material que não existe, tá, assim, não pronto, material pronto, então eles tem que fazer a tinta, eles tem que fazer. Aí eu falo pra eles pensarem. Eles trazem urucum, carvão, e eles vão pegando suco,*

porque eles pesquisam... gelatina e eles acabam fazendo umas obras". Esta atividade realizada pela professora Renata, se assemelha a uma atividade realizada também pela professora Teresa: *"tem uma atividade que eu gosto de fazer, que é fazer pigmento natural assim, então vamos lá, vamos trabalhar os pigmentos naturais, vamos lá, você tem uma hora e quarenta pra trabalhar"* Vemos que as duas professoras trabalham a atividade de criação de tintas/pigmentos para pintura. Porém, a professora Renata a descreve mais profundamente a atividade, citando os possíveis materiais a serem utilizados, enquanto a professora Teresa apenas a cita.

Houve apenas uma menção de atividade relacionada à técnica de colagem, que apareceu na fala da professora Valentina: *"eu ia cortando os papéis, porque eles não têm muita habilidade manual [...] aluno de terceiro ano, quer dizer, não tem aquela bagagem, nunca foi trabalhado, sabe, era uma coisa que não é incentivado"*. Aqui a professora relata auxiliar os alunos e cita a falta de habilidade manual nos alunos por ser uma coisa não trabalhada e desenvolvida previamente.

A professora Teresa apresenta mais uma técnica/conceito artístico que trabalha com seus alunos, como se pode ver nesta fala: *"eles trabalhavam as linguagens formais das artes visuais né, os elementos formais e aí eles faziam desenhos compartilhados com a família"* Teresa relata que, com essa atividade, busca envolver a família dos alunos também nas aprendizagens em Arte.

Outras atividades descritas aparecem na fala da professora Laura quando diz:

Ó, dentro de música eu trabalhei os parâmetros do som, conceito de onda sonora, é... eu trouxe um pouquinho é, pras aulas a questão da percepção de você ouvir, identificar instrumentos, timbres, falei bastante de timbres, falei um pouco de linguagem nas aulas propus algumas atividades assim... que mais? Esbocei alguma coisa de gênero musical, também, hum... acho que foi mais isso.

Quando a professora Laura fala sobre os conteúdos trabalhados em suas aulas, referente ao ensino da música, ela lista tranquilamente vários tópicos e assuntos, pois isso faz parte de sua formação. Vemos um pouco disso nesta fala da professora Teresa também, que possui experiência em teatro: *"Com os 9º anos assim, e o ensino médio,*

quando eu vou trabalhar teatro, eu pego mais exercícios do teatro do oprimido [...] No 6º eu trabalho palhaço em teatro né, em artes cênicas, em dança tem tanto frase corporal quanto montar uma coreografia com objetos” A professora relata trabalhar na linguagem teatral, atividades de um gênero teatral popular que se relaciona mais com as questões próximas às vivências dos alunos e com as coisas que estão aprendendo e discutindo nas demais disciplinas. Ela também relata que trabalha exercícios específicos de cada tema.

Portanto, o que pudemos observar, até o momento, são relatos de atividades em linguagens artísticas diretamente relacionadas à formação docente das professoras pesquisadas. Vamos ver agora a maneira em que as professoras citam as atividades realizadas nas linguagens artísticas que não foram contempladas em sua formação.

Percebemos a partir das análises realizadas que, quando são citadas as linguagens artísticas em que as professoras não são formadas, aparecem apenas uma lista de conteúdos, sem exemplos claros ou diretos de atividades realizadas. Ou seja, nessas linguagens artísticas em que as professoras não possuem formação, temos apenas temas e assuntos a serem trabalhados das linguagens artísticas.

Podemos ver um exemplo disso nas falas da professora Renata: *“no caso da música os parâmetros da música, noções ali do que são música [...] na dança, os níveis alto, médio e baixo, então você passa atividades, brincadeiras [...] no teatro também, dramatizações, atividades com leitura e eles dramatizando”*. Percebemos que, ao tratar das linguagens artísticas que não possui formação, ela cita diversas técnicas e conceitos específicos de cada linguagem artística trabalhados e desenvolvidos em sala de aula, mas em nenhum momento da entrevista chegou a dizer como trabalhava estes conteúdos, como fez com as Artes Visuais, área em que possui formação.

A professora Laura também lista assuntos do conteúdo que trabalha quando afirma que: *“eu acabei trabalhando os elementos básicos de desenho, então o ponto, linha, forma”*. Esses temas aparecem na fala sem uma maior descrição de como acontecem ou como são desenvolvidas essas atividades, pois Laura, ao contrário de Renata, não possui formação em Artes Visuais.

Além das “listas” de assuntos a serem trabalhados, na fala da professora Teresa aparece de forma clara a dificuldade em trabalhar tecnicamente ou com maior profundidade, os assuntos relacionados às linguagens não contempladas em sua

formação. “E música é o meu “xabú” assim, eu tenho muita dificuldade, aí eu geralmente vou pra uns exer... uns jogos, que é um flerte ali né, das artes corporais, com percussão, bem né... aprendo a fazer em casa e vou com aquilo na minha cabeça pra reproduzir”. Teresa relata sobre a dificuldade no ensino de música, área em que não possui formação, mesmo buscando selecionar alguns exercícios para apenas reproduzi-los para seus alunos.

A professora Renata até chega a comentar alguns materiais que possui para trabalhar outras linguagens em que não possui formação mas, além de relatar sua dificuldade, não chega a aprofundar as atividades realizadas como fez com Artes Visuais, área em que possui formação, vemos isso nos seguintes trechos:

Eu tenho algumas coisinhas que eu também tenho... alguns instrumentinhos pra som, a gente faz com sons, a gente pode pegar feijão, arroz, areia pra eles conhecerem os tipos de sons, os finos, o grosso e coisas assim tudo improvisadas, porque não tem... realmente não tem, a gente consegue fazer de uma forma... [...] Na dança... ainda a dança eu gosto de dança, assim eu acho mais fácil de trabalhar, porque é movimento, é passos de dança, as crianças fazem atividade de brincadeiras como se fosse animais, como se fosse rastejar, então eu dou atividades que eu acho que é mais fácil

Destacamos aqui as falas: “coisas assim tudo improvisadas” e “então eu dou atividades que eu acho que é mais fácil”, com isso vemos um esforço da professora em tentar contemplar todas linguagens artísticas, mas vemos também que é muito difícil para as docentes ensinar aquilo que não se domina.

Quando são citadas atividades das linguagens não contempladas na formação docente, as entrevistadas apresentam apenas “listas” do que é, ou deveria ser trabalhado. Podemos observar a citação do trabalho de diversas técnicas e conceitos artísticos, mas não podemos observar uma descrição mais detalhada dessas atividades, em que sejam aplicadas/trabalhadas todas essas técnicas. De acordo com Barbosa (1989, p.181), “os professores reagem contra o que não estão preparados para ensinar”.

Assim, todas as vezes que aparecem exemplos de atividades realizadas, são em linguagens artísticas que são contempladas na formação das professoras. Mais uma vez direcionamos nosso pensamento em direção às barreiras da polivalência, pois os relatos

trazidos pelas professoras podem nos levar a um entendimento de que, por seguirem documentos indicativos, como o currículo citado anteriormente, elas têm o conhecimento das técnicas e conceitos a serem trabalhados, mas ao não exemplificar com atividades práticas, talvez não os desenvolvam em sala aula. E nas falas finais trazidas, das professoras Teresa e Renata, vemos um esforço pessoal, que foge da ação profissional, para que as demais linguagens sejam trabalhadas.

A História é uma categoria que surgiu também para ser analisada em nosso trabalho. Já comentamos que, muitas vezes, quando as professoras não dominam alguma linguagem artística, acabam trabalhando apenas aspectos históricos delas, sem se aprofundar em aspectos de cunho mais técnico ou estilístico. Porém, trabalhar a História da Arte ou o Contexto Histórico em que se encontram as obras a serem trabalhadas, também podem ser assuntos que, além de totalmente relevantes para o desenvolvimento do conhecimento na área, contribuem para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e é um dos temas previstos para o ensino de Arte.

A professora Valentina cita algumas situações em que insere o contexto histórico em suas aulas, como: *“conhecer patrimônio histórico [...] uma peça de roupa que a pessoa veste, então eu falo desde marketing até alguma coisa barroca [...] Procuo mostrar o que tinha de antigo e o que tem hoje, né.”* A professora Valentina, além de relacionar a arte à história, busca que os alunos façam aproximações e comparações com as suas próprias vivências. E continua: *“Trabalho dentro da música, muito o hip hop, o rap, que surgiu nos Estados Unidos depois veio pra cá”*. Citou também uma atividade que relacionou com a história do Brasil: *“eu conversei muito com os alunos sobre o período da ditadura que foram lançadas muitas músicas, e aí eu mostrava as músicas e falava: olha, o que ele queria dizer com isso? Na verdade ele quis enganar, ele falava uma dupla linguagem pra enganar os militares, então criava ali uma dinâmica, um debate e eles adoram!”* Valentina relata trabalhar com atividades que fomentem o senso crítico dos alunos. Isso reforça mais uma vez nossa observação sobre a importância da formação, lembrando que a professora Valentina tem sua primeira formação em História e, conseqüentemente, apresenta mais subsídios para este trabalho com os alunos.

A professora Renata também relata a importância de se trabalhar esse aspecto com os alunos quando nos diz: *“mas ele [o aluno] tem que conhecer, ele tem que saber que existe um artista, épocas, desde épocas da pré-história já se faziam desenhos, né, já se*

encontravam... registros... são registros que eles vão ter, e através desses registros eles vão produzir o que eles querem ser, como eles querem ser, enfim, e ser criativos” A professora apresenta que discute a história da arte com intuito de acesso a esse conhecimento, para que os alunos conheçam e compreendam as diferenças da Arte em diferentes períodos.

Já a professora Teresa é incisiva ao afirmar que: *“Eles odeiam aula teórica de história da Arte, odeiam!”* mas logo após essa afirmação, ela reflete sobre a própria prática: *“Agora eu não sei se eles odeiam porque eu não sei dar a aula de outra maneira, porque não é atrativa de alguma maneira”* Aqui vemos um relato de que os alunos não gostam de aulas teóricas, mas a professora se cobra e coloca sobre si a responsabilidade disso, como se ela não oferecesse uma aula atrativa/interessante.

Como colocamos anteriormente, o ensino de História é imprescindível dentro da disciplina de Arte, mas por outro lado, esse ensino não pode se findar por ele mesmo ao passar por cada linguagem artística. Como já comentado, isso pode ser um falso ponto de apoio para o docente que ao não dominar tecnicamente uma determinada linguagem artística, justifica o ensino da História de determinada linguagem artística como suficiente para o seu ensino.

Duas das entrevistadas destacaram em suas falas sobre a importância do processo de criação, dentro da aula de Arte, como vemos na seguinte fala da professora Renata: *“é o processo de criação, que cada criança vai ter que criar... eles aprenderem a criar e aprenderem a fazer a leitura...”* Assim, a professora Renata cita o processo de criação como atividade.

Vemos mais citações sobre o processo de criação nas falas da professora Teresa quando diz que: *“mais importante de trabalhar com o aluno do que a linguagem em si, que é o processo de criação, e aí o processo de criação pode se estruturar em qualquer uma das linguagens”*. A professora Teresa cita que, com a suas experiências como professora de Arte, percebeu que o processo de criação é algo importante para ser trabalhado com os alunos em sala de aula e que é algo comum a todas as linguagens. O trabalhar o processo de criação te dá a oportunidade de transitar por várias linguagens.

Essas falas nos fazem retornar à fala de Barbosa (1989) quanto à falha na formação docente em relação a teorias da criatividade, em que professores de Arte são formados

para trabalhar a criatividade, mas nas grades curriculares dos cursos de formação docente nenhuma disciplina sobre teorias da criatividade. Além disso, também podemos refletir a partir das ideias de Castanho (1982, p. 18 e 19) quando diz que: “*Há pessoas que consideram que um quadro deve ser visto, apreciado, sentido sem que se precise de qualquer educação para isto. Mas, para que se entenda uma linguagem, é preciso aprender a manipulá-la, a conhecer seus signos, sua gramática*”, assim, para criar em Arte, é necessário dominar o código daquela linguagem, ter os preceitos técnicos para que se crie algo. Do contrário, tem-se um espontaneísmo, um Laissez-Faire.

Além das questões tratadas até aqui, outro ponto que emergiu das falas das entrevistadas foi a busca pelo seu espaço na escola, como podemos ver na fala da professora Teresa, quando afirma que:

Então uma das grandes batalhas é de que eu sou uma área de conhecimento né, eu tô numa área de conhecimento, eu não sou recreação, eu não tô... Então eu fiquei, eu ficava pensando, o quê que pode ser o que linka uma pintura a guache com um quadro, com um teatro e com um sei lá, com uma roda de percussão corporal pra que não sejam só atividades de recreação?

A professora busca ser valorizada da mesma forma que outras áreas de conhecimento na escola, como português ou matemática. Para tal, busca atividades para realizar em sala de aula que satisfaçam a necessidade de se trabalhar as variadas linguagens e técnicas e de alguma forma justifique ali a sua presença.

Outra categoria que surgiu dos nossos dados é a que chamamos de Teoria + Prática mas conforme fomos refletindo sobre o conteúdo que as falas nos traziam, vimos que se tratava na verdade de exemplos de Ensino Tradicional.

Isso fica evidente em falas como esta da professora Valentina: normalmente eu passo a teoria pra eles, nós explicamos e depois nós vamos pra prática, tá”. Ou da professora Laura, que diz: “então eu tinha nas artes visuais eu gostava de trazer um pouco de teoria e depois da teoria tinha a questão da prática então eu propunha alguma atividade as vezes no caderno ou pra me entregar ou algumas coisas eu levava impressa”. Podemos observar nessas falas que as professoras trabalham a teoria e a prática separadamente, sendo que a teoria precede a prática. Nos dá a entender que é discutido sobre um assunto

e depois os alunos produzem algum material sobre o tema discutido, exatamente no modelo tradicional, das demais disciplinas como matemática, em que o professor apresenta o conteúdo e os alunos depois o praticam, realizando exercícios.

Em consequência disso vemos também em falas de ambas as professoras, o resultado dessa prática: *“Eles não gostam quando tem que copiar alguma coisa... Ah jura, mas vai ter que escrever isso?”*, citado pela professora Valentina, e: *“Eles não gostam de fazer leitura, se eu pedir pra eles fazerem leitura, se eu falar que vai ter prova, essas coisas eles não gostam, copiar texto de lousa eles não gostam”* citado pela professora Laura. Em ambas as citações, vemos que uma prática típica do ensino tradicional e que pela ótica das professoras não é aceita ou bem quista pelos alunos, que é a cópia ou a leitura.

Por outro lado, ainda as mesmas professoras afirmam que as atividades práticas são muito bem aceitas pelos alunos, e podemos ver isso nas seguintes falas: *“Agora quando é a prática, ah, 90% gosta”*, da professora Valentina, e: *“parece que eles gostam mesmo de uma coisa mais prática”* expressa pela professora Laura.

Outro tipo de atividade relatada pelas entrevistadas que, de acordo com o seu parâmetro docente, são tidas como atividades que os alunos apresentam prazer e envolvimento ao realizar, são as atividades realizadas em grupo. Podemos ver isso na seguinte fala da professora Laura: *“assim, se for uma coisa que der pra eles fazerem conversando por exemplo, em grupo, de preferência em grupo eles adoram fazer coisas em grupo, e dupla, eu acho que é o que eles mais gostam”*. Da mesma forma, diz a professora Teresa: *“E eles curtem muito fazer produções em grupo assim, uma coreografia, ou uma... ou mesmo se alguma coisa visual também, não é tanto a linguagem que conta, mas os processos que o grupo fica um tempo maior fazendo projeto. Eles gostam bastante de fazer isso, eles”*.

Além dessas falas nos apresentarem um olhar ou até um caminho a percorrer ao pensar em aulas de Arte, nos faz pensar, juntamente com o que vimos sobre os resultados das práticas tradicionais, em um outro formato de se trabalhar as linguagens artísticas na escola, baseada em atividades práticas de envolvimento direto com Arte e com aprendizado entre pares por meio de trabalhos em grupo.

Outra fala bastante interessante trazida pela professora Teresa é: *“E quando tem um resultado final palpável, eles curtem muito. Como uma apresentação, ou ah... uma instalação em algum lugar, eles ficam muito felizes”*. Assim, a professora relata que os alunos gostam muito de criar algo e que seja apresentável.

Isso nos remete ao que foi discutido no capítulo sobre o que é Arte e nas falas de Peixoto (1995), Reis e Bagolin (2011) e Morokawa (2018) quando apresentam a presença de um público para a apreciação da arte. É possível pensar que um dos fatores que favorecem o prazer e envolvimento dos alunos em realizar atividades desse tipo, é o de que assim oferecemos a eles uma vivência mais próxima do real do que é fazer Arte. Eles não ficam apenas em aulas em que eles falam de uma forma distante do que é fazer arte, mas sim, vivenciam isso.

Pudemos observar nas falas das entrevistadas diversas atividades, dentre elas as atividades de releitura, análise de obras, atividades que contemplam os movimentos artísticos a história da Arte e temas que se relacionam ao cotidiano dos alunos. Mas o que mais nos chamou atenção é que, ao relatar as atividades referentes à linguagem artística de sua formação, as professoras se mostram muito mais à vontade e apresentam relatos mais completos e detalhados. Já quando buscam apresentar as atividades que realizam nas outras linguagens artísticas, vemos poucos exemplos de atividades ou descrições com maior detalhamento. Assim, entendemos que as quatro linguagens artísticas não podem ser contempladas em sua totalidade nas aulas de Arte enquanto ainda temos a frente dessa função profissionais qualificados para apenas um quarto dessa exigência.

3.3 Materiais utilizados para apresentar as obras

Aqui buscamos apresentar as falas das entrevistadas que se referem aos materiais que as mesmas utilizam para expor as obras para os alunos durante as aulas. Quando iniciamos a busca, vimos que todas as entrevistadas utilizam tanto os vídeos e recursos tecnológicos quanto materiais impressos para apresentar as obras para os alunos. Apenas duas das entrevistadas citam a existência dos livros didáticos, porém afirmam não os utilizar.

Dentre os recursos tecnológicos citados pelas professoras, a utilização de TV/Vídeo apareceu nas falas de todas as entrevistadas, como podemos observar nesta

frase da professora Renata: *“eu tenho vídeos, aí, eu ponho”*. Da mesma forma, diz a professora Laura: *“Tá, uma coisa que eu gosto muito é a televisão, gosto muito porque me dá liberdade de levar bastante coisa no pendrive, então, eu gosto muito de mostrar imagens”*. Já a professora Valentina diz que *“nós temos uma sala de vídeo, em alguns momentos nossa, eu necessito dessa sala, então como eu tenho muito material no computador eu levo o data-show, eu apresento, então eu tenho que ter algum recurso áudio-visual”*. E, por fim, a professora Teresa afirma: *“Tá, nas artes visuais, eu uso muita projeção, nem sempre tem como fazer projeção, [...] mas tem a TV que ela é móvel, então geralmente eu uso a TV porque eu conecto o HDMI no computador e beleza”*.

Assim, todas as professoras apresentam a utilização da televisão para a apresentação de certos tipos de obras ou manifestações artísticas para os alunos. Embora haja a presença de outros recursos nas salas de aula, os relatos não se diferem em práticas, pois podemos observar que o uso das imagens na televisão ou em outro tipo de plataforma se mantém dentro de um modelo tradicional de ensino, em que as professoras apresentam os materiais, ou apenas “ilustram” uma explicação, como relatado pela professora Laura: *“mostro um vídeo pra ilustrar uma explicação de alguma coisa”*. Vemos o mesmo teor na fala da professora Valentina: *“eu faço muita coisa no PowerPoint, então eu resumo, pra eles e aí eles visualizam e veem a imagem, e vê o texto resumido”*, que relata que apresenta os conteúdos para os alunos verem.

Mas em alguns momentos também podemos ver práticas que fogem ao modelo tradicional quando a professora Laura relata que: *“filme mesmo eu acabei passando um pra cada sala, que eles me pediram”*, apresentando que trabalhou vídeos por solicitação dos alunos, preparando sua aula diante de uma demanda dos próprios alunos.

Aparecem também relatos do uso de materiais pessoais das professoras para a utilização nas aulas, como podemos ver na fala da professora Teresa: *“nem sempre ela [a TV] tá disponível, então eu abro o meu computador. Eu abro o computador, eles veem”*. Outra fala que vem em reforço à esta fala da professora Teresa, em relação ao uso de materiais próprios por falta de recursos disponíveis na escola, é a da professora Renata: *“são essas coisas que a gente tem e vídeos né, não tem muitas coisas que a escola nos oferece hoje”*. Assim, ela relata que utiliza os vídeos pois não lhe são oferecidas muitas outras opções de materiais pela escola.

Diante das falas, podemos ver que a utilização da televisão acaba sendo de preferência das professoras pois lhes permite apresentar os materiais preparados por elas para a realização das aulas. Também vemos o uso do computador ou do *data-show*, que vem para suprir uma falta de recursos disponibilizados pela escola. Assim, muitas vezes aparecem nas falas das professoras que estes materiais são pessoais, e não da escola.

