

Universidade do Estado De Minas Gerais  
Campus Belo Horizonte  
Faculdade de Educação

Vera Lucia de Oliveira Machado

**AS PROFESSORAS DE ARTE DOS CICLOS INICIAIS: UM  
ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE/ REGIONAL  
VENDA NOVA**

Belo Horizonte

2016

Vera Lucia de Oliveira Machado

Vera Lucia de Oliveira Machado

**AS PROFESSORAS DE ARTE DOS CICLOS INICIAIS: UM  
ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE/ REGIONAL  
VENDA NOVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 1 - Cultura, Memória e Linguagens em  
Processos Educativos.

Orientadora: Karla Cunha Pádua

Belo Horizonte

2016

Universidade do Estrado de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação

Dissertação intitulada “AS PROFESSORAS DE ARTE DOS CICLOS INICIAIS: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE/ REGIONAL VENDA NOVA” de autoria da mestranda Vera Lucia De Oliveira Machado aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karla Cunha Pádua (orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Verônica Mendes Pereira (UFOP)

---

Prof. Dr. Fabrício Andrade Pereira (UEMG)

---

Suplente Externo: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Magna Bonifácio de Araújo (UFOP)

---

Suplente Interno ao Programa Prof. Dr. José De Souza Miguel Lopes (UEMG)

Belo Horizonte  
Setembro/2016

## **Certas Canções**

Milton Nascimento

Certas canções que ouço  
Cabem tão dentro de mim  
Que perguntar carece:  
"Como não fui eu que fiz?!"  
Certa emoção me alcança  
Corta-me a alma sem dor  
Certas canções me chegam, ôô  
Como se fosse o amor  
Contos da água e do fogo  
Cacos de vida no chão  
Cartas do sonho do povo  
E o coração do cantor  
Vida e mais vida ou ferida,  
Chuva, outono ou mar,  
Carvão e giz, abrigo,  
Gesto molhado no olhar  
Calor, que invade, arde, queima  
Encoraja, amor  
Que invade, arde, carece de cantar  
Calor Que invade, arde, queima  
Encoraja, amor  
Que invade, arde, carece de cantar...

**...a minha escolha pela Arte.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade da vida e do tempo que me foi concedido para que eu pudesse concretizar este trabalho e principalmente por me dar força para superar os obstáculos encontrados durante esta jornada.

Agradeço à Karla, minha orientadora, pela amizade, pelo apoio e pelo suporte para a construção desse trabalho. Muito obrigada!

Agradeço ao professor Fabrício Andrade Pereira, pela leitura e disponibilidade para contribuir no Parecer no Exame de Qualificação e pela valiosa colaboração com o objeto de estudo da arte.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Aparecida por serem as fontes do que sou hoje.

Agradeço ao meu marido Emerson meu companheiro de longa caminhada de dedicação, paciência e superação.

Agradeço às minhas filhas Beatriz e Tamiris, que além de serem os bens mais preciosos, agradeço por todo incentivo, ajuda e compreensão que dedicaram nesta caminhada ao conhecimento.

Agradeço às minhas irmãs Sandra e Cristina, por ser meu porto seguro nesta jornada.

Agradeço ao meu irmão Marcos e minha irmã Zenir que apesar da distância estão sempre presentes me apoiando em todos os momentos importantes da minha trajetória de vida.

Agradeço às minhas médicas do corpo e da alma Lúcia Fenelon e Joana D'arc que cuidaram para que eu mantivesse minha saúde e meu equilíbrio.

Agradeço aos amigos e amigas da turma VI do mestrado pela amizade, alegria e crescimento, que comigo estiveram nessa experiência acadêmica enriquecedora.

Agradeço a amiga Marlene, pelo desprendimento, solicitude e auxílio nos procedimentos finais da elaboração desta dissertação. Muito obrigada!

Agradeço à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) pela oportunidade, e a todos os amigos da FaE UEMG que me incentivaram neste empreendimento tão valioso. Agradeço à Escola Rosa dos Ventos e a todas as professoras que com muita boa vontade me recebeu e acolheu naquele espaço para que eu concretizasse esta pesquisa.

Agradeço aos amigos da E.M. Professor Pedro Guerra por todo apoio e colaboração que recebi durante todo o curso.

Agradeço a equipe da GECEE - Gerencia de Cadastro e Estatística Escolar da SMED, pela pronta colaboração em fornecer os dados necessários para realização da pesquisa.

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo identificar os aspectos que têm delineado os saberes, práticas e experiências dos/as professores/as que atuam com o ensino de Arte no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, norteado pelas seguintes questões: qual a formação deste professor/a? Que concepções de Arte norteiam seu trabalho? Como esses/as professores/as construíram suas experiências relacionadas à Arte em seus percursos de vida? Foi realizada uma pesquisa qualitativa em uma Escola Municipal da Regional de Venda Nova, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez (10) professoras que atuam com o ensino de Arte, cujo roteiro incluiu o levantamento de dados sobre o perfil desses docentes, no que diz respeito à idade, gênero, formação, experiências profissionais anteriores, experiências pessoais com a Arte, critérios para trabalhar com a disciplina e observações de aulas de Arte dessas professoras. A pesquisa mostrou que o ensino da Arte na RME/BH passou por modificações importantes, tanto com a implantação da Escola Plural, quanto com a implantação da LDB nº 9.394/96, que determinam a obrigatoriedade deste ensino nos diversos níveis da educação básica, a fim de promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

**PALAVRAS CHAVE:** Ensino de Arte – Práticas Docentes - Professores/as de Arte

## **ABSTRACT**

The objective of this study is to identify the aspects that have outlined the knowledge, practices and experiences of the teachers who teach Art in Elementary School 1st and 2nd grades, at a Municipal school in Belo Horizonte, guided by the following questions – What is the teacher’s educational background? What Art conceptions guide their work? How did they build up their Art-related experiences in their life path? A qualitative survey was conducted at a Municipal School in Venda Nova District, where semi-structured interviews with 10 teachers who teach Art were carried out. The interview guide included data collection of their profile, with regards to age, gender, educational background, prior professional experiences, personal experience with Art, criteria to work with the subject and monitoring of the teachers’ Art classes. The results showed that Art teaching in *RME/BH* (Municipal School System of Belo Horizonte) has undergone important changes, both with the implementation of Plural School and LDB 9.394/96, which lay down the compulsory regulation of this subject teaching in the multiple layers of fundamental education, to promote the cultural development of the students.

**KEY WORDS:** Art Teaching - Teaching Practices - Art Teachers

## **LISTA DE SIGLAS**

**ABEM** Associação Brasileira de Educação Musical

**ABRACE** Associação Brasileira de Artes Cênicas

**AIP** Atividade de Integração Pedagógica

**ACA** Atividade de Cultura e Arte

**ANPAP** Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas

**CIAE** Curso Intensivo de Arte na Educação

**CNE/CEB** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

**CNE/CES** Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior

**CNE/CP** Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

**DCNs** Diretrizes Curriculares Nacionais

**EAB** Escolinha de Arte do Brasil

**E.M.** Escola Municipal

**FaE** Faculdade de Educação

**FAEB** Federação de Arte/Educadores do Brasil

**GECEE** Gerencia de Cadastro e Estatística Escolar

**INSEA** International Society for Education through Art

**IPHAN** Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

**LDB** Lei de Diretrizes e Bases

**LDBEN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEA** Movimento Escolinha de Arte

**MEC** Ministério da Educação

**MEC USAID** Ministério da Educação Brasileiro e dos Estados Unidos

**PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PBH** Prefeitura de Belo Horizonte

**PPP** Projetos Políticos Pedagógicos

**RME/BH** Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

**SEE-MG** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

**SMED** Secretaria de Educação

**SMEDBH** Secretaria de Educação de Belo Horizonte

**UEMG** Universidade do Estado de Minas Gerais

**UFMG** Universidade Federal de Minas Gerais

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - Classificação da formação dos professores da rede municipal de Belo Horizonte

FIGURA 2 - Número de professores da rede municipal de Belo Horizonte com ensino médio e magistério

FIGURA 3- Desenho da foca – Ilustração do Livro

FIGURA 4 - Desenho da foca- Desenho feito por aluno da professora Pagu do 1º ano do 1º ciclo.

FIGURA 5- Colagem da foca- Colagem feita por aluno da professora Pagu do 1º ano do 1º ciclo.

FIGURA 6- Colagem do porco – Colagem feita por aluno da professora Pagu do 1º ano do 1º ciclo.

FIGURA 7 - Ilustração do caderno de Arte feita por aluno da professora Frida.

FIGURA 8 - Desenho colorido por aluno da professora Frida- Releitura de obra de Romero Brito.

FIGURA 9 - Desenho colorido por aluno da professora Frida- Releitura de obra de Romero Brito.

FIGURA 10 - Releitura feita pelos alunos da professora Frida, a partir de fotos, baseado em obra de Romero Brito.

FIGURA 11- Mandala feita pela professora Roxane como modelo para seus alunos do 1º ano do 2º ciclo.

FIGURA 12 - Mandala feita por aluno do 1º ano do 2º ciclo da professora Roxane utilizando régua geométrica.

FIGURA 13- Desenho livre feito com régua geométrica pela professora Roxane como exemplo para seus alunos do 1º ano do 2º ciclo.

FIGURA 14 - Desenho livre feito com régua geométrica por aluno do 1º ano do 2º ciclo da professora Roxane.

FIGURA 15 - Galinha d'Angola confeccionado pelos alunos do 1º ano e 3º ano do 1ºciclo da professora Pagu, como culminância do projeto interdisciplinar Bruna e a galinha d'Angola realizado em 2015.

FIGURA 16 - Personagem Bruna do livro Bruna e a galinha d'Angola confeccionado pelos alunos do 1º ano e 3º ano do 1ºciclo da professora Pagu, como culminância do projeto interdisciplinar Bruna e a galinha d'Angola realizado em 2015.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. O ENSINO DE ARTE .....</b>	<b>21</b>
2.1. Por que ensinar Arte? .....	22
2.2. Influências e tendências do ensino de Arte.....	30
2.2.1. A influência da Pedagogia Tradicional.....	32
2.2.2. A influência da Escola Nova.....	33
2.2.3. A influência da Pedagogia Tecnicista.....	36
2.2.4. A influência da Pedagogia Libertadora (Tendência Realista –Progressista).....	37
<b>3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE ARTE.....</b>	<b>38</b>
3.1. Trajetórias e experiências de vida como formadoras .....	48
<b>4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A DISCIPLINA ARTE NA ESCOLA MUNICIPAL ROSA DOS VENTOS.....</b>	<b>60</b>
4.1. A formação dos professores/as da Rede Municipal de Belo Horizonte.....	61
4.2. A Escola Municipal Rosa dos Ventos e as professoras pesquisadas.....	65
4.3. As professoras que atuam com o ensino de Arte na escola Rosa dos Ventos.....	70
4.4. Práticas pedagógicas com a Arte na escola Rosa dos Ventos.....	73
4.5. Projetos significativos e interdisciplinares.....	89
<b>5. EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NA VIDA DAS PROFESSORAS DE ARTE.....</b>	<b>97</b>
5.1. A arte na família e na escola das professoras .....	99
5.2. Formação Continuada para as professoras de Arte.....	102
<b>6.CONCLUSÃO.....</b>	<b>104</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>116</b>

## 1.INTRODUÇÃO

O ensino da Arte na escola faz parte do currículo escolar de milhares de crianças e jovens e tem um papel importante na criação de condições para o aprimoramento dos sentidos humanos e para o aguçamento da percepção, promovendo a humanização dos alunos.

Partindo deste pressuposto, este trabalho tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre o ensino de Arte, os saberes, práticas e experiências do/as professor/as, além de verificar seu lugar, sua finalidade e suas condições de desenvolvimento em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH). Quais as metodologias presentes nas práticas docentes do ensino de Arte? Como é o trabalho desenvolvido pelas professoras? Que experiências em Arte possuem essas docentes? Questões como esta nortearão este trabalho.

No início dos anos noventa várias reformas educacionais ocorreram em todo país, e no contexto pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte podemos mencionar o “Projeto Escola Plural”, implantado em 1994. Segundo os Cadernos Escola Plural (1996), tal proposta tinha objetivos bem definidos: Organizar a escola como espaço público de cultura viva; Considerar como partes do mesmo processo as atividades do ensino /aprendizagem e os conteúdos que as sustentam; romper com a lógica fragmentada e etapista da seriação, organizando os Ciclos de Idade de Formação. A Escola Plural traçou seus Eixos Norteadores sempre colocando a arte com relevante importância.

Alguns eixos norteadores para seleção de conteúdo a serem trabalhados nos 1º e 2º Ciclos, salientando que esses eixos não podem ser seguidos, sem se considerar o processo vivido pelos alunos e professores na sala de aula. Devem servir, sobretudo como referências para organizar a prática pedagógica de modo que se possibilite ao aluno: 1º Ciclo : Utilização de várias formas de expressão.- Utilizar diferentes formas de linguagem- verbal, plástica, corporal, musical, científica – para expressar suas opiniões, conclusões desejos e sentimentos; Contato com as produções artísticas nas suas diversas manifestações – Appreciar as produções artísticas presentes em sua cidade, bem como aquelas que fazem parte da herança cultural da humanidade.

2º Ciclo: Aprofundamento no conhecimento de diversas produções artísticas - Aprofundar seu conhecimento da produção artística, estabelecendo relações entre o artista, sua obra e seu tempo, comparando obras diferentes e percebendo o contexto histórico e cultural em que tais obras foram criadas... (PBH, 1996, p.15 -16).

De acordo com os pressupostos da Escola Plural, os dois primeiros ciclos de formação constituem um momento fundamental de desenvolvimento sociocultural dos alunos e devem estar a serviço de um processo global, visando a interação do aluno com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Todavia, parece que isso não acontece com relação às Artes.

De forma geral, o ensino de Arte na RME/BH passou por modificações importantes tanto com a implantação da Escola Plural, quanto com a implantação da LDB nº 9.394/96 que determina que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB n. 9.394/96 p.27833 a 27841). Os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a Arte como uma área de conhecimento e não mais atividade, e esta passa a ser incluída na estrutura curricular com conteúdos próprios, ligados à cultura artística. Também houve a implantação das Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (2009), apresentando aos professores/as aspectos diversos sobre o ensino da Arte, bem como sugestões e conhecimentos disciplinares para o ensino das expressões artísticas.

No entanto, apesar dessas mudanças curriculares, no que se refere ao ensino de Arte, percebe-se que os alunos chegam ao 3º ciclo condicionados, a fazerem atividades pré-estabelecidas pelos professores, com dificuldades em elaborar trabalhos onde são exigidas competências básicas como autonomia, iniciativa e criatividade. A grande maioria das crianças que chega ao 3º ciclo do Ensino Fundamental nos parece ter sido educada por professores que concebem a Arte e o trabalho artístico como o desenho com perfeição do real e o bom aluno de Arte como aquele que copia aquilo que vê ou que demonstra habilidades manuais e não aquele que demonstra autonomia de criar.

Atuando há vinte anos neste ciclo de formação, estas observações do meu cotidiano docente transformaram-se em inquietações que resultaram nesta pesquisa. Ao longo da minha trajetória na Rede Municipal de Belo Horizonte atuando com a disciplina Arte para o terceiro ciclo e também como docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG, trabalhando com a disciplina Artes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que, apesar da legislação educacional organizar e estruturar o ensino de Arte nas escolas, o modo de conceber a Arte no ambiente escolar

parece distante do que é proposto pela LDB n.9394/96 e também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN Artes.

Esta pesquisa, portanto, investiga o papel dos docentes e de suas experiências em Arte nas práticas desenvolvidas com os alunos do 1º e 2º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Qual a formação do professor que atua na disciplina Arte no 1º e 2º ciclo da RME/BH? Que concepções de Arte norteiam seu trabalho? Como esse professor foi construindo suas experiências relacionadas à Arte em seus percursos de vida? Que saberes orientam as suas práticas docentes? Essas perguntas me levaram a focar a pesquisa nas concepções e práticas dos docentes de Arte.

Sabemos que muitas mudanças ocorreram na formação do professor de Arte, tais como: a manutenção do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE); a criação dos Cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, na perspectiva da polivalência; a criação dos Cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística, com ênfase em Linguagem Visual, Teatro, Dança e Música, como proposto pelo PCN Arte (1996). Mais recentemente, ocorreu a implementação obrigatória de âmbito nacional do componente curricular Arte/Educação nos Cursos de Pedagogia, com propostas de formação continuada de professores que estão em exercício pleno da profissão, por parte dos sistemas nacionais e locais. Contudo, nos parece que estas mudanças ocorreram em termos das exigências legais para o ensino de Arte, havendo ainda um grande fosso entre tais orientações e a prática docente. Isto aponta a relevância dessa pesquisa, que se propõe a investigar as concepções e práticas dos professores que atuam com o ensino de Arte.

Com todas essas transformações, os docentes que atuam com esta disciplina não podem mais conceber o ensino de Arte da mesma maneira como era concebida no início no sec. XX. Para contribuir com essa reflexão, mencionamos um fato importante, ocorrido no final da década de 40, que retrata os conflitos existentes entre diferentes concepções de Arte no Brasil: a Exposição Internacional de Arte Infantil, realizada em Milão (Itália). A comissão de seleção da exposição recebeu trabalhos de crianças dos vários continentes e todos os desenhos das crianças brasileiras foram recusados. Os músicos Koellreuter e Geni Marcondes, que na época estavam na Itália, entrevistaram a vice-presidente da instituição organizadora e em artigo publicado pelo *O Estado de Minas* de 1949 afirmaram:

Quisemos saber qual fora o critério adotado para a escolha dos desenhos expostos. A Dra. Paccagnella respondeu-nos: “os mais espontâneos, naturalmente, foram os preferidos. Fizemos uma seleção na remessa de cada país e tudo que nos pareceu ajudado ou mesmo sugerido por adultos foi deixado de lado. No entanto, esse trabalho seletivo não pode ser feito em relação aos desenhos vindos do Brasil. Não tivemos muito o que escolher. Não recebemos nenhuma criação verdadeiramente livre das crianças brasileiras... Preteriram as criações espontâneas pelos desenhos assim chamados “bem feitinhos” e carentes de originalidade... A Dra. Paccagnella tinha razão. Nada menos representativo, menos vivo que as produções brasileiras da exposição. Era como se nossas crianças tivessem nascido mortas e aqueles bichos empalhados fossem a expressão de sua falta de vitalidade (Escolinha de arte do Brasil. Brasília, INEP, 1980, p. 32, apud Martins, 1998, p.15).