Outro material muito utilizado pelas professoras são os materiais impressos. Quando falamos dos materiais impressos, a princípio imaginávamos a reprodução das obras, e isto apareceu nas falas de três entrevistadas, como podemos ver nesta da professora Renata: *“As Pinacotecas são minhas, algumas particulares que eu fazia coleção, então aqui na escola eu tenho um monte, eu trago e deixo aí, mas são minhas. Mas outros materiais que eu imprimia, fazia, pegava da escola papel cartão, colocava as figuras, ponho lá”*. Ao citar as Pinacotecas, Renata se refere às coleções de obras impressas da Pinacoteca, afirmando utilizá-las mas deixa bem claro que são materiais dela, e não disponibilizados pela escola. Isso também aparece na fala da professora Valentina: *“trabalho muito com imagens que eu tenho, que são imagens... ah... como que eu vou falar pra você... são obras de Arte que eu tenho em tamanho grande, eu apresento pra eles”*. E também vimos a mesma realidade na fala da professora Teresa:

Eu tenho também algumas imagens impressas, que eu fui fazendo coleção de banca sabe, aquelas que são as obras mais caras e blá, blá, blá? Porque é muito difícil fazer um trabalho em grupo, ou fazer uma recreação sei lá, uma transposição de linguagem se não tem a imagem física né, e aí eu uso essas, mas elas são extremamente limitadas. E eu tenho os materiais educativos da Bienal, que é também o que eu uso, mas são imagens limitadas.

Vemos nas falas dessas três professoras a busca pelo mesmo tipo de material, que geralmente acaba sendo adquirido pelas próprias professoras e “colecionado” de forma particular.

Outra visão sobre o material impresso apareceu na fala da professora Laura, que relatou trabalhar com textos impressos:

Então, teve textos que eu levei impresso, teve texto que eu passei na lousa pra fazer a leitura, é uma coisa que eu gosto de fazer, porque é uma coisa também que eu identifico que a galera não faz, então eu acho importante assim você ter uma leitura, então eu gosto de levar pequenos textos com conceitos, então ao invés de levar simplesmente uma atividade e falar: ó, o ponto é isso e já propor uma atividade sobre o ponto, eu gosto de passar os conceitos.

Segundo Laura, ela trabalha com textos pois identifica que os alunos tem defasagem em conhecimentos específicos e conceitos sobre Arte, mas não apresenta nenhum relato sobre a apresentação de obras artísticas.

Uma outra visão sobre os materiais impressos que nos chamou muita atenção foi da professora Renata quando diz: *“Teatro? Não tem coisas assim pra teatro”*. A professora é a única a citar o Teatro, o que nos mostra uma preocupação e um olhar para as demais linguagem artísticas. Em nenhum outro momento, nos exemplos dados pelas professoras de materiais que utilizam em suas aulas, aparecem as outras linguagens artísticas. Assim, como já discutimos anteriormente, parece existir uma predominância das artes visuais.

Pela fala dessa professora, ao demonstrar que não existem materiais prontos para o trabalho teatral na escola, assim como nas artes visuais, podemos direcionar nossos pensamentos em duas direções de reflexão: a primeira de que as artes visuais são predominantes na escola e, mesmo que por materiais pessoais e sem muita qualidade, ainda apresentam mais recursos de trabalho para as professoras; a segunda de que pelo conceito de aula ainda estar fortemente pautado no modelo tradicional, as professoras buscam materiais que sustentem esse modelo, e o encontram em materiais visuais para a apresentação de obras.

Mais um suporte pedagógico que apareceu nas falas de duas professoras, mas apenas para destacar a sua existência e falta de qualidade, foram os Livros Didáticos/Apostilas.

A professora Laura relata a existência deste material: *“Até existe um livro lá didático, né cada, os alunos, eles têm um livro que eles levam pra casa, mas eu não usei”* porém relata não o ter utilizado. E a professora Valentina complementa relatando que: *“eles mandam livro didático pra gente mas não é tão assim”*. Vemos nas falas dessas

professoras que o material não despertou interesse para uso da professora Laura e a professora Valentina afirma não ser um bom material.

Podemos entender que todos esses materiais, tanto os livros ou apostilas, quanto os impressos não oferecem um bom suporte de trabalho para o professor, como vimos na fala da professora Teresa ao relatar: *“mas são imagens limitadas”*. Ela afirma uma limitação dessas imagens, o que nos remete novamente ao que trouxemos de Barbosa (1989) quando cita que os alunos não têm acesso à obras de arte, sendo que o máximo que eles podem ter são estar diante de materiais de baixa qualidade.

Pudemos observar que os vídeos, os recursos tecnológicos como televisão, computador e *data-show*, os materiais impressos e também os livros didáticos são os materiais utilizados pelas professoras para apresentar as obras para os alunos e, assim, o que os alunos têm acesso são representações das obras.

Não observamos nas falas das entrevistadas nenhum tipo de vivência ou experimentação artística com obras reais. Porém, sobre as condições e possibilidades para esse tipo de experimentação artística, esse assunto foge ao escopo desta pesquisa. Assim, o que destacamos aqui é que os alunos conhecem as obras apenas por representações das mesmas, sejam elas em fotografias, seleção de imagens na internet ou impressões. Seguimos agora com o que as entrevistadas nos apresentaram sobre o que acreditam ser as funções do ensino de Arte na escola.

3.4 Funções do ensino de Arte

Nesta pesquisa, quando buscamos as respostas sobre o que categorizamos como “Funções do Ensino de Arte”, procurávamos compreender quais as concepções sobre o ensino de Arte que essas professoras apresentam.

Duas professoras citaram o lazer relacionado ao ensino de Arte, mas não como uma concepção delas mesmas. Em suas falas, está a concepção que os alunos trazem sobre a aula de Arte. Nesse sentido, a professora Valentina apresenta a concepção trazida pelos seus alunos de desvalorização da aula de Arte, e que ela busca desvincular isso da visão deles, como observamos nesta fala: *“porque o aluno já chega achando que “ah, é aula de Artes então não vamos fazer nada. Então eu mostro pra eles que não [...] E eu vou te*

falar, eu tenho orgulho disso, todos os alunos trabalham na minha aula, todo mundo trabalha”. A professora relata que, pela sua experiência, os alunos tem uma concepção de aula de Arte como a aula de não fazer nada, de lazer, e se mostra incomodada com isso e relata se esforçar para mostrar pra eles, em suas aulas, que não se trata disso. Relata ter orgulho de que seus alunos trabalham em suas aulas, nos dando a entender, pela sua fala, que são atividades práticas, mas não discorre mais sobre o que é esse “trabalhar”.

A professora Laura também nos apresenta algo parecido quando relata: *“eles querem liberdade, eles querem conversar, eles querem fazer as coisas, querem bater papo [...] então, é o momento de socialização deles, e eles encontram na aula de Artes essa oportunidade, eu acho, então eles querem isso”*. Assim como Valentina, a professora vê a aula de Arte como um momento que os próprios alunos já encaram como lazer.

Diante dessas falas vemos que os alunos trazem ainda fortemente a concepção do *laissez-faire*, como nos apresenta Barbosa (1989), quando diz ser esta uma prática ainda presente nas salas de aula, e mesmo tendo dito isso a mais de 30 anos, vemos os reflexos disso e uma realidade ainda presente e enraizada nas falas atuais.

Outra função do ensino de Arte, que surge nas falas das entrevistadas, é o Conhecimento e o Desenvolvimento humano. Esse é um assunto presente nas falas de todas as professoras, porém, cada uma o abordou de um ponto de vista diferente.

A professora Renata nos traz:

Porque as crianças tem que conhecer, elas tem que saber... a cultura de outras épocas, ela tem que saber como que era a roupa daquela época, como que era... vamos dizer, como que era a pintura, como que era o teatro, da onde surgiu, ele veio de que ano, de que época, de que país, eu acho importantíssimo, tem que ter conhecimento [...] então eu acho que o papel nosso é oferecer. Eu não sou formadora... não sou uma artista de Teatro, nem de música mas eu tenho, é minha obrigação passar o conhecimento.

Aqui a professora apresenta várias funções para o ensino de Arte e o relaciona ao conhecimento histórico e social da arte. A professora se coloca não como uma artista, mas sim na função de transmitir o conhecimento específico da área. Cabe salientar também que a ideia de transmissão de conhecimento é uma característica do ensino tradicional.

Já a professora Teresa coloca o ensino de Arte como um gatilho para que o aluno entenda em si vários outros processos, e vemos isso na seguinte fala: *“você não aprende a fazer teatro da mesma maneira que você aprende a resolver exercício de matemática, são formas de aprender diferentes”*. A partir desta fala, entendemos que a professora coloca que o ensino de arte na escola proporciona principalmente a reflexão sobre o próprio aprendizado para o aluno, pois o coloca diante de diferentes processos de desenvolvimento e aquisição de conhecimento.

A professora Valentina apresenta em sua fala mais uma função do ensino de Arte relacionado ao conhecimento e desenvolvimento dos alunos quando nos traz que: *“Então o aluno vê que é um mundo muito grande, e que a Arte está em todos os lugares”*. Dessa forma, a professora busca apresentar para os alunos que a aula de Arte não é apenas dentro da sala de aula, mas que é algo presente na vida de todos e o tempo todo.

Vemos um relato da professora Laura que utilizou a aula de Arte para tratar temas da realidade dos seus alunos: *“eu acabei trazendo bastante a questão da estética do negro, porque a maioria dos alunos é negra sabe, e assim essa questão de xingar, de ofender é uma coisa recorrente e eles tem muito essa questão assim de uma autoestima baixa”*. Com esse exemplo, vemos a utilização da arte para afirmar questões sociais e trabalhar a representação dos alunos, a identidade, a expressão, demonstrando uma função do ensino de Arte voltada para o desenvolvimento social, e o posicionamento no mundo de cada aluno/cidadão.

Pudemos observar que a professora Valentina foi a única entrevistada a apresentar uma fala relacionada especificamente ao desenvolvimento de habilidades, quando cita que: *“e eu ia cortando os papéis, porque eles não têm muita habilidade manual [...] aluno de terceiro ano, quer dizer, não tem aquela bagagem, nunca foi trabalhado, sabe, era uma coisa que não é incentivado”*. Aqui a professora se refere a alunos de ensino médio. Se a aula de Arte serve também para o desenvolvimento e aprendizagem de habilidades, como que alunos passam por toda uma vida escolar e chegam ao 3º ano do ensino médio sem ter a habilidade de cortar papéis com a tesoura para trabalhar colagem? Se nas falas anteriores, vemos que as professoras costumam trabalhar a teoria e também a prática, como estão sendo essas práticas? Vemos aqui uma relevância em apontar a possibilidade de novas pesquisas que se aprofundassem nas atividades desenvolvidas em sala de aula

por professores de Arte, o que foge ao escopo deste estudo. Por meio de observações, seria interessante desvelar como se dá essa prática em Arte nas escolas.

O desenvolvimento da criatividade, como previsto de acordo com o nosso referencial teórico, também é um assunto que aparece nas falas de duas professoras. Vemos na fala de Teresa que: *“porque, senão, fica muito maçante trabalhar com o processo criativo numa técnica só, você não desenvolve né, você só desenvolve a técnica, o fazer né... não o criar”* A professora relata que para trabalhar diversas técnicas, recorre ao desenvolvimento do processo criativo, pois sem ele, as demais atividades seriam apenas o desenvolvimento de habilidades artísticas.

Também vemos essa concepção nas falas da professora Renata também: *“porque desde o primeiro ano eles já vão produzindo os seus desenhos, os seus trabalhos, eles vão ser criativos, mas na medida que vão crescendo, eles já têm autonomia, eles têm noção, eles ter a sua própria identidade, eles vão criar o seu próprio desenho”*. A professora justifica que a continuidade nos trabalhos e o crescimento/desenvolvimento dos alunos, pode propiciar o desenvolvimento da criatividade. E cita novamente a criatividade ao dizer que: *“mas ele tem que conhecer, ele tem que saber que existe um artista, épocas, desde épocas da pré-história já se faziam desenhos, né, já se encontravam... registros... são registros que eles vão ter, e através desses registros eles vão produzir o que eles querem ser, como eles querem ser, enfim, e ser criativos”*. Mais uma vez aparece a criatividade, só que dessa vez relacionada ao histórico da arte.

Notamos que a professora fala da criatividade sem utilizar um embasamento ou definição para tal. Nos remetemos então às ideias de Barbosa (1989) quando afirma que os professores afirmam ser a criatividade uma das funções do ensino de Arte, porém não encontra-se nos cursos de formação docente disciplinas que tratem Teorias da Criatividade. Entendemos que conhecer sobre história compõe o conhecimento histórico dos alunos, e não necessariamente desenvolve a criatividade deles.

Sobre o desenvolvimento do Senso Crítico dos alunos, a professora Renata cita que: *“eles vão também ser leitores de mundo [...] [é preciso] Fazer com que eles se tornem sensíveis, reflexivos”*. Quando a professora fala sobre os alunos se tornarem leitores de mundo, sensíveis e reflexivos, demonstra claramente que entende que uma das funções do Ensino de Arte é o desenvolvimento crítico.

Já a professora Valentina apresenta essa concepção diante da exemplificação com uma atividade:

Eu conversei muito com os alunos sobre o período da ditadura que foram lançadas muitas músicas, e aí eu mostrava as músicas e falava: olha, o que ele queria dizer com isso? Na verdade, ele [o artista] quis enganar, ele falava uma dupla linguagem pra enganar os militares, então criava ali uma dinâmica, um debate e eles adoram!

Nessa fala, a professora demonstra trabalhar a análise de letras de música inseridas em seu contexto histórico e, assim, trabalhar também o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Outra fala muito interessante, apresentada pela professora Valentina, foi a seguinte: “*eu acredito que a Arte é o alimento da alma, abre uma visão, incentiva a criança...*”. Nessa fala, a partir do trecho “*abre uma visão*”, podemos analisar, entendendo que a professora considera o ensino de Arte algo que proporciona o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Porém, ao utilizar o termo “*alimento da alma*”, nos impede de analisar de forma objetiva, pois pode nos dar margem para considerarmos como um posicionamento Expressivista, ao qual discutiremos mais a frente, ou até mesmo colocando a Arte e seu ensino em um suporte do senso comum. Assim, deixamos aqui a nossa dificuldade em analisar e categorizar essa fala.

Outra subcategoria que buscamos analisar neste trabalho, foi chamada de “*Acesso*”. Como vimos em nosso referencial teórico, uma das funções do ensino de Arte, apresentada por professoras entrevistadas por Loponte (1998), é oferecer o acesso cultural aos alunos que não tem.

A única entrevistada a tratar este tema foi a professora Renata. Ela nos apresenta esse posicionamento na seguinte fala: “*então eu tenho que oferecer esses materiais diversos que existem, porque eles não tem esse conhecimento, coitados, [...] tem criança que nunca foi no teatro, que nunca foi no cinema*”. A professora afirma que os alunos não tem contato com essas atividades, e é função da professora de arte ofertar essas experiências e esse conhecimento. E reforça sua posição ao relatar: “*Eu acho que a gente tem mesmo é que oferecer, porque eles não têm, muitas vezes em casa*”.

Nestas falas vimos uma preocupação da professora em oferecer acesso cultural aos alunos. Um cuidado que devemos ter é que esse acesso não seja pelo viés da caridade, como pode sugerir quando a professora chama os alunos de “coitados”. Suas falas também nos remetem a um pensamento de que as famílias desses alunos apresentam uma desvalorização da Arte e conseqüentemente não usufruem de atividades culturais, não favorecendo acesso a essas crianças.

Um outro aspecto desse assunto se refere a que tipo de acesso a entrevistada se refere. Quando vemos a fala da professora: “*A vezes as crianças vem pra escola e elas não tem acesso, vê televisão, mas elas não tem acesso a Arte, elas não tem acesso a música né? Ao teatro então então eu acho que o papel nosso é oferecer*”. Quando a professora fala que o aluno não tem acesso a música, ela se refere a que tipo de música? Ouve-se música em diversas situações do dia a dia. E que tipo de música o professor deve oferecer em uma aula de arte na escola regular? Isso pode nos remeter ao entendimento que a professora se refere a uma Arte elitista, desconsiderando todo o material cultural que este aluno tem contato em sua comunidade, e assim que tipo de Arte deve-se oferecer na escola?

Outro ponto importante do acesso a Arte, que foi tocado pela professora Renata, está na seguinte fala:

Teve um período que a escola dava isso, a gente levava eles no teatro, foi essa época aí, a gente tinha acesso sempre, era um monte de passeio que tinha, hoje não tem, e eu fico com pena, porque tem criança que não tem e a gente, a escola não tem dinheiro, aí não tem ônibus pra poder levar, tem tantas coisas que poderia levar eles, e aí fica preso, porque você não consegue sair nem oferecer.

A professora relata uma época em que a escola levava os alunos para passeios para terem acesso às atividades artísticas, mas que hoje em dia as escolas não têm mais dinheiro para esse tipo de atividade. Considerando que as escolas não realizam mais atividades desse tipo, podemos entender que o acesso que as escolas dão às obras de Arte atualmente está baseado na apresentação de imagens ou materiais nos moldes apresentados anteriormente por Barbosa (1989, p. 172), quando diz que “apreciação

artística e história da arte não têm lugar na escola”. Assim, o que são oferecidos, na maioria das vezes, são materiais de baixa qualidade, cópias das obras de Arte.

Uma subcategoria que surgiu diante das falas das entrevistadas, e que nos chamou atenção, se relaciona com a função da escola como um todo na vida dos alunos, para além da aula de Arte. Isso vai além do escopo dessa pesquisa, mas acreditamos ser importante a apresentação considerando as falas das professoras.

A professora Valentina nos relata que: “Os pais designaram todas as funções, todas, pra escola”. Sua fala nos apresenta que, na realidade atual da escola, não apenas nas aulas de Arte, os pais deixam muitas áreas do desenvolvimento das crianças por conta da escola. Ainda neste sentido, vemos as falas da professora Laura: *“Sobre essa questão sobre o papel da escola... porque isso é conflituoso pra mim, né. O papel da escola, o quê que tem que acontecer ali dentro, como que tem que ser assim [...] Como que você faz a escola ser importante, ser relevante, ajudar, contribuir em alguma coisa pra vida daquela pessoa”*. A professora sugere que discussões sobre o papel da escola como um todo a coloca numa situação de conflito, e ela apresenta insegurança sobre o que fazer e o que desenvolver/ensinar na escola. Isso reflete um pouco das dificuldades da polivalência, tema que aparece em outras falas dessa mesma entrevistada e das demais professoras. A professora Laura também cita a importância de se discutir a função geral da escola na vida dos alunos, mas este assunto foge ao escopo dessa pesquisa.

Para finalizar a análise desta categoria de funções do ensino de Arte, trazemos uma fala da professora Valentina que se refere a um campo que subcategorizamos neste trabalho como “Motivacional”. A professora apresenta que: *“Eles [os alunos] precisam de muita motivação, muita! Então dando essa motivação, quando tudo tá concluído eu falo: aí, ó, você falou que não ia fazer, olha que bacana que ficou!”* Valentina apresenta que a aula de Arte pode trabalhar também os aspectos sócio emocionais dos alunos, visto que é, segundo a concepção que nós concordamos, um território que trabalha e dá espaço para as expressões.

A partir dessas falas das professoras entrevistadas, vemos que muitas funções são atribuídas ao ensino de Arte na escola. Há desde falas pautadas nos documentos que determinam e buscam direcionar este ensino, até percepções trazidas pelas professoras vindas de relatos de alunos, ou ainda opiniões mais particulares e subjetivas. Isso pode

nos mostrar que, como a área de Arte ainda luta para encontrar um espaço determinado dentro da escola, isso faz com que os envolvidos busquem o maior número possível de justificativas para seu trabalho. Discutiremos mais especificamente na seção 3.10 este assunto, onde trataremos a Arte como área de conhecimento dentro da escola. Agora seguimos com a análise sobre as concepções que as professoras apresentam sobre o ensino de Arte.

3.5 Concepções de ensino de arte – de onde surgem essas concepções?

Quando selecionamos a categoria, a qual chamamos de “Concepções de Ensino de Arte”, buscávamos encontrar nas falas das entrevistadas indicações do que elas acreditam e usam como suporte para o Ensino de Arte, além de onde vem os embasamentos para suas práticas docentes. A partir dessa busca, encontramos subcategorias que podem nos indicar de onde surgem essas concepções sobre ensino de Arte.

Como percebido por nossas práticas e motivador desta pesquisa, como relatado na introdução desta dissertação, uma das subcategorias encontradas nos dados é a que chamamos de “Pintura/Desenho”. Identificamos, nas entrevistas realizadas, falas que trazem alguma relação com a concepção de que uma aula de Arte deve ser pautada nas artes visuais, desenhos ou pinturas. Todas as professoras nos apresentaram falas com este conteúdo, como podemos observar a seguir.

A primeira fala que trazemos e que conversa diretamente com o coração desta pesquisa é da professora Teresa: *“eu fico muito muito indignada com a preconceção de arte, que é artes visuais, então eles falam: “ah, você tem um quadro?”, “ a gente vai fazer um quadro?”, “a gente vai produzir um quadro?”, e eu não gosto disso, eu fico cansada”* Esta fala conversa diretamente com as vivências motivadoras deste trabalho. Os alunos trazem já a concepção de que aula de arte é sempre relacionada a quadros e pinturas. Se os alunos apresentam essa perspectiva em relação às aulas de Arte, podemos pensar que é o que esteja sendo disponibilizado para eles, para que construam essa visão. Vemos isso nas falas da professora Valentina: *“a maioria dos professores fica só nas artes visuais [...] e os alunos, quando eles chegam pra mim, eles chegam assim com aquela ideia assim de... ah o que nós vamos desenhar hoje? Só isso. E aí eu tento mostrar, e é um trabalho difícil, de que a Arte é além disso, então o que me motiva, é mostrar que*

é muito mais”. Estas falas também conversam com as vivências motivadoras deste trabalho e também com a fala da professora Teresa. A concepção de que aula de arte é sempre relacionada a desenhos, quadros e pinturas. Ambas as professoras demonstram incômodo ao pré-conceito de que aula de artes é apenas realizar desenhos e afirmam tentar mostrar que não é apenas isso.

Porém, mesmo vendo certo incômodo das professoras diante dessa concepção que relaciona o ensino de Arte apenas à linguagem artística visual, podemos observar que os seus exemplos de atividades sempre recaem sobre esta mesma linguagem. Observamos isso na fala da professora Renata: *“A gente oferece cola, oferece giz, lápis de cor que a escola... o governo manda, e mesmo assim eu sempre tenho no meu armário pra oferecer, não tem muita coisa, mas a gente tem, que é a tinta giz de cera, brilho, essas coisas, glíter, porque é o que tem um pouquinho, não é muito não, pincel, eu procuro pedir pra elas, tela não tem, mas teve épocas que geralmente em quinto ano eu peço pra cada aluno trazer uma tela, não é todo mundo que traz mas aquele que não traz a gente tenta... teve uma época que tinha algumas telas aqui, aí eu doava pra eles, pra eles poderem ter contato com a tela”* A professora lista uma vasta quantidade de materiais que oferece para os alunos nas suas aulas, mas todos estes relacionados às artes visuais, e ressalta novamente que o governo manda alguns, mas que estes não são suficientes e precisa disponibilizar materiais próprios, pagando por isso.

A própria professora Valentina nos apresenta um exemplo pautado na linguagem visual: *“olha, o caderno de Artes é a alma da nossa aula, se eu quero saber o seu progresso, eu vou pegar esse caderno e eu vou ver esse progresso”*, a professora se refere ao caderno de atividades de cada aluno, em que registram visualmente as atividades. Demonstra atividades aparentemente baseadas na linguagem visual, e no que o aluno produz em seu caderno. Demonstra necessidade de ter uma continuidade e usa o caderno para avaliar a aprendizagem dos alunos, e continua: *“então nós trabalhamos no caderno algumas atividades práticas ou através de desenho, as vezes fazemos cartazes, tá, referente aquilo, as vezes são atividades em grupo que nós fazemos”*. Pela fala, percebe-se que a professora reforça o trabalho em sala de aula com atividades da linguagem visual.

Por mais que as professoras relatem trabalhar todas as linguagens artísticas, os exemplos de atividades sempre recaem sobre as artes visuais e, em específico, na representação em desenho. Isso nos faz pensar que, mesmo não concordando, as

professoras, em suas práticas, podem estar reforçando o estereótipo de que as aulas de Arte são para realizar desenhos ou pinturas.

Um exemplo interessante encontramos na fala da professora Valentina:

Teve uma sala que nós criamos um quadrinho musical, então cada um foi responsável de trazer uma letra de uma canção que gostava e eu falei ah, agora você vai transformar isso numa coisa visual pra mim. Então o que diz a letra, você vai tentar desenhar pra mim do seu jeito, e aí eles foram fazendo. Então, é uma análise de letra como desenho.

Aqui podemos ver que, mesmo quando se trabalha outra linguagem, acaba-se retornando para a representação visual. Existe a possibilidade de que as atividades sejam representadas em qualquer outra linguagem artística, porém, a professora solicita aos alunos a representação em desenho, o que nos indica que as professoras apresentam uma tendência ainda muito grande em direcionar as atividades para a linguagem visual.

Assim como em nossas experiências, a professora Renata também apresenta que os próprios alunos possuem e manifestam a expectativa de trabalhar com tintas nas aulas de Arte: *“Eles [os alunos] gostam de tinta... Gostam... A escola não gosta, mas eles gostam... eles gostam muito de mexer com tinta. Sempre pedem tinta, tadinhos, eles gostam”*. A professora relata que os alunos gostam e pedem atividades com tinta. Isso pode demonstrar que já relacionam aula de arte às artes visuais, especificamente à pintura.

Ainda vemos uma outra concepção de alunos apresentada nas falas das professoras em relação ao desenho e pintura, mas dessa vez trazendo uma postura que pode parecer mais elitista. Na fala da professora Renata, vemos: *“Olha... tem criança que nem gosta né, de Arte né, eu acho que eles não gostam porque eles falam assim, ah eu não sei desenhar, eu não sei fazer... eu falo pra eles: gente, desenhar é igual aprender a ler e escrever”*. Antes de discorrer sobre esta fala, vamos observar a fala da professora Laura, que segue no mesmo sentido: *“alguns tem dificuldade, morrem de medo de desenhar sabe, de fazer um desenho, mesmo eu falando que o que eu vou avaliar não é uma questão técnica, mesmo eu pontuando muito isso assim, eles têm vergonha e tal”*. Vemos nessas falas que, mesmo as professoras relatando trabalhar todas as linguagens, os exemplos na grande maioria das vezes são direcionados ao desenho, reforçando o estereótipo de que aula de Arte é desenhar. Mas, o que mais chama atenção nessas duas

últimas falas apresentadas, é uma tendência em acreditar que Arte é algo só para alguns, só para quem entende do assunto, para quem tem “dom”, ou algo mais distante do dia a dia dos alunos e da escola. Vê-se alunos assumindo uma postura de que Arte é para quem já possui certa habilidade, e não como uma habilidade a se desenvolver, assim como a professora Renata compara à leitura e escrita.

Ao analisarmos a subcategoria que chamamos de “Atuação Profissional”, buscamos identificar algumas concepções sobre o ensino de Arte que partem da própria prática docente. A fala da professora Teresa nos apresenta esse tipo de posicionamento quando reflete sobre o que é sua área, e em como vê sua área ser tratada na escola:

É muito raro eu trabalhar só com uma produção e essa produção não ter uma ligação com algum contexto, ou com algum tema e, porque me faz mal, me sinto mal porque eu sinto que eu tô voltando em toda a visão que já tem sobre a arte, sobre a disciplina que é péssima assim sabe, a pessoa que faz mural, e eu não faço mural. Isso me angustia pessoalmente assim, né. Não é nem uma preocupação com os alunos, não é... é uma preocupação pessoal assim, eu me sinto mal, eu falo: “por quê que eu fiz uma faculdade, pra fazer coelhinho de páscoa gente?” Então eu me sinto muito subaproveitada.

Nesta fala, a professora relata a dificuldade do docente da área em ser confundido com o “decorador da escola para datas comemorativas”. A professora, nesta fala, conversa com a necessidade das professoras de Arte em defender e brigar pelo seu espaço na escola, em ser reconhecida como área de conhecimento e de importância para o desenvolvimento dos alunos. Aqui vemos a concepção de ensino de Arte que ainda luta por seu espaço e validação, que além de desenvolver o conhecimento, tem que desenvolver a validade desse conhecimento.

Além desta necessidade de validar a área de Arte na escola, vimos também em outras falas que algumas concepções de ensino podem partir da experiência docente. Segundo a professora Laura, que no momento em que participou da nossa pesquisa, havia lecionado por apenas um ano a disciplina de Arte, quando precisa de algum auxílio em algum tema ou assunto a ser desenvolvido em suas aulas, ela recorre à professores com mais experiência: “*eu tento conversar com algumas pessoas, que eu falei que eu conheço de Artes*”, e acrescenta:

Acredito que pra um professor que é bem mais experiente né, e tem muitos anos aí de carreira e tudo mais, ele vai sempre trazer coisas mais interessantes e vai propiciar mais a atenção da galera. Então como realmente o ano passado

foi a primeira vez que eu tava tendo experiência né com a disciplina, eu realmente não tenho experiência, não é muito fácil pra mim.

Laura relata que busca auxílio e informações com outros professores mais experientes ou com mais tempo de atuação na área, demonstrando acreditar que o tempo de carreira e experiência profissional favorece o sucesso nas aulas e no ensino de Arte, assim como esclarece quais conteúdos desenvolver e como trabalhá-los de maneira mais atrativa para os alunos.

A partir desta fala de Laura, vemos alguns pontos a serem discutidos sobre a formação docente. O primeiro é sobre a professora buscar em outros profissionais apoio para o planejamento de suas aulas. Essa busca, por si, não caracteriza um problema de alguma forma, pois o intercâmbio de informações é válido e de engrandecimento para o profissional. Porém, consideramos ruim o fato dela manifestar necessidade dessa busca por falta de embasamento e conhecimento específico em sua própria formação. Essa falta de formação adequada ao exercício do magistério em Arte dificulta que a professora possa fazer julgamentos críticos sobre as práticas destes outros professores mais experientes, uma vez que a experiência por si só não garante a qualidade do ensino. Portanto, esse excerto demonstra que práticas de ensino em Arte podem estar sendo reproduzidas devido à formação inadequada por parte dos novos professores da área.

Outra subcategoria de análise que emergiu dos dados chamamos de “Governo/Material Pronto”, e identificamos falas que apresentam concepções sobre o ensino de Arte, como o que é, para que serve ou o que ensinar que saem desses materiais disponibilizados pelo Governo. Nas falas de todas as professoras aparecem referências a esse tipo de material como suporte para seu trabalho docente.

A professora Teresa apresenta diretamente seu embasamento docente a um material quando nos diz de onde retira as inspirações para suas aulas: *“Da [escola X¹⁴]. Eu vou ser muito sincera. A primeira... Eu comecei dar aula em 2012, eu entrei na [escola X], e trabalhei em outras escolas também, e a [escola X] tem um currículo extremamente estruturado, tão estruturado que ele chega a ser fechado”* Nesta fala professora deixa bem claro que se apoia em um material específico, que foi o primeiro que utilizou em

¹⁴ Neste momento a professora cita o nome da escola, substituímos pelo termo “escola X” para garantir o anonimato da participante.

seu início de carreira, assim, o estudou bastante e se identifica com ele, também relata que vê neste material muita coerência, justificando assim seu embasamento.

A professora Renata também nos apresenta um tipo de material que utiliza: *“Eu sigo o currículo, no currículo a gente tem as quatro linguagens da Arte, que é música, dança, teatro e artes visuais [...] embora ele seja extenso, eu vejo que não dá pra você fazer tudo mas alguma coisa eu consigo trabalhar”*. A entrevistada afirma que segue o material determinado pelo Governo, se refere ao Currículo Paulista¹⁵, mas reconhece que ele é muito extenso e que algumas coisas não são contempladas. Afirma também que por indicação deste material, trabalha as quatro linguagens artísticas, porém, ressalta que é um material extenso e não é possível contemplá-lo por completo. E continua se referindo ao Currículo Paulista ao afirmar: *“E eu gosto daquilo ali, pra mim é um padrão, se você não seguir aquilo ali, você vai dar o que você quer, qualquer coisa, e não tem um significado. Tem que ter um significado, tem que dar uma continuidade”* A professora Renata afirma a utilização do Currículo Paulista como base para sua prática, pois acredita que este material apresenta os conteúdos de forma que seja garantida a continuidade nos conteúdos apresentados, favorecendo o aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

A professora Valentina também se refere ao Currículo Paulista: *“Na verdade, eu vou falar pra você, assim a gente tem meio que um currículo a ser seguido, tá, dentro da arte visual, tem uma matéria a ser seguida, dentro da música, dentro do teatro e da dança”* A professora relaciona sua consideração da presença das quatro linguagens artísticas ao que este material apresenta o que é para ser trabalhado dentro de cada uma dessas linguagens, mas apenas o apresenta como um material existente. Podemos observar em sua fala que não é uma afirmação de uso deste material, apenas uma citação.

Além do Currículo Paulista, vemos na fala da professora Renata o uso de mais materiais prontos, para uso em sala de aula: *“Hoje tem livros didáticos também, antes não tinha, também posso pegar o livro didático [...] eu trabalho ali com o livro didático”* Este livro didático a que se refere, é o material do aluno, enviado pelo governo. A

¹⁵ O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. (página 11) Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf>. Último acesso: 20/05/2020.

professora Renata, afirma utilizar também este material. Podemos ver nas falas das professoras, que existem diversos materiais, sejam eles normativos como o Currículo Paulista ou os livros didáticos, que podem contribuir para a construção das concepções do ensino, e direcionador das práticas docentes em Arte.

A professora Teresa afirmou utilizar um currículo de uma escola a qual considera um bom material, enquanto que as professoras Renata e Valentina citam o Currículo Paulista como norteador de suas práticas. Na fala da professora Renata também observamos o uso dos livros didáticos. Mas agora vemos uma fala da professora Laura, ainda em relação aos conteúdos previstos pelo governo a serem trabalhados, e refletir um pouco sobre o que esses materiais tem oferecido de suporte aos professores:

Em artes visuais, como eu tinha bastante 6º anos, eu fui pesquisar entendeu, com professores, o quê que era conteúdo de 6º anos, apesar de que tive a impressão de que isso é uma coisa um pouco aberta, né... É, quando você olha por exemplo os conteúdos que você deve trabalhar em outras disciplinas é mais específico, por exemplo, 6º anos, sabe, mas você olha artes, tá escrito assim: de 6º ao 9º, ou seja, pra mim não ficou claro exatamente o que é de 6º, o que é de 7º ano, mas pesquisando, conversando com algumas pessoas, que eu conheço que dão ou que deram aula de Artes, eu acabei trabalhando os elementos básicos de desenho.

A professora Laura relata que buscou nos conteúdos previstos pelo governo o que deveria trabalhar e encontrou muita dificuldade, pois cita que nas demais disciplinas, é muito especificado, o que trabalhar para cada ano, o que não ocorre na disciplina de Arte, como vimos em Vieira (2006, p. 190) na seção 1.2 desta dissertação. Afirma que é uma coisa aberta, e que todos os conteúdos estão nos documentos, mas sem a especificação do que trabalhar com cada ano do ciclo regular. Isso nos demonstra um certo descaso com a disciplina de Arte e como ela deve ser trabalhada por parte de quem elabora esses materiais, pois não é descrita da mesma maneira que as demais disciplinas. No mínimo, reflete uma diferença de concepção e significado entre Arte e as demais disciplinas.

Outro assunto que surgiu em nossa pesquisa, como suporte para a prática docente, e talvez um dos assuntos mais críticos e delicados a se tratar, é a subcategoria que chamamos de “Senso Comum”. Nela identificamos algumas falas das professoras que refletem uma base profissional, em algumas vezes pautada em pensamentos e concepções provenientes de um senso comum, distanciando assim suas práticas de um posicionamento profissional e próprio do especialista na área, o que pode dar margem à

falsa ideia de que qualquer pessoa pode lecionar a disciplina de Arte, mesmo sem ter conhecimentos específicos.

A professora Laura relata uma prática baseada na experiência e na lembrança do que vivenciou enquanto aluna: *“e eu gosto de me aventurar nas artes visuais por conta de que foi isso que a gente viu na escola... Isso, enquanto aluna”*. Laura apresenta um posicionamento como apresentado por Gonçalves Pinto (2004), que usa a sua experiência vivida, no caso como aluna, como parte formativa da sua postura e prática docente. Apoiar-se em modelos que encontramos, e julgamos positivos durante nossa trajetória é uma prática bastante comum e pode-se dizer até enriquecedora. Porém, ao utilizar o termo “me aventurar”, podemos ser direcionados a uma visão proveniente do senso comum, ou ao entendimento da simples reprodução de uma prática. Caso esse modelo seja apenas uma reprodução, tende-se a uma prática baseada em uma memória de criança, sem o apoio de conceitos, ou um olhar profissional. Assim, uma prática docente nesse sentido, pode traduzir que qualquer pessoa que já foi criança em uma sala de aula de Arte, pode ser apto a lecionar esta disciplina.

Outra fala da professora Laura que pode direcionar um distanciamento de uma postura profissional vemos em: *“Porque é esperado, você sente assim que é esperado dos alunos, da escola, da direção, então é esperado”* Aqui a professora se refere ao trabalho com a linguagem visual, em específico as atividades de desenhos. A professora relata trabalhar as artes visuais por ser algo que já é esperado pelos próprios agentes envolvidos na escola como alunos e direção. Acreditamos que essa ideia está imposta na escola e as vezes as pessoas seguem como uma regra sem nem ao menos questionar e acaba se tornando uma verdade. As artes visuais estão na escola e devem estar, e as demais linguagens? Por que não é implícita essa espera de que as demais deveriam estar? E quem cria essa expectativa? São pessoas com conhecimentos específicos em ensino de Arte, ou carregam mais uma forma de senso comum sobre o que é ensinar Arte?

A professora Teresa também nos relata algo muito próximo a esta fala, quando nos diz: *“porque isso [contemplar todas as linguagens artísticas] tinha que acontecer, isso tava nas minhas expectativas, isso tava no que me cobravam”*. Apesar de concordarmos com o fato de que todas as linguagens artísticas devem ser trabalhadas em sala de aula, a professora traz essa ideia a partir de falas genéricas, tais como “é esperado”, “é cobrado”, e não a partir de embasamento teórico ou reflexão crítica sobre sua área de

atuação, ou ainda algo mais substancial. Será que isso é lembrança de quando éramos alunos? Várias vezes esse tipo de fala aparece, e nos mostra um estereótipo dado e ainda sendo reforçado em sala de aula.

Quando perguntamos sobre metodologias utilizadas pelas professoras, apareceram também algumas falas que podem estar ligadas a um senso comum. Vemos alguns traços disso nas falas da professora Renata: *“Ahhh a gente segue como está nos currículos... tem assim alguns pensadores a gente segue os pensadores, mas a minha metodologia eu não gosto de... eu gosto que faz assim, as atividades bem feitinha... mas...”* Ao relatar sobre a metodologia utilizada, Renata não apresenta uma resposta direta, não sabe bem como responder, diz que segue alguns pensadores mas não cita nenhum nome, também relata que segue o Currículo Paulista. Ao tentar finalizar o assunto diz que segue sua própria metodologia, que é que os alunos façam “bem feitinha” as atividades. No momento da entrevista, pensamos que a professora poderia não ter compreendido bem a nossa pergunta, a refizemos, e a resposta foi: *“você fala assim, um método? Ah eu acho que... mesmo, eu já tenho o meu ritmo ali, mas se tiver que seguir alguma coisa, um padrão, eu vou seguir, se não, é a minha forma”*. A professora relata que segue seu próprio ritmo, que dá aulas como “já está acostumada” e não apresenta nenhum embasamento teórico para sua prática, mas que se for determinado que se siga um material pronto, ela o faz.

Ainda sobre a metodologia utilizada, a professora Renata diz: *“então a gente tem que oferecer, eu cobro, eu gosto que eles pintam bonito, eu gosto que eles fazem bem caprichosos, cada um do seu jeito, cada um desenha do seu jeito, da sua forma, mas eles vão melhorando”*. Mas o que é capricho? O que é bem feito? O que é o belo? Pensar em capricho como parâmetro para a realização das atividades pode levar a um ensino baseado na subjetividade do gosto próprio. Ainda podemos dizer que o capricho e a dedicação deveriam estar presentes em toda a vida escolar do aluno, em todas as disciplinas, no cumprimento do horário das aulas, uso de uniforme ou cuidado com seu material escolar, não apenas nas atividades de Arte. Também se considerarmos a busca pelo capricho na realização das atividades de Arte, considerando-o como o belo, retornaremos à definição de Arte que encontramos em Adami (2018): “atividade que manifesta a estética visual”, a qual não consideramos a melhor definição de Arte por não contemplar todo um universo de produções artísticas que são impactantes, revolucionárias, críticas, incômodas, além

de reduzir isso apenas as representações visuais, descartando as demais linguagens.

Outros exemplos de práticas baseadas em experiências vividas e lembranças da época de alunos, vem na fala da professora Valentina quando relata: “*Alguns professores, não vou falar que foram todos, são poucos, mas algumas coisas que eu aprendi eu consigo trazer pra sala de aula entendeu? Ah... por exemplo, teve uma coisa ó... pra você ver, super antiga que um professor no magistério fez com a gente na sala de aula*”. A professora fala das experiências vividas enquanto aluna, porém do magistério, o que nos remete à importância do modelo de docência vivido como aluno na formação do docente, e o quanto estes modelos acabam se repetindo posteriormente nas práticas de futuros professores. Isso nos faz pensar que, se a formação docente não gerar profissionais críticos e reflexivos, esses modelos de docência serão reproduzidos sem critério e sem embasamento. Além disso, a ação dessas professoras, as nossas ações e as ações de todos os profissionais do ensino de Arte e da Educação como um todo, se estiverem pautadas em práticas e posicionamentos do senso comum, estaremos sendo o modelo dos futuros professores que se inspirarão em nós para suas futuras práticas. Portanto, se não rompermos com posicionamentos, falas e posturas mau instaladas, elas ainda perdurarão por muito tempo.