Segundo Martins (1998), os recusados, na verdade, não foram os desenhos das crianças brasileiras, mas os responsáveis pela seleção feita no Brasil. Provavelmente pensaram: “Se é para ir à Europa, não podemos enviar qualquer coisa”. Assim, pais ou professores deram a sua “ajudazinha”, a famosa “mão de gato”... E será que ela não está presente até hoje? “No círculo vicioso, repetem-se os desenhos copiados. E, provavelmente, hoje seriam recusadas também as produções, com aspectos de releitura, que copiam – e não reinventam – Picasso ou Miró, são os preferidos” (MARTINS, 1998, p.15).

Tais concepções parecem ainda persistir nas práticas dos docentes de Arte das escolas contemporâneas, apesar de todas as transformações ocorridas na sociedade e no mundo. Isto nos mostra a necessidade de voltar nosso olhar para as práticas escolares do docente que atua com a disciplina Arte e para as concepções que permeiam o seu trabalho. Dessa forma, poderemos avaliar melhor se as escolas e o ensino de Arte estão atendendo às novas exigências do mundo contemporâneo e se de fato estão em diálogo com as novas gerações, suas demandas e expectativas em relação a escola.

Pensar nessas novas exigências do mundo contemporâneo, de acordo com Morin (2011), é pensar em uma educação centrada na condição humana, com o aluno podendo reconhecer-se em sua humanidade comum, e também, reconhecer a diversidade cultural, que é própria da humanidade, propiciando reflexões acerca de quem somos, onde estamos, de onde viemos e para onde vamos.

No final do sec. XX, o conhecimento nas áreas científicas trouxe uma nova luz à condição do ser humano perante o universo, mas, de acordo com Morin (2011), “O humano

continua esartejado, partido em pedaos como um quebra-cabeça”, no qual falta uma peaa. Para ele, a prpria aa das ciãcias humanas é fragmentada e compartimentada e a escola está sempre reproduzindo esta divisã, por isso propõe uma educaã que promova a uniã de conhecimentos científcos com as aas das humanidades, com especial atenã as artes, poesia e literatura, de modo a colocar em evidãcia a “multidimensionalidade e a complexidade humana”.

Os professores/as que atuam com o ensino da Arte, conforme Ferraz e Fusari (2010) sã responsãveis pelo processo que aproxima os alunos do legado cultural e artístco da humanidade, permitindo assim, conhecerem, aspectos mais significativos de nossa cultura e principalmente propiciar, a sensibilizaã de saberes práticos e teóricos sobre arte. Compartilhando dessas perspectivas teóricas, esta pesquisa se propõe a compreender a influãcia das experiãcias relacionadas à Arte na trajetória de vida nas práticas pedagógicas do docente que atua com o ensino de Arte no primeiro e no segundo ciclos do Ensino Fundamental, investigando suas práticas pedagógicas em uma escola municipal da regional de Venda Nova/Belo Horizonte.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Compreender as concepções de Arte que orientam as práticas pedagógicas dos/as professores/as que atuam nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental

E como objetivos específicos:

- Levantar o perfil sociocultural dos docentes que atua na disciplina Arte do 1º e 2º ciclo da RMBH;
- Investigar a formaã acadêmica e continuada destes professores
- Analisar os saberes e as práticas sobre Arte que orientam o trabalho desses docentes em sala de aula;
- Discutir a influãcia das experiãcias em Arte no trabalho docente.

Para alcançar esses objetivos, dentro de uma abordagem qualitativa, foi realizada pesquisa de campo com professores/as de Arte que atuam na Escola Municipal Rosa dos Ventos<sup>1</sup>, por ser uma das escolas que, após o termino do 2º ciclo, encaminham seus alunos

---

<sup>1</sup> O nome da escola foi substituído, em detrimento da ética na pesquisa.

para a Escola Municipal, onde atua a pesquisadora e que pela receptividade demonstrada ao trabalho de investigação.

De acordo com Mazzotti e Gewandsznajder (2004), a pesquisa qualitativa interessa-se principalmente pelos processos e seus significados. No caso dessa pesquisa, o interesse volta-se para a interpretação da experiência de professores/as que trabalham com o ensino da Arte, buscando acessar práticas, significações, emoções e sensibilidades que permeiam o exercício de docência por meio de entrevistas.

Segundo esses/as autores/as, as principais características da pesquisa qualitativa são: a busca de significados em contextos social e culturalmente específicos, porém com a possibilidade de generalização teórica; coleta de dados por meio de entrevista, observação, investigação participativa, entre outros; além de maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos.

A pesquisa qualitativa não se restringe a adoção de uma teoria, de um paradigma ou método, mas permite, ao contrário, adotar uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos. Convencionou-se chamar as investigações que recaem sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos de pesquisa qualitativa (ALVES MAZZOTTI, 2004, p. 147).

Nesta perspectiva, a pesquisa foi feita com professores/as que trabalham com a disciplina Arte na Escola Municipal Rosa dos Ventos, por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação de sala de aula. Para Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada oferece uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão.

Ao todo, foram entrevistadas dez (10) professoras que atuam com o ensino de Arte, as quais foram todas gravadas em áudio, transcritas e analisadas e constituem os principais dados empíricos que fundamentam este trabalho. Acompanhando as entrevistas, foi aplicado um formulário a fim de traçar um perfil desses docentes, por meio do levantamento de características como: idade, gênero, formação, experiências

profissionais anteriores, experiências pessoais com a Arte, critérios para trabalhar com a disciplina, etc.

Também houve observação de algumas aulas das professoras entrevistadas, realização de conversas informais com a coordenação, a direção e a bibliotecária. Nas observações de sala de aula, foram feitos registros escritos e fotográficos dos procedimentos metodológicos das professoras, das práticas cotidianas, análise de documentos e das atividades realizadas pelos alunos em sala. O pressuposto é que as pessoas agem de acordo com suas crenças, convicções, valores, e concepções, portanto, as práticas cotidianas observadas nas aulas de arte, assim como as representações veiculadas nas entrevistas, revelam um sentido e um significado que é necessário investigar (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAIDER, 2004, p.131).

Também foi feito um levantamento de dados junto a GECEE/ SMED Gerencia de Cadastro e Estatística Escolar, para se verificar qual a formação dos professores/as da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Após a coleta e análise interpretativa desses dados oriundos de uma variedade de fontes, de situações diversas e com diferentes tipos de sujeitos, procuramos realizar a triangulação que, conforme Flick (2009) é a combinação de diferentes tipos de dados. Esse emprego de várias fontes é um critério que aumenta a credibilidade e a confiabilidade dos resultados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAIDER, 2004; MARTINS, 2008).

A pesquisa se divide em: 1: Introdução, Capítulo 2: Formação para o Ensino de Arte: Este capítulo tem como objetivo refletir e expor, fundamentado em alguns autores como (OSTROWER 1983); (PEREIRA 2011); (DONALD SOUCY 2005); (ALMEIDA 2001) e (BRENT WILSON 2005) propostas para a compreensão e desenvolvimento do ensino de arte e da arte/educação. E para dar mais solidez a compreensão desta investigação, especifica-se neste capítulo também quais as mais importantes Influências e Tendências que este ensino vem percorrendo ao longo do tempo.

Capítulo 3: Políticas Educacionais e Experiências Significativas na Formação do Professor de Arte: Neste capítulo investigam-se as Políticas Públicas desenvolvidas para

formação do professor/a de Arte frente, as mudanças sociais, políticas, tecnológicas que ocorreram e que vem influenciando na sua qualificação. Analisa-se também com aportes de autores como (TEIXEIRA 1999), (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ 2011), (TARDIF 2014) questões sobre a formação do professor/a, não só no âmbito acadêmico e curricular, mas principalmente em pesquisas, que investigam as questões do sujeito professor, no sujeito sociocultural que ele é. Pensando no professor/as como seres concretos e plurais que são, isto é, homens e mulheres, brancos ou negros, que tem desejos e projetos. Pretende-se averiguar concepções de autores como (LARROSA 2002); (MARIN e GIOVANNI, 2006); (MORIN 2010) (SAVIAN 2009) acerca da necessidade de experiências significativas na trajetória da formação docente.

No capítulo 4: O Ensino de Arte na Rede Municipal de Belo Horizonte aprofundará no foco da pesquisa que são os professores/as que atuam com o ensino da arte nos iniciais do ensino fundamental. Apresentamos e discutimos os dados coletados sobre os trabalhos que as professoras da Escola Municipal Rosa dos Vendo desenvolvem com os alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental com a disciplina Arte.

No capítulo 5: Experiências Formadoras na Vida das professoras que atuam com o Ensino de Arte, focalizaram as influências que as experiências vividas por estas professoras tanto no âmbito familiar, quanto em sua vida escolar, refletiram na sua formação e prática profissional. Também verificamos quais cursos de formação continuada na área de Arte, foram oferecidos pela RME/BH para as professoras da Escola Municipal Rosa dos Ventos que atuam com esta disciplina.

Finalizando o texto com a conclusão, retomando questionamentos acerca da pesquisa realizada, a fim de impulsionar reflexões, que colaborem para formulações de propostas que aprimorem o ensino de Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

## 2. O ENSINO DE ARTE

A arte sempre fez parte da vida do homem, desde a pré-história ele busca na arte uma maneira de relacionar-se com o universo e consigo mesmo. Provavelmente a maior inovação da história da humanidade não foram os utensílios de pedra, espada de aço, ou a roda e sim a invenção da expressão simbólica: a origem da Arte.

Quando contemplamos no museu uma jarra de argila, produzida talvez há uns seis mil anos por um artesão anônimo, algum homem cujo dia-a-dia desconhecemos e cujos pensamentos e emoções dificilmente podemos imaginar, percebemos algo de muito importante. Percebemos o quanto esse homem, com um propósito bem definido de atender certas finalidades práticas – fazer uma jarra para guardar água ou óleo- em moldando a terra moldou a si próprio. Seguindo com a matéria e sondando-a quanto à ‘essência do ser’, criando subdivisões e proporções nos ornamentos da jarra, o homem impregnou a terra com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos. Dando forma à argila, ele deu forma à fluidez fugidia de seu próprio existir, captou e configurou-a. Estruturando a matéria, também dentro de si ele se estruturou. (OSTROWER, 1983).

O artista que propõe uma poética de expressão de seus conteúdos internos, sem a intenção de comunicar algo para o público, querendo ele ou não, sua obra será percebida e interpretada por outro indivíduo. Toda obra de arte possui uma materialidade física (visual ou sonora) e se constrói a partir de códigos (movimentos, ações, gestos, formas, linhas, cores, luz, notas, timbres, pausas), carregados de conteúdos ou sentidos que serão percebidos e interpretados pelo público. Mas é justamente o caráter não verbal da expressão artística que constitui o motivo concreto da arte ser tão acessível e não exigir erudição das pessoas para ser entendida, apenas a sensibilidade (OSTROWER, 1983)

Devemos sempre lembrar que a arte não se dirige à percepção consciente, mas à percepção intuitiva. A presença da obra de arte não se faz sentir ao nível do pensamento, mas do sentimento. É mais um símbolo do que a afirmação direta de uma verdade. É por isso que a análise racional de uma obra de arte não pode jamais, por si só, dar o mesmo prazer que resulta da observação de uma obra de arte como um todo. Uma obra de arte é sempre uma surpresa, operou o seu efeito antes de nos termos apercebido conscientemente da sua presença. (HERBERT READ, 1951)

A arte possui um privilégio absoluto, que se exprime de várias maneiras. Na arte, a matéria se torna espiritualizada e os meios desmaterializados. A obra de

arte é, pois, um mundo de signos que são imateriais e nada têm de opaco, pelo menos para o olho ou ouvido artistas (DELEUZE, 1987, p. 48).

Diante dessas reflexões iniciais sobre a Arte e o seu papel na vida das pessoas, nos deteremos a seguir nas diferentes compreensões históricas sobre o ensino de Arte, procurando relacioná-las às concepções que orientam as práticas do/a professor/a que atuam com o ensino de Arte nesta pesquisa.

### **2.1. Por que ensinar Arte?**

Para refletir sobre o ensino da Arte é necessário procurar entender a Arte como área de conhecimento, fruição e reflexão, concepção contemporânea que vem sendo apontada como das mais relevantes orientações para o desenvolvimento do ensino da Arte na educação escolar. Seria inconcebível, pensar no ensino da arte apenas na perspectiva de expressão e criatividade como em épocas passada foi pensado, e menos ainda na perspectiva anterior, em um ensino de arte como técnica meramente funcional e sem conexão com a realidade do educando.

Pensar em ensino da Arte é levar em conta todos os aspectos que contribuem para o desenvolvimento estético, sensível e também cognitivo do aluno, pois os seres humanos produzem formas visuais e simbólicas particulares para exprimirem mundos subjetivos e objetivos desde a pré-história. Este processo de ensino e aprendizado faz parte da humanidade desde os tempos remotos, e devem evoluir à medida que o ser humano vem evoluindo.

Cada objeto de arte expressa, a história e a cultura do artista e do homem de determinada época. Santaella (1990) nos chama a uma reflexão sobre o papel da arte na cultura de um povo, pois justifica que os produtos artísticos sempre estiveram e continuam estando sob o poder das classes mais favorecidas. Daí a necessidade da sua democratização e do ensino de Arte nas escolas.

Contudo, Santaella (1990) nos alerta da necessidade de se desenvolver um trabalho com as obras de arte do passado e do presente, tentando através de análises, estudos, leituras,

compreender as suas intenções dissimuladas, veladas ou camufladas, seus vínculos políticos, sociais e econômicos.

Um dos objetivos propostos pelo ensino de Arte é de desvelar as intenções contidas nos produtos artísticos veiculados na sociedade de forma geral, e esta não é uma tarefa fácil, posto que, “não há apenas ideologia na arte, mas também ideologias da arte” (SANTAELLA, 1990). De acordo com essa autora, não é fácil entender o funcionamento destas ideologias, pois elas envolvem um sistema complexo e global de funcionamento social, econômico e político das hegemonias, que cada vez mais divulgam a sua cultura como sendo a melhor, ou a mais correta e que exercem um poder de fascinação muito grande em relação às demais culturas.

A arte, na contemporaneidade, vem ganhando novos contornos, principalmente com os avanços tecnológicos de comunicação, que tem favorecido cada vez mais o acesso do público às obras de arte. Mas apesar deste avanço na divulgação destas, percebe-se, que os elementos artísticos que permeiam a vida cotidiana e, principalmente, os veiculados pela mídia, muitas vezes se utilizam destas obras de arte com objetivos e intenções distintas de simplesmente divulgarem as mesmas, como esclarece também Ostrower (1983), ao se referir às propagandas veiculadas na televisão:

Hoje, então, tornou-se costume, na televisão, por exemplo, usar árias da Flauta Mágica como fundo musical para vender queijos, ou imagem de Deus criando Adão, de Michelangelo para vender cigarros; O espectador talvez não se dê conta de quanto isto testemunha a pobreza de espírito das mentes “criadoras” de tais anúncios, além de, na sua falta de criatividade, também a falta de respeito diante dos mistérios da criação humana. Mas a linguagem usada sempre revela as intenções; é isso mesmo que se quer dar ao público, esta pobreza de espírito (OSTROWER, 1983, p.339).

Pereira (2011) destaca que, como o conhecimento está diretamente atrelado às condições contemporâneas, isto propicia que a arte dialogue com a desmitificação e os crescentes interesses mercadológicos, em razão disto, é imprescindível ao aluno ter acesso, ao ensino de arte, às obras de arte e ter meios que o possibilitem fazer reflexões acerca destes produtos artísticos.

O estudo da arte abrange, hoje, a análise das obras tanto quanto a das transformações de seu sentido, realizado pelos canais de distribuição e pela variável receptividade dos consumidores. Abrange as artes tradicionalmente conhecidas como tais e, também, as atividades não consagradas pelo sistema

de belas-artes, ou como as expressões visuais e musicais nas manifestações políticas, ou aspectos da vida cotidiana. A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura. (CANCLINI, 1984, p. 207-208)

Para Donald Soucy (2005), a arte e, conseqüentemente, o ensino da Arte por muito tempo tem sido utilizado com o objetivo de promover ideias de superioridade e inferioridade culturais, étnicas, de classes sociais e gêneros. Para o autor, muitas vezes, no ensino de Arte, o professor vem reafirmando que, a melhor arte é aquela feita por: homens, de determinada etnia, da classe social mais elevada, entretanto, poderia se utilizar da arte para informar sobre culturas e grupos étnicos que não os dominantes, partindo de reflexões a cerca de:

Quais são as histórias de arte e objetos de arte entre as culturas de imigrante e da população aborígene? Quais funções exercem suas tradições artísticas na preservação de uma identidade étnico-cultural? Como estas tradições foram atacadas por aqueles que queriam assimilar ou subordinar estas culturas? ... A noção de etnia, discutida tem sido usada para apresentar vários grupos de sociedade como “outros”. Através da invenção de “outros” inventamos a nós próprios, já que sabemos quem somos pela exclusão de quem não somos. Através da criação de “outros”, os grupos dominantes tornam-se mais poderosos. Os professores de arte podem ver como o conteúdo da arte e da história da arte criaram “outros”. Como as mulheres e as minorias culturais são todas como outros, como pessoas de importância secundárias? (SOUCY, 2005, P.47)

Pereira (2011), em sua pesquisa “O conhecimento epistemológico e o conhecimento em arte”, ressalta a responsabilidade social da arte/educação e do ensino de arte, tamanha é a abrangência da palavra arte, que dentro das suas várias ideologias, torna-se capaz de discussões acerca de vários objetos, tornando possível transgredir fronteiras impostas por um mundo pautado no conhecimento científico e tecnológico. Visão que compartilha com Lanier (2002, apud PEREIRA, 2011, p. 44): “Minha opção como linha direcional em programas de arte-educação tem sido usar a arte como meio de clarificar os modos pelos quais o mundo social, econômico e político atuam e como isso pode ser incrementado”.

Almeida (2001) também faz uma reflexão neste sentido, no que diz respeito a importância do ensino da Arte nas escolas, principalmente nos anos iniciais, fazendo a seguinte pergunta: “Para que servem as artes na escola?”. Esta pergunta nasceu em meio à polêmica estabelecida, já há algum tempo entre os essencialistas que defendem a ideia de que o ensino de Arte deve se preocupar somente com a arte propriamente dita e os

contextualistas, que acreditam que o ensino da arte deve servir às causas sociais, formação de hábitos e valores.

A autora levanta questões acerca dos benefícios que o ensino da Arte pode proporcionar à escolarização, das intenções das aulas de arte e, sobretudo, da clareza que os/as professores/as tem clareza da finalidade deste ensino. O fundamental, para Almeida (2001), está centrado no que a arte representa, pois, a arte constitui um patrimônio cultural da humanidade. Segundo a autora, uma das principais funções da escola é fazer com que o aluno esteja em contato com este patrimônio. “As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos” (ALMEIDA, 2001, p.15).

Portanto, segundo a autora, o ensino da Arte atualmente deveria apresentar aos educandos diferentes possibilidades de aperfeiçoamento de saberes, teóricos e práticos sobre arte, que surgem durante a proposição das múltiplas linguagens artísticas (artes visuais, teatro, música, artes audiovisuais e a dança). Por meio destas linguagens, a disciplina de Arte busca a aproximação do estudante com a sua própria natureza, conhecendo o passado, sua história e sua cultura, o que possibilita a percepção de si e dos outros, colaborando desta forma para a formação de sua identidade.

De acordo com Ferraz e Fusari (2010), é fundamental que o ensino da Arte tenha um compromisso com um projeto educativo que esteja comprometido com os saberes necessários para um trabalho pedagógico competente. Isto é, o professor tem de saber arte e saber ser professor de arte e, principalmente, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada com uma concepção de arte capaz de propiciar reflexões mais amplas. Conforme ressaltou Soucy (2005), esta prática refletirá suas próprias posições, pois toda expressão artística tem conteúdos explícitos e implícitos.

Frente a essas questões, segundo Pereira (2011, p.12), “percebemos que as escolhas ideológicas, para o âmbito educacional, tornam-se tão importantes quanto o ato de se decidir *o que e como* se vai trabalhar, efetivamente, em sala-de-aula”. Sendo assim, torna-se crucial que o ensino de Arte seja pautado em um trabalho preocupado com quais interesses culturais e sociais ele deve promover.

Para Almeida (2001), é indispensável que o ensino de Arte articule um processo que rompa com as concepções elitistas e hegemônicas do passado, sendo de caráter prioritário privilegiar a cultura onde vivemos e abrir espaço para uma reflexão crítica, aonde os alunos possam se inteirar das produções artísticas e entender que tais obras sempre carregam consigo intenções subjetivas que tangenciam as realidades de onde foram construídas. Pereira (2011) destaca a necessidade proporcionar aos educandos, experiências estéticas de qualidade, levando em consideração seus desejos, valores, referências pessoais, enfim, sua cultura.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN, 1997, p.15).

Para Ostrower (1983), para se trabalhar o conteúdo expressivo da arte, o ideal é que o professor possa partir dos conhecimentos e vivências dos alunos, iniciar um estudo tendo como referencial suas próprias experiências de vida, num processo de sensibilização. Outra consideração importante é não relacionar as aulas de arte com momentos de meras atividades lúdicas, jogos ou situações terapêuticas para descarregar as emoções. Faz se necessário, a caracterização de um trabalho sério e produtivo que contribua para o crescimento pessoal e social do aluno.

Eu levava comigo livros e algumas reproduções grandes, que eram afixadas no quadro negro. Às vezes serviam para serem vistas ao lado dos desenhos que fazíamos, levando a possíveis comparações e análises; outras vezes, acabavam constituindo apenas uma espécie de pano-de-fundo. Essas reproduções desempenharam uma função pedagógica significativa: independentemente do fato de fornecerem ou não oportunidade para debates, propiciaram um processo de familiarização com o mundo dos quadros. Ver quadros tornou-se um hábito, sem que houvesse nada de extraordinário nisso. Mesmo sem comentar sobre este ponto, era possível observar que, lentamente, formava-se um clima de convivência com a arte que, sobretudo, ampliava-se a sensibilidade das pessoas diante de fenômenos visuais (OSTROWER, 1983, p.26).

Entretanto, de acordo com Wilson (2005), os professores tendem a reproduzir no ensino de Arte as mesmas concepções de realidade que se encontravam no mundo da arte, no século XX, ou seja, compromisso com a criatividade e a livre expressão, todas vinculadas às ideias modernistas. Mas o mundo passa por transformações e já estamos sofrendo suas

influências, são as mais variadas possíveis, vivemos em um momento de pós-modernidade na arte, de difícil definição e continuaremos neste processo de mudanças.

Portanto, para Wilson (2005), pensar em um ensino de Arte capaz de acompanhar tais mudanças, seria talvez unir as melhores características, que influenciaram este ensino ao longo do tempo. O autor sugere,

que o ensino de arte, deve estar centralizado no estudo de obras de arte que são universalmente importantes, obras que são importantes para um país em particular, obras de arte que são importantes para uma região específica de um país, e obras que são importantes para estudantes de uma comunidade em particular (WILSON, 2005, p.94).

Neste contexto, nos alerta Almeida (2001), que este ensino tem uma dupla face: é conservador por preservar o passado, por transmitir aquilo que já foi feito, dentro de uma realidade que já ficou para trás e, ao mesmo tempo, é um ensino que clama por mudanças a todo tempo, devido às transformações frenéticas que vem ocorrendo na sociedade. É um processo que envolve passado e futuro.

Podemos observar que os anos noventa foram marcados por mudanças na nossa educação além das profundas mudanças mundiais, a globalização da economia, os grandes avanços tecnológicos. Com estas mudanças no contexto social e econômico, o cenário da educação também passa a ter novas diretrizes, pois amplia-se a necessidade por maior conhecimento e qualificação do educando (GOHN, 2002).

De acordo com essa autora, compete a Educação Básica viabilizar a democratização e a conquista de direitos sociais, contribuindo para inserção social de profissionais com perfis cada vez mais diferenciados, com novas habilidades de gestão, sujeitos mais criativos e versáteis para atender ao mercado de trabalho (GOHN, 2002, p. 96). A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1988).

Nos novos códigos, a educação deve contribuir para gerar um trabalhador que tenha habilidades e domínio de conhecimentos tecnológicos, habilidades de gestão e que saiba ser criativo, desenvolvendo relacionamentos estratégicos (saudáveis e produtivos) e com habilidades nos relacionamentos intergrupais, que saiba aprender a aprender. Mas tudo isso não pode ser visto nos limites de uma lógica utilitarista, que contempla o ser como uma máquina produtora,

usuário/consumidor de bens, numa ótica mecânica e economicista. Essas habilidades devem ser vistas como ferramentas de apoio e não como finalidades últimas (GOHN, 2002, p.96).

Então, todas as competências acima descritas pela autora, vão ao encontro com as propostas do PCN Arte (1997) para o ensino de arte no Ensino Fundamental, que tem como um dos seus objetivos principais, propiciar aos alunos oportunidades para que sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política através das manifestações artísticas que, revelam modos de perceber, sentir e articular significados e valores que orientam as diversas formas dos indivíduos se relacionarem na sociedade. Através deste exercício de conhecer as manifestações da cultura do outro o aluno desenvolve sua percepção crítica das transformações que vem ocorrendo, na natureza, na cultura, na sociedade e desta forma compreender melhor sua inserção e participação na sociedade.

Em meio a este cenário, a escola como instituição social tem a seu cargo a responsabilidade de desenvolver propostas educativas que respondam às novas exigências sociais. Contudo, não basta somente incluir a Arte no currículo escolar e esperar que se produzam transformações no ensino e no indivíduo. A arte foi incluída no currículo escolar como “atividade educativa” denominada Educação Artística, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71. Com a lei nº 9.394/96, o ensino de Arte finalmente torna-se componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, mas foi implantado sem a devida clareza de seus objetivos e propósitos para os professores que deveriam atuar com este ensino, o que vem resultando, muitas vezes, na falta de eficácia de seus resultados.

Hoje, todos nós, crianças, jovens e adultos, convivemos com diversas formas de conhecimentos, muito mais acessíveis e atrativas que as escolares, o que provoca desequilíbrios entre o que a escola oferece e o que temos acesso em nosso cotidiano. Se o/a professor/a de Arte não tiver a clareza da importância do seu conteúdo ou da forma como propor atividades nesta área, ele pode contribuir para o enfraquecimento do ensino dessa disciplina. Isto é, pode acabar contribuindo para a redução do papel da disciplina a um mero apoio ilustrativo para as demais áreas do conhecimento, esquecendo-se que “A arte é um tipo de conhecimento e avaliação também, que se estende ao próprio sentido da vida” (OSTROWER, 1983, p.27).

De acordo com Nardin e Ferraro (2001), ainda hoje se verifica a grande necessidade da escola promover o contato e a familiarização dos alunos com obras de arte, principalmente, com a arte contemporânea. O autor chama a atenção para a importância e também para a dificuldade de se trabalhar com obras mais recentes, que fogem aos padrões estéticos dos grandes mestres da história da arte, pois “os artistas contemporâneos acabam contribuindo para dificultar o processo de distinção entre o fato artístico e os outros produtos da cultura humana e da própria natureza” (NARDIN e FERRARO, 2001, p.184).

Para os autores, a dificuldade da compreensão das obras contemporâneas, começa pela multiplicidade de materiais utilizados tais como lama, asfalto, areia, programas gráficos, objetos pré-fabricados, vídeos, parafinas e vários outros, fugindo completamente dos materiais tradicionais como tinta a óleo, tela, para esculturas materiais sofisticados como o bronze, o mármore. Os artistas, assim como todos em nossa sociedade, hoje em dia, estão em busca de novas possibilidades, em busca do novo, de explorar novos caminhos ainda não percorridos, propondo múltiplas possibilidades de o expectador apreciar e sentir estas obras.

Portanto, para Nardin e Ferraro (2001), se a escola não estiver capacitada a promover o acesso aos alunos às obras contemporâneas, estas ficarão restritas a um pequeno grupo privilegiado, que mais uma vez, vai se sobressair à grande massa de espectadores. A escola necessita de condições de propiciar aos alunos a oportunidade de se tornarem espectadores críticos da produção artística da atualidade e, para isto, é necessário que o professor possa fazer o papel de mediador entre o universo cultural do aluno e o universo dos saberes históricos e culturais sistematizados.

Para Nardin e Ferraro (2001), o professor que vai trabalhar com o ensino de arte não tem que se transformar em um experto em arte, mas é muito importante que este profissional esteja mesmo familiarizado com a história da arte e com a arte contemporânea. É de extrema importância que ele frequente exposições, leia publicações sobre o assunto, que se interesse pela pesquisa, que invista na busca de informações e conceitos sobre o tema, a obra e o artista em estudo.

## 2. 2. Influências e tendências no Ensino de Arte

Iniciaremos esta reflexão acerca das tendências pedagógicas que influenciaram o Ensino de Arte ao longo da história, para poder entender a situação deste ensino no contexto atual, as práticas que são desenvolvidas pelos/as professores/as que possam estar pautadas nestas tendências aqui analisadas.

De acordo com Touraine (1995), o desenvolvimento das tecnologias e dos meios de produção trouxe transformações radicais nas relações de trabalho, na economia, na política, na vida cotidiana, na cultura e na educação. Giddens (1991) ressalta que, em termos de extensão, essas mudanças cobriram o globo, alterando algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana.

Nas considerações de Touraine (1995), o progresso, o mercado, a produção em massa de bens materiais e culturais, o grande incentivo ao consumo excessivo, constituem fatores determinantes para o enfraquecimento das instituições sociais, principalmente das instituições formadoras de indivíduos, tais como a escola e a família. Isto resulta também no enfraquecimento da formação social dos indivíduos, dificultando a presença da experiência humana que reúne o homem e sua cultura e o homem e suas técnicas.

Observa-se, então, que estas transformações decorrentes da modernidade, também influenciaram fortemente o Ensino e principalmente o Ensino da Arte, no qual, em nome da razão, cristalizou o domínio do conhecimento científico em detrimento do conhecimento moral e estético-expressivo. Hoje “o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho” (LIBÂNEO, 1989, p. 20).

Essas influências chegaram também ao ensino no Brasil, a partir do final do século XIX e início do século XX. De acordo com Gonçalves (2011), o movimento para a formação da República fez com que houvesse também um movimento de construção de projetos educacionais e de instrução para que se consolidasse esta nação. Necessitava-se de formar um novo homem, um novo cidadão, com novos costumes, hábitos e valores, representantes dos ideais dominantes na época. Nesse contexto, emergem projetos

educacionais para a formação profissional e moral para atender às necessidades do povo brasileiro, principalmente, do trabalhador da época. Desta forma, a educação pelo trabalho ganha um papel de destaque neste cenário.

Estes projetos educacionais acabaram por expandir uma educação estética nas escolas, como uma das estratégias políticas de civilizar as classes inferiores, de inventar o novo cidadão brasileiro. Esta educação estética se referia às mais variadas formas de expressão artística, como o canto, a dança, a música, a literatura, o teatro e os trabalhos manuais (VEIGA, 2000, p.406). Educar para a civilidade envolvia a educação da razão, da sensibilidade, do gosto estético.

De acordo com Gonçalves (2011), tais projetos tinham como objetivo tornar escolares aquelas atividades que antes se ensinavam em espaços não escolares. A escola passa a se apropriar destes saberes e a ensiná-los de forma mais profissional para atender ao mercado. Mas quem, onde e como se formavam estes profissionais?

No caso da indústria têxtil, segundo Gonçalves (2011), eram as mulheres que dominavam e controlavam os métodos e as técnicas, bem como os materiais necessários para esta produção. Esta distinção entre o domínio do trabalho feminino e masculino, também foi algo que influenciou muito em algumas condutas no âmbito escolar e principalmente no ensino da Arte.

O Ensino de Arte no Brasil sempre esteve comprometido com políticas vigentes que, ao longo da história, passaram por várias transformações. É relevante analisar a forma como a Arte foi implantada e ministrada no Brasil, fortemente atrelada às questões do trabalho, principalmente dos trabalhos manuais. Notamos esta influência no Art. 11 da Lei nº 4.244/1942, que trata da seriação das disciplinas do Ensino Secundário e inserem os Trabalhos Manuais nas duas primeiras séries do ginásio, juntamente com Desenho e Canto Orfeônico no item “Artes”.

O termo “Artes” dentro das escolas é usado para designar vários tipos de aprendizado, até a promulgação da Lei 5.692/71, dentre elas, a disciplina “Trabalhos Manuais e Economia Doméstica”; “artes industriais”, onde se aprendia a fabricar objetos úteis, geralmente ensinadas por especialistas em marcenaria ou também “artes domésticas”, onde se

aprendia a bordar, a tecer, a tirar moldes ilustrativos, geralmente ministrados por professoras consideradas “habilidosas e jeitosas”, formadas em magistério.

Ainda hoje quando falamos em ensino de Arte, tanto professores quanto alunos e a sociedade de forma geral associam esta disciplina ao desenvolvimento das habilidades motoras e aos trabalhos manuais. Talvez, este ainda seja um dos entraves para a compreensão dos objetivos do ensino de Arte nas escolas brasileiras.

Na realidade, muitas foram as influências que ao longo da história permearam a Educação e, conseqüentemente, o Ensino de Arte, mas percebemos que as tendências tradicionais, escolanovistas e tecnicistas foram as que mais impacto tiveram e persistem, após tantas décadas, a direcionarem a prática de muitos professores. Estas tendências já foram amplamente discutidas, mas faz-se necessária situá-la nesta pesquisa para uma reflexão e entendimento acerca da situação em que se encontra o Ensino da Arte na atualidade.

### **2.2.1. A Influência da Pedagogia Tradicional**

Segundo Saviani (2003), a introdução da denominação “Concepção Pedagógica Tradicional ou Pedagogia Tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante.

Nesta pedagogia, busca-se o processo de aquisição dos conhecimentos do homem e para realizar as suas inferências, coloca o professor como o centro de todo o processo educativo, mantendo a visão no desenvolvimento do intelecto, na imposição da disciplina como parte fundamental para o sucesso educacional, na memorização dos conteúdos como forma de apropriação dos conhecimentos tidos como essenciais.

No Ensino de Arte, esta tendência tradicional, de acordo com Ferraz e Fusari (2010), está presente desde o século XIX, com a teoria estética baseando-se nas representações do natural, por meio de cópias de modelos preestabelecidos. Esta atitude estética estava intrinsecamente ligada aos padrões de beleza da época e tinha por finalidade reproduzir sentimentos das pessoas, coisas, seres ou fenômenos do seu ambiente. De acordo com

essas autoras, “no Brasil do século XIX, o desenho ocupa um espaço equivalente ao mundo em industrialização” (p. 26). Dentro do ensino, o desenho tem um caráter utilitário, utilizado nas escolas com o objetivo de preparar os indivíduos para o trabalho, tanto nas fábricas como nos serviços artesanais.

Incluído no currículo como desenho geométrico, desenho de ornatos, perspectiva, exercícios de composição para decoração, que eram executados a partir de modelos que vinham de fora do Brasil, ainda hoje, no século XXI, este tipo de ensino continua vigorando principalmente junto às classes sociais de baixa renda.

Na pedagogia tradicional, segundo Ferrraz e Fusari (2010), o desenho era considerado uma linguagem útil para o desenvolvimento de determinadas profissões que foram transformados em conteúdos, dando ênfase aos seus aspectos técnicos científicos. Segundo as autoras, “esse ensino cumpre, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade, característica esta da pedagogia tradicional” (p.29).

Refletindo sobre a pedagogia tradicional, percebe-se que no contexto educacional atual ainda encontramos fortes traços de sua influência tanto nas escolas como nas universidades. No que diz respeito ao Ensino da Arte, é comum os professores que utilizam o desenho, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora e a percepção visual do aluno, para que este que se exercite ao copiar uma obra, e que este seja feito o mais fielmente e o mais completo possível do modelo original.

### **2.2.2. A influência da Escola Nova**

Esse movimento surge no Brasil entre os anos 1930 e 1940 em uma época marcada por lutas políticas, econômicas, culturais e também em favor da educação pública básica e um dos precursores deste movimento foi Anísio Teixeira grande modernizador da educação nos anos 30 o qual recebeu grande influência de Jonh Dewey.

Este movimento da Escola Nova, também chamado de Pedagogia Renovada ou Escolanovismo, contrapõe-se à educação tradicional e surge da necessidade de organização de uma sociedade mais democrática, partindo da própria população frente às necessidades nacionais. De acordo com Saviani (2003), é uma pedagogia que tem na

educação uma forma de compensar e equalizar na sociedade um dos fatores de desigualdade que é a marginalidade.

Diante disto, toda a forma de pensar a educação da maneira tradicional foi deslocada da

pedagogia do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2003, p.12).

Para atingir estes objetos, necessitou-se organizar de forma experimental com um número reduzido de alunos, e houve a necessidade de um amplo investimento em equipamentos adequados, o que conseqüentemente elitizou estes grupos. Mas esta proposta na escola pública trouxe conseqüências negativas no que se refere ao “afrouxamento da disciplina e despreocupação com a transmissão do conhecimento” (SAVIANI, 2003, p.13) e, desta forma, rebaixando ainda mais o nível do ensino público.

Nas práticas do Ensino da Arte, de acordo com Fuzari e Farras (2010), esta tendência, rompe com as “cópias”, tão valorizadas no modelo tradicional, e dão lugar às experiências individuais de percepção, à valorização e estímulo ao sensível. Os trabalhos são direcionados com base na psicologia e psicanálise para que o aluno seja o produtor dos trabalhos artísticos com pouquíssima intervenção do professor. Mas este tipo de aula ficou restrito aos ambientes não escolares.