Ainda sobre falas e práticas possivelmente concebidas sobre um posicionamento do senso comum, a professora Valentina também nos relata vivências parecidas quando apresenta que:

Ah, cada matéria ali na hora eu vou... é assim, a prática que eu tenho já me dá aquele feeling de perceber por onde eu tenho que navegar então as vezes eu posso montar uma coisa que eu posso, eu acho que vai cair maravilhosamente mas por exemplo eu tenho matéria que eu passo que eu não sento um segundo, eu fico ali interagindo em grupos [...] Ah Karen, é o feeling entendeu?

A professora afirma ter uma prática baseada em um *feeling*, e não cita teorias, mas sim em sua experiência e percepções, isso pode conduzir a um ensino muito particular e subjetivo. Não que não exista um saber experiencial que se adquire com o tempo e prática da profissão, mas consideramos que isso se torna um problema quando usado por si só ou como embasamento para a profissão.

Mais falas que sugerem o senso comum surgem no relato da professora Renata: “no teatro, eu sempre fui a aluna que sempre gostei de participar de Teatro, eu, sempre gostei... então eu gosto, eu faço, eu sou “meia cômica”, todo teatro que eu sempre fui, todo mundo sempre gostava, que eu me destacava muito, eu gosto dessa parte”. Esta fala nos apresenta diversos aspectos a serem analisados. Vemos que, mais uma vez, aparece a lembrança da época de aluno, como em falas de outras professoras também, o que pode levar o docente a uma repetição de várias práticas, julgadas por ele como interessantes, mas com a chance de se tornarem desconexas e sem intuito de promover o desenvolvimento e a aprendizagem da área. Vemos também que a fala da professora relacionada à linguagem teatral, aparece de apoiada em julgamentos do senso comum, quando diz que era boa em teatro porque gosta, e porque é “meio cômica”.

Essa fala sugere um distanciamento do conhecimento técnico e específico da linguagem artística teatral, o que reflete um grande obstáculo da polivalência, pois, se essa é a concepção de teatro que a professora apresenta, e o apresenta por consequência de uma formação que não contemplou esse tipo de conhecimento, mas mesmo assim é a profissional responsável por ensinar essa linguagem, podemos entender que é esta concepção de teatro que será trabalhada junto aos alunos.

Mais uma fala apoiada no senso comum é a que vemos a seguir, da professora Renata: “*Tem o desenho abstrato, lógico que tem os rabiscos [...]*”. A professora se refere à arte abstrata como “rabiscos”, e esse é um termo muito usado no dia a dia por leigos no assunto. Porém, não deveria ser utilizado por uma profissional especialista na área. Isso pode nos remeter a uma disseminação rasa do conhecimento na área e também dar margem para que, além de estabelecer saberes equivocados sobre o assunto, não se estabeleça um saber específico da área, oferecendo espaço para que qualquer pessoa, mesmo sem pertencer à profissão, se aproprie da área.

Essas falas que trouxemos sobre alguns possíveis embasamentos no senso comum para as práticas docentes em Arte, não tiveram, de forma alguma, a intenção de criticar as professoras e suas práticas. As fizemos para nos trazer a reflexão de que, se atitudes como essas ocorrem, é porque estamos diante de uma área polivalente, que exige que uma professora domine e lecionem várias linguagens artísticas, quando os cursos de formação não preparam os profissionais desta área para tal tarefa.

Eu faço o que os outros não fazem

Em consequência disso, ainda podemos ver relatos em defesa da própria ação como nas falas que vemos a seguir, em que giram em torno de comparações das próprias práticas com as práticas de demais professores. Chamamos essa subcategoria de “Eu faço o que os outros não fazem”.

A fala da professora Renata nos apresenta que: *“eu vou ser sincera, não é todo mundo de Arte que faz... ah, que segue o currículo, a maioria dá, por dar, faz do jeito que quer... eu procuro me planejar de acordo com o que tá sendo pedido”*. As professoras parecem que tem a tendência de falar que fazem o que as outras professoras não fazem, e isso pode sugerir uma busca por um reconhecimento profissional. É interessante refletir que parece haver uma ideia disseminada que os professores de Arte fazem as coisas por fazer, sem planejamento, e a professora reflete sobre a prática docente em Arte a partir dessa ideia. Sua fala também faz parecer uma busca constante de afirmação e valorização da área artística como área do conhecimento dentro da escola. E também uma busca de valorização profissional, que reflete um descaso impregnado pelo histórico do *laissez-faire*.

Podemos observar na fala da professora Valentina, um posicionamento parecido: *“alunos que são do terceiro ano: “nós nunca viemos na sala de artes”, eu falo: como vocês nunca vieram aqui? Como né, eu não tenho o que falar, se eu ficar falando eu vou xingar as outras pessoas que trabalhavam aqui, porque é ridículo [eles nunca terem vindo]!”*. Esta fala também reflete uma crítica ao trabalho de outros professores, acompanhada de uma busca pela valorização da própria prática. Ainda nesse sentido, vemos outra fala da professora Renata: *“Só que, infelizmente, assim como em qualquer área, eu acho que fica a desejar, porque muitos professores vêm aqui, sentam e dão um desenho livre e a aula de arte não é isso, certo, então eu fico triste”*. Nas falas das duas professoras, podemos ver que as práticas com reflexos da ideia de *laissez-faire* são muito presentes ainda no ambiente escolar. Vemos isso por relatos das professoras que apresentam concepções e comportamentos dos alunos em relação as aulas de Arte, e também porque elas demonstram buscar uma prática diferenciada deste estereótipo, seja para uma melhor qualidade no ensino de Arte, para a valorização da área de conhecimento, ou para a valorização de seu campo de atuação profissional.

Além desta necessidade de valorização permeando muitas falas das entrevistadas, percebemos aproximações entre outras falas e as ideias de Castanho (1982) trazidas em nosso referencial teórico. Essa autora discorre sobre duas concepções do ensino de Arte, a contextualista, na qual o ensino é justificado pelo suporte do desenvolvimento à outras áreas, e o essencialista, em que apresenta a importância do desenvolvimento da área por si só, por ser relevante ao desenvolvimento e constituição do ser.

Duas das nossas entrevistadas apresentaram falas que demonstram um posicionamento contextualista. A professora Valentina relaciona o desenvolvimento artístico ao desenvolvimento de outras áreas, exemplificando com o teatro: *“teatro incentiva a criança a ler, a ter uma interação, a respeitar o outro, a saber o seu tempo, a saber ouvir”*. Esta é uma fala claramente contextualista, em que a professora apresenta a Arte como facilitadora para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento. Valentina ainda relaciona a arte como facilitadora para outros aspectos: *“aí eu tenho uma troca com eles, eles acabam achando que eu sou muito amiga deles e contam coisas e eu vou mostrando a realidade da vida”*, pois vê um espaço de aproximação com os alunos, uma forma de tocar em assuntos além das disciplinas e trabalhar o desenvolvimento pessoal, social dos alunos.

A professora Teresa também nos apresenta falas que demonstram um posicionamento contextualista:

Eu acho que as linguagens artísticas, as expressões artísticas eu acho que elas têm que estar na escola, elas precisam estar na escola [...] é que essas linguagens podem mobilizar dentro da escola, outras aprendizagens [...] porque tira o pensamento do óbvio assim, sabe, então permite tratar de outros assuntos, permite ter outras formas de se mover na escola, outras formas de pensar como é que eu aprendo, porque não são as formas tradicionais né.

A professora afirma que as linguagens artísticas devem estar na escola, porém não as relaciona diretamente ao desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, mas com o descobrimento, entendimento e conhecimento do próprio processo de aprendizagem, pois o aluno é colocado diante de uma forma de aprender que se diferencia, ou deveria se diferenciar, do modelo tradicional. Ressalta-se que, nas falas das professoras, não foi

possível identificar nenhuma referência a um posicionamento essencialista sobre o ensino de Arte.

Teoria

Outra subcategoria analisada dentro da categoria Concepções de Ensino, foi chamada de “Teoria”. Nela, buscamos identificar falas que demonstrassem um embasamento teórico para as concepções sobre o ensino de Arte e práticas docentes das professoras entrevistadas. A única entrevistada a apresentar algo nesse sentido foi a professora Teresa:

Olha, eu gosto muito da abordagem da Ana Mae Barbosa, que é a que né... eu vejo muito sentido, muita abertura nela, sabe, então geralmente as minhas atividades, elas são bem variadas assim, mas elas têm um momento de contextualizar, o momento de fruir e o momento de produzir, tem basicamente esses três momentos sempre assim.

Teresa prontamente cita uma teoria em que baseia suas aulas, e é uma teoria voltada para o trabalho e desenvolvimento da linguagem visual. Mesmo não sendo uma teoria que contemple com profundidade as demais linguagens artísticas, esta foi a única menção à um embasamento teórico da prática docente em Arte que pudemos observar em todas as entrevistas. Consideramos este dado extremamente relevante.

Em outra fala, ainda da professora Teresa, vemos uma forma de organização do conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Arte que é feita a partir de um material didático pré-concebido pela escola:

As habilidades que ele [o material da escola X] lincava e os conteúdos pra cada ano, eu achava que era muito sacado, a forma de trabalhar, é uma ideia de conhecimento em espiral assim, então você via de novo os conteúdos de outras maneiras sabe e aí tinha muito sentido, porque tem sentido isso quando você quer transitar por linguagens né, porque você não consegue fechar uma linguagem pra ir pra outra, então você transita, e depois você vai acumulando, e tal, isso tem muito sentido.

A professora cita uma forma de organização do currículo e proposta de atividades que acredita dar a possibilidade de trabalhar as diversas linguagens e a construção do conhecimento. Ainda que seja uma ideia proposta por um material já pronto, a qual a professora segue, ela identifica a presença desta concepção no material, e a cita de maneira consciente. Isso a coloca em uma posição crítica e reflexiva diante deste material, não apenas seguindo uma “receita” pronta e inquestionável.

Pudemos observar a citação de diversos fatores que contribuem para a construção das concepções das professoras sobre o ensino de Arte, dentre eles a própria prática docente das entrevistadas e demais docentes, além de documentos, materiais de apoio e até mesmo algumas falas provenientes do senso comum. Ressalta-se que apenas uma professora mencionou um embasamento teórico para sua prática. Diante desse cenário, se as teorias não estão chegando ao campo de atuação das professoras de Arte, para que elas têm servido? E como podemos fazer com que elas cheguem e que as professoras e professores se apropriem disso como instrumento de seu trabalho? Feita essa análise, no próximo item iremos apresentar e discutir sobre as concepções que as entrevistadas apresentam sobre Arte.

3.6 Concepção de Arte

Aqui apresentamos e discutimos sobre outra categoria que buscamos encontrar nas falas das entrevistadas foi a que chamamos de Concepção de Arte. Esta categoria surgiu dos nossos referenciais teóricos e pudemos identifica-la em algumas falas. A primeira subcategoria encontrada trata sobre a impossibilidade de definição da Arte. Assim como trouxemos de Costa (2009) e Morokawa (2018), nesta concepção a Arte é algo que não podemos definir, mas apenas encontrar similaridades. Vemos essa impossibilidade de definição em falas da professora Teresa: *“Eu não defino [...] Por que essa definição não é... ela não é constante [...] como eu não consigo definir o que é Arte, eu tenho que selecionar coisas pra entrar pra aula de Arte né, então se eu não sei definir o que é Arte, como é que eu seleciono? Né, eu seleciono coisas da cultura artística”*. A professora coloca a Arte como algo que não é possível definir, o que conversa com nosso referencial teórico. E apresenta também um conflito, pois por ser algo que não pode ser definido, encontra uma barreira na seleção do conteúdo a ser trabalhado nesta disciplina, e mais uma vez de acordo com o nosso referencial, a professora Teresa relata *“selecionar coisas da cultura artística”*, que pode ser entendido como Costa (2009) e Morokawa

(2018) apresentaram como manifestações que possuem similaridades entre si, podendo ser classificadas como “artísticas”. Assim, a professora consegue aproximar de suas aulas todas as manifestações artísticas mais populares, cotidianas e da comunidade, e não apenas trabalhar com a “*Arte com A maiúsculo*”, como a entrevistada adjetivou a arte clássica.

Embora a professora apresente essa definição sobre a impossibilidade de se definir o que é Arte, ela também apresenta uma fala que vai de encontro a outra visão sobre esta definição quando nos diz que: “*vai depender muito de interesse, grupo, época, poder*”. A professora reconhece que a Arte também pode ser algo determinado pela época e por alguns grupos específicos e assim como citado por Coli (1995), oferecer esse “poder”, nas mãos dos tidos como “especialistas da área”, podendo tornar a Arte como algo elitista e excludente.

Acreditando que a Arte é para domínio de poucos, acabamos deixando de nos apropriar e desfrutar de um conteúdo que faz parte do que é nosso também. Essa visão elitista também se tonou uma subcategoria de análise em nosso trabalho. Vemos esse distanciamento da Arte por aceitar uma visão elitista da mesma na fala da professora Renata: “*E ninguém valoriza né... As crianças, coitadinhos, principalmente os de escolas, do tipo das escolas da gente [públicas e de periferia], eles não têm acesso a ir num teatro*”. A professora coloca que as crianças de escolas públicas e localizadas em bairros mais carentes não têm condições financeiras para ter acesso à espetáculos e atividades culturais. Esta fala nos abre espaço para dois pensamentos, o primeiro de que a escola deveria suprir esse acesso, oferecendo atividades culturais aos alunos, e segundo de que talvez não haja o conhecimento da importância da Arte, pois não faz parte da realidade dos alunos, já que os mesmos não têm condições para acessá-la.

Mas, ainda refletindo sobre esta fala, na cidade em que estamos, existe ainda que em pequena quantidade mas existe, atividades culturais gratuitas como shows, peças de teatro, oficinas, espetáculos, entre outros. Quando a professora relata a falta de acesso, ela se refere a que tipo de acesso, das grandes produções, de uma arte elitista? E quanto a arte da própria periferia, que eles têm acesso? Não a consideramos Arte? Essa fala pode nos conduzir a um posicionamento elitista do que é Arte. E ainda nesse sentido, temos uma outra fala da professora Renata: “*Nem eu mesmo não consigo ir, ganhando o que a gente ganha. A verdade é essa! [...] era pra ser oferecido isso gratuitamente*”. Não

partimos em defesa da atual gestão do município, pois este não é o foco deste trabalho, mas algo interessante a ser citado é que a alguns anos vínhamos passando por um fracasso gigantesco na área cultural em nossa cidade, porém a atual gestão tem, muito lentamente, retomando os investimentos na área cultural oferecendo oficinas, espetáculos e shows musicais gratuitamente, mas aqui entraremos em campos de discussões que não cabem a esta pesquisa. Concordamos com a professora Renata, porém, de que as grandes produções além de serem bem inacessíveis, não chegam ao nosso município, mas a arte e a cultura não é feita apenas de produções “*Hollywoodanas*”, este é um posicionamento de que a Arte é algo elitista, e para poucos.

E a professora Renata ainda reforça essa postura elitista quando coloca a escola como facilitadora deste acesso: “*Então, eles coitados, se eles não têm, é nós que temos que oferecer, porque os pais, o papel do pai, eles não têm noção do que é a Arte. Não tem, eu acho que não tem, né. É um ou outro que sabe, que tem um pouco mais de cultura, né então, aí esses que tem mais cultura levam*”. A professora reforça que a escola tem a função de oferecer o ensino de arte, como área do conhecimento, como desenvolvimento, dar acesso, pois as famílias também não têm esse conhecimento. Porém, acaba manifestando uma visão que consideramos equivocada ao colocar que os que tem menos acesso a determinadas manifestações artísticas tem menos cultura, pois de acordo com Velho (2003, p. 63), cultura é o: “*Conjunto de crenças, valores, visões de mundo, rede de significados que definem a própria natureza humana*”. Assim, não existe pessoa sem cultura, todos estão inseridos em alguma cultura, o que se tem são pessoas sem acesso a determinados conteúdos artísticos, o que nos incomoda, porque geralmente são conteúdos tidos como “*verdadeira Arte*”. Isso nos dá margem para mais inúmeros caminhos de discussões, porém fugiríamos do foco central desta pesquisa.

Outra subcategoria encontrada nas falas das professoras, é a que chamamos de Expressivismo, baseada em uma das definições de Costa (2009, p. 196) que “*a arte é a expressão das emoções*”.

A professora Valentina nos apresenta uma fala muito clara em relação a este posicionamento quando relata: “*o hip hop é uma expressão de uns sentimentos que eles tinham porque eles viviam na pobreza, tinham dificuldades*”, a professora relata que ao trabalhar a arte popular, como o hip hop, citado por ela, é apresentada a expressão dos sentimentos e da realidade daquelas pessoas, daquela comunidade. A professora Laura

também apresenta este posicionamento, demonstrando um tema trabalhado: *“eu acabei trazendo bastante a questão da estética do negro, porque a maioria dos alunos é negra sabe, e assim essa questão de xingar, de ofender é uma coisa recorrente e eles tem muito essa questão assim de uma autoestima baixa”* A professora relata um trabalho em que buscou utilizar a Arte para afirmar questões e trabalhar a representação dos alunos, a identidade, a expressão. Ainda sobre uma fala da professora Laura, vemos: *“Eu acho que a Arte, ela ajuda tanto você, pensando até em literatura também, eu acho que ajuda você viver outras coisas, você enxergar outras é... outras pessoas, outras histórias, mas ajuda também você enxergar coisas que tá dentro de você”*. Laura Apresenta a arte como um caminho para o contato com outros universos, outras realidades, algo que pode nos colocar frente a reflexões.

A professora Renata também nos apresenta falas no sentido expressivista como podemos observar:

“leitura de mundo, eles tem que ler as obras de arte que, assim como a gente lê em português ou em matemática, a gente lê também em Arte, a gente lê uma música, a gente lê uma peça de teatro, a gente tem que entender o que que tá passando pra gente né, a gente tem que fazer com que as crianças tenham esse hábito de leitura de mundo, né, porque nós queremos formar cidadãos críticos né, cidadãos sensíveis, pra gente ver se consegue tornar o mundo melhor [...] tem atividades que é pra você criar em cima de uma obra de arte e você tentar se expressar, colocar o seu sentimento, como você vê aquilo lá, da sua forma, porque se não eles ficam só olhando e copiando... olhando e copiando... e não é o que a gente quer”

Renata apresenta acreditar que a Arte é expressão, comunicação, que as crianças tem que aprender a “ler” as obras assim como em outras disciplinas. A fala da professora concorda que é necessário que se domine e utilize os códigos de cada linguagem, porém não discorre sobre esse processo. Também cita que algumas atividades são para que os alunos possam criar e se expressar, caso contrário, eles apenas vão copiar, o que nos remete a um condicionamento vindo do *laissez-faire*, a um ensino em que se disponibiliza materiais e os alunos apenas fazem, sem maiores direcionamentos.

Embora a professora reconheça a importância do domínio das linguagens artísticas para a leitura de mundo, se contradiz em outra fala: *“a arte é universal, né... onde eu for eu posso me comunicar com qualquer pessoa através da arte [...] é comunicação”* Mesmo afirmando sua concepção de Arte como comunicação, Renata cita como algo

universal. Isso, dito desta maneira, nos remete ao entendimento da Arte como uma linguagem dada, intrínseca, e que em qualquer lugar do mundo ela é compreendida. Dessa forma, não se faz necessário que o ensino da mesma, pois sendo uma linguagem universal, ela já se torna compreensível. Isso vai contra nossa visão sobre a Arte e o seu ensino, pois concordamos com Castanho (1982) quando apresenta a fala de Picasso, que diz que um livro escrito em inglês não diz nada a ele, pois não domina a língua, mas isso não quer dizer que ali não diz nada. A Arte pode não dizer nada a quem não domina sua linguagem, mas não quer dizer que não tenha nada a dizer, por isso é necessário que se aprenda suas linguagens para que se possa fazer uso dela como comunicação.

3.7 Tudo pode ser Arte

Uma subcategoria que surgiu dos próprios dados quando analisávamos este tema, foi o que chamamos de “Tudo pode ser Arte”. Vamos começar a análise dessa subcategoria com uma fala da professora Renata: *“a arte não tem limite”*. Se considerarmos a subjetividade da Arte e seu amplo campo de representações e interpretações, podemos concordar com a professora de que a Arte não tem limites. Diferente de uma operação de matemática em que dois mais dois terá sempre como resposta correta o valor quatro, em uma atividade artística em que o aluno deve representar com o corpo os movimentos de um animal, essa representação pode assumir diversas formas, ou mesmo quando se deve representar visualmente uma árvore, a mesmo pode ser expressa se utilizando todas as cores possíveis.

Porém, se entendermos a Arte como algo que não tem limites, não podemos observar seus diversos movimentos artísticos, suas características, e assim Arte passa a ser qualquer coisa, que qualquer pessoa domina. Isso se reflete na seguinte fala ainda da professora Renata: *“Arte é vida... a gente vê arte na natureza... A gente vê arte no mundo virtual, a gente vê arte”*. Talvez essa fala indique levemente que a professora reconhece a arte do dia a dia, a arte não clássica, embora não entendemos o que ela quer dizer exatamente quando diz que a gente vê arte na natureza. A Arte pode representar a natureza, mas a Arte não é a natureza, e a natureza não representa Arte (Ceci n’est pas une pipe¹⁶). Esta fala pode nos sugerir um discurso do senso comum em que se compara

¹⁶ Obra de 1929 do artista surrealista René Magritte, que nos faz refletir sobre o objeto em si e a sua representação. No quadro observa-se a representação de um cachimbo, e abaixo a frase que dá nome a obra: *“Ceci n’est pas une pipe”* (Isto não é um cachimbo).

a “beleza da natureza” à “beleza na arte”. Se essa foi a intenção apresentada pela professora, podemos ver uma concepção de que Arte é o belo, mas e a Arte incômoda? E a arte revolucionária? E a arte como comunicação/expressão? Nesse sentido se distancia dessa concepção e retorna a uma Arte elitista.

Outro relato que pode nos direcionar a um entendimento de que Arte é tudo, e permite que qualquer pessoa, mesmo sem conhecimentos possa dominar, vemos em: “*eu sempre fui a aluna que sempre gostei de participar de Teatro, eu, sempre gostei... então eu gosto, eu faço, eu sou "meia cômica", todo teatro que eu sempre fui, todo mundo sempre gostava, que eu me destacava muito, eu gosto dessa parte*”. Aqui a professora Renata apresenta que, em seu tempo de aluna, tinha muito prazer em participar de atividades teatrais, porém ao desenvolver a fala justificando se destacar por ser cômica, revela uma falta de repertório ou conhecimento específico da área. Além de demonstrar novamente um obstáculo da polivalência, pode indicar que qualquer pessoa sem conhecimento técnico e específico da linguagem artística teatral, tem capacidade de ensiná-la ou praticá-la.

Outra fala que demonstra que Arte pode ser tudo, vemos na fala da professora Valentina: “*pra mim, é o ar que eu respiro. Se eu tivesse hoje, lecionando a história, seria um alimento meu, mas não tem aquela troca, eu seria infeliz*”. A professora apresenta aqui uma grande satisfação e realização pessoal por ser docente de Arte e até compara sua atuação, com sua primeira formação, que foi em história. Afirma que na disciplina de arte, a “troca” e a aproximação com os alunos é maior, o que lhe proporciona maior realização profissional. Porém apresenta uma definição muito vaga sobre Arte. Esse posicionamento se repete também na seguinte fala: “*Sim, ah, porque eu acredito que a Arte é o alimento da alma*”. Esta já foi tratada em outro momento, porém achamos interessante retomá-la. Ao trazer falas como “é o ar que eu respiro” ou “alimento da alma” a professora não atribui nenhum conhecimento técnico ou específico, o que pode levar a um enfraquecimento da área, pois se Arte pode ser tudo, se torna inadaptável ao ambiente escolar, não exige saberes ou formação específica, possibilita que qualquer pessoa a desenvolva e reforça a desvalorização que já foi discutida, tornando-a um momento de lazer, distração e socialização para os alunos.

Foram trazidas em nosso referencial teórico, outras concepções de Arte como Representalismo e Formalismo (Costa, 2009), porém não foram encontradas nas falas das entrevistadas, nenhuma referência ou aproximação a essas definições.

Nas falas das professoras, pudemos observar que as concepções de Arte se aproximam muito de falas do senso comum, e não refletem conteúdos próprios de especialistas na área. Isso nos faz refletir sobre as falhas na formação docente, possivelmente causadas pela polivalência. Quando vemos essas falas pautadas no senso comum, nos deparamos com o enfraquecimento da área pois o que torna uma pessoa um profissional são os conhecimentos específicos, os saberes que ela detém, sobre seu campo de atuação, como podemos observar na fala do autor Gauthier (1998):

É contudo essencial elaborar uma posição que promova o avanço da reflexão a respeito desse repertório de conhecimentos do ensino. No contexto atual, esse trabalho de pesquisa e de reflexão surge como necessidade pois constitui uma condição fundamental para a profissionalização do ensino. (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 19)

É de fundamental importância que as professoras e professores que atuam como docentes da disciplina de Arte, sejam profissionais que detenham este repertório de conhecimentos e saberes que os diferenciam e o tornam especialistas na área, pois caso contrário, veremos um apropriação deste espaço por qualquer pessoa com qualquer tipo de formação e na pior das hipóteses, até sem formação alguma.

Mas compreendemos também que definir Arte não é uma tarefa simples, o que nós professores e especialistas na área devemos nos atentar, é ao cuidado em não nos apoiar em falas do senso comum para tal tarefa. Mesmo diante das inúmeras definições de Arte, devemos ter em mente nosso posicionamento teórico, pois caso contrário, abrimos espaço para o entendimento que Arte é tudo, e sendo tudo não é necessário nada para seu domínio.

O ensino de Arte na escola ainda é um campo em que a prática caminha em descompasso com a formação profissional, pois esta prática exige que um único profissional domine quatro linguagens artísticas, enquanto a formação inicial o prepara para apenas uma. Além disso, não é possível pensar em uma formação docente que

prepare um profissional bem qualificado nas quatro diferentes linguagens. Portanto, buscamos identificar onde essas professoras buscam suporte para suas aulas, e de onde surgem suas concepções sobre o ensino da Arte, visto que não é da formação que provém essa base teórica.

Assim, pudemos observar que essas concepções de ensino surgem de alguns materiais prontos, como documentos determinados pelo governo, além de também surgirem da interação e da observação da prática de outros docentes da área, de algumas teorias, e até mesmo de algumas crenças do senso comum. Partimos agora para a próxima categoria analisada que irá tratar sobre a desvalorização da Arte na escola.

3.8 Desvalorização

Aqui discutimos sobre as falas trazidas das entrevistadas que se referem a desvalorização da Arte na escola. Este assunto que apareceu com frequência em nossas entrevistas, inicialmente entendemos como uma subcategoria dentro de Concepções de Ensino de Arte, mas diante da constância e teor das falas, compreendemos que esta era uma nova categoria vinda dos próprios dados.

A primeira menção a uma desvalorização ao ensino de Arte na escola, aparece na fala da professora Teresa, e parte dos próprios alunos: *“eles já vem [para a aula de Arte] com ‘ah... não, não preciso escrever, não preciso pensar, não preciso...’ então eu não sei direito qual é”*. A professora relata que sente nos alunos uma postura já estabelecida de que a aula de Arte é o momento de “não fazer nada”. Isso pode nos remeter aos reflexos do *laissez-faire* ainda enraizado no cotidiano escolar.

Esta categoria, que chamamos de “Desvalorização”, foi dividida em três subcategorias, as quais apresentamos nesta subseção.

Um aspecto que surgiu em nosso trabalho foi a desvalorização das aulas de Arte na escola por parte dos familiares dos alunos, sendo que nas falas de todas as professoras aparecem reflexos dessa desvalorização.

A professora Renata nos relata que: *“eu acho que os pais não têm muita noção disso, eu acho que falha... eles teriam que ter essa noção do que é arte, do que é a importância dela no desenvolvimento... pras outras disciplinas e pra própria”*. A falta

do conhecimento e a falta de valorização da arte como conhecimento e desenvolvimento não é dessa geração atual de alunos apenas e não está presente apenas na escola pois, segundo as entrevistadas, os pais das crianças apresentam essa falta de conhecimento sobre área e, conseqüentemente, não a valorizam ou mesmo a entendem como necessária na formação de seus filhos. Confirmando este pensamento, trouxemos o relato da professora Valentina ao citar o posicionamento dos pais dos alunos: *“ah é aula de Artes, é gostoso né”*. A professora Valentina reforça o que já foi falado pela professora Renata, quando traz que os pais não têm conhecimento sobre a função do ensino de arte, e o tratam como mero momento de lazer na escola. E ainda na fala da professora Teresa, vemos o mesmo tipo de postura: *“Eu também acho que isso tem a ver com uma questão de “ah, tá tudo bem sabe [...] em reunião de pais, quando eu vou falar de alguma coisa assim, eles falam: ah, arte é gostoso né, por isso que eles não dão trabalho”*. A professora relata que, mesmo quando tem contato com as famílias, o que geralmente acontece em reuniões de pais, percebe uma postura de total desvalorização da área como construção de conhecimento, sendo que ela é vista apenas como um momento de lazer para os alunos em meio às outras aulas.

A professora Laura nos apresenta uma fala que perpassa ainda pelo mesmo teor: *“muito do que eles [alunos] apresentam ali na sala de aula, é a influência dos pais, e o que eu vejo, é... o que eu vejo, acho que no geral, acho que os adultos assim, [apresentam] uma desvalorização mesmo”*. A professora coloca que vê nos alunos a mesma postura que vê nos pais, ou sente que os alunos trazem dos pais: a desvalorização da área como área de conhecimento, e complementa:

“Mesmo que elas[as pessoas] acordem escutando uma musiquinha enquanto vai tomar um banho, mesmo que ela não fique sem, sabe, um filminho, um seriado, mesmo que ela adore essas coisas, ela não reconhece aquilo como um trabalho, como um estudo, como uma coisa que a humanidade desenvolve, que é direito dela também apreciar, ela tem direito sobre aquilo”.

A professora Laura afirma que mesmo que as pessoas desfrutem diariamente de trabalhos artísticos, e seja algo muito presente em todos os lugares, as pessoas se referem a isso como algo “que está lá”, algo que é natural e não há a reflexão sobre esse material, sobre o estudo que vem por trás dele, não valorizam estes trabalhos como conteúdo de conhecimento e desenvolvimento. Entendemos que esses familiares tiveram também uma educação falha em relação ao conhecimento e desenvolvimento artístico como podemos

confirmar pela fala de Barbosa (1989, p. 172) “*Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o laissez-faire, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação*”. Esta fala de Barbosa é datada de um período em que os familiares dos nossos alunos de hoje eram as crianças em sala de aula de antigamente. Assim, com a desconsideração pela Arte que parecem apresentar atualmente, vemos o resultado da educação enfraquecida em Arte de tempos anteriores. Se hoje ainda vemos reflexos fortes do *laissez-faire* nas salas de aula, podemos ver nos relatos sobre o posicionamento dos familiares dos alunos, o resultado de uma época em que essa era uma prática muito mais frequente, e esses resultados demonstram o esvaziamento de conhecimentos e uma ausência de apropriação da cultura e todo material cultural a sua volta. Mas esse também é um assunto que nos desperta interesse, porém foge ao escopo desta pesquisa.

Além dessas falas que nos apresentaram a desvalorização da Arte na escola, por parte dos familiares, a fala da professora Valentina, nos traz um posicionamento desses familiares, que não apenas desvaloriza o ensino de Arte no ambiente escolar, mas o direciona para os ambientes não formais de ensino: “*os pais que eu percebo que tem um incentivo, eu percebo, é porque o filho já mostrou em casa alguma coisa, e o pai tem consciência que o menino dele desenha bem, ou ele canta, ou ele tem aquela performance teatral, então a família reconheceu*”. A professora apresenta que os pais que demonstram uma proximidade e maior envolvimento ao desenvolvimento artístico da criança se dá por uma performance, que a criança apresentou em casa ou em alguma outra situação, geralmente fora da escola, e assim os pais se envolvem mais com o desenvolvimento artístico da criança.

Também surgiu nas falas das entrevistadas, a desvalorização da arte na escola por parte da própria escola, ou seja, da equipe gestora, funcionários e até de professores.

Nesta fala da professora Renata podemos observar essa postura: “*o povo, os pais, a família, eles não veem a arte como um conhecimento né, ninguém quase vê, mesmo a escola*”. A professora relata que as pessoas não reconhecem a arte como área do conhecimento. Afirma que até mesmo a Escola não a trata com devido valor, e exemplifica isso com a seguinte fala: “*Eu fiz uns trabalhos com os terceiros anos, tá até tudo guardadinho, se tiver exposição, se ninguém jogou, eu deixei na sala da coordenação, pra expor o trabalho que eles, eles criaram*”. A professora Renata conta

com orgulho de uma atividade que realizou e que pretende fazer uma exposição desses trabalhos, mas ao contar fala: *“se ninguém jogou”* aqui, se referindo aos demais profissionais da escola. A professora, com essa fala, demonstra a desvalorização e até uma grande falta de respeito aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, e o destino que eles recebem. Esta outra fala, ainda da professora Renata, reflete qual o sentimento que ela tem sobre como a Arte é tida dentro da escola: *“[a arte] era uma das melhores coisas que existe né, embora eles [se referindo a escola] acham que não”*. A professora demonstra acreditar que aula de arte é essencial para o ser e a escola não vê assim, não valoriza isso. Reforça em sua forma de falar, que a escola, um espaço destinado para o desenvolvimento humano e de habilidades, não reconhece o espaço da aula de Arte com sua devida importância.

Mas às vezes a desvalorização pode aparecer em algumas falas dos próprios professores, como vemos a fala da professora Laura: *“Como não são coisas extremamente aprofundadas, eu sinto um certo conforto de pesquisar, conversar com outros professores de Artes e tal e trazer atividades assim, pra sala de aula”* Aqui a professora se refere ao desenvolvimento de atividades dentro da linguagem visual, vale lembrar que sua formação é em música e estamos mais uma vez envolvidos também ao tema dos obstáculos da polivalência. Esta fala nos traz a sensação de que se pode deixar de trabalhar qualquer linguagem, menos Artes visuais, por estar presente no *“histórico do ensino de Arte”* no Brasil.

Consideramos que devemos tomar cuidado para não reforçar o estereótipo de que Arte é apenas artes visuais, principalmente quando somos formados em outra linguagem artística. Sua fala nos traz que nas artes visuais não são coisas muito aprofundadas, mas talvez porque tenha tido essa impressão quando aluna. Acreditamos que como possa ter visto de maneira superficial na escola, acredita que seja menos complexa do que as demais linguagens nunca vistas antes. Essa fala reflete uma posição de que mesmo sem o domínio de determinado assunto, possa-se trabalhar com a disciplina de Arte, ou de que qualquer pessoa, mesmo sem formação docente específica em Artes, também o possa.

Diante de tantas posturas que desvalorizam a Arte, sendo elas vindas da família, dos profissionais da Educação, e as vezes até mesmo de professores, vemos uma fala da professora Teresa em que essa desvalorização já está sendo assimilada e reproduzida pelos próprios alunos:

“e eu fico muito frustrada porque as vezes os alunos estão comprando a ideia, e é a coisa mais sem noção do mundo e eles compram sabe, só que aí: “ah, você lavou o pincel no lugar errado!”, “professora, esse aluno aqui fez tal coisa!”, “derrubou negócio aqui!”, e eu fico “p” da vida sabe, eu fico acabada, porque é isso né, o meu ponto de vista né, é que olha aquilo como uma bagunça, e é uma bagunça pra quem vê de fora, porque não são grupos sentados escrevendo, e aí como é visto como uma bagunça, como já não é reconhecido como área de conhecimento”

A professora relata sua frustração quando vê que os alunos já reproduzem comportamento, falas e atitudes da equipe escolar considerando a aula de Arte e as suas atividades como bagunça, sujeira e desordem. Essas falas que a professora apresenta, são frases que ela reproduz dos alunos, mas que na verdade refletem a postura da equipe escolar.

Embora a aula de Arte na escola já seja algo presente nas escolas há quase cinquenta anos, podemos ver que ainda é um campo muito desvalorizado, e desrespeitado como área do conhecimento. Ainda vemos várias menções à Arte como lazer, prazer ou distração. Em razão disso, podemos encontrar nas falas das entrevistadas um sentimento de luta pelo seu espaço na escola, que é o que nos aprofundaremos a seguir.

3.9 Arte como área de conhecimento dentro da escola

No decorrer da nossa coleta de dados, pudemos perceber que surgiam outros assuntos não previstos originalmente. Esses assuntos não poderiam ser descartados da nossa análise pois também representam e fazem parte da realidade das professoras de Arte que entrevistamos.

Um desses assuntos representa uma batalha pela presença, respeito e valorização da Arte na escola como área do conhecimento. Como já vimos, esta é uma área que sofre uma grande desvalorização por todos os agentes envolvidos, e recai sobre as professoras essa função de defesa. Podemos observar isso em várias falas como esta da professora Teresa: *“uma das grandes batalhas é de que eu sou uma área de conhecimento né, eu tô numa área de conhecimento, eu não sou recreação”* A professora Teresa não deixa dúvidas ao citar que vê como uma “batalha” a defesa da Arte como campo de conhecimento na escola. Também declara a necessidade de não ser considerada “recreação”. E ainda continua nesse sentido, quando nos diz: *“e eu acho que já foi o*

tempo de a gente entender que é uma área de conhecimento” Essa fala mostra que a Arte ainda não é vista e compreendida como área de conhecimento dentro da escola, reforçando a visão de “momento de lazer” como já discutimos anteriormente.

A professora Renata também nos apresenta esse mesmo sentimento ao relatar: “*eu não sou decoradora! Entendeu?*”. Defende que faz parte de uma área de conhecimento dentro da escola, e não é apenas a responsável pelas decorações em datas comemorativas. Ainda temos esse entendimento em uma fala já discutida anteriormente, da professora Teresa, mas que vale retomar neste momento: “*por quê que eu fiz uma faculdade, pra fazer coelhinho de páscoa gente? Então eu me sinto muito subaproveitada*”. Nas falas das duas professoras vemos que existe uma função dada às professoras de Arte que é a de enfeitar a escola em determinadas épocas. Vemos também que é uma função totalmente mecânica, e sem preocupação com o fazer artístico e seu desenvolvimento. Neste momento, compartilhamos com esse sentimento das professoras pois, na experiência da pesquisadora principal deste estudo como docente da disciplina de Arte, muitas vezes era cobrado dela a decoração da escola, e essa cobrança não era para que ela, junto aos alunos, produzissem alguma obra para tal finalidade, era uma função diretamente voltada para a professora.

Podemos observar nas falas da professora Renata mais uma vez a luta por seu espaço dentro da escola quando nos diz: “*a aula de arte é área de conhecimento, patrimônio histórico da humanidade, eles [os alunos] tem que ter esse direito de conhecer e viver [esta área]*”. Apresenta que a aula de Arte, seu conhecimento, desenvolvimento, contato e apropriação dessa área é direito do aluno, do cidadão. Percebemos uma necessidade da professora em justificar sua presença na escola, uma coisa que não há necessidade em disciplinas como português ou matemática. E completa: “*E a obrigação nossa é oferecer, não vou fazer ninguém se transformar em um músico*”. A professora afirma que nem todos os alunos sairão da escola sendo músicos, ou artistas, mas que é direito do aluno ter acesso a esse conhecimento.

Falas como essas se fazem muito presentes nos discursos das professoras, como um escudo para defesa da Arte dentro das escolas. Não vemos professores de português dizendo frases como: “eu não preciso formar autores de *best-sellers*, mas minha função é oferecer o conhecimento”, e também não vemos professores de ciências com o discurso: “eu não vou formar um Albert Einstein, mas eu preciso ensinar”. Enquanto outras áreas

já são consolidadas como de grande importância para o desenvolvimento dos cidadãos, os profissionais da Arte ainda brigam para não ser apenas os confeccionadores de “coelhinhos de papel” nos mês de abril, ou “coladores de algodão” em cópias de papai noel no mês de dezembro.

Isso reflete mais uma vez a desvalorização e sucateamento da área que se inicia no ambiente escolar, se solidifica e se espalha por toda uma nação. Nação onde vemos artistas sendo tratados como marginais, transgressores e vagabundos. Nação que reconhece a força transformadora da Arte e por isso escolhe deixá-la a margem da miséria, pois, se dada a devida valorização, haveria na prática a formação de cidadãos críticos e reflexivos como citado nos papéis da nossa legislação, e pouquíssimos assumiriam e aceitariam o papel de oprimido.

Nesse sentido, no decorrer da nossa pesquisa, encontramos o autor Safatle (2017) que diz:

Talvez isso explique um pouco porque toda sociedade autoritária despreza seus artistas. É interessante como elas sempre usam um termo recorrente para expressar tal desprezo, a saber, parasitas, desocupados. Um termo que voltou ultimamente a ser ouvido entre nós por nossos artistas. Pois há de fato uma dimensão de liberdade da arte em relação ao que se reduz à mera ocupação, ao mero preenchimento da reprodução de lugares já determinados que é insuportável a uma subjetividade embrutecida pela limitação do seu horizonte de experiência à perpetuação do presente (SAFATLE, 2017)

Safatle (2017) nos leva a reflexão de que buscar uma função para a Arte que não seja reconhecê-la como o “motor a impulsionar as transformações do mundo”, é tentar encaixá-la em um molde socialmente aceitável, tradicional, ditado, moldado, manipulável, ou seja, deixando de ser Arte, sendo coelhinhos de papel colados nas paredes.

Compreendemos e também concordamos com o posicionamento de Safatle, porém ainda acreditamos que a Arte deve ser ensinada e aprendida para que as pessoas tenham, primeiro, conhecimento dessa função da Arte, e segundo, como utilizar a Arte para esse fim. Uma barreira existente tem sido em como desenvolver esse aprendizado na

escola, pois o que temos até o momento, são tentativas de encaixar os fazeres artísticos dentro dos moldes tradicionais do sistema de ensino.