Augusto Rodrigues foi fundamental no movimento Educação pela Arte, pelo fato de ter criado a Escolinha de Arte do Rio de Janeiro (1948). Transformar a educação e os professores era a meta da união da arte com a educação; acreditava-se que unicamente dessa forma se conseguiria o respeito integral à livre-expressão das crianças. “O objetivo da educação... assim como a da democracia, deve residir na liberdade individual, com todas suas diferenças, buscando uma integração do individualismo com sua função na sociedade” (FERRAZ e FUSARI, 2010, p.36).

Em sua obra “Democracia e Educação”, Dewey vai defender o processo educativo como a “reconstrução ou reorganização da experiência” (DEWEY, 1959, apud BARBOSA,

1989, p. 30). Neste caso, o centro não é nem a matéria a ser ensinada, nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo, progressivo.

Outra característica nesta pedagogia foi o desenho associado a livre expressão, divulgado amplamente a partir da Escola Nova, provavelmente por Nereu Sampaio com sua tese apresentada com o título “Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia” (BARBOSA, 1989, p. 45). Neste trabalho Nereu defende o “método espontâneo reflexivo”:

A criança desenha para se afirmar na medida de sua capacidade, expressando a interpretação que dá ao que impressionou; é dever do mestre respeitar essa feição pessoal, quer quanto à forma, quer quanto ao colorido. Em vez de corrigir-lhe a expressão, guia-la nas observações, para que, sendo estas mais completas, possam conduzir a uma representação mais fiel (BARBOSA, 1989, p.53).

Mas de acordo com Ferraz e Fusari (2010) após os anos 1960, grande parte dos professores que utilizaram esta metodologia, não tiveram prudência em avaliar os seus fundamentos levando a grande maioria dos professores ao extremo, onde tudo era permitido. Este conceito foi amplamente divulgado nos currículos artísticos de grande parte das escolas até meados da década de 1970.

Percebe-se que ainda hoje estas atividades são desenvolvidas por alguns professores que trabalham com o Ensino da Arte, que dão uma folha em branco para o aluno desenhar o que quiser, isto é, sem nenhuma proposta específica. Desenhar algo da imaginação, algo que ele tenha dentro dele para se expressar.

Outro conceito mal interpretado foi o de Experiência em Arte. Dewey tem como seu eixo norteador a vida, a experiência e aprendizagem. Na Arte, focaliza a necessidade de se considerar o prazer e a satisfação envolvidos nesta experiência.

Experiência, para Dewey, é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e idéias. Contudo, a experiência grávida de conhecimento é experiência completa. Uma experiência incompleta nada significa. As experiências incompletas alienam e confundem o universo de significados vitais do ser humano (BARBOSA, 1998, p.21).

Mas a ideia equivocada de Arte como experiência final e não como realmente consumatória, como propõe Dewey, passa a ser largamente difundida no Brasil, onde a

arte era utilizada como meio de fixação de conteúdos apreendidos de outras disciplinas. A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através de conteúdo, foi e ainda é utilizada hoje em algumas escolas do Ensino Fundamental. Ela se baseia na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são favoráveis para o aprendizado, isto é, a arte ainda é vista muitas vezes como meio e não como fim.

Concluindo, segundo Fusari e Ferraz (2010), esta pedagogia reuniam em suas práticas várias metodologias e atividades, centradas nas experiências artísticas e nos interesses individuais dos alunos. Na “Pedagogia Nova, aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa ‘expressar-se’ subjetiva e individualmente” (p. 38).

### **2.2.3. A Influência da Pedagogia Tecnicista**

De acordo com Saviani (2005), a Pedagogia Tecnicista surge em um momento em que a educação, deixa de ser algo meramente ornamental, um mero bem de consumo para se transformar em algo fundamental para o desenvolvimento econômico, um bem de produção. “Inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2003, p.15).

Esta tendência pretendia aumentar a eficiência da escola para a preparação dos indivíduos de forma mais eficaz para o mercado de trabalho, com isto era necessário planejar educação com uma organização mais racional e objetiva, a fim de mecanizar o processo, surgindo desta forma a “padronização no sistema de ensino, a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (SAVIANI, 2003, P.16).

No caso do Ensino da Arte, é no contexto dessa influência que é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar. As disciplinas de Música, Desenho, Trabalhos Manuais, que antes eram trabalhadas de forma específica, conforme a formação do professor passou a simples atividades artísticas e tratadas de forma indefinida. Isso levou os/as professores/as a uma

situação de polivalência, na qual eles/as tinham que atuar com várias áreas artísticas. Despreparados e inseguros eles apoiarem-se cada vez mais nos livros didáticos produzidos pela indústria cultural. Além da dificuldade de lidar com os recursos audiovisuais; gravadores, projetores de slides e de filmes, estes/as professores/as muitas vezes não dispunham de tempo para aprofundar nos conteúdos trabalhados. Toda esta dificuldade era resultado da fragilidade de sua formação universitária, “onde havia pouca fundamentação teórica prática-metodológica de ensino e aprendizagem de arte” (FERRAZ E FUSARI, 2010, p. 40).

#### **2.2.4. A Influência da Pedagogia Libertadora (Tendência Realista-Progressista)**

De acordo com Ferraz e Fusari (2010), esta pedagogia proposta por Paulo Freire, tinha como objetivo principal a formação de forma mais ampla às classes mais desfavorecidas, propunha-se a conscientizar o povo de forma mais clara acerca de sua realidade. De acordo com as autoras, Paulo Freire propõem que o trabalho na escola fosse feito de forma que, professores e alunos dialogassem em condições de igualdade, “desafiados por situações problemas que devem compreender e solucionar (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 42) ”.

Como mostraremos mais adiante, as práticas pedagógicas das professoras pesquisadas guardam aspectos de todas essas tendências pedagógicas que influenciaram e continuam influenciando o ensino de Arte que se realiza hoje nas escolas.

### **3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE ARTE**

Muito se vem debatendo sobre a formação do professor de arte, prevalecendo diferentes orientações com relação às finalidades, práticas de sala de aula, políticas educacionais e perspectivas filosóficas, estéticas e pedagógicas do ensino de arte, como ressaltou Lima (2005). As várias tendências no Ensino de Arte, apontadas anteriormente, deixaram profundas marcas que ainda hoje se refletem no debate da formação do professor de Arte.

Da pedagogia tradicional e práticas do fazer técnico e reprodutivista (cópias do natural, modelos externos), com o objetivo de desenvolver a coordenação motora e a percepção visual, o ensino de Arte passou por uma pedagogia que se definia como renovadora; baseada na pesquisa individual, na ruptura com a cópia de modelos externos e a valorização dos estados psicológicos para a livre expressão onde o aluno podia ser considerado um produtor de arte a partir de sua expressão, emoção e desejos; mas que equivocadamente caiu no conhecido “*Laissez-faire*”, um fazer apenas pelo fazer. Depois, o ensino de Arte recebeu a influência da pedagogia tecnicista, onde as aulas de artes se direcionam para aspectos técnicos e uso de materiais, valorizando os livros didáticos produzidos pela indústria cultural. Importa agora tecer algumas considerações acerca das mudanças propostas pelo estado em relação ao ensino de Arte.

O ensino de Arte no Brasil possui um percurso histórico marcado por diferentes compreensões sobre o que seja aprender e ensinar arte no âmbito da educação escolar e não escolar. Essas compreensões foram materializadas na prática educativa a partir de uma série de modelos implantados na formação do arte/educador brasileiro, desde a década de 1930, com a criação do primeiro curso de formação de professores de arte, na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, denominado, na ocasião, de curso de formação de professores de desenho, conforme era designada a área de arte no currículo escolar desse período (SILVA e SILVA, 2012).

Uma das mais importantes iniciativas para formação de professores de arte, segundo Silva e Silva (2012), talvez tenha sido a criação e manutenção do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE): que tinha como objetivo estimular a criatividade docente, o curso era vivenciado a partir de um número diversificado de conteúdos programáticos. Foi um

projeto criado e coordenado pela Escolinha de Arte do Brasil (EAB) fundada, no Rio de Janeiro, em 1948, pelos artistas plásticos Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim.

A EAB foi o início do que seria mais tarde denominado Movimento Escolinhas de Arte (MEA), formado por um conjunto de “140 escolinhas” espalhadas ao longo do território nacional e mais uma em Assunção, no Paraguai; uma em Lisboa, Portugal e duas na Argentina. Este curso manteve por mais de duas décadas o MEA, haja vista que os cursistas, no regresso aos seus Estados de origem ou país, entusiasmados com as novas concepções pedagógicas, se propuseram a disseminar os debates teóricos e metodológicos aprendidos no Rio de Janeiro, fundando o que poderia se chamar de “unidades”, isto é, filiais, conforme nos alerta Barbosa (2008):

Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha, criaram Escolinha de Arte por todo Brasil, chegando a haver vinte e três Escolinhas somente no Rio Grande do Sul [...]. Constituindo-se no Movimento Escolinhas de Arte (MEA) (BARBOSA, 2008, p. 5).

Após este período, de acordo com PCN Arte (1997), o Brasil revisa sua lei educacional maior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024/61. Essa lei é reformulada em 1968 (Lei, 5.540/68 - reforma do ensino superior) e em 1971 (Lei 5692/71 - reforma da educação básica), a partir de um acordo entre o Ministério da Educação brasileiro e o dos Estados Unidos chamado MEC-USAID.

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 que a arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, como uma “atividade educativa” e não uma disciplina, questão apontada anteriormente. Apesar de sua inclusão no currículo ter representado um avanço, muitas vezes, recebeu tratamento superficial, ministrada por profissionais sem qualificação específica na área (PCN/ Arte 1997).

Neste cenário da nova lei, o Governo Federal cria o curso de Educação Artística para formar professores a partir de 1973 nas universidades, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país (BRASIL, 1997).

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretendia preparar um professor de arte em apenas dois anos. Ao final do curso era desejado que este profissional fosse capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. Barbosa (1983) afirma que este curso é um grande absurdo epistemológico, por ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos), em apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Este novo formato curricular acabou promovendo a diluição das experiências que vinham ocorrendo anteriormente no ensino aprendizagem de Arte.

Com a obrigatoriedade do ensino de Arte neste modelo de polivalência, desencadeou-se uma série de equívocos nos estabelecimentos de ensino, pois não havia a quantidade suficiente de profissionais especializados que atendessem à demanda de todas as escolas. Para conter esta falta de profissionais professores de outras disciplinas ditas afins foram designados para lecionar Arte: o professor de Matemática que trabalhava o desenho geométrico, literatura com poesias, história que se utilizava da representação para ilustrar os fatos históricos e etc.

Segundo Penna (2007), esse tratamento polivalente da arte fez com que os professores acabassem desenvolvendo atividades “experimentais” nas diferentes linguagens, faltando-lhes, no entanto, condições objetivas de formação para desenvolver uma prática mais eficiente, uma vez que havia no curso um esvaziamento teórico em relação aos conteúdos próprios de cada linguagem artística. Tal crítica foi crescendo por meio de discussões, produções acadêmicas, encontros e eventos. Os educadores da área intensificaram a defesa da formação e atuação nas áreas artísticas específicas, organizando-se, nos anos 80, num grande movimento nacional, conhecido como Movimento Arte-educação.

Em 1987 é criada a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), primeira entidade nacional da área de arte que congrega a ação de pesquisadores responsáveis por uma produção significativa referente aos temas da educação básica e do ensino superior. Juntamente com as associações estaduais de arte-educadores, ampliou-se o aprofundamento do debate, em congressos e seminários realizados em todo o país, sobre

a especificidade da formação do profissional da arte (bacharel e licenciado), culminando com uma intensa mobilização quando das discussões em torno da LDB/96 (BRASIL, 1997).

Tal debate arregimentou também profissionais organizados em outras associações, como a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE) etc, em consonância com as discussões contemporâneas desenvolvidas pelas associações internacionais, tais como a International Society for Education through Art (INSEA) (BRASIL, 1997).

Os profissionais da área de Artes construíram um referencial considerável sobre o ensino da arte e a formação de profissionais na área, pois havia ainda a necessidade do oferecimento de um ensino de arte não-polivalente, a partir da formação de professores por área (música, teatro, artes visuais, dança) e a defesa do espaço da Arte como componente curricular obrigatório (BARBOSA, 1989)

Toda essa intensa mobilização redundou num outro perfil para o ensino da arte na educação básica e, conseqüentemente, para os cursos superiores de arte, consagrados na Lei nº 9.394/96, o artigo nº 26, parágrafo 2º, a qual determina que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Mas mesmo com sua obrigatoriedade, ele foi implantado sem a indicação de que áreas deveriam ser incorporadas neste ensino, nem que tipo de profissional deveria ser responsável pelo ensino das linguagens artísticas. Em nenhum momento a legislação educacional brasileira apresentou claramente a extinção da polivalência, ou seja, mesmo quando a legislação sugeriu mudanças, diversos sistemas educacionais, mantiveram a prática polivalente para o ensino das artes na escola. (BRASIL, 1997)

A nova LDB estabeleceu, no inciso VII do artigo 9º, que a União deveria determinar as normas gerais para os cursos de graduação (BRASIL, 1997). Assim, a partir dela organizaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, pela resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Nos anos seguintes foram também sendo preparadas as DCN para os diversos cursos de licenciatura.

Em 2000, o MEC lança a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, que no tocante a formação do professor de arte refere que:

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia, etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. (BRASIL, 2000, p. 34).

Portanto, a disciplina de Arte, como a própria arte, é uma área complexa por sua natureza tão subjetiva e ampla, com linguagens específicas e diversificadas. Por exemplo, as artes visuais cada vez mais abrangem novas mídias e tecnologias; o teatro, a dança e a música (conteúdos propostos para a disciplina), demandam saberes específicos e professores, com competência e saberes atualizados com os meios próprios de produção e com as novas mídias, assim como com as novas propostas de ensino e aprendizagem que dialogam com as questões contemporâneas da nossa sociedade (BRASIL, 1997).

A resolução do CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Propondo em seu artigo 2º sete itens que devem ser previstos na formação de professores de artes. Estes sete itens têm como objetivo principal a melhoria na formação dos professores de arte que são: acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a construção de projetos e o desenvolvimento de conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação, da comunicação e das inovações no âmbito escolar e, por último, o desenvolvimento do trabalho em grupo (BRASIL, 2002).

O Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004, trata da elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que orientarão os cursos de graduação em Música, Dança e Teatro. Em 8 de março de 2004 é aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, Dança e Teatro, contemplando uma formação específica das linguagens artísticas em curso superior, como

defendiam os profissionais da área, e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei nº 5.692/71. (BRASIL, 2004a; 2004b; 2004c).

A lei 10.639/2003 diz em seu artigo 26-A § 2º: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e Histórias Brasileiras”. Isto é, esta lei propõe mais um conteúdo a ser trabalhado pelo professor de Arte, sem que ele tenha em sua formação esta qualificação. Mais tarde, o ensino da cultura indígena também vai fazer parte da reformulação da LDB 9394/96, com a Lei n. 11.645/2008, na qual se verifica um erro na nomenclatura que permanece Educação Artística, contrariando o Parecer CNE/CEB n. 22/2005.

Somente em 2007, no entanto, foram elaboradas as DCN para a Graduação em Artes Visuais, pelo parecer CNE/CES 280/2007, aprovado dois anos depois pela resolução nº 1/2009, que estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura” (BRASIL, 2009).

Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensinar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais (BRASIL, 2009).

De acordo com este artigo mais o artigo 4º o curso de graduação em Artes Visuais e os demais linguagens propõe uma série de competências e habilidades a serem desenvolvidas neste curso de formação (BRASIL, 2009).

Esta Resolução (BRASIL, 2009) defende que este profissional demonstre a sensibilidade, a criatividade e a interação com as manifestações culturais da sociedade de forma significativa, que ele possa desenvolver pesquisa científica e tecnológica em diversas demais linguagens, tais como a música, dança, o teatro, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento desta linguagem, o que defendemos também para formação do Arte/educador, seja ela em quaisquer das linguagens. A Resolução

também defende a atuação do profissional nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de cada área, além de estimular criações visuais, musicais, coreográficas e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais.

Nas diretrizes oficiais, o perfil desejado do profissional egresso dos cursos de licenciatura em Artes (Visuais, Dança, Música e Teatro) é o de um profissional reflexivo, criativo, que detenha de um bom conhecimento sobre a realidade artístico-cultural, sobre a arte em diferentes tempos, espaços e proposições. Além de possuir um domínio pedagógico, deve ser capaz de articular com as instituições culturais projetos para a comunidade escolar (BRASIL, 2009).

Diante deste perfil de formação tão ampla, deve se questionar se os cursos que hoje formam os/as professores/as de Arte possuem um modelo capaz a atender a todas estas exigências. Todos esses documentos apontam para a necessidade de uma educação que transcenda os conhecimentos específicos para o desenvolvimento de habilidades próprias para a realização de determinadas atividades. Apontam para uma educação que pense, em todos os momentos, nas diversas realidades sociais e busque pela solução de impasses e problemas inseridos nelas. O ensino de Arte, parte integrante da base comum da organização curricular nacional, é envolvido também nesses objetivos (BRASIL, 2009).

Para Saviani (2009), ao longo dos últimos dois séculos, várias mudanças ocorreram no processo de formação docente, mas que ainda se verifica um quadro de fragmentações. Desde os ensaios ocorridos no período colonial, uma das tentativas de mudanças significativas, foi a reforma de 1932, em que Anísio Teixeira propôs a organização de um curso para formação de professores, cujo currículo incluía disciplinas que, atendessem as exigências de um conhecimento de caráter científico e também consolidasse um modelo pedagógico-didático, onde a escola secundária funcionaria como um campo de experimentação.

Basicamente nesta reforma existiam dois modelos de formação que se opunham na capacitação de professores que são:

a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico - didático (SAVIANI, 2009, p.149).

Se analisarmos nos dias de hoje, constataremos que nos dois modelos na realidade existem problemas. No primeiro modelo, como pensar em domínio específico dos conteúdos a serem trabalhados nas várias áreas de conhecimento, quando verificamos que um aluno de Pedagogia tem uma carga horária na disciplina “Arte na Educação: Conteúdos e Metodologia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”<sup>2</sup> de 54hs/aulas em dois semestres totalizando assim, 108hs/aula? Como se propor um preparo pedagógico-didático em um conteúdo dado com uma carga horária tão reduzida? Que currículo para a formação de professores/as em Arte é mais apropriado para atender as complexas exigências das sociedades contemporâneas?

No segundo modelo, apontado por Saviani (2009), percebemos que os estágios obrigatórios nos cursos de formação de professores também têm uma carga horária que talvez não atenda às necessidades para que se adquira uma experiência de fato, onde na maioria das vezes o aluno do curso de pedagogia apenas tem uma participação como um observador das práticas dos profissionais em questão. Estas observações muitas vezes desencadeiam em discussões superficiais como metodologia certa ou errada utilizada pelo professor ou a conduta pessoal do professor tais como é carinhoso ou não com os alunos, fala muito alto, ou não corrige o para casa. As discussões ficam em esferas muito superficiais nestes estágios.

Para Saviani (2009), os esforços que ocorreram para que o professor tivesse uma formação mais completa, não apenas em quantidade de conteúdos, mas que em sua formação fizesse parte a pesquisa e a experimentação, não foi adiante. Outras mudanças ocorreram, mas até o momento não conseguiram estabelecer um padrão satisfatório na preparação dos professores frente aos nossos problemas educacionais.

---

<sup>2</sup> Trata-se aqui de uma disciplina incluída no currículo de 2008, da FaE-CBH-UEMG.

Além das dificuldades em relação à qualificação do professor de Arte ainda temos dados do Censo Escolar de 2007, em seu Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro (INEP, 2009), que ressaltam a carência de professores habilitados nas áreas artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais). De acordo com o estudo citado, a disciplina de Arte é a que apresenta a “menor proporção de docentes com formação na área específica de atuação, nos anos finais do ensino fundamental” (INEP, 2009, p. 39). Apenas 25,7% dos professores que ensinam Arte nos anos finais do Ensino Fundamental possuem formação acadêmica em Arte. Os demais são professores formados em Pedagogia ou outras áreas de formação (INEP, 2009). Já no Ensino Médio os resultados obtidos não são mais animadores. Apenas 38,2% dos professores que ensinam Arte são formados na área (Educação Artística, Artes Visuais).

No dia 02 de Maio de 2016 a Presidenta Dilma sancionou a Lei 13278/16 que inclui de forma obrigatória, a disciplina arte que antes era colocada de forma geral e que só previa a música agora inclui, de forma obrigatória, no ensino básico brasileiro; temas de dança, artes visuais e teatro que deverão ser incorporados ao currículo da disciplina. As regras propostas pelo projeto valem tanto para escolas públicas quanto particulares.

De acordo com a lei, os sistemas de ensino terão prazo de cinco anos para implantar as mudanças. Esse período servirá para que os sistemas promovam a adequada formação de profissionais em número suficiente para atuar na educação básica.

Lei: Art. 1º O §6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “art. 26 § 6º 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

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

A formação do professor é objeto de pesquisa de vários autores que, segundo a pesquisa realizada por Alda Junqueira Marin e Luciana Maria Giovanni em seu artigo intitulado “A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização” (2006), existem vários fatores que interferem diretamente nas políticas públicas desenvolvidas em nosso país nos modelos formativos destes profissionais.

Indefinição e descaracterização da identidade profissional do professor a ser formado; processo de privatização crescente das instituições formadoras; documentos e diretrizes norteadoras de organização e funcionamento dessas instituições formadoras, caracterizados por afirmações retóricas, generalizantes e prescritivas; mecanismos e processos legais de precarização e aligeiramento das condições de formação e das exigências para certificação dos professores; mecanismos de rebaixamento das exigências, tanto nos processos de seleção de novos alunos pra ingresso nos cursos quanto nos processos de recrutamento e seleção dos docentes formadores; concepções distorcidas e hierarquizantes na composição do corpo docente e na divisão técnica do trabalho nas instituições escolares (MARIN e GIOVANNI, 2006, p. 132).

Mas, para Saviani (2009), o grande problema ainda na formação do professor, está centrado nos dois modelos já mencionados: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático. “Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2009, p.151).

Seguindo este mesmo raciocínio, podemos verificar que formar professores no contexto atual é lidar com o dilema entre pensar e agir, entre teoria e prática. Como se estes dois paradigmas pudessem andar separadamente, como algo que pudessem ser dissociados na formação do professor. Estudos recentes realizados na educação brasileira demonstram que a dissociação entre teoria e prática é algo cada vez mais constante.

Ao discutir a atuação dos/as professores/as de Arte que atuam hoje nas escolas, é preciso levar também em consideração outros elementos que, assim como a sua formação, interferem em suas práticas pedagógicas. Entre elas, destacamos as condições de trabalho dos/as professores/as, em especial, o ambiente escolar onde atuam e os salários, mas também outras experiências formadoras, adquiridas em suas trajetórias de vida.

Existe hoje, como explicam Gatti, Barreto e André (2011), uma forte tendência em atribuir ao professor/a a responsabilidade de criar condições para a superação da marginalização e exclusão dentro e fora das redes de ensino. Mas nem sempre suas condições sociais e de trabalho, além das condições socioeconômicas e culturais do professor/a concorrem para que este profissional tenha condições de oferecer às crianças e jovens aprendizagens significativas.

Essas condições estão também ligadas a sua formação inicial e continuada que, muitas vezes, ao invés de estimular, podem comprometer o seu repertório pessoal e educacional, limitando suas possibilidades de criar formas de trabalho mais motivadoras. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), ainda há muito que avançar no sentido de oferecer experiências de formação que apresentem e/ou ampliem as abordagens educacionais e também culturais dos/as professores/as.

Gatti, Barreto e André (2011) ressaltam que, nos anos 90, a preocupação estava voltada basicamente para a formação inicial dos/as professores/as, como se essa determinasse por si só a qualidade do ensino. Atualmente, segundo essas autoras, há um grande interesse em ouvir os/as professores/as para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem. É preciso conhecer quem é este sujeito sociocultural e, principalmente, quais são suas práticas.

### **3.1. Trajetórias e experiências de vida como formadoras**

*Quando uma pessoa trabalha com alguma coisa, ela trabalha também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade*  
TARDIF (2014, p. 57).

Os/as professores/as são os atores sociais e os grandes protagonistas dos espaços escolares, como ressaltou Teixeira (1999). Eles/as vêm vivendo, ao longo do processo histórico educacional brasileiro, caminhos distintos em suas experiências e estão diretamente inseridos na formação social brasileira.

Segundo Teixeira (1999), a escola e os/as professores/as historicamente vêm passando por diversas transformações, das “casas escolas” aos grupos escolares, dos “preceptores” que ensinavam os filhos das elites aos funcionários públicos. Nas últimas décadas, o sistema de ensino se expandiu e diversificou, o número de professores aumentou e surgem novas exigências de qualificação.

No curso dessas modificações, emergem outras significações e expectativas acerca da Educação e do magistério, delineando-se novos sentidos e representações sociais sobre a condição docente (TEIXEIRA, 1999, p. 180).

Não se pode esperar, que se tenha hoje um único modelo de professor, pois as diversidades sociais e históricas são muitas, isto faz com que o perfil deste profissional seja cada vez mais heterogêneo. Este perfil envolve pessoas que possuem características

físicas e pessoais diversas, com experiências de vida e profissionais também muito distintas uma das outras.

Desta forma, Teixeira (1999) nos faz refletir que os sujeitos professores não são apenas profissionais, o magistério é apenas uma parte deste sujeito. Eles possuem outras vivências, além da docência, que contribuem para a sua formação humana. Suas experiências na família, nos espaços sociais, no lazer, nas cidades produzem crenças, valores, saberes e constituem, segundo a autora, sujeitos socioculturais. Esse sujeito sociocultural é um ser de múltiplas dimensões constituído por algumas singularidades.

A primeira dessas dimensões seria a corporeidade, isto é, o sujeito fala e se expressa através do seu corpo e também é entendido através desse. Pela sua vivência cotidiana, com a natureza e com seus iguais, este sujeito vai se lapidando e acumulando experiências significativas, resignificando-as. É, portanto, através destas várias relações sociais significativas que o sujeito sociocultural transforma-se em ser de sociabilidade e cultura.

Outras singularidades importantes citadas por Teixeira (1999) são a capacidade de se comunicar através das múltiplas linguagens e a habilidade de vivenciar em espaços diversos da vida social. Além disso, os/as professores/as são seres concretos e plurais, isto é, são homens e mulheres, brancos ou negros, que tem desejos e projetos diferentes, de acordo com suas experiências. São também seres de ética, desenvolvida ao longo do processo de sociabilidade e seres de ação, realizando-se através de atos, palavras e vida ativa. Portanto, estas singularidades do sujeito sociocultural marcam e potencializam as suas experiências e historicidades.

Todas essas singularidades interferem no ensino da Arte, podendo influenciar ou não o exercício da docência como uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, à diversidade cultural dos alunos, respeitando o seu repertório pessoal, garantindo sua liberdade de imaginar e edificar propostas pessoais ou grupais (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

O conceito de experiência nos ajuda a pensar esses processos, pois não basta apenas conhecer metodologicamente uma proposta, é necessário ter experiência de fato com tal abordagem. Como nos esclarece Larrosa (2002), experiência é o que nos passa, o que nos

acontece, o que nos toca, o que nos sensibiliza. Segundo o autor, hoje vivemos num mundo de muitas informações, somos bombardeados por uma quantidade imensa de fatos e acontecimentos, mas que permanecem, apenas na superficialidade, com pouquíssimas oportunidades de se tornarem experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24)

É necessário que tenhamos tempo para vivermos estas experiências, algo que na maioria das vezes para o professor é extremamente difícil, devido ao seu ritmo de trabalho, carga horária excessiva e também condições econômicas. De acordo com Larrosa (2002), os fatores que destroem a experiência na contemporaneidade são o excesso de informação, o excesso de opinião, o ritmo acelerado da vida moderna e o excesso de trabalho.

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada (LARROSA, 2002, p.23).

Apesar de vivermos todos neste contexto de destruição da experiência, nossa proposta é investigar se o/a professor/a que trabalha com a disciplina Arte teve oportunidade de experiência, no sentido que Larrosa nos coloca, em sua trajetória de formação não só acadêmica, mas sim de vida. Desta forma, estes profissionais teriam mais condições de desenvolver práticas que favorecessem aos seus alunos experiências significativas na construção dos seus conhecimentos. Para Larrosa (2002), a experiência é sempre singular e única para cada sujeito, portanto, não há modelo a ser seguido ou uma metodologia específica. O que importa é ter receptividade, disponibilidade e abertura.

Para que ocorram transformações nas práticas docentes no sentido de possibilitar aos alunos novas experiências no ensino de Arte, é preciso oportunizar aos/as professores/as experiências significativas.

Na minha trajetória como docente de arte/educação no curso de Pedagogia da FaE-UEMG venho pesquisando ao longo dos anos como se deu o ensino da arte na vida dos meus alunos e os seus contatos com a arte de uma forma geral. Ao longo dos meus vinte anos de docência no curso de Pedagogia, sempre quando inicio o semestre faço uma sondagem com todos (as) alunos (as) do curso, de como foi a relação deles com a arte na sua trajetória de vida escolar, em que momento eles tiveram uma experiência significativa com a arte.

Quase todos alegam gostar de arte, mas a maioria diz não ter aptidão para o desenho, como se arte fosse somente desenhar. Esta fala sinaliza a ideia de que a arte está relacionada somente às questões do desenho e do desenvolvimento das habilidades manuais que a escola ainda vem reproduzindo, ao longo dos anos.

Inquiridas sobre as outras linguagens; a Dança a Música e o Teatro, ai sim eles (as) sinalizam que gostam muito; que já fizeram cursos de algumas destas linguagens e até mesmo que participam de alguma forma em grupos de dança e teatro em espaços fora da escola; tais como igrejas, grupos de teatro amador, animadores de festa infantil etc.

Mas em relação às aulas de arte de uma forma geral, muitos ainda alegam que não tiveram vivências significativas com esta área do conhecimento. Parece não ter havido um aprendizado que tenha acrescentado algo em suas vidas, em algumas aulas, às vezes, eram forçadas a fazerem atividades pré-determinadas pelos/as professores/as, as quais não tinham nenhum significado para eles (as).

Geralmente, uma pequena minoria tem um discurso positivo acerca da disciplina e a forma como foi trabalhada. Esses relatos costumam vir de alunos que, na maioria das vezes, já haviam tido um contato maior com a Arte, seja na família, através de cursos realizados desde pequenos como balé, seja como alunos oriundos de grandes escolas particulares de Belo Horizonte, que trabalhavam de forma mais intensa com a Arte.

Isto demonstra que muitos dos futuros/as professores/as que vão trabalhar com a disciplina Arte não têm na construção do seu saber social uma vivência significativa com a Arte. Sem sentir, sem pensar e sem vivenciar arte, é extremamente difícil se estabelecer uma identidade com esta área de conhecimento, ao contrário do que acontece com as

outras áreas, como, por exemplo; Português e Matemática que são colocadas desde o início de nossa vida escolar como as disciplinas mais importantes na formação do ser humano.

Edgar Morin (2011) vem falar de algo que ele denomina como *o Imprinting e a Normalização*, isto é, conceitos que trazemos conosco, não porque de fato acreditamos neles, mas por nos serem impostos ao longo de nossa trajetória de vida, principalmente no que se refere às experiências escolares. O autor diz que vivemos em uma sociedade onde as determinações, econômicas, políticas e culturais nos levam também a colocarmos o conhecimento dentro destas regras e normas em um conformismo cognitivo onde sua marca fundamental é *o imprinting* cultural.

*O imprinting* é um termo proposto por Konrad Lorenz, para dar conta da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido (como ocorre com o filhote de passarinho que, ao sair do ovo, segue o primeiro ser vivo que passa por ele como se fosse sua mãe). *O imprinting* cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional (MORIN, 2011, p. 27).

Este *imprinting* cultural que a vida escolar vem selando as várias gerações, hoje passa por um momento de reflexão, através de pesquisas que vem sendo feitas com relação às condições de ensino/aprendizagem dos professores em formação. Várias pesquisas que analisam as condições em que os alunos saem dos novos cursos de formação de professores/as vêm comprovando “um perfil de jovens futuros professores/as marcado pela ausência das competências básicas para ensinar” (MARIN e GIOVANNI, 2006, p.133). Contudo, como ressaltaram Tardif, Lessard & Lahayel (1991, p.215-233/31), [...] um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.

Em pesquisa realizada por Marin e Giovanni (2006) em um Curso Normal Superior para formação de professores/as para os anos iniciais, com o foco na interrogação da realidade em suas relações presentes e anteriores, buscou-se pesquisar a escola em que as alunas estão se formando e a escola em que iriam atuar. Foram utilizados como instrumento da pesquisa: questões utilizadas em diversas esferas tais como Enem, Provão dos cursos de pedagogia e testes de avaliação do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional.

Os dados analisados pelas autoras apontaram questões sérias sobre as condições de aprendizados destas alunas. Verificou-se grandes dificuldades em questões como análise de textos, questões simples como avaliar o melhor ou o pior filme a partir de comentários feitos por críticos de arte e em questões que exigiam estabelecer relações entre texto e imagens, sem nenhum grau de grande complexidade. Isso parece apontar para uma falha no ensino das diversas formas de leitura que o mundo contemporâneo nos pede em nosso dia a dia.

As autoras relacionam estas dificuldades apresentadas pelas alunas como decorrentes não só da qualidade do ensino escolar, mas “observa-se estreita relação entre condições objetivas precárias de vida familiar e precariedade de capital cultural básico obtido também na vida escolar” (MARIN e GIOVANNI, 2006, p.141). As autoras concluíram a pesquisa, afirmando que tanto as alunas que já eram professoras e as alunas que seriam futuras professoras, apesar de não dominarem os conteúdos propostos, não tinham uma preocupação muito grande com esta deficiência, elas estavam mais preocupadas com o trabalho direto com as crianças. Isto demonstra que os novos cursos de formação de professores ainda têm uma grande dificuldade em oferecer um bom preparo técnico para o exercício docente e uma fundamentação teórica sólida. Os dados obtidos nesta pesquisa permitem apontar que:

A escola não falha naquilo que vem fazendo a muitas décadas, ou seja, a manutenção de grandes contingentes da população sem acesso ao conhecimento escolar, ao capital cultural escolar, um dos valores básicos da estratificação social há séculos estabelecidos. Mantêm-se as distinções e ampliam-se, gradativamente, as camadas sociais desprovidas das condições de vida digna. Ou seja, a escola não vem falhando na radicalização de sua função seletiva, reprodutora de desigualdades (MARIN e GIOVANNI, 2006, p. 144).

Então, como exigir do professor aquilo que não lhes foi dado ao longo de sua trajetória de vida pessoal e escolar? No caso específico da arte, como pensar em um trabalho com a disciplina arte que seja significativo, se este professor não o teve e desta forma não será dado por elas, a seus futuros alunos. Pereira (2011) nos chama a atenção para a grande relevância da emoção, da memória e da percepção para o educador em arte, na medida em que trabalhadas no estudo da arte podem melhorar a aprendizagem em diversos níveis de formação educacional.

A educação, obviamente, está intimamente ligada às diversas asserções sobre os atos de aprender e ensinar. O estudo da arte, na educação, vê-se categoricamente comprometido não só com as mudanças que possibilitam novas leituras de mundo e novas percepções culturais, mas com as mudanças específicas que o próprio artista e o próprio pesquisador em arte podem proporcionar às sociedades de nosso tempo (PEREIRA, 2011, p.13).

Esta capacidade de leitura de mundo, isto é, fazer com que as pessoas, possam atribuir um novo significado aos acontecimentos através da mudança de sua visão de mundo, o qual a arte propicia, é o ponto de extrema importância nas questões da formação do professor.

Quanto mais nos conscientizamos da enorme impulsão que move o homem no sentido de repetir o que aprendeu, tanto mais admiramos aqueles seres excepcionais que conseguiram quebrar o encanto e realizar um significativo avanço em cima do qual outros pudessem construir (GOMBRICH, 2007, apud PEREIRA 2011, p.13).

Se não houver uma mola propulsora que impulse o desejo de mudança deste paradigma de reprodução da transmissão de conhecimentos não haverá um avanço na forma de aprender e ensinar arte. Percebe-se que, muitas vezes, o professor que trabalha com a disciplina arte repete a metodologia de ensino que foi utilizada na sua formação primária, sem questionar se aquilo estava certo ou não, ou o faz tendo a ilusão que aquela forma de se trabalhar arte é a correta, pois todos atuam da mesma forma naquela escola.

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e decodificados pelos sentidos. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é fruto de uma tradução/ reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte está sujeito ao erro (MORIN, 2011, p. 20).

Vivemos numa sociedade que se caracteriza pela diversidade cultural, pela multiplicidade das formas e conflitos. Diante disto, não podemos ter um papel único, principalmente o/a professor/a. Simmel (apud WAUTIER, 2003, p. 175), já advertia que “o homem moderno não pode mais fazer parte das uniões tradicionais ou engajar-se em vínculos estreitos que não respeitam suas preferências e sua sensibilidade pessoal”. Isto nos remete ao professor de arte, que não pode mais continuar atuando de forma impensada, sem reflexão e sem sensibilidade ao próprio objeto em questão: a arte.