Embora nossa pesquisa defenda o ensino de Arte nas escolas, e entenda que isso tenha um imenso impacto para a formação dos cidadãos, existem também correntes que trilham pelo caminho de que a Arte não é algo a ser ensinado, e sim para ser experienciado. Essa visão quem nos trouxe foi a entrevistada Teresa, e nesse momento nós é quem fazemos a reflexão da própria prática, ou do próprio posicionamento. Em sua fala, ela relata: “*eu não sei em que medida isso cabe na escola, sabe? Mas é uma ideia que rompe com essa ideia tradicional que é ensinável, sabe?*”. A professora coloca que teve contato com um grupo que trabalha a ideia de que arte não é algo ensinável, mas sim algo a ser experienciado, vivido. Essa ideia vai em sentido contrário ao nosso trabalho, pois acreditamos na arte como linguagem expressiva. Para nós, as pessoas se comunicam por meio dela e devem dominar seus códigos tanto para a expressão quanto para a interpretação da mesma. Ainda sobre esses processos da aquisição do conhecimento artístico, a professora apresenta:

Eu nunca consegui fazer esse tipo de coisa [ensinar Arte como algo que se aprende por meio da experiência, e não um conjunto de conhecimentos teóricos a serem transmitidos] na sala de aula, nunca, sempre deu errado [...] porque eu acho que tem uma potência de pensamento aí né... nas Artes não como um objeto a ser ensinado, mas como uma força dentro do currículo que mobiliza sensibilidade, ação... não sei, acho uma ideia interessante, mas não soube pôr na prática.

Teresa nos apresenta esta ideia bastante interessante sobre o ensino de Arte, porém encontra barreiras para que isso seja desenvolvido de fato dentro do ambiente escolar. Pensamos que a escola é por si só um ambiente resistente ao sair do tradicionalismo, e toda ação que seja diferente desse padrão encontra ainda muita resistência, é como tentar encaixar uma forma circular dentro de um espaço quadrado.

Percebemos nessas falas das professoras que existe a todo momento uma batalha pela valorização e respeito da presença da Arte na escola como uma área de conhecimento. A forma como permaneceu, mal inserida na legislação, pouco detalhada e sem muitas especificações, pode ter favorecido e estabelecido um olhar equivocado sobre

a área e sua função no desenvolvimento dos alunos, o que se reflete em uma luta solitária dessas professoras em seus ambientes de trabalho para justificar sua presença ali.

No decorrer das entrevistas, ao falarem sobre seu dia a dia profissional, as professoras refletiam sobre suas práticas, e é sobre essas reflexões que discutiremos a seguir.

3.10 Reflexão

Durante a análise das falas das entrevistadas, várias vezes pudemos encontrar referências a uma autoanálise pois, ao passo que as professoras iam relatando sobre suas práticas, ao mesmo tempo elas iam se analisando. Isso aparece em diversos trechos das entrevistas como podemos observar, por exemplo, na fala da professora Renata:

Que eu acho que eu sou falha assim, eu, porque a gente tem que parar, olhar, né, e as vezes eu falo nossa, parece que eu não fiz nada, queria tanto ter feito mais! Mas todo ano eu reflito... tem que refletir... eu fico pensando, nossa parece que eu não ensinei nada pros meus alunos. mas eu acho que a gente ensina um pouco mas precisa sempre tá melhorando né Karen.

Ao relatar as atividades e linguagens que são e que não são trabalhadas, a professora Renata faz uma reflexão sobre a sua própria prática motivada pela entrevista. E continua relatando: “*Eu queria ser uma professora melhor eu acho. Não é? Ah porque as vezes eu faço, eu faço e falo nossa, não fiz nada, sei lá né, eu tento fazer... eu vejo esses alunos que vão embora pra outra escola, eles sempre falam que foi bom, a gente tem assim os reconhecimentos das crianças porque a gente quer ver se valeu né*”. A professora Renata, em sua fala, reflete um sentimento de que deveria “fazer mais”, isso mostra um distanciamento entre a formação e a atuação dos profissionais da área, que dominam uma linguagem e tem que atuar com quatro linguagens com aspectos bastante distintos entre si, e que esses profissionais não dominam. Os professores têm conhecimento das linguagens a serem trabalhadas, mas por não dominarem todos estes conhecimentos, por consequência de formações em linguagens únicas, acabam se dedicando mais ao ensino de uma linguagem do que de outra, carregando assim o sentimento de dever não cumprido. Essa necessidade e desejo de “fazer mais” surge em

outra fala da mesma entrevistada em: *“mas eu procuro sempre tá tentando fazer, o que eu não fiz eu tento fazer ... eu quero... porque eu tive bons professores de arte”*. Revela que sente a necessidade de sempre fazer algo mais e melhor para os alunos, pois assim como teve bons professores, busca ser uma professora boa também.

A professora Teresa também nos apresenta uma fala na qual demonstra refletir sobre sua prática durante a entrevista: *“e aí eu acabo fazendo essa, essa trajetória de sempre contextualizar e tal, porque me faz bem, assim, eu me sinto alimentada dando aula, porque se... eu acho que é uma coisa... pelo menos pra mim, assim, eu gosto muito de dar aula, e eu acho que a aula tem uma potência criativa”*. Ao relatar uma forma de trabalho, no caso a contextualização dos temas, revela uma intencionalidade docente e demonstra uma estratégia que realiza e a faz se sentir realizada na profissão.

Outra fala da professora Renata em que reflete sobre sua prática nos deixa clara as dificuldades enfrentadas pelos docentes que assumem uma carreira polivalente, sem que haja uma formação condizente: *“eu gostaria mais de saber sobre as partituras, porque se você sabe você vai aprimorar mais o seu trabalho”*. Nesta fala a professora Renata nos conduz novamente às barreiras da polivalência, pois relata que gostaria de saber sobre partituras para possivelmente poder oferecer os conteúdos da linguagem musical com mais qualidade. E ainda com a mesma fala reforça essa falta de domínio da linguagem, pois o conhecimento de leitura de partituras não é o único ponto para se desenvolver uma aula de conteúdos musicais com qualidade.

Observamos, nas falas das professoras, um momento em que elas olham para sua própria prática e compreendem que existe sempre a busca por um novo caminho, por uma nova estratégia, por um novo conhecimento. Em toda carreira docente este é um sentimento existente, como podemos observar na fala da autora Alarcão (2001):

Esse processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada. No entanto, também lhe dá o reconforto de sentir que a profissão é para ele, com os outros, sede de construção de saber e, sobretudo se a escola em que se leciona for uma escola, ela própria, aprendente e, conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham. (ALARCÃO, 2001, p. 24)

De acordo com a autora, quando há uma postura de investigação na ação, de reflexão das práticas o professor reconhece que sempre há mais a aprender, a autora trata aqui da profissão docente como um todo. Quando especificamos sobre o trabalho docente na disciplina de Arte, esse sentimento se intensifica, pois além da profissão exigir essa formação contínua, os docente de Arte já chega ao campo de trabalho geralmente com um quarto da formação que sua prática exige, considerando que os cursos formam para apenas uma linguagem quando o professor deve atuar e lecionar conteúdo das quatro linguagens artísticas, também não é possível acreditar que possa existir uma formação que contemple com excelência as quatro linguagens. Assim, o ideal seria a presença de quatro profissionais especialistas, um para cada linguagem.

Apresentaremos e discutiremos a seguir sobre as dificuldades apresentadas pelas professoras.

3.11 Dificuldades

Durante as entrevistas, além das professoras refletirem sobre as suas próprias práticas em determinados momentos, também se sentiram confortáveis para apresentar diversas dificuldades que enfrentam diariamente no desenvolvimento de seus trabalhos. Por este motivo, surgiu a categoria de análise que nomeamos “Dificuldades”. Essas dificuldades encontradas e apresentadas pelas entrevistadas se dividem em diversos aspectos, e são os que apresentaremos.

A primeira dificuldade que discutimos é em relação ao “Tempo”. Três das nossas entrevistadas relataram que a limitação do tempo de aula é uma dificuldade para o desenvolvimento artístico dos alunos nas aulas de Arte.

Vemos isso na fala da professora Renata:

“eu acho que tinha que ter uma continuidade, porque o que eu acho que o que é ruim é isso, eu acho que se fosse [aula] dupla seria melhor do meu ponto de vista, mais tempo [...] acho que é questão de tempo mesmo, sabe. Eu vejo que nas apostilas tem muita coisa legal, mas eu não, você não consegue contemplar, é pouco tempo de aula”.

Renata relaciona o pouco tempo de aula como uma das dificuldades em trabalhar mais assuntos, diferentes linguagens ou temas que exigem mais aprofundamento.

Também encontramos esse posicionamento na seguinte fala da professora Valentina: *“eu até peço na direção pra que minhas aulas, são duas aulas na semana, pra que minhas aulas sejam duplas”*. Uma dificuldade para o ensino de arte relatado com frequência, e que a professora Valentina se refere nesse trecho, é a de que o tempo de aula para desenvolver as atividades é muito curto. Nesta fala ela relata que costuma solicitar à direção que suas aulas sejam duplas (seguidas) para que haja mais possibilidades de desenvolver melhor cada assunto de aula, e quando questionamos sobre exemplos de atividades que a professora tem dificuldade em realizar ou não realiza por este motivo, ela nos apresenta: *“Eu acho que seria mais essa parte mais teatral por falta de tempo, por exemplo, na escola, eu não tenho aulas duplas, eles não deixam fazer isso [...] Assim se a aula é dupla, rende muito mais, então a aula dura 50 minutos, às vezes eu começo uma coisa e eu não consigo [concluir]”*. Afirma que a dificuldade em trabalhar com a linguagem teatral, por exemplo, tem como fator principal o tempo reduzido das aulas.

Podemos observar relatos semelhantes em algumas falas da professora Teresa também: *“tem uma atividade que eu gosto de fazer, que é fazer pigmento natural assim, então vamos lá, vamos trabalhar os pigmentos naturais, vamos lá, você tem uma hora e quarenta pra trabalhar, dessa uma hora e quarenta, não é uma hora e quarenta, não é...”* A professora Teresa também relata sobre o tempo reduzido de aula como uma dificuldade em desenvolver as atividades. Ela relata o seu tempo de aula, e demonstra que suas aulas são duplas, porém nos apresenta que isso continua sendo um problema e discorre mais sobre isso: *“Aí você tem uns dez minutos até você acalmar a turma e falar o que vai acontecer, então é pouquíssimo tempo, e aí essa parte da limpeza [da sala após a aula] ela sempre é meio... ou você faz... e aí pra limpar é uma loucura”*. A professora Teresa apresenta que, além da aula propriamente dita, existem os demais acontecimentos na rotina da aula, como o seu início, preparação e apresentação do que vai ser realizado, e a organização e limpeza de tudo, neste caso quando desenvolvem atividades da linguagem visual, que inclui a utilização de diversos materiais.

Observando que as professoras que trabalham com duas aulas semanais, distribuídas em dias diferentes, acreditam que aulas duplas melhorariam a qualidade do ensino de Arte, e a professora que possui aulas duplas, apresenta ainda a mesma dificuldade, podemos entender que não seja apenas o tempo da aula o fator principal dessa dificuldade. A professora Teresa conclui: *“Agora eu não acho que é possível pensar que*

você ensina de fato música dentro de uma escola, num período de aula de Artes, não acho possível você pensar isso. Não acho possível você pensar que você vai ensinar de fato teatro, que você vai ensinar de fato dança, que você vai ensinar de fato audiovisual”. Anteriormente a professora cita que acredita que as linguagens devem estar na escola, pois desenvolvem outra forma de contato com os processos de aprendizado. Mas nesta outra fala, diz não acreditar na possibilidade de se ensinar realmente cada linguagem artística no ambiente escolar. A entrevistada cita que essa dificuldade se dá pelo curto tempo de aula, mas podemos considerar outros fatores como podemos observar nos relatos a seguir.

O Espaço físico também foi citado pelas entrevistadas como um fator de dificuldade para a realização de certas atividades artísticas na escola. Como na fala da professora Valentina: *“Eu acho que dança a gente teria que ter mais espaço pra isso”*, quando a professora cita a necessidade de mais espaço para as atividades de dança, ou na fala da professora Renata quando relata:

“eu acho que falta... Mais espaço também. teve uma época que aqui tinha uma sala de Arte, então pra mim era melhor, porque já estava tudo ali, voce pode usar, sujar... agora não, você vai pra sala de aula, você faz a pintura, sujou? os funcionários reclamam que tá sujo, mas mesmo assim, eu sempre falava, mas eu vou dar, porque o meu papel é dar... sujou? a gente dá uma limpadinha, mas aí elas que tem que fazer o restante”

Renata relata a dificuldade de realizar algumas atividades pela falta de espaço adequado, e diz que houve um tempo na escola em que ainda leciona em que existia uma sala de Arte e que todo o material que precisava já estava disponível, mas que hoje não existe mais essa sala. Assim, além de lidar com a falta da disponibilidade de seus materiais, ainda enfrenta uma resistência dos demais funcionários da escola por considerarem que as atividades causam sujeira no ambiente escolar. No discurso da professora Teresa, também surge essa resistência quanto aos funcionários da escola: *“principalmente atividades que fazem sujeira então por exemplo [...] Aí você tem uns dez minutos até você acalmar a turma e falar o que vai acontecer, então é pouquíssimo tempo, e aí essa parte da limpeza ela sempre é meio... ou você faz... e aí pra limpar é uma loucura”*. Dessa forma, a falta de espaço adequado é uma dificuldade e impede o desenvolvimento de determinadas atividades, principalmente as atividades que possam

sujar os espaços escolares. Assim a limpeza acaba fazendo parte da rotina da aula, o que ocupa um certo tempo da mesma.

Também surge na fala da professora Renata a necessidade de mais espaço para o trabalho com a linguagem teatral:

Eu gostaria de fazer teatro, é uma coisa que eu gosto. Às vezes eu falo, ah, eu vou programar, mas as vezes acaba não dando tempo, a gente sente falta de ter uma estrutura maior pra fazer um teatro, montar, porque trabalhar com dramatizações, cenas, fazer algumas cenas, tudo isso, mas seria legal montar uma peça de teatro... eu acho que falta.

Renata relata sentir falta de trabalhar teatro com os alunos, e relaciona essa dificuldade à falta de espaço e estrutura adequada. Aqui observamos dois possíveis entendimentos: o primeiro de que a professora assume não trabalhar com tal linguagem, embora anteriormente tenha afirmado o contrário; e também que pode apresentar novamente uma visão elitista da Arte, neste caso a linguagem artística teatral, pois acredita que a escola deveria ter um espaço adequado para esse tipo de atividade, se considerarmos que ela se refere a um palco específico ou um teatro para isso. Se considerarmos essa segunda hipótese, somos direcionados novamente aos obstáculos da polivalência e da concepção elitista de Arte, afinal não é necessário um determinado tipo de palco para que se desenvolva uma atividade teatral.

Retornando às dificuldades referentes ao espaço da e na escola, temos a fala da professora Teresa:

É essa a questão assim, eu gosto muito de trabalhar com intervenção nos espaços das escolas, intervenção “urbana” assim isso é muito difícil de negociar, então esse é o ponto em que eu mais me frustro assim, é impossível usar a quadra... a gente vai pros espaços da escola, e sempre é muito difícil de negociar essa ocupação do espaço escolar com atividade é muito difícil! Com a gestão, com os funcionários

Teresa relata que uma das suas dificuldades se dá em trabalhar atividades que explorem os espaços diversos da escola como pátio e quadra, pois a gestão e funcionários não aceitam bem esse uso. Compartilhamos desse sentimento, pois na escola em que a pesquisadora principal atua, existe um pátio que nunca é utilizado, uma quadra que é de uso único e exclusivo dos professores de educação física, um gramado que as crianças

não podem pisar com a justificativa de que podem ser picadas por insetos e um parque que é deteriorado pelo tempo, pois fica trancado com cadeado. Esses espaços as crianças não podem utilizar, pois para a gestão da escola, as aulas são apenas os momentos em que os alunos estão em silêncio, dentro das salas de aula. O uso desses espaços já foi várias vezes reivindicado, sempre sem sucesso.

Além do tempo e do espaço, uma das nossas entrevistadas citou que a falta de recursos gera dificuldades para um bom desenvolvimento das aulas de Arte na escola. A professora Valentina relata que: *“lá [na escola] eu não consigo usar muita tinta e nem tela porque a gente não tem recurso de material. É uma pena, os alunos me cobraram, porque nós temos os pincéis, mas não temos as tintas. Ou temos as tintas, ou falta outra coisa”* Aqui vemos que a falta de recursos materiais muitas vezes é um empecilho para que determinadas atividades sejam realizadas, e vemos também que a professora traz uma afirmação vinda dos alunos sobre a expectativa em relação a pintura com tinta, uma fala que também vivenciamos e uma das percepções motivadoras desta pesquisa.

A falta de continuidade também surge como uma barreira a um bom desenvolvimento artístico dos alunos, e vemos isso na fala da professora Teresa: *“na prefeitura tem um problema gigantesco que é eu não ter continuidade de trabalho. Eu trabalho um ano, depois eu não sei com quem eu vou trabalhar”*. Assim, a professora relata que não ter um trabalho contínuo com os alunos dificulta a ação docente pois fica apenas um ano com a turma, não se sabe o que e como foi trabalhado antes e também não haverá continuidade ao que foi desenvolvido por ela.

Já a professora Laura nos chama atenção para outro olhar sobre a dificuldade que encontra no ensino de Arte: *“pelo próprio perfil da sala, né... a maneira como tá estruturada a escola, como que funciona, sei lá... uma aula, né. Ir para a aula, assim sabe... A real é que a galera não tá a fim, né [...] a escola é um saco, então a galera tá ali obrigada né, eles não estão ali, ah ‘estou fazendo um curso de artes’”*. Laura relaciona sua dificuldade à estrutura do sistema escolar e à falta de interesse dos alunos. Afirma uma crença de que os alunos não estão interessados nos conteúdos escolares como um todo, e que como na escola eles não estão fazendo um curso de Arte, esse aprendizado não desperta interesse.

Essa fala pode nos direcionar a uma concepção de que o ensino de Arte tem valor apenas quando presente em Escolas de Arte, e que o aprendizado e desenvolvimento artístico dentro da rede regular de ensino é vago e distante do que era para realmente ser. Essa postura se torna perigosa, pois sendo um ensino considerado “raso”, “básico”, que não exige conhecimentos específicos, pode se tornar qualquer coisa, lazer, descontração, mediada por qualquer pessoa sem qualificação.

Laura também relata a grande quantidade de alunos como um fator dificultador para o ensino de Arte:

Quantidade de aluno na sala né, é muito aluno... é... tem sala que tem bastante aluno especial, tem sala que é bastante agitada então é complicado você chegar lá e falar: “ah hoje a gente vai... é... discutir por exemplo, a gente vai refletir, é... sobre as obras desse artista, ah... porque ele passou por isso, então ele fez tal obra, então assim, ah parece uma coisa tão deslocada, tão nada a ver, né.

Laura relata que a grande quantidade de alunos por sala favorece a falta de rendimento em discussões sobre os temas das aulas, porém esta é uma dificuldade não apenas nas aulas de Arte, mas da nossa Educação como um todo no país, e maiores aprofundamentos nesse sentido também fogem ao foco desta pesquisa.

Pudemos observar que a tentativa de compreender uma área em que se aprende de maneira experiencial em um modelo de ensino tradicional determinando o seu tempo, o espaço, a desvalorização da área no ambiente escolar, e polivalência exigida dos docentes, e a falta de recursos, o desinteresse por parte dos alunos dado um sistema frágil, a superlotação de salas de aula são fatores relatados pelas professoras sobre a sua realidade docente. Tudo isso somado contribui para um ensino de arte jogado à sorte e às traças, sem qualidade, sem resultados, com discursos muito distantes do saber e fazer artístico sendo repetidos e consolidados ano a pós ano.

O ensino de Arte ainda encontra muitas barreiras dentro do ambiente escolar, como as entrevistadas nos apresentaram. Dentre essas barreiras, destaca-se: o tempo das aulas, o espaço físico em que são realizadas, a falta de continuidade do trabalho com uma mesma turma, a falta de interesse dos alunos, além do próprio modelo em que se busca encaixar a Arte para que ela seja adaptável ao modelo de ensino que temos.

Discutiremos a seguir sobre os impactos da formação diante de uma carreira polivalente.

3.12 Formação e os impactos de uma carreira polivalente

Outra subcategoria que discutimos é a que inicialmente chamamos de “Formação”. A princípio, buscávamos nesta categoria os indicativos e os reflexos que a formação docente traz para as concepções que os professores apresentam sobre sua área. Porém, em quase todas as entrevistas realizadas, observamos que muitas falas direcionavam para as barreiras e obstáculos que uma carreira polivalente oferece diante de uma área com formação docente que não é compatível com essa realidade.

Assim, essa categoria passou a chamar-se “Polivalência”, e é a que apresentamos nesse momento. Apenas para auxiliar na compreensão das falas trazidas pelas entrevistadas, relembramos aqui a área de formação de cada uma: Laura é formada em Música, Renata em Artes Visuais, Teresa também em Artes Visuais, porém apresenta uma vivência prática em Teatro, e Valentina é formada em Artes como segunda licenciatura, em um curso específico para licenciados, sua primeira licenciatura é em História.