Wautier (2003) nos faz refletir sobre esta nova configuração social em que vivemos e coloca como forma de redimensionarmos nossas demandas, nossos valores, nossas condutas através do que ele chama de Experiência Social. O ponto de partida para o autor

é a confirmação de uma profunda mudança na concepção de sociedade, indivíduo e ação social.

Para romper com este paradigma de reprodução do erro, Wautier (2003) levanta questões que traçam caminhos a serem percorridos para a formação do professor que perpassa pela sociologia da experiência. Segundo o autor, é na ação que se constrói um conhecimento. Então, como pensar o ensino de arte, sem que as futuras professoras (es), tenham construído experiências significativas nesta área de conhecimento?

Para contribuir com essas reflexões, recorro a uma experiência ocorrida na Faculdade de Educação da UEMG, na reforma curricular de 1998, quando o componente curricular denominado Atividades de Cultura e Arte (ACA) foi inserido no currículo, do primeiro ao último Núcleo Formativo. A inserção dessa disciplina tinha por objetivo atender ao perfil de um profissional que soubesse lidar de forma dinâmica e dialética com a prática educativa em suas várias modalidades, sendo a docência a base de sua formação.

A Atividade de Cultura e Arte tinham como objetivo principal propiciar aos alunos do curso de Pedagogia da Fae/UEMG vivências culturais e artísticas. A cada semestre, o/a aluno/a deveria cumprir uma carga horária de 10 horas relógio em atividades Culturais e Artísticas, tais como participação em exposições artísticas, cinemas, teatros e apresentações de dança; visitas a museus e excursões a cidades históricas, dentre outras.

As atividades eram propostas pelos/as professores/as de Arte juntamente com os/as professores/as da Atividade de Integração Pedagógica (AIP)<sup>3</sup> e resultavam em comentários e discussões interdisciplinares. O Palácio das Artes, um lugar tão próximo da FaE/UEMG, passou a ser muito frequentado pelos/as alunos/as, em parte devido à facilidade de locomoção e acesso, espaço cultural até então desconhecido da maioria dos/as alunos/as. Por meio de uma parceria da Faculdade de Educação com o departamento de Extensão do Palácio das Artes, os/as alunos/as puderam participar de eventos culturais, como ensaios de ópera, concertos didáticos da Orquestra Filarmônica, visitas às várias Exposições de Artes Visuais, de forma que toda a programação do Palácio das Artes passou a fazer parte da vida cultural dos/as alunos/as do curso de Pedagogia.

---

<sup>3</sup> Disciplina de natureza interdisciplinar que reunia todos/as os/as professores/as de cada Núcleo Formativo.

Além do Palácio das Artes eram feitas visitas guiadas em cidades históricas de Minas Gerais; Ouro Preto, Mariana, Sabará, São João Del Rei, Tiradentes, Congonhas, com o objetivo principalmente de conhecer e reconhecer o Barroco Mineiro. Foram experiências únicas na vida da maioria dos estudantes de Pedagogia, que puderam entrar na Igreja do Nossa Senhora do Pilar, uma edificação católica erguida durante o Ciclo do Ouro, um monumento tombado pelo IPHAN como Patrimônio da Humanidade ou o Museu de Arte Sacra, com obras de Aleijadinho.

Foram experiências significativas que esperamos permanecer na memória de cada aluno/a que hoje se tornaram professores/as. As visitas duravam o dia todo, pois era necessário um tempo para uma apreciação das obras. Segundo Larrosa (2002), um dos grandes problemas com as experiências no mundo moderno é que elas são cada vez mais raras, por falta de tempo.

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p. 23).

Outra experiência muito significativa foi a ampliação do olhar para a grande tela: o Cinema, principalmente para aqueles filmes que ficam fora da grande indústria Hollywoodiana, da cultura de massa. A experiência que se vive assistindo a um filme remete-se a ativação da memória individual, coletiva e histórica, através dos sons, das imagens. É também uma oportunidade de confronto com novas formas de olhar e de ver o mundo, que podem ser históricas, filosóficas, estéticas, éticas, poéticas, que nos fazem dar novos sentidos às coisas e contextos e, principalmente, à nossa própria vida (TEIXEIRA e LOPES, 2008). De acordo com esses autores, “O Cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética” (p. 10).

O cinema participa da história não só como técnica, mas também como arte e ideologia. Ele cria ficção e realidades históricas e produz memória. É ele um registro que implica mais que uma maneira de filmar, por ser uma maneira de reconstruir, de recriar a vida, podendo dela extrair-se tudo que se quiser. E por

ser assim, tal como a literatura, a pintura e a música, o cinema deve ser um meio de explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou de a ela nos submetermos (TEIXEIRA e LOPES, 2008, p. 10).

Tais experiências possibilitaram ao/as aluno/as do curso de pedagogia não só a ampliação do seu repertório pessoal, mas também experiências práticas e vivências estéticas capazes de sensibilizar para a linguagem artística. Além de prazerosas, proporcionaram também outras formas de construção de conhecimento. No entanto, o grande volume de atividades<sup>4</sup> acabou por gerar dificuldades para os poucos professores responsáveis aferirem estas horas cumpridas das mais variadas formas. Dessa forma, a ACA acabou sendo excluída do currículo.

Essa experiência do currículo de 1998 da FaE-CBH-UEMG nos leva a refletir sobre as práticas curriculares presentes nos cursos de formação de professores. Será que estão oferecendo a formação necessária para enfrentar os desafios colocados pela escola contemporânea e os novos perfis de alunos que chegam hoje às escolas? Muitas vezes, são esses professores, formados em Pedagogia, que acabam atuando como professores (as) designados na área de conhecimento Arte, como veremos adiante.

Diante de tantos dilemas relacionados à formação em Arte, quais são os saberes do/as professores/as que vêm atuando no ensino da arte no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental? Segundo Tardif (2014, p. 11):

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. O saber não é uma coisa flutuante no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares.

De acordo com esse autor, faz-se necessário não simplificar o saber apenas no que ele classifica como mentalismo. Para o autor, esta forma de conceber o saber significa reduzir o conhecimento do professor somente a processos mentais tais como representações, imagens, processos de informações, esquemas etc. Esta forma de compreender o saber se apresenta de forma predominante na educação.

---

<sup>4</sup> Muitos alunos/as não ficavam somente na realização das 10hs obrigatórias a cada semestre, alguns chegavam a fazer 80 hs de ACA.

Para Tardif (2014), o saber do/a professor/a é social, pois acontece de forma conjunta entre os/as professores/as e todos que estão ao seu redor: o local de formação, o local de trabalho, as pessoas que atuam nestas instituições e principalmente a estrutura de organização coletiva que se faz presentes nestes locais, tais como currículo; disciplinas a serem trabalhadas etc.

Quando pensamos no caso do ensino da Arte, verificamos que muitas escolas não veem sentido ou importância em se trabalhar Arte, apesar desta ser uma disciplina obrigatória em todos os níveis da Educação Básica, Ensino Médio e nos cursos de Formação de Professores. A Arte continua sendo tratada com superficialidade justamente pela forma de se conceber arte, não como uma área de conhecimento e sim como um mero fazer ou lazer.

Esta forma de pensar o ensino de Arte geralmente faz parte do saber social, na perspectiva concebida por Tardif (2014), ou seja, pela própria forma como os professores de Arte foram educados em Arte, nas próprias instituições de formação de professores, nos locais de trabalho ou, ainda, nas experiências vividas por estes professores em sua educação primária ou secundária.

Este saber social, conforme define o autor, é legitimado por um sistema formado por várias instâncias tais como: universidades; grupos científicos; instância de aprovação das competências, etc. Isto quer dizer que o professor não define o seu saber sozinho, ele é construído socialmente entre os grupos ao qual ele faz parte. “Além disto, o professor não trabalha apenas um objeto, não transforma uma determinada matéria em um bem, mas sim trabalha com sujeitos com objetivos de transformar estes sujeitos, em educa-los e instruí-los” (TARDIF, 2014, p.13).

Remetendo à questão do ensino da Arte nos anos iniciais, fica clara a dificuldade de se trabalhar algo que não faz parte do seu saber social, umas das questões também levantadas por Tardif (2014) é a questão da experiência de trabalho enquanto fundamento do saber. Isto quer dizer que os saberes de um indivíduo não têm apenas uma fonte, mas sim implica em vários saberes construídos em momentos tanto na formação acadêmica da sua vida profissional como também na sua história pessoal.

Estes saberes adquiridos não surgem de uma forma inata, o ser humano não nasce médico, engenheiro ou professor, elas vão se tornando os profissionais que são através da sua trajetória de vida. Os professores se tornam professores através da forma como foram educados pelos seus professores, pelos pais, pela sua formação escolar e acadêmica, enfim pelo grupo onde ele se relacionou. É sempre um processo de apropriação, mediação e transformação dos conhecimentos assimilados.

A seguir, nos aproximaremos das professoras da escola Rosa dos Ventos, para ouvir delas sobre as suas práticas pedagógicas no ensino de Arte.

#### **4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A DISCIPLINA ARTE NA ESCOLA MUNICIPAL ROSA DOS VENTOS**

*Ao procurar entender os percursos, as escolhas e as realizações desses profissionais estaremos ampliando o conhecimento de parte da história do ensino de arte no Brasil.*  
(COUTINHO, 2012, p.176)

Pautada nas orientações implantadas pela política educacional que vem sendo desenvolvida no município de Belo Horizonte, desde 1994, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) define a função da escola como tempo/espaço de formação de crianças, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e adultos (SMED/ BH, 2003).

O direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, a aprender os conhecimentos disciplinares, atitudes e valores que lhes permitam a plena inserção no mundo social e a participação efetiva em todas as esferas da vida pública, produzindo, consumindo, recebendo, transformando, inventando, criando culturas (BELO HORIZONTE, 2010, p.10).

Sendo assim a SMED/ BH apresenta como intenções educativas para a Educação Básica: “a construção da autonomia do estudante, a construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e a interação ativa e crítica com o meio físico e social, o tratamento da informação e a expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias” (BELO HORIZONTE, 2010, p.11). Para que estas intenções sejam efetivadas, de acordo com as Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2010), é indispensável que o professor utilize uma metodologia de ensino e aprendizagem capaz de promover a construção do conhecimento através de reflexões e análise dos conhecimentos a serem trabalhados com os estudantes.

A lógica dos Ciclos de Idade de Formação, utilizada na organização do tempo escolar, pretende adequar a escola ao desenvolvimento biológico, social e cultural de crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

Os Ciclos de Idade de Formação também possibilitam a “reconceituação” da organização geral da Escola Básica na medida em que assume como perspectiva essencial a formação humana que não pode desconsiderar a aprendizagem dos conhecimentos escolares como um dos seus pressupostos (BELO HORIZONTE, 2010, p 14).

Para isso, é necessário que os/as professores/as, no planejamento das ações educativas, tenham em mente essa adequação de tempos, espaços, conhecimentos e metodologias, vivências e convivências, tendo em vista a criação de melhores condições para as aprendizagens.

Antes de nos determos nas práticas das professoras de Arte na escola pesquisada, levantamos um perfil da formação de professores/as da Rede Municipal de Belo Horizonte, a fim de traçar um panorama dos profissionais que trabalham com a disciplina Arte nas escolas de 1º e 2º ciclos.

#### **4.1. A formação dos professores/as da Rede Municipal de Belo Horizonte**

De acordo com dados fornecidos pela Gerencia de Cadastro e Estatística Escolar (GECEE), da SMED, a RMEBH conta hoje com cento e noventa (190) escolas distribuídas pela cidade de Belo Horizonte, geograficamente dividida em 09 (nove) regionais: Barreiro, Centro-sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. As escolas estão divididas em escolas de Educação Infantil, escolas de 1º e 2º ciclos e Escolas de 3º ciclos, que somam um total de quinze mil, quatrocentos e vinte e quatro (15.424) professores.

Quanto à formação dos professores que atuam na Rede Municipal de Belo Horizonte, de acordo com dados da SMED- GECEE são: 690 professores com formação de magistério ou equivalente; 12.834 professores com formação superior; 3.073 professores com especialização; 172 professores com título de mestre e 16 professores doutores e 1.900 não informados, conforme gráfico abaixo.

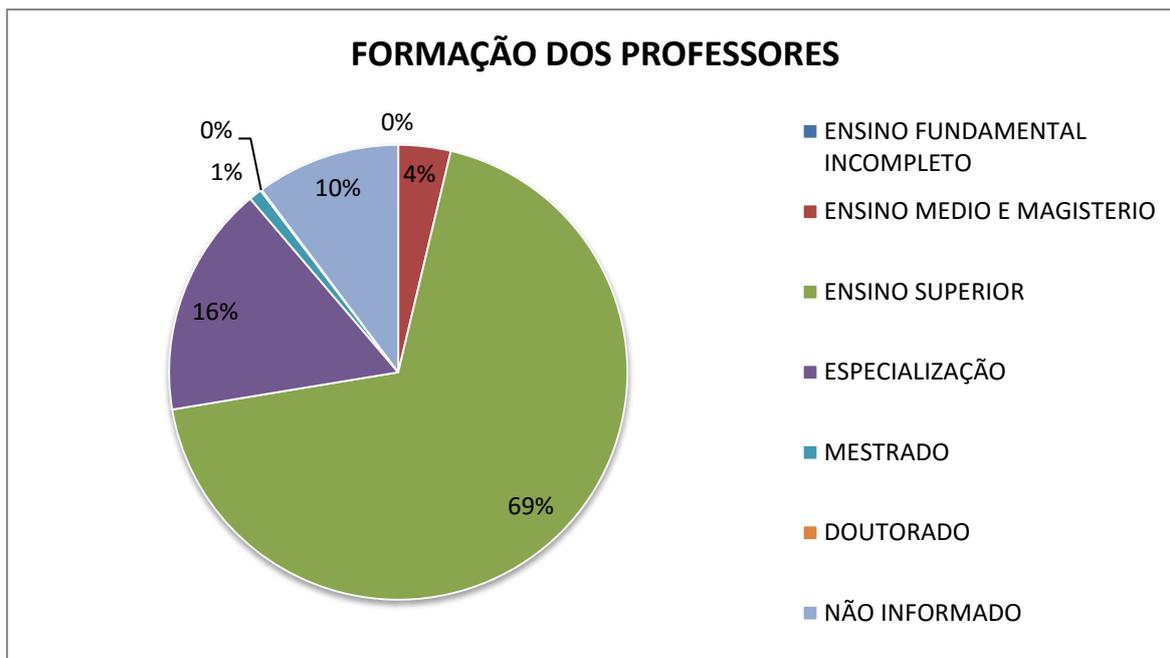


Figura 1: Classificação da formação dos professores da rede municipal de Belo Horizonte. Fonte: Dados obtidos na GECEE da SMED.

Estes dados demonstram que a maioria (86%) dos/as professores/as que atuam na Rede Municipal possuem curso superior, atendendo as exigências do artigo 62 da LDB n. 9394/96, que prevê a formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1996). No entanto, ainda que pouco significativos em relação ao número total de professores/as da RME/BH (4%), os dados abaixo, demonstram a presença de professores/as com formação apenas em nível médio, distribuídos por regional. A maioria deles/as encontra-se nas regionais Barreiro (112), Norte (100), Nordeste (89), Pampulha (75) e Venda Nova (69).

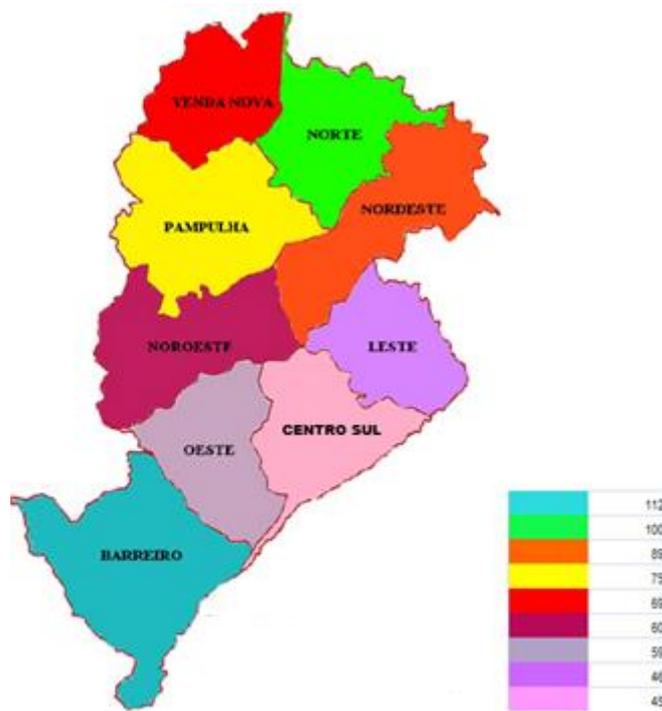


Figura 2: Número de professores da rede municipal de Belo Horizonte com ensino médio e magistério. Fonte: Dados obtidos na GECEE da SMED.

No que se refere ao ensino da arte, em toda a Rede Municipal são apenas 203 professores com formação específica na área, os quais atuam somente nas escolas que atendem o terceiro ciclo de formação, segundo os dados da SMED- GECEE. Estes são formados em cursos de licenciatura plena em Artes (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), porém, em número insuficiente para atender a todas as escolas, visto que muitas vezes não conseguem suprir nem mesmo o terceiro ciclo, onde a lei determina este profissional. Este número tão pequeno de professores formados em licenciatura em Arte na RME de Belo Horizonte, de acordo com Coutinho (2012), retrata situação atual em todo o país.

Esta situação se agrava se considerarmos que poucas Faculdades de Educação e cursos de Pedagogia no Brasil oferecem disciplinas que contemplem esta área. Segundo Coutinho (2012), estes cursos além de carecerem dos fundamentos mais elementares da arte, quando os tem, geralmente são de caráter modernista, fundamentados em concepções psicopedagógicas, que por sua vez encontram-se centradas no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno. De acordo com essa autora, dificuldades em relação a formação do docente que atua com o Ensino da Arte vem impossibilitando uma prática pedagógica séria e efetiva, capaz de promover um

ensino de arte de qualidade nas escolas públicas, principalmente nos anos iniciais. (COUTINHO, 2012)

O próprio PCN reconhece problemas relacionados à essa formação, quando menciona a opção “por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares”, alegando que o “professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área” (PCN-ARTE, 2000, p.57).

Veremos como essa realidade se apresenta na escola pesquisada, na qual foram entrevistadas dez (10) professoras que lecionam a disciplina Arte no 1º e no 2º ciclo do Ensino Fundamental na Escola Municipal Rosa dos Ventos, situada na regional Venda Nova.

Todas as professoras pesquisadas possuem formação superior. Três (3) delas fizeram o Curso Normal Superior Veredas, com duração de três (3) anos, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) em parceria com a Rede Municipal de Belo Horizonte, a Universidade do Estado de Minas Gerais e a Universidade Federal de Minas Gerais; seis (6) professoras fizeram o curso de Pedagogia e uma (1) professora tem formação em Letras, com habilitação em Português e Italiano. A conclusão destes cursos se deu entre os anos de 1992 a 2005.

No que se refere a cursos de Pós-Graduação realizados, sete (7) professoras fizeram especialização em várias áreas (Educação Comunitária, Educação Infantil, Psicopedagogia, Supervisão Orientação e Inspeção Escolar, Alfabetização e Letramento). Uma delas, inclusive, possui cinco (5) especializações, sendo elas nas áreas de Metodologia de Ensino, Leitura e Produção de Texto, Educação Ambiental, Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental I e Educação Infantil e Alfabetização. (Ver quadro abaixo)

TABELA 1: FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA ESCOLA ROSA DOS VENTOS

Sujeito	Formação
1	Magistério, Normal Superior, pós-graduação em Educação Comunitária.
2	Magistério, graduação em Pedagogia, pós-graduação Educação Infantil.
3	Magistério, graduação em Orientação, pós-graduação em Psicopedagogia.
4	Magistério, graduação em Pedagogia.
5	Magistério, graduação em Letras, pós-graduação em Metodologia de Ensino, pós-graduação em Leitura e Produção de Texto, pós-graduação em Educação Ambiental, pós-graduação em Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental, pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização.
6	Magistério, graduação em Pedagogia.
7	Magistério, graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia.
8	Magistério, Normal Superior.
9	Magistério, graduação em Pedagogia, pós-graduação em Supervisão, orientação e Inspeção Escolar.
10	Magistério, Normal Superior, pós-graduação em Alfabetização e Letramento.

Fonte: Dados obtidos nos formulários preenchidos pelas professoras.

Analisando os dados acima podemos verificar que todas as professoras da Escola Municipal Rosa dos Ventos possuem formação superior, e que 70% fizeram especialização, algumas até mais de uma, porém, no que se refere à qualificação para o ensino de Arte não foi realizado nenhum curso.

#### **4.2. A Escola Municipal Rosa dos Ventos e as professoras pesquisadas**

A escolha da Escola Municipal Rosa dos Ventos levou em consideração o fato de ser uma das escolas que encaminham seus alunos após o término do 2º ciclo para a Escola Municipal onde a pesquisadora trabalha com o terceiro ciclo, mas também a receptividade dos profissionais da escola, desde os primeiros contatos, realizados no início da pesquisa.

A Escola Municipal Rosa dos Ventos localiza-se no Bairro Piratininga na região de Venda Nova, mantida pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Fundada em 11 de junho de

1971, é uma das mais antigas da região e está submetida à administração da regional Venda Nova.

A infraestrutura da escola conta com água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet e banda larga. Os equipamentos disponíveis para o trabalho pedagógico são: televisores em cinco (5) salas de aulas e aparelhos de DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojektor, aparelhos de som, projetor multimídia, câmera fotográfica. O mobiliário aparenta bom estado de conservação.

Em relação à estrutura física, a escola conta com três pavimentos com doze (12) salas de aulas no total: no primeiro encontra-se o pátio coberto, o parque infantil, a cozinha, o refeitório, as salas de aula e a quadra descoberta, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, almoxarifado e banheiro para funcionários. No segundo piso localizam-se a sala de diretoria, a sala de professores/as, a sala da coordenação, o laboratório de informática, a secretaria, a biblioteca, um banheiro, salas de aulas, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. No terceiro pavimento encontram-se apenas salas de aula.

A escola não possui sala de arte, as aulas de arte são ministradas na própria sala de aula ou às vezes no primeiro pavimento, em uma área externa, onde se encontram algumas mesas de jogos feitas de concreto, ou ainda em uma mesa grande de pedra, também na área externa que é destinada às atividades que envolvam algum tipo de pintura ou uso de materiais que possam sujar a sala.

A escola atende ao Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos), com 12 salas de aula nos turnos da manhã e da tarde. Atualmente são 739 alunos distribuídos em 24 turmas. Cada turma possui um/a professor/a referência e um/a professor/a de matérias específicas (Ciências, Educação Física, Geografia e História). O/A professor/a referência é o responsável pelos conteúdos de Português, Matemática, Literatura e Arte. A equipe conta também com um/a professor/a eventual que cobre as faltas eventuais e trabalha com o reforço aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A coordenação pedagógica é realizada por dois professores/as escolhidos pelo grupo por meio de uma eleição e perfil, que acontece no início de cada mandato da direção escolar, que corresponde a um período de três anos. Uma das coordenadoras se ocupa somente das funções de acompanhamento pedagógico, enquanto a outra divide o seu tempo entre o acompanhamento pedagógico e a substituição às faltas eventuais dos professores, quando esta não pode ser feita somente pela professora eventual.

A biblioteca da E. M. Rosa dos Ventos foi fundada em 1980. É uma das 38 bibliotecas polo que compõem o Programa de Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte. De acordo com a legislação, conta com dois auxiliares de biblioteca e uma bibliotecária, com formação em biblioteconomia, que atende a mais quatro bibliotecas municipais. O atendimento ao público escolar e à comunidade é feito por um auxiliar de biblioteca com uma carga horária de seis horas, em cada turno de funcionamento da escola. O acervo é formado por livros enviados pelo programa de leitura do MEC, PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar), livros enviados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e doações.

Em relação ao acervo relacionado à disciplina de Arte, a biblioteca conta com Biografias de artistas plásticos, livros de História da Arte e também livros didáticos de Arte para o 2º ciclo (4º e 5º ano). No entanto, segundo as professoras entrevistadas, estes livros não são utilizados por elas para o seu planejamento e tão pouco para o trabalho efetivo com os educandos.

Um dos pontos importantes a se destacar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, relevante para a pesquisa, encontra-se no item 4- *Manifesto Educacional: A escola que queremos*, que ressalta o fortalecimento da construção das identidades dos alunos, principalmente no que se refere a promoção do conhecimento e a valorização da pluralidade do nosso patrimônio sociocultural. Estes pressupostos do PPP da Escola Municipal Rosa dos Ventos vão ao encontro do que Nóvoa (2009) chama de Compromisso Social.

*O compromisso social.* Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da

escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 205).

Outro aspecto importante, mencionado no PPP, é a intenção educacional de promover a construção dos saberes das diversas áreas de conhecimento e da cultura, em especial a produção da leitura e da escrita, a melhoria do meio ambiente e a valorização da pluralidade cultural. A fim de alcançar tais objetivos, a escola propõe a integração do ensino/pesquisa, do conhecimento formal/conhecimento do cotidiano, teoria/prática; ciência natural/ciência social, fundamentada nas ações interdisciplinares, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico e da sensibilidade nas produções do conhecimento escolar. Todas estas questões implicam diretamente o ensino da arte.

No que diz respeito às professoras entrevistadas, estas se situam na faixa etária de trinta e nove (39) a cinquenta e nove (59) anos. Quatro delas lecionam também em outras escolas e três trabalham na mesma escola, em outro turno. Das quatro professoras que trabalham em outras escolas, três trabalham na regional de Venda Nova e uma delas trabalha em escola da Regional Pampulha.

A grande maioria dessas professoras (7) trabalha no 1º ciclo e apenas (3) trabalha no 2º ciclo. Duas delas trabalham tanto no 1º quanto no 2º ciclo na escola pesquisada. Nas outras escolas, uma trabalha na EJA, outra com oficinas no Ensino Especial e as outras duas trabalham com 1º ciclo.

Com relação às disciplinas que lecionam na Escola Municipal Rosa dos Ventos, sete trabalham com Português, Matemática e Arte; uma trabalha com Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte; outra trabalha com Alfabetização, Língua Portuguesa e Arte e ainda outra com Arte, Matemática e Educação Física. Nas outras escolas, uma relatou que trabalha com todas as disciplinas, duas com Português e Matemática e a professora que trabalha no Ensino Especial atua com Oficinas Dramáticas. Como se pode ver, o trabalho dessas professoras não é nada fácil, pois, além de transitarem de uma escola para outra, devem estar preparadas para ensinar vários conteúdos disciplinares.

Quanto ao tempo de experiência docente das professoras pesquisadas, apenas uma (1) tem nove (9) anos de experiência, as outras possuem uma longa experiência, variando de

vinte (20) a vinte e oito (28) anos. Uma delas afirmou ter mais de quarenta (40) anos de docência.

Já em relação ao tempo de experiência docente na Escola Municipal Rosa dos Ventos, a maioria atua a um bom tempo, variando entre quatorze (14) a trinta e um (31) anos. Duas professoras afirmaram ter de oito (8) a nove (9) anos de experiência na escola pesquisada e outras duas têm apenas dois (2) e três (3) anos de trabalho nesta escola.

No que se refere ao trabalho com a disciplina Arte, temos cinco (5) professoras com experiência entre vinte e dois (22) a trinta (30) anos, quatro (4) que atuam entre oito (8) e quinze (15) anos e uma que tem apenas dois (2) anos atuando com o ensino de Arte.

No tocante a carga horária, oito (9) professoras trabalha com uma aula semanal da disciplina Arte. Apenas uma (1) tem um horário diferenciado, pois atua com o terceiro ano do 2º ciclo, que tem uma carga horária distinta dos outros anos: duas aulas semanais no 6º ano.

A seguir, focalizamos nas práticas pedagógicas com a disciplina Arte dessas professoras pesquisadas, tomando como ponto principal das análises as respostas colhidas nas entrevistas semiestruturadas e observação de algumas aulas de Arte por elas ministradas. Como a maioria delas manifestou desejo de anonimato, utilizamos, no trabalho, nomes fictícios<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Das dez professoras entrevistadas, seis informaram desejar anonimato, duas não fizeram questão do anonimato e outras duas não se manifestaram a respeito.

### 4.3. As professoras que atuam com o ensino de Arte na escola Rosa dos Ventos

*“Não foi opção, eu não escolhi trabalhar com arte. Escolheram para mim” (Professora Esmeralda).*

Para a maioria das professoras entrevistadas, o trabalho com Artes não foi uma opção. A professora referência do primeiro ciclo é quem deve assumir essa disciplina. Essas professoras deixaram muito claro que o processo *é meio imposto* (Pagu), *que não foi por escolha* (Violeta). Na fala de Esmeralda: *não foi opção, eu não escolhi trabalhar com arte. Escolheram para mim*<sup>6</sup>. Como se vê, todas elas ressaltam o aspecto da obrigatoriedade. O/A professor/a que trabalha com Português, Matemática, Literatura automaticamente é encarregado de trabalhar com o ensino de Arte também, pois ele é “o professor referência e tem mais tempo com a turma”. Esta é uma decisão antiga na escola e as pessoas que vão assumindo as turmas têm que assumir também a disciplina Arte, se adequando às normas da escola. Desta forma, existe uma certa “obrigatoriedade” para o/a professor/a referência em trabalhar com esta disciplina.

Como podemos ver um importante critério para ser professor de Arte no 1º ciclo nesta escola é ser a professora referência, isto é, a professora que alfabetiza e/ou trabalha com Português. A Professora Tarsila do Amaral diz que *o critério é que geralmente a professora referência fica com a arte porque ela tem mais tempo. Mas isto não impede que outra professora de apoio também trabalhe*, como é o seu caso.

Já para o 2º ciclo, as professoras mencionam a utilização de outros critérios. De acordo com a Professora Anita Malfatti: *Aqui na escola o grupo aqui é muito fechado, é muito fechado porque a rotação aqui é muito pouca, os profissionais que estão aqui, estão aqui, a maioria há muitos anos... A escola já sabe quem são aquelas pessoas que tem maior habilidade para trabalhar com essa ou aquela área*. Parece ser o caso da professora Roxane, que diz: *Eles me chamaram porque sabiam que eu gostava de arte* e da professora Dolores Duran que, por ser formada em Língua Portuguesa, sempre trabalha com os 3º anos do 2º ciclo, com a disciplina Português, Literatura e Arte.

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida pelas professoras da Escola Municipal Rosa dos Ventos. Entrevista gravadas entre Abril e Maio de 2016. Entrevistador: Vera Lucia de Oliveira Machado. Belo Horizonte, 2016. Arquivo .mp3 e transcritas.

A professora Esmeralda relata que a disciplina de Arte sempre ficava em segundo plano em sua prática pedagógica, pois encontrou um pouco de dificuldade para trabalhar com esta disciplina por falta de experiência na área. Segundo ela, somente após associá-la à literatura, o ensino da Arte passou a fazer parte da sua rotina pedagógica: *Com a literatura, eu encontrei um espaço dentro da sala para arte.*

Entretanto, entre as professoras entrevistadas, encontramos outras professoras que, apesar de minoria, enfatizaram gostar de trabalhar com o ensino de Arte e disseram, inclusive, que puderam optar pela disciplina, já que trabalham no segundo ciclo, onde a organização se dá de forma diferenciada.

Uma das professoras que optaram em trabalhar com a disciplina Arte é a professora Tarsila que ressalta já utilizar Arte em suas aulas de alfabetização e que diz: *a arte sempre permeou o meu trabalho.* A professora Dolores Duran também pôde optar em trabalhar com a disciplina. Ela associa Arte aos trabalhos artesanais e diz gostar muito deste tipo de atividade. Já a professora Roxane, que também optou por trabalhar com disciplina arte, se entusiasma ao nos contar que Arte para ela é uma terapia, *um fator de alegria* e que sempre gostou *de criar, de inventar.*

Através do relato destas professoras constatamos que elas trabalham com o ensino da Arte por ser uma disciplina obrigatória de acordo com a lei nº 9.394/96, e pela imposição da organização da escola, embora algumas encontrem prazer neste trabalho. No entanto, as concepções que estas professoras possuem a respeito do ensino de Arte estão muito atreladas ao fazer, confeccionar, ao copiar modelinhos pré-estabelecidos, muito distantes das reais propostas deste ensino.

A obrigatoriedade do ensino da Arte, de fato, foi um grande avanço para o fortalecimento desta área de conhecimento, mas, existe um problema fundamental que diz respeito à formação dos professores/as que trabalham com esta disciplina nos anos iniciais. A maioria das professoras entrevistadas alegam não terem em sua formação acadêmica um ensino relativo à esta disciplina. Este cenário na escola Rosa dos Ventos não é isolado, pois, segundo informações da SMED, os professores/as com formação em Arte atuam rde alunos na cidade de Belo Horizonte têm aula de Arte ministrada por profissionais que

muitas vezes não optaram em trabalhar com esta disciplina. Estes profissionais frequentemente não têm afinidade com a Arte e não possuem em sua formação sequer os conhecimentos básicos para atuarem nesta área.

Analisando as entrevistas, percebe-se que estas professoras são profissionais que se esforçam para fazer um bom trabalho, que procuram ferramentas para atuarem com o ensino da Arte, ainda que não tenham optado por esta disciplina e que também lhes falem preparo para atuarem com esta área de conhecimento. De acordo com Nóvoa (2009), não é fácil traçar um perfil de um bom professor/a, mas ele tenta usar um novo conceito, fora dos padrões que já foram tão utilizados como as tais competências, para definir este “bom professor”. O autor prefere usar o termo (pré) disposição para estabelecer uma ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores/as. Diante deste novo conceito, uma das (pré) disposições mais importantes e que segundo o autor não é natural, mas sim construída, é ter conhecimento:

O conhecimento. Aligeiro as palavras do filósofo francês Alain: Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina (1986, p. 55). Alain tinha razão. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Como escreveu Gaston Bachelard, em 1934, «é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar» (cf. Gil, 1993). E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento (NÓVOA 2009, p.05).

Para Nóvoa (2009), o conhecimento é a base para a construção da formação do professor/a. No caso do professor/a que vai atuar com a disciplina Arte, Coutinho (2012) diz que este é um ponto essencial, pois, segundo as novas exigências que propõe o ensino da Arte, a formação deste profissional deve ser pautada “em uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo” (COUTINHO, 2012, p.174).

O professor/a necessita saber articular o conhecimento artístico e estético historicamente acumulado nas várias áreas do conhecimento, a fim de propiciar a inter-relação dos conhecimentos, o que o possibilitará vivenciar a interdisciplinaridade, mas mantendo sempre um contato com sua poética pessoal (COUTINHO, 2012).

De acordo com a autora, é necessário neste processo de formação um envolvimento cotidiano com a arte, a fim de propiciar elementos de estudos e análises dos contextos

históricos culturais, sociais e antropológicos, possibilitando assim, a compreensão e o reconhecimento das várias camadas culturais existentes.

Coutinho (2012) aborda a necessidade da proximidade com os objetos artísticos de diferentes épocas e procedências a fim de se oportunizar os vários métodos de leitura e de apropriação destes. De acordo com Pereira (2006), atualmente é muito complexo delimitar o que seja uma obra de arte ou não, um bom trabalho artístico ou não, e isto pode causar ao educador insatisfações e inseguranças no seu trabalho com os produtos artísticos e culturais, levando às vezes até a sua banalização.

Diante destes pressupostos sobre a formação do professor/a de Arte, verifica-se que esta formação tem “um caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o professor, e das transposições das suas experiências com a Arte com a sala de aula e com seus alunos” (COUTINHO, 2012, p. 176).

#### **4.4. Práticas pedagógicas com a Arte na escola Rosa dos Ventos**

Nove entre as dez professoras entrevistadas, afirmaram que não havia qualquer exigência de se seguir algum documento (programa de curso, currículo ou projeto de arte) na escola, e que os/as professores/as de Arte da escola também não seguiam nenhum referencial teórico específico. De acordo com a professora Anita Malfatti, o trabalho *é bem livre mesmo, não tem um direcionamento, nem mesmo sugestão não. Fica a critério do professor mesmo criar, estabelecer, fazer, determinar o que vai trabalhar, não existe uma linha a seguir, não tem um padrão e nem tão pouco sugestões.*

A Professora Frida Kahlo diz ter começado a trabalhar com obras do artista Romero Brito por sugestão de uma pessoa do seu grupo do terceiro ano do 1º ciclo, *pois as pessoas desta escola gostam de trabalhar com as artes plásticas.* A Professora Esmeralda alega não ter nenhum embasamento teórico para elas executarem sua forma de trabalho. As professoras Dolores Duran e Maísa disseram que foi a criatividade delas e uma decisão do grupo que as levaram a trabalhar a Arte juntamente com a Língua Portuguesa e a Literatura. Apenas a professora Violeta mencionou conhecer e afirmou às vezes recorrer

aos PCNs e às Proposições Curriculares da Educação Básica de Belo Horizonte para orientação de seu trabalho em sala de aula com a disciplina Arte.