A polivalência docente na disciplina de Arte, surgiu em 1971, quando diante de um cenário educacional reformulado pela Lei nº 5.692/71, surgiu a necessidade de docentes capacitados para o trabalho e desenvolvimento da então chamada Educação Artística nas escolas. Vemos na fala das autoras Alvarenga e Silva (2018):

A polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71, e a Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa. Esse modelo nunca foi possível na sua integralidade, também pela dificuldade de formar profissionais inicialmente em dois anos e, posteriormente, em quatro. Formar um profissional que ministrasse com qualidade diferentes linguagens artísticas em uma ou duas horas semanais, essa era a proposta e esse sempre foi motivo de divergência entre licenciaturas, professores e gestores, dividindo opiniões e apontando as contradições entre o desejo dos professores de atender aos desafios da profissão e as condições objetivas de formação e atuação. (ALVARENGA e SILVA, 2018, p. 1010)

Alvarenga e Silva nos apresentam que era entendido que em apenas dois anos, posteriormente em quatro anos, seria possível que se formasse um professor capaz de

ensinar três das linguagens artísticas, a autora apresenta também que nunca foi possível de fato atingir esse objetivo. Nota-se que não há menção à dança, que por muito anos foi pertencente ao conteúdo de Educação Física e ainda transita entre a mesma e a Arte, como trazido pelo PCN dessa área:

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica. (BRASIL, 1997. p.23)

Se questionamos a qualidade do ensino de todas as linguagens artísticas a cargo do docente de Arte, que tem sua formação em apenas uma das quatro linguagens, como podemos inserir e aceitar a dança como função de um docente que é de outra área de conhecimento completamente diferente, e que não possui ligação nenhuma com a representatividade e potencial expressivo da Arte? O próprio documento reduz a dança ao simples “movimentar do corpo” e desconsidera toda sua função artística. Mas essa discussão foge do escopo desta pesquisa, e não a aprofundaremos.

Assim, vamos observar o que hoje, quase meio século após a proposta deste modelo polivalente, as professoras atuantes nessa área dizem e sentem em relação a sua prática. A professora Laura apresenta: *“Mas por exemplo, teatro né... o que eu sei de teatro? Nada! Então eu morro de medo de chegar e falar: façam um teatro sabe, e meu, eu não tenho base nenhuma pra trabalhar isso [...] dança também não, porque eu não faço ideia de nada mesmo”*. A professora afirma a falta de conhecimento em determinadas linguagens artísticas, e ressalta que isso lhe gera insegurança em trabalhá-las, pois não domina este conteúdo específico, visto que sua formação se dá em outra linguagem.

Ainda nesse sentido, podemos observar a fala da professora Teresa: *“eu tenho muita dificuldade em trabalhar música, porque eu não tenho conhecimento técnico nenhum”*. Assim como relatado por Laura, a professora Teresa apresenta dificuldade no trabalho de determinada linguagem pela falta do conhecimento técnico. A professora Renata também apresenta esse sentimento ao trazer que: *“não sou uma artista de Teatro, nem de Música”* e aponta o mesmo já colocado pelas demais docentes, a impossibilidade

de trabalhar e ensinar o que não se tem domínio. Vemos que é presente no discurso das professoras as dificuldades pela falta de domínio de certas linguagens que não estão presentes em sua formação. Nenhuma pessoa aceitaria se submeter a uma cirurgia ocular, realizada por um médico ortopedista, mas esta é uma realidade presente no ensino de Arte já a quase cinquenta anos. Isso nos retorna ao nosso referencial:

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 auto-expressão. Muito aprendizado seria necessário além do que a universidade vem dando até agora (BARBOSA, 1989, p.181).

Vemos, a partir do trecho de Barbosa (1989), que a formação docente ainda não tem capacitada os professores de maneira efetiva para o desenvolvimento da docência, e a autora ainda se refere apenas a linguagem visual, isso se intensifica por uma realidade em que se exige o trabalho de mais três linguagens artísticas além da citada.

Essa realidade causa diversos impactos, sendo que o primeiro deles é bem representado pela fala da professora Laura: *“só que eu também morro de medo de chegar e falar um monte de abobrinha”*, que compreende sua função de promover um ensino polivalente, mas apresenta insegurança em trabalhar linguagens das quais não tem conhecimento. Essa insegurança pode acabar sendo desdobrada em diversos caminhos, com os professores se culpabilizando e assumindo para si uma incapacidade que não é deles, com um ensino equivocado das diferentes linguagens artísticas ou até mesmo com a falta do ensino de determinadas linguagens, como trazido por Barbosa (1989, p.181): *“Os professores reagem contra o que não estão preparados para ensinar”*, pois os professores podem acabar deixando de trabalhar determinados assuntos que não dominam.

Apontando essa necessidade proveniente do déficit na formação docente, surge a fala da professora Laura quando perguntado se acreditava que o ensino de Arte deveria estar realmente nas escolas: *“Acho. É urgente assim, acho que é urgente. O que precisa é realmente a gente saber “o quê” e “como”*. Laura relata que acredita ser importante a presença do ensino de Arte nas escolas, mas também relata que o que é importante ser discutido, é o que deve ser ensinado e como se ensinar. Essa fala nos exemplifica muito bem os desafios que a polivalência apresenta aos professores. E a mesma professora ainda continua nessa reflexão sobre tentar buscar um caminho: *“Como? Vou ser sincera, eu*

não sei. Teve algumas coisas também que eu falei, nossa! Putz, acho que isso aqui é um indício sabe, talvez seja mais por aqui". A professora nos apresenta que em alguns sentidos acaba desenvolvendo um trabalho de tentativa e erro, o que pode desencadear um processo de ensino frágil para os alunos e um desgaste desnecessário para o docente.

Para tentar suprir essa demanda de conteúdo a ser trabalhado, a professora Laura demonstra, em uma fala, a importância de realizar algum curso, ou vivência complementar na área: *"estudar com calma e tentar trazer mesmo que fosse alguma vivência, sabe uma coisa mais pontual, mas que tivesse um pouco de embasamento, que eu sentisse uma segurança pra fazer aquilo"*. A professora traz a necessidade de estudar, realizar mais cursos ou atividades além de sua formação inicial para poder contemplar essa exigência de seu trabalho. A professora Valentina também apresenta esse posicionamento quando diz: *"não que eu seja expert, mas eu procuro sempre ir atrás"*. A professora afirma que nas áreas que não possui tanto domínio ou conhecimento da linguagem, procura buscar em outros meios, ou mais materiais, mais subsídios para ter condições de contemplar essas linguagens. Consideramos de extrema e fundamental importância a formação continuada dos professores, e como em qualquer outra área, o aperfeiçoamento profissional é algo construtor da carreira, mas ressaltamos aqui, que estamos tratando de uma formação inicial ainda bastante deficiente e ineficaz diante da exigência profissional que a área possui.

Retomando a ideia de que, além de muitas falhas, essa é uma realidade desgastante ao professor, temos a fala da professora Laura: *"eu acabei trabalhando os elementos básicos de desenho, então o ponto, linha, forma, não sei, talvez você já tenha trabalhado essas coisas nas suas aulas, ah... o que mais?.. que eu trabalhei, nossa tá me dando um branco agora na cabeça, tá me dando um nervoso"*. Quando a professora relata sobre os conteúdos trabalhados na linguagem de música, que é da sua formação, ela lista vários tópicos tranquilamente, mas quando busca listar os conteúdos trabalhados em Artes visuais, ela fala alguns e finaliza com *"nossa tá me dando um branco agora na cabeça, tá me dando um nervoso"*. Isso mostra a dificuldade em se trabalhar uma linguagem da qual não se tem muito conhecimento, ou que não faz parte da formação docente.

Uma consequência que esse "fardo" chamado polivalência dado aos docentes pode acarretar ao ensino de Arte é a falta do ensino das linguagens que determinado professor não possui. Retomando mais uma vez Barbosa (1989), os professores acabam

deixando de lado aquilo a qual não estejam aptos ou preparados, ou não tem segurança. Laura nos apresenta indícios dessa realidade: *“se eu sentisse uma segurança pra fazer aquilo, como eu não sinto eu não faço então eu acabo mais ficando em coisas de música, artes visuais”*. A professora apresenta uma grande insegurança em trabalhar linguagens das quais não tem conhecimento. Isso mostra o respeito que a mesma apresenta pela área, pois em falas anteriores, ela nos relata o medo que sente em apresentar algum conceito errôneo ou equivocado aos alunos.

Essa tendência em enviesar o ensino pela linguagem a qual o docente apresenta maior segurança e conhecimento, aparece nas falas das demais entrevistadas, Teresa relata: *“O que eu sei que é impossível fazer com qualidade [contemplar todas as linguagens artísticas]. Não dá pra fazer. Então eu acabo estruturando as aulas pelas duas linguagens que eu conheço mais, que é a linguagem cênica e a linguagem... as linguagens cênicas corporais, do espetáculo, e a linguagem visual, e as outras eu tento fazer entrar de alguma maneira”*. A professora reconhece a importância das quatro linguagens, mas afirma que se apoia nas que mais se sente à vontade e tem mais conhecimento que são as artes visuais e o teatro. As demais são trabalhadas com menos profundidade.

Renata também reflete nesse sentido: *“eu gosto muito da parte de artes plásticas, então eu vejo que a gente se empenha melhor naquilo que a gente tem um domínio melhor”*. A professora Renata relata que gosta mais de artes plásticas e por isso se dedica mais a esta linguagem. Vemos nessa fala, e também nas falas das outras professoras, a tendência em seguir o ensino sempre com um maior direcionamento para a linguagem artística a qual a formação docente das profissionais foi baseada.

A professora Laura, ainda complementa trazendo-nos um comparativo ao relatar sobre as atividades realizadas: *“[o ano] começou mais bem organizado porque eu comecei com a música, que é onde eu sabia onde eu tava pisando, e aí quando eu comecei a me aventurar e misturar e tudo mais, teve uma linha que assim que eu segui mais ou menos, mas teve também muita tentativa e erro”*. Laura nos relata aqui o sentimento ao lecionar conteúdos ligados à sua área de formação e ao lecionar os demais. Podemos observar um dos obstáculos colocados por uma carreira que é polivalente para profissionais sem uma formação polivalente: quando a professora relata que, enquanto

estava ministrando conteúdos relacionados à sua área de formação, se sentia mais segura, o que não ocorreu quando partiu para o trabalho nas demais linguagens, a visual no caso.

Nesse segundo caso a professora relata uma prática de tentativa e erro. Vemos que estamos falando de uma carreira que exige o domínio em quatro linguagens artísticas, quando os cursos geralmente oferecem formação em apenas uma. Diferentes profissionais, cada um devidamente formado e qualificado em uma linguagem artística.

A professora Laura completa nosso pensamento quando relata: *“Porque, por exemplo, foi muito diferente as aulas de música das de artes visuais, então, pera aí, depende acho que muito do conteúdo [a professora diz conteúdo, mas se referia à linguagem artística] né... que você vai dar”*. Primeiramente, a professora reconhece a diferença na qualidade de aula da linguagem que se domina em comparação às demais. E também podemos refletir aqui que não há como trabalhar uma única metodologia pra diferentes linguagens. Por exemplo, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa se mostra muito interessante para o desenvolvimento das atividades de artes visuais, mas certamente não é a metodologia mais adequada para o trabalho nas demais linguagens.

Ainda sobre as falas da professora Laura, podemos ver a tendência em se aproximar das linguagens que o docente domina: *“Acho que eu vou tentar trabalhar mais música esse ano, até por conta de como é minha formação né, eu tenho mais coisa pra falar, é natural, então acho que vai, que talvez eu vá mais por este caminho esse ano”*. Reflete sua prática durante a entrevista e um posicionamento de que ao se dedicar mais à linguagem da sua formação, terá maior oportunidade de oferecer um ensino de maior qualidade. O que não dos deixa dúvidas, porém ao se dedicar mais à sua linguagem de formação, as demais conseqüentemente terão menor desempenho. Aqui vemos o que a polivalência proposta a quase cinquenta anos proporciona ao ensino de Arte.

E se retomarmos que não existe a continuidade do trabalho como citado em falas trazidas anteriormente pela professora Teresa como uma das dificuldades, vimos que isso se agrava, pois se a cada ano os alunos são conduzidos por um professor diferente, com uma formação diferente, um envolvimento diferente com a Arte e seu ensino, entendemos que o ensino de Arte se torna uma grande colcha de retalhos de conhecimentos desconectados, pois a cada ano, cada professor oferecerá conteúdos que não se agregam aos adquiridos em anos anteriores. Por outro lado, se houvesse a continuidade, e os alunos

passassem sua vida escolar inteira com um mesmo professor de Arte, que por hipótese fosse formado em dança, esses alunos teriam um bom conhecimento em dança, mas nenhum conhecimento nas demais linguagens. Mas essa é uma discussão que também foge ao escopo desta pesquisa.

A professora Laura ainda apresenta uma fala interessante, e que ilustra essa tendência de seguir em direção a sua formação: *“mas assim, no geral, eu tenho liberdade, graças a deus, graças a deus que eu tenho essa liberdade, até porque como eu não tenho experiência e o meu curso não é... não foi de Artes, e tal, é complicado assim, foi um ano... ah... foi turbulento”*. A professora afirma ter liberdade na prática docente, e se sente confortável na condição de não precisar seguir algum material determinado pois sua formação não contempla todo o conteúdo exigido para o trabalho, e assim pode dar ênfase na sua área de formação. Ao mesmo tempo que isso pode ser entendido como liberdade, podemos entender que os professores acabam, com o tempo e por inúmeros fatores, deixando de trabalhar com os conteúdos e linguagens a qual não dominam. Ainda a professora Laura apresenta que: *“então acho que se a escola chegasse e na pressão, de repente poderia até ter ajudado né, poderia ter direcionado mas sei lá assim, por ora pelo menos eu dou graças a deus que eu tenho essa liberdade assim... pra mim é melhor nesse momento”*. Laura relata que se a escola direcionasse mais o trabalho, sua atuação poderia ter sido mais satisfatória, mas ainda prefere a liberdade de escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Diante dessa fala podemos entender que, se houvesse mais empenho e união de toda a equipe escolar, o trabalho poderia ser desenvolvido com maior suporte, apresentando melhores resultados. Mas se considerarmos a falta desse trabalho em equipe, somado às discussões que pudemos observar sobre a desvalorização da Arte na escola, por diversos agentes, inclusive da equipe escolar, podemos compreender a realidade e a fala da professora, pois já que não se tem o devido suporte da sua formação, nem de sua equipe de trabalho, não tem também as suas cobranças, o que faz a entrevistada agradecer por sua liberdade. Não que concordemos com essas posturas, afinal isso desencadeia uma seleção da linguagem artística a ser trabalhada e, conseqüentemente, o descarte de outras linguagens, mas diante de todo o cenário, entendemos o posicionamento da professora.

Porém, para que haja alguma contemplação, mesmo que mínima dessas linguagens das quais as professoras não dominam por consequência de sua formação, elas

buscam e acabam criando algumas estratégias na tentativa de caminhar por essas linguagens. A professora Renata relata: *“Eu acho que na parte de música, eu acho um pouco difícil porque você tem que ter... Eu, eu sempre gostei de música. Eu gosto de cantar... eu tenho um pouco de noção de música porque na igreja a gente sempre participou de coral”*. A professora relata dificuldade pois reconhece que, para lecionar com destreza as linguagens artísticas, neste caso citado, a música, é necessário o conhecimento da área. Diante disso, uma estratégia encontrada é buscar fora do ambiente educacional ou formativo alguma experiência ou vivência que possa minimamente auxiliá-la nessa tarefa, e encontra isso no grupo da igreja a qual participa. Esta é uma forma que a professora encontra para suprir uma parte de sua função a ser desempenhada diante da realidade que temos. Porém, se não delimitarmos os conhecimentos específicos da área, e aceitarmos como satisfatórias apenas as experiências vividas dos docentes como embasamento para a prática profissional, retornaremos a uma desprofissionalização do professor de Arte, pois qualquer pessoa munida de variadas experiências se torna apto à função, o que não consideramos correto ou mesmo adequado.

Outra estratégia para que seja contemplada uma linguagem a qual o professor não domina se dá pelo ensino da História de determinada linguagem. Vemos na fala da professora Teresa: *“E música é o meu “xabú” assim, eu tenho muita dificuldade [...] aprendo a fazer em casa e vou com aquilo na minha cabeça pra reproduzir, e alguns movimentos, alguns estilos, por exemplo, trabalhar o samba, trabalhar o funk, que aí me permite entrar pela história, entrar por outras discussões né”*. A professora relata que em temas da linguagem musical, citados por ela anteriormente como temas em que apresenta dificuldade, ela acaba trabalhando a parte histórica desta linguagem. Esta é uma prática totalmente viável, pois em toda linguagem artística não se pode ter um olhar mais crítico sem considerar seu histórico, e sua representação em determinado período. Porém, devemos ter o cuidado para que a abordagem histórica não seja a única abordada, e que a falta de domínio e conhecimento específico dos docentes em determinadas linguagens, não sejam justificativas para apenas se ensinar a história da arte e suas linguagens, desconsiderando suas técnicas e práticas.

Hoje, com o que encontramos na realidade das escolas, todas as dificuldades enfrentadas pelos docentes, em relação ao tempo de aula, o espaço físico das escolas, a falta de materiais, a desvalorização, a formação ainda insuficiente, e o caráter polivalente

da função, podemos compreender as falas da professora Teresa: *“achar que vai ter o ensino da linguagem, eu não acredito [...] Não acredito que eu vou conseguir fazer um aluno desenhar [...] então eu não acho que é possível fazer esse tipo de ensino de Arte”*. Esta mesma professora cita anteriormente que acredita que a Arte, no ambiente escolar, pode mobilizar outras formas de se posicionar com os processos de aprendizagem, e agora cita não acreditar no ensino da Arte propriamente dita, suas técnicas, habilidades e expressões.

Acreditamos importante considerar que já se passaram quatro anos da implementação da Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que torna obrigatório o ensino da música, da dança, do teatro e das artes visuais na educação básica e exige formação adequada a esta realidade. Porém, ainda que passados quatro anos, não se vê na realidade¹⁷ escolar a presença desses profissionais com formação específica, determinando ainda a função polivalente a apenas um docente.

Existem hoje diversas universidades que oferecem cursos de formação docente adequada em cada uma das linguagens artísticas, como Licenciatura em Teatro, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Música e Licenciatura em Artes Visuais, e de acordo com os dados trazidos pela pesquisa de Alvarenga e Silva (2018) o número de vagas para esses cursos vem crescendo a cada ano tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância. Porém, como apresentado por Pimentel e Magalhães (2018), os concursos e contratações ainda seguem o parâmetro da polivalência como nos anos 70.

Devemos nos atentar que garantir apenas a presença do ensino de Arte na escola não basta para que se tenha um ensino realmente efetivo e de qualidade. Também não concordamos com a realidade polivalente ainda presente na carreira do docente de Arte. Temos já presente na legislação a indicação da presença de diferentes docentes com a formação adequada para cada linguagem artística e temos também cursos de formação docente específica para cada uma dessas linguagens.

¹⁷ O prazo para adequação à Lei nº 13.278/2016 se esgota em 2021, mas não vemos ainda nenhuma movimentação nesse sentido. A lei pode ser encontrada neste link: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Último acesso: 30/09/2020.

Devemos ter o foco na implementação dessa realidade nas escolas, pensar nas possibilidades e reformulações necessárias para que esse ensino seja possível. Vemos em Alvarenga e Silva (2018) alguns questionamentos pertinentes:

Eis algumas questões: se os professores formados em linguagens artísticas específicas poderão atuar de acordo com a sua formação, então, os professores já atuantes da educação básica com formação polivalente lecionarão qual linguagem artística? Solucionaria o problema dispor uma linguagem artística a cada ano, por exemplo, Música no sexto ano, Artes Visuais no sétimo ano etc.? E como isso ocorreria no ensino médio, após a Reforma? Se, atualmente, a disciplina de Arte possui, em média, duas horas-aulas nas escolas, como, então, acrescentar oito horas-aulas no currículo, sendo duas para cada linguagem artística? Seria melhor se o aluno pudesse escolher uma das quatro linguagens artísticas com a qual ele se identifica para poder cursar no ensino médio? (ALVARENGA. 2018, p. 1026)

Esses são alguns questionamentos que podem auxiliar no direcionamento das reformulações necessárias para que haja um ensino de Arte como maior qualidade e apropriação dessa área de conhecimento pelos alunos, contribuindo para sua formação como cidadão e aptos a interpretar e produzir obras e manifestações artísticas e também usufruir do máximo possível do conteúdo cultural já construído e ainda em construção no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção trazemos nossas considerações finais a partir dos dados obtidos e das reflexões realizadas a partir deles, à luz dos autores que compuseram nosso referencial teórico. Antes, porém, cabe retomar nossos objetivos de pesquisa. Como objetivo geral, nos propusemos a investigar as concepções de ensino de Arte de professoras atuantes em São Carlos/SP. Como objetivos específicos, explorar quais linguagens artísticas essas professoras consideram como válidas para o ensino de Arte; compreender por que consideram tais atividades como válidas para o ensino de Arte; verificar qual a função do ensino de Arte na escola para elas; e analisar as concepções que possuem em relação ao ensino de Arte na escola.

A partir disso, pudemos perceber que a Arte é uma área do conhecimento que passa por constantes transformações, e assim como o mundo que ela representa é mutável, a sua própria definição se altera e a cada tempo ganha novas formas.

A presença do ensino de Arte nas escolas, já é algo existente há quase cinquenta anos, e ainda encontramos muita incoerência e inconsistência na legislação, nos materiais norteadores para as práticas docentes e principalmente um grande descompasso entre a formação e a prática docente. Encontramos em dados de pesquisas desde os anos 80, o quanto a polivalência exigida na área a prejudica e a enfraquece. A passos lentos temos acompanhado a busca pela consolidação e presença das quatro linguagens artísticas, trabalhadas por diferentes professores especialistas em cada uma, para garantir uma experiência, vivência e aprendizado de qualidade nelas, pois os dados e autores nos permitem concluir que um docente formado em artes visuais não é plenamente capacitado a ensinar sobre dança, por exemplo, e isso se aplica a todas as outras linguagens.

A partir deste descompasso entre sua prática e sua formação docente, as professoras entrevistadas carregam para sua profissão variadas concepções sobre o ensino de Arte, vindas de diversas fontes além da formação profissional. Pudemos observar que todas as entrevistadas apresentam suas concepções de ensino apoiadas na legislação e nos documentos norteadores, o que reforça a importância destes materiais serem revistos e melhor elaborados a fim de oferecer realmente um norte ao profissional, pois como trazido pela professora Laura, o que eles apresentam é muito vago e não auxiliam o professor, principalmente em início de carreira como esta professora entrevistada.

Também encontramos algumas concepções baseadas em uma posição contextualista que considera a Arte como suporte para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento. Além disso, identificamos algumas falas apoiadas em teorias, mas também muitas falas pautadas em afirmações do senso comum, no modelo trazido da prática de outros profissionais e também a forte presença da concepção de que a aula de Arte é diretamente ligada à linguagem visual e aos desenhos, pois na maioria das vezes os exemplos de atividades recaíam sobre esta prática.

Cada professor entrevistado parece ter uma “crença” muito distinta do que é sua real função ali, e isso ocorre porque se trata de uma profissão polivalente distante da realidade da formação docente, além da legislação e documentos normativos apresentarem especificações vagas, como já dito. Tudo isso colabora para que tenhamos uma realidade enfraquecida para o ensino de Arte, em que os professores dessa área sentem um esforço solitário constante em justificar sua existência e presença no ambiente escolar.

As professoras entrevistadas demonstraram acreditar que as quatro linguagens artísticas, dança, teatro, música e artes visuais devem estar presentes na escola, e algumas de suas falas nos levaram a perceber que esse posicionamento é proveniente da legislação, pois como os materiais citados por elas mesmas - como o Currículo Paulista e também a BNCC - trazem que isto seja trabalhado, esse posicionamento é refletido em suas falas. Vemos assim, mais uma vez, a importância de uma legislação bem formulada e estruturada, pois as falas das professoras demonstram exatamente o que temos na legislação que é a certeza de que se deve trabalhar as quatro linguagens, mas sem saber como, pois estes documentos não especificam como essa tarefa deve se dar.

Há que se estar, portanto, em Estado de Alerta para que políticas educacionais impostas sem a devida discussão tragam prejuízos ao ensino/aprendizagem em Arte e para que os próprios especialistas da área de Artes se unam, em suas diferenças teóricas, em torno da preservação e da ampliação do ensino/aprendizagem em Arte no contexto escolar. (PIMENTEL e MAGALHÃES. 2018, p. 229-230)

Enquanto a legislação referente ao ensino de Arte permanecer vaga e com largas margens para diversas interpretações errôneas, permanência de pessoas não qualificadas para a execução da função e sem exigências específicas, teremos um ensino de Arte raso,

sem qualidade e sem cumprir a sua função inicial de formar cidadãos “críticos e reflexivos”, mantendo um povo que permanece, geração após geração, domado, calado e manipulado, onde as suas formas de manifestação lhe são omissas, negadas e desqualificadas.

Diversos conteúdos são citados pelas professoras como válidos para as aulas de Arte, como análise de obras, temas relacionados ao cotidiano dos alunos, arte clássica, história da Arte, os movimentos artísticos, processos de criação, teorias, técnicas e conceitos, releituras, mas também aparecem traços do *laissez-faire* em algumas falas.

O que se destaca sobre os conteúdos e atividades desenvolvidas é que, embora as professoras reconheçam e afirmem concordar com as determinações e exigências de se trabalhar com as quatro linguagens artísticas, nos exemplos dados por elas do que é de fato trabalhado em sala de aula, as atividades citadas sempre se direcionam para a área/linguagem artística em que a professora é formada. Assim, mais uma vez afirmamos que é importantíssimo se pensar em uma reestruturação para que profissionais das quatro linguagens artísticas estejam presentes na escola e na formação desses alunos/cidadãos.

Os exemplos de atividades realizadas pelas professoras entrevistadas também se direcionam na maioria das vezes para as artes visuais, como trazido pelas professoras Laura e Teresa, como se fosse algo já dado, algo que deva acontecer em uma aula de Arte. Essa é a preconcepção de que Arte é pintura, é desenho e, se a escola reforça que Arte é pintura, e outros meios de informação¹⁸ também, nunca sairemos desse paradigma. A escola deveria ser o local de quebra desse pensamento, para que essas buscas em outros meios – como a internet – possam ser mais críticas.

Sobre a função do ensino de Arte na escola, encontramos algumas falas embasadas nos materiais norteadores e da legislação, porém, também encontramos algumas concepções bastante subjetivas e particulares e, inclusive, acreditamos que a forma como esses materiais estão estruturados oferecem margem para que isso ocorra. Como já discutido por Barbosa (1989) o desenvolvimento da criatividade aparece ainda como motivador do ensino de Arte, mesmo não havendo sustentação teórica na formação docente para isso. Assim, entendemos que falas provenientes do senso comum sobre a função do ensino de Arte nas escolas ainda permeiam algumas das falas de algumas

¹⁸ Por exemplo, se realizarmos uma rápida busca na internet sobre o que é Arte, encontraremos diversas páginas que reforçam a concepção de que é sinônimo de pintura ou desenho.

entrevistadas. A aula de Arte como um momento de lazer também é trazido para a discussão, assim como um momento em que o docente tem de se aproximar do aluno e usar a aula como algo motivador para o mesmo.

Portanto, com a exigência da polivalência em sua prática e com a existência de concursos e contratações em descompasso com a atualização da legislação, além de todas as dificuldades apresentadas pelas entrevistadas em sua prática pedagógica, vemos uma área de atuação com professores desvalorizados, cobrados e sobrecarregados, muitas vezes sem sustentação teórica devido ao caráter polivalente da carreira. As dificuldades são diversas, como falta de espaço, tempo e material adequado, ausência de apoio da equipe escolar e da legislação. Tudo isso favorece a manutenção da visão de *laissez-faire* da profissão docente em arte, e os professores ainda acabam sendo cobrados por esta situação.

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, vários outros assuntos de muita relevância surgiram e nos despertaram interesse, porém não foi possível o aprofundamento, visto que fugiam ao foco central desta pesquisa.

O primeiro desses assuntos é em relação aos resultados de um ensino de Arte historicamente enfraquecido e raso de conteúdos e conhecimentos específicos da área, e os reflexos disso. Inicialmente já observávamos essa possível relação, e pudemos observar em relatos trazidos pelas entrevistadas algumas experiências que se direcionam ao mesmo pensamento, ao citar a desvalorização do ensino de Arte por parte dos familiares dos alunos, por exemplo. Entendemos, a princípio, que essa desvalorização pode estar relacionada a uma falta de conhecimento resultante de um ensino falho da Arte que esses familiares tiveram, como refletimos nas seções 1.3 e 3.9 dessa dissertação.

Outro assunto que nos chamou atenção foi em relação à formação continuada. A partir dos relatos das entrevistadas, pudemos observar que o fator de motivação para as professoras da Rede Estadual de ensino, muitas vezes, se dá pela pontuação no plano de carreira. Esse dado nos despertou interesse em entender melhor como os docentes da área veem a formação continuada, principalmente por se tratar de uma área em que atualmente não se exige uma formação inicial que contempla todos os saberes necessários para a função. Nos interessamos em saber mais sobre como esses professores buscam essa formação continuada, como a Rede Estadual oferece essa formação, e que tipo de formação continuada é essa.

Outro assunto que nos despertou interesse foi em ouvir mais das professoras, e também de toda a equipe escolar, sobre as condições, possibilidades, barreiras e dificuldades encontradas para que os alunos possam vivenciar algumas atividades e manifestações artísticas. Como trazido por Barbosa (1898) e confirmado nas falas das entrevistadas, o acesso que os alunos tem das obras artísticas é por meio de material impresso e muitas vezes de baixa qualidade. Um assunto que sugerimos ser mais aprofundado futuramente é sobre as possibilidades de ampliação de vivências e experiências artísticas por parte dos alunos.

Também nos atentamos e consideramos relevante a realização de pesquisas que investiguem sobre as atividades realizadas nas aulas de Arte. Em fala de uma das entrevistadas, identificamos uma dificuldade que a professora relata sobre o desenvolvimento de certas habilidades nos alunos de ensino médio. A professora relata que os alunos não possuem habilidades manuais para manusear a tesoura em certas atividades. Isso nos leva a questionar quais as atividades e como têm sido realizadas, pois o relato da entrevistada demonstra uma realidade em que os alunos passam toda sua vida escolar sem o desenvolvimento de determinadas habilidades. Diante disso, acreditamos que seja relevante investigar se o que se tem realizado de fato nas aulas de Arte contemplam o que é indicado e pretendido para o ensino de Arte.

Mais um assunto que consideramos importante a ser investigado e discutido e que foge ao escopo desta pesquisa é sobre o papel geral da escola hoje na vida dos alunos, e buscar entender se as necessidades atuais do desenvolvimento desses alunos estão sendo atendidas pelo sistema educacional como se encontra hoje.

Além disso, atualmente a dança dentro da escola é componente curricular da disciplina de Arte e é uma das quatro linguagens artísticas a serem trabalhadas nesta disciplina. Mas por muitos anos esteve como componente curricular de Educação Física, e na prática ainda transita entre essas duas áreas do conhecimento. Acreditamos ser de extrema importância o desenvolvimento de pesquisas que se aprofundem em compreender como a Educação Física explora e trabalha o potencial expressivo e comunicativo da dança para além da movimentação corporal, ou sua representatividade cultural, pensando nas danças e festas regionais e folclóricas. Esse assunto nos despertou interesse pois, como já citamos anteriormente, se questionamos o domínio do conhecimento por um docente de Arte que não possui a formação específica em dança, como seria esse conhecimento por um profissional que tem sua formação em outro campo de conhecimento totalmente diferente do universo artístico.

Uma dificuldade apresentada pelas entrevistadas foi a falta de continuidade em seu trabalho junto aos alunos, pois, geralmente, elas trabalham um ano com uma turma, e no ano seguinte, outro docente irá trabalhar com essa mesma turma. Segundo as entrevistadas, isso faz com que o ensino siga caminhos diferentes a cada ano, e não é possível que se mantenha um planejamento mais amplo ou por ciclos de ensino. De acordo com as professoras, se apenas um docente acompanhasse uma mesma turma por todo o ciclo escolar, haveria maior possibilidade de um ensino de Arte mais organizado e bem desenvolvido. Porém, questionamos ainda aqui a formação docente, pois como já citamos anteriormente, se houvesse a continuidade, mas por um professor formado em uma linguagem artística apenas, os alunos deste professor teriam um bom conhecimento da área de formação dele, mas passariam toda sua vida escolar com um conhecimento raso nas demais linguagens. O problema da continuidade estaria resolvido, mas teríamos outro problema, que seria a falta de conhecimento mais aprofundado em outras três linguagens artísticas. Com isso acreditamos que mais discussões sobre a continuidade do trabalho poderiam ser realizadas.

Ainda sobre temas que chamaram nossa atenção e despertaram nosso interesse e que acreditamos que seja importante o desenvolvimento de mais pesquisas, consideramos pertinente que investiguem sobre a resistência e o medo que as convidadas a participar de entrevistas que sejam relacionadas a sua atuação profissional manifestaram. Além de despertar nosso interesse para conhecer os motivos que levam a esse medo e insegurança, este assunto foi a maior dificuldade encontrada na nossa pesquisa, pois a resistência das participantes em realizar as entrevistas, como foi descrito no item 3.1, gerou uma espera maior do que o previsto, e resultou na reformulação dos objetivos e dos participantes para que fosse possível a realização e finalização desta pesquisa.

Este trabalho apresentou uma grande contribuição para a contínua formação como docente e arte educadora da pesquisadora principal por diversos fatores. Em sua primeira etapa, contribuiu por colocar a pesquisadora principal, de forma mais íntima a algumas teorias que embasam as discussões na área. Também aproximou da legislação que rege e direciona toda a prática na educação de Arte no nosso país.

Dos contatos mais significativos que tivemos no decorrer deste trabalho, foi com a voz e as perspectivas de outras profissionais que trilham os mesmos caminhos que nós e tem também sua realidade profissional, habilidades específicas, aflições, barreiras e limitações. Este contato nos proporcionou um olhar mais amplo sobre a realidade

profissional do docente de Arte, em que várias das nossas suposições iniciais se confirmaram, outras dessas suposições se clarificaram, e também nos foi apresentado um leque muito maior de vivências, experiências e percepções que apresentam muita relevância para a área e precisam ainda ser melhor discutidos.

Assim como a pesquisadora principal sentia um peso nas costas causado por uma função que exige polivalência e eu via que deveria partir de mim um esforço mais do que o natural para o bom desenvolvimento dessa função, peso este que gerou o incômodo motivador desta pesquisa, estas professoras entrevistadas também sentem o mesmo, e estamos todas no mesmo barco furado, com a palavra polivalência bordada em sua vela. Ainda com certas dificuldades, a pesquisadora principal é capaz de olhar as demais práticas docentes com menos julgamentos e pré-conceitos diante de certos posicionamentos e ações. Hoje, observa que até as práticas, que até então julgava muito maravilhosas, são ainda muito superficiais nas linguagens artísticas que não domina por falta de formação adequada. Concluimos que a boa vontade, a predisposição, a dedicação e o amor pela profissão nunca serão suficientes, o que faz um profissional é a formação profissional, e esta deve ser de qualidade.

REFERÊNCIAS

ADAMI, Anna. **Definição de Arte**. Site : Info Escola. Disponível em : <https://www.infoescola.com/artes/definicao-de-arte/> <último acesso em janeiro de 2018>

ALARCÃO, Isabel. **A escola reflexiva**. IN: Escola reflexiva e a nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 15-30, 2001.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16**. Educ. Real. Porto Alegre , v. 43, n. 3, p. 1009-1030, 2018 .

ALVES, Alda. Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.77, p. 53-61, maio, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estud. av., São Paulo , v. 3, n. 7, p. 170-182, Dez. 1989.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. M.J. Alvarez, S.B. dos Santos, T.M. Baptista. Porto Editora, Portugal, 1994.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm <último acesso em maio de 2019>.

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

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p.

BRASIL. **Lei 12.287 de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino de arte. 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm <último acesso em maio de 2019>.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> <Último acesso em junho de 2019>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, publicada em 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf <último acesso em maio de 2019>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf acesso em: 20/01/2019

CASTANHO, Maria Eugenia de Lima e Montes. **Arte-Educação e intelectualidade da arte: contribuição ao ensino da Educação Artística no Brasil após a Lei 5.692/71. 1982.** 269 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322469>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research Methods in Education.** London: Routledge, 1994.

COLI, Jorge. **O que é arte.** Ed. Brasiliense: São Paulo, 1995.

Dicionário michaellis online – **Estética** – Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Ex3k> <último acesso em Mar de 2019>.

FERREIRA, Débora Pazzeto. **Weitz, Danto e a definição da arte.** Peri, v. 07, n. 02, 2015. p. 70 – 82. Disponível em: <http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/1001/553> <último acesso em junho de 2019>

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GARCEZ, Maria Helena Nery. **A estética de Luigi Pareyson: alguns princípios fundamentais e alguma aplicação da articulista.** (s/d). Disponível em <<http://dlev.fflch.usp.br/estetica-de-luigi-pareyson-alguns-principios-fundamentais-e-alguma-aplicacao-da-articulista#:~:text=O%201%C3%BAcido%20pensamento%20est%C3%A9tico%20do,%C3%A9%20pouco%20conhecido%20no%20Brasil.&text=Para%20ele%2C%20a%20est%C3%A9tica%20%C3%A9,historiador%2C%20do%20t%C3%A9cnico%20da%20arte>> último acesso em set de 2020.

GAUTHIER, Clermont, *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos;** tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Sueli F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80

GONÇALVES PINTO, Maria das Graças C. da S. M. **A formação do(a) professor(a) de educação superior: identidades e práticas.** IN: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 12, 2004, Curitiba. Curitiba: ENDIPE, 2004, CD-ROM.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education.** Brookfield: Ashgate, 2001.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** São Paulo: Amil, 2003.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Espaço do ensino de arte na escola.** Disponível em : <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251016/1/Loponte_LucianaGruppelli_M.pdf>. Acesso em Abr de 2019.

LÜDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo. E.P.U, 2012.

MOROKAWA, Rosi Leny. **Definir ou não definir Arte.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ars/v16n34/2178-0447-ars-16-34-93.pdf>, 2018 <último acesso em maio de 2019>

MOVIMENTO PELA BASE. **Linha do Tempo**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>, 2017 <Último acesso em maio de 2019>.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**, 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEIXOTO, Fernando. O que é Teatro. Ed. Brasiliense: São Paulo. 1995.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?** Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018.

REIS, Magali e BAGOLIN, Luiz Armando. **Arte como experiência**. Cad. Pesqui. vol.41 no.142 São Paulo Jan./Apr. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100017 <Último acesso em junho de 2019>

SAFATLE, Vladimir. **Lugares do que não tem lugar**. Folha de São Paulo, São Paulo, 24 de Fevereiro de 2017. Colunistas. Disponível em: <<http://folha.com/no1861393>>. Acesso em: 26 de Maio de 2020.

SCOTT, David; USHER, Robin. **Researching education: data, methods and theory in educational enquiry**. London and New York: Cassell, 1999;

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2003.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago. 2006

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO/ PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (ICT) SEM REMUNERAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

AULA DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ATUANTES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO CARLOS-SP

Eu, Karen Adriana Godoy, mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Aula de Arte na Educação Básica: um estudo sobre as concepções de professoras atuantes em escolas públicas de São Carlos-SP” orientada pelo Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia.

A Arte está presente nas escolas desde o ano de 1971 por meio da Lei n°. 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases. Desde então, a presença deste conteúdo dentro do ambiente escolar passou e ainda passa por diversas mudanças em relação a diversos aspectos de sua função, espaço, aplicação e desenvolvimento nas escolas.

A presente pesquisa, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) sem remuneração da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), busca explorar quais linguagens artísticas as professoras consideram como válidas para o ensino de Arte, quais conteúdos as professoras consideram como válidos para o ensino de Arte e qual a função do ensino de Arte na escola para essas professoras.

Assim sendo, a questão norteadora do estudo é: quais são as concepções de ensino de Arte que as professoras da disciplina de Arte possuem/apresentam? A partir desta questão, o objetivo geral da pesquisa é investigar as concepções de ensino de Arte de professoras atuantes em São Carlos/SP

Você foi selecionado(a) para participar desta pesquisa por ser professora da disciplina de Arte na educação básica. Sua participação não é obrigatória; caso aceite

participar, sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir que a pesquisadora realize uma entrevista individual sobre assuntos pertinentes à pesquisa.

Você será convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a sua percepção sobre as concepções e percepções do ensino de Arte nas escolas regulares.

A entrevista será realizada individualmente e em local e horário de sua preferência. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse, desconforto, cansaço, tristeza e sentimentos dessa natureza como resultado da exposição de opiniões pessoais ao responder perguntas que envolvem as ações de terceiros. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras e/ou invasivas, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área do Ensino de Arte. Este trabalho resultará em uma fonte de leitura e reflexão para demais docentes da área. Sendo assim, pode se configurar como um produto para construção de conhecimento e fonte inspiradora para mais pesquisas neste campo de atuação.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação com a pesquisadora, outros docentes, ou à gestão da Escola Estadual em questão.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna

possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Karen Adriana Godoy

Endereço: Avenida Otto Werner Rosel, 1455 – São Carlos/SP.

Contato telefônico: (16) 9 8175-2998 e-mail: karengodoy.artes@gmail.com

Local e data: _____

Nome da Pesquisadora
Pesquisadora

Assinatura da

Nome do(a) Participante

Assinatura do(a) responsável
pelo Participante

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

1. Formação profissional
 - Você realizou algum tipo de curso de Arte antes de sua graduação?
 - Qual curso de Graduação você realizou?
 - Realizou outros cursos?
2. O quê?
 - Com quais linguagens artísticas você trabalha nas aulas de Arte?
 - Por que você trabalha com essas linguagens?
 - Quais conteúdos você trabalha dentro dessas linguagens?
 - Quais materiais você apresenta para os alunos nas aulas? Que meios você utiliza para apresentar as obras aos alunos?
3. Como?
 - Quais atividades de ensino realiza? Por que essas atividades?
 - Qual é a inspiração para essas atividades que realiza?
 - Quais atividades gostaria de realizar e não consegue?
 - Por que não consegue realizá-las?
 - Qual é a inspiração para essas atividades que gostaria de realizar?
 - Quais atividades as crianças mais gostam de fazer nas aulas de arte? E quais gostam menos?
 - Como você vê a influência dos pais no interesse das crianças pela arte?
4. Por quê?
 - A Arte deveria mesmo ser ensinada nas escolas? Se sim, por que ou para quê? Se não, por que não?
5. Definição de Arte
 - Para finalizar a entrevista, uma pergunta mais subjetiva, mais difícil, mas que comporta inúmeras respostas: como você define o que é arte?

Você pensa em mais algum assunto que não abordamos na entrevista e que mereceria ser destacado?