Como podemos ver nesses relatos, parece haver ainda muita dificuldade das professoras dialogarem com os PCNs, com as Proposições Curriculares da RME/BH e com as novas Orientações para a elaboração do planejamento docente no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos da RME/BH, ficando a cargo de cada uma a responsabilidade pelo planejamento do ensino que será desenvolvido na sala de aula. Assim, este pode ser um planejamento consciente, reflexivo, criativo, como também pode ser um mero reproduzidor de atividades, as quais vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos sem objetivos e sem relação com as propostas mais inovadoras relativas ao ensino da Arte.

Parece-nos preocupante o relato destas professoras referente à falta de um currículo ou um programa de Arte na escola que sirva de apoio ou referência para o planejamento das aulas desta área de conhecimento. Demonstra também que a escola em seu Projeto Político Pedagógico não apresenta tal preocupação ou uma concepção única em relação a esta área do conhecimento, deixando a cargo das professoras que atuam com a disciplina a responsabilidade de decidirem o que e como vão atuar neste ensino.

Pensar em um currículo não é pensar apenas em uma relação de conteúdo a ser trabalhado pelos professores/as, é pensar em posturas, métodos pedagógicos adequados, conhecimentos aprendidos no processo de formação, e também nas condições estruturais e organizacionais da escola.

Segundo os documentos da SMED/BH (2003), a RMEBH desde o início da implantação da Escola Plural preocupou-se com a construção de um currículo que promovesse a inclusão e garantisse aos alunos o acesso e permanência com qualidade na escola, a partir de suas necessidades, experiências e vivências próprias de cada fase do desenvolvimento humano.

O modelo compartimentado em disciplinas isoladas foi abandonado, passando-se para o trabalho com a interdisciplinaridade e temas transversais, recomendados como eixos metodológicos pelos PCN's. Mas com o passar do tempo, percebeu-se que sua primeira

formulação “ficou genérica”, muito ampla, os professores/as sentiram a necessidade de um aprofundamento que melhor caracterizasse o que é próprio de cada ciclo de idade de formação, de cada nível e modalidade de ensino, uma proposta curricular onde a aprendizagem dos conhecimentos disciplinares fosse considerada fator essencial (BELO HORIZONTE, 2010).

Assim, em 2010, foi lançada as Proposições Curriculares da Educação Básica de Belo Horizonte, elaborada com o objetivo de garantir a todos os educandos o direito aos conhecimentos sociais das várias disciplinas. Buscou-se então uma proposta curricular com “orientações capazes de situar a escola como um lugar de aprendizagem dos conhecimentos disciplinares, socialização e desenvolvimento do educando” (BELO HORIZONTE, 2010, p. 7).

As proposições são um texto preliminar que apresenta reflexões sobre o currículo a ser desenvolvido nos três Ciclos do Ensino Fundamental da RME/BH. Foi produzido coletivamente pela Rede de Formação com interlocuções com vários profissionais da RME/BH e consultores das diversas disciplinas, refletindo sobre as questões fundamentais para educação e o currículo” (BELO HORIZONTE, 2010, p. 7).

Mediante a estas informações, verifica-se que a preocupação com o currículo nasce juntamente com a proposta da Escola Plural, assim não é concebível um planejamento de ensino de Arte que seja construído sem nenhuma base curricular.

Na Escola Municipal Rosa dos Ventos, observamos que o trabalho desenvolvido pelas professoras do 1º e 2º ano do 1º ciclo encontra-se especialmente vinculado à disciplina de literatura. Há, inclusive, um grupo formado por cinco (5) professoras que sempre trabalham da mesma forma, como descreve a professora Ligia Fagundes: *Eu aproveito a leitura com os meninos de livros de histórias, como por exemplo: eu vou contar a história Menina Bonita do Laço de Fita, aí conto esta história e já trabalho a questão étnica e então fazemos a colagem da menininha preta, colocamos o rosto, o cabelo, a roupinha... Aí é um trabalho interdisciplinar.*

A proposta desse grupo de professoras consiste basicamente em trabalhar um texto com os alunos, e posteriormente inserir a arte. Habitualmente, o tempo destinado ao ensino de Arte é uma vez na semana, na sexta-feira. Primeiramente é feita a leitura de um texto, que

pode ser uma história ou um poema ou uma letra de música e posteriormente, é realizada a atividade artística propriamente dita. Esta tarefa de Arte consiste em desenhar, fazer uma dobradura ou uma colagem do personagem principal da história, ou da música, ou do poema.

Quando o trabalho solicitado pela professora é um desenho, geralmente a professora Pagu, que diz gostar muito de desenhar e tem habilidade, faz um desenho ou uma dobradura, expõe este trabalho no quadro como referência para as crianças, que então podem fazer o seu desenho, copiando o modelo dado pela professora. Muitas vezes, o desenho da professora Pagu torna-se referência também nas aulas das outras professoras.

*De dois anos para cá, eu tenho feito um projeto que se chama projeto Literário e Arte, então se eu dou, por exemplo: Esta semana eu dei a música A Foca, de Vinícius de Moraes, eu trabalho uma dobradura, sobre o texto e um desenho... A gente tem feito assim. (Prof. Pagu).*

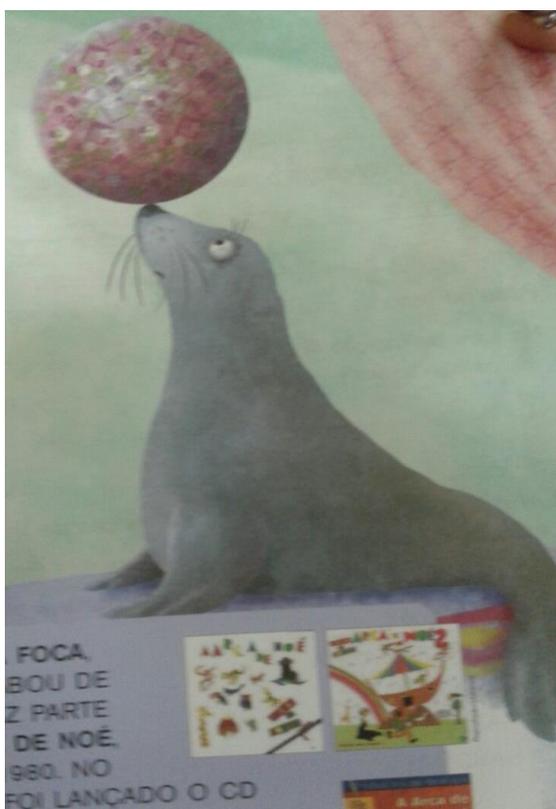


Figura 3: A foca – Ilustração do livro: A Arca de Noé

Fonte: Foto do livro: A Arca de Noé de Vinícius de Moraes; Ilustrações de Ana Lúcia Cardoso. Editora Círculo do livro.



Figura 4: Desenho da foca- Desenho feito por aluno da professora Pagu do 1º ano do 1º ciclo.

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.



Figura 5: Colagem da foca- Colagem feita por aluno da professora Pagu do 1º ano do 1º ciclo.

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.



Figura 6: Colagem do porco – Colagem feita por aluno da professora Pagu do 1º ano do 1º ciclo.

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.

No caso de dobradura, a professora monta o desenho no quadro com formas geométricas para que os alunos copiem e formem a sua figura, ao final eles colam no caderno de artes e completam a figura com desenhos.

Esta proposta de atividade desenvolvida pelas professoras do 1º e 2º ano do 1º ciclo está vinculada à influência do movimento da Escola Nova, também chamado de Pedagogia Renovada ou Escolanovismo, principalmente pelo conceito de Experiência e Arte defendida pelo filósofo e educador John Dewey, mas que foi mal interpretada. Em sua obra “Democracia e Educação”, Dewey vai defender o processo educativo como a “reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1959, p. 83).

De acordo com pensamento de Dewey, as experiências formativas em Arte são situações de aprendizagens adquiridas a partir do contato com a arte, sejam através de processos de fruição, criação e contextualização dos conhecimentos artísticos. Em outras palavras, é tudo que se aprende na ou com a arte e se leva para a vida dentro e fora da arte, sejam elas aprendizagens conceituais, factuais, procedimentais ou atitudinais. (BARBOSA, 1989).

Mas a ideia equivocada de Arte como experiência final e não como realmente consumatória como propõe Dewey, segundo Barbosa (1989), passa a ser largamente difundida no Brasil, onde a arte era utilizada como meio de fixação de conteúdos apreendidos de outras disciplinas. A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais, segundo a autora, era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto.

A ideia fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre os répteis explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem os répteis que eles conheciam ou algo parecido, fazerem trabalhos manuais com o mesmo tema; ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta.

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através do conteúdo, foi e ainda é utilizada hoje em algumas escolas do Ensino Fundamental. Ela se baseia na ideia de que a arte pode ajudar na compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são favoráveis para o aprendizado, isto é, a arte ainda é vista muitas vezes como meio e não como fim.

Estas práticas desenvolvidas pelas professoras do 1º e 2º ano do 1º ciclos são modelos de atividades reproduzidas ao longo do tempo, por um conjunto de pessoas dentro de uma cultura escolar, sem nenhuma reflexão crítica, “faz parte do saber social do professor, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc.” (TARDIF, 2014, p.12).

Além das atividades desenvolvidas pelas professoras deste grupo, outro fato relevante observado foi a grande expectativa que os alunos demonstravam com relação ao acontecimento daquela aula. Notava-se a ansiedade que eles estavam para ter a aula de Arte, que tem uma dinâmica diferente das outras. Esta ansiedade tem um caráter positivo, pois confirma que esta aula é importante para o aluno, é um momento prazeroso para estas crianças, algumas relataram que gostam muito de desenhar e colorir, mas se queixam de terem apenas uma aula na semana. De acordo com o PCN Arte, o tempo destinado ao ensino da Arte deve ser de duas aulas semanais.

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em sequência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal (BRASIL, 1997, p.71)

A professora Tarsila do Amaral do 2º ano do 1º ciclo relata que sempre utilizou da arte para alfabetizar seus alunos: *Eu trabalhava pintura, os meninos ouviam música; Mozart, Beethoven... Pintavam então eu iniciei com arte, brincando e desenhando as letras no chão, andando, brincando com músicas e letras.* Quando trabalha um texto, cria fantoches com os alunos, depois dramatizam as histórias. Seu trabalho é muito centrado nas artes cênicas e envolve também as artes visuais na construção de cenários, releituras dos quadros de Ivan Cruz em tamanhos ampliados e outros. Atualmente estava iniciando um projeto “Bonecos de Jardins” onde os alunos iniciaram um trabalho com massinha criando vários tipos de bonecos, mas iriam experimentar outros tipos de materiais expressivos nas confecções destes. Observei uma aula em que ela deu uma teleprova<sup>7</sup>, sobre paisagens naturais e urbanas (Geografia), utilizou imagens, música e os alunos gostaram muito.

Podemos identificar em algumas aulas propostas pela professora Tarsila, práticas do ensino da Arte também influenciadas pelo movimento da Escola Nova, principalmente no aspecto de valorização das experiências individuais, da percepção e estímulo ao sensível. Seus trabalhos são direcionados aos alunos de forma que eles produzam, mas sua interferência na produção destes é bem pequena, eles têm bastante liberdade de criação e de utilizar materiais diversificados. Mas nota-se que ela utiliza a Arte mais como

---

<sup>7</sup> Prova utilizando DVD com imagens de paisagens urbanas e rurais, que eram comentadas e logo após a apresentação, os alunos deveriam fazer um texto sobre o conteúdo apresentado.

um meio do que propriamente o fim. Isto é, ela se dispõe da Arte para atingir objetivos de aprendizado de outras disciplinas com as quais trabalha. Como se pode observar no caso da Teleprova, o objetivo era avaliar os conteúdos de Geografia. A professora apenas se aproveitou de recursos audiovisuais, que envolviam linguagens artísticas como música e imagens, para que esta avaliação fosse mais dinâmica, diferente, enfim, a arte não era o objetivo do aprendizado.

Já a professora Frida Kahlo e o grupo de professoras que atua no 3º ano do 1º ciclo, preferem realizar trabalhos voltados para o estudo de alguns artistas. Durante a observação de uma aula, o artista trabalhado foi Romero Brito, cuja vida havia sido estudada anteriormente, assim como as cores que ele gosta de usar em seus quadros. A partir daí os alunos fizeram vários trabalhos. O trabalho realizado foi denominado como releitura de uma das obras: a professora entregou aos alunos uma cópia xerox de uma obra do artista e pediu que eles colorissem aquele desenho baseando-se nas cores que o Romero Brito gostava de utilizar, de acordo com o estudo que eles já haviam feito sobre o assunto. Os alunos realizaram a proposta colorindo o desenho com cores bem fortes e quentes e posteriormente colaram em seu caderno de Artes.

*A nossa proposta é esta: que as crianças vão chegar ao final do ano ter consciência de quem foi este artista, que não foi reconhecido aqui no Brasil, tanto quanto deveria e que teve que sair lá para fora para ser reconhecido (Profa. Frida).*



Figura 7: Ilustração do caderno de Arte feita por aluno da professora Frida

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.

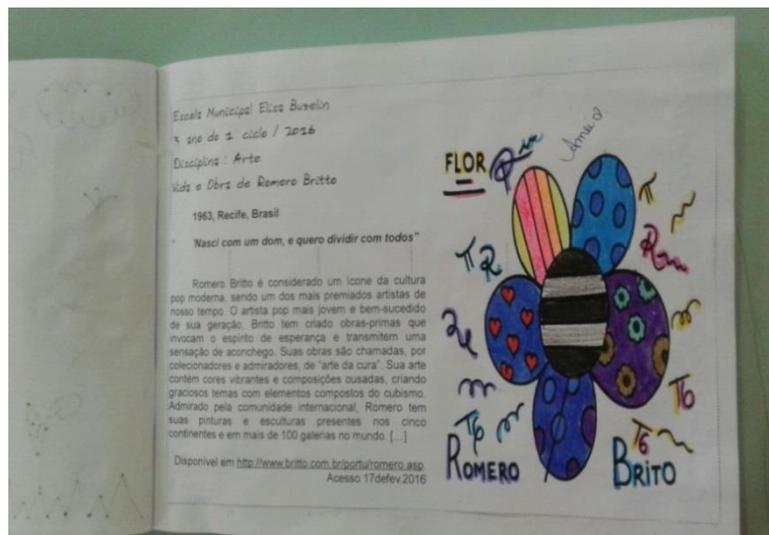


Figura 8: Desenho colorido por aluno da professora Frida- Releitura de obra de Romero Brito.

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.



Figura 9: Desenho colorido por aluno da professora Frida- Releitura de obra de Romero Brito.

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.

Também foram feitos trabalhos a partir de um quadro sobre a família de Romero Brito, para os quais os alunos trouxeram fotos da sua família e depois a desenharam.

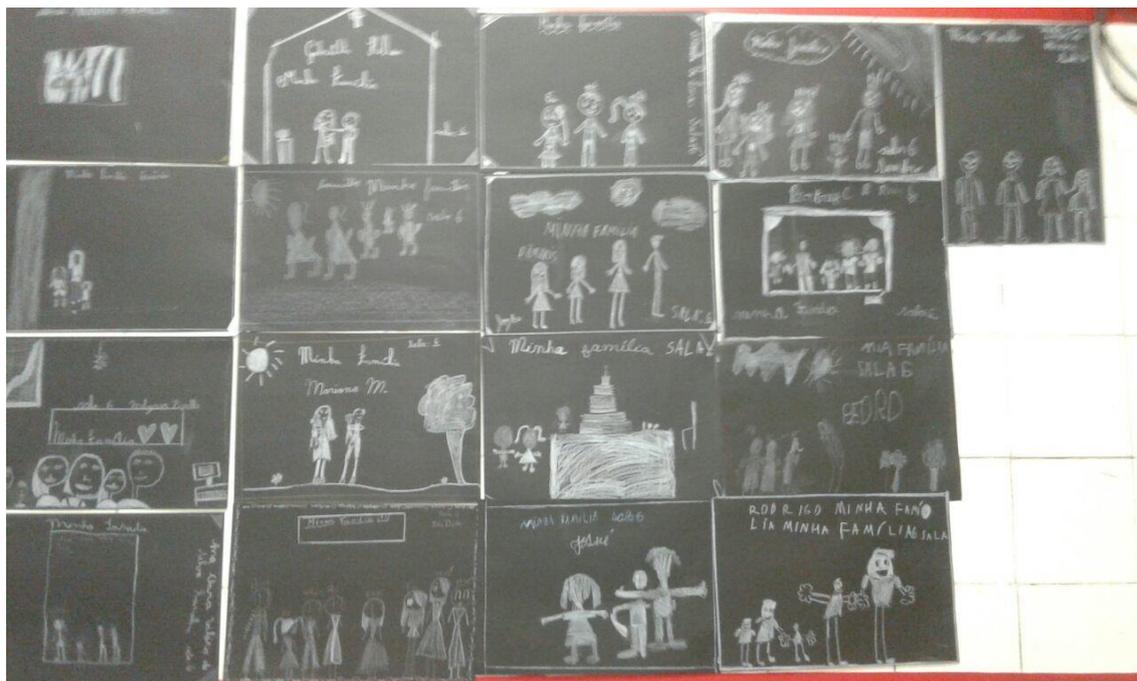


Figura 10: Releitura feita pelos alunos da professora Frida, a partir de fotos, baseado em obra de Romero Brito.

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.

A professora Frida Kahlo denominou a atividade desenvolvida com os alunos como releitura de obra de arte, foi perceptível sua dedicação para o desenvolvimento do projeto sobre a vida do artista Romero Brito. Ela foi em busca de informações sobre o artista e suas obras. No entanto, de acordo com Rizzi (2012), muitos professores em nome do fazer artístico estão trabalhando releitura como cópia, com base na Proposta Triangular.

De acordo com a autora, cabe saber com qual objetivo estes trabalhos são realizados; pois a cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, enquanto que na releitura existe a interpretação, a transformação e a criação a partir de um ponto de referência. Ambas são atividades de ensino, mas com objetivos bem diferentes, um visando uma reprodução de ordem técnica e outra que envolve processo de criação. Elas se diferem “na concepção de como se aprende Arte, na concepção da relação sujeito/objeto de conhecimento e nas possibilidades de criação metodológica” (RIZZI, 2012, p. 76).

Para Ferraz e Fusari (2010), é essencial que o professor tenha conhecimentos teórico-metodológicos, construídos em bases estéticas e artísticas que devem conectar-se na educação escolar dos estudantes. A formação de professores deve dotá-los de recursos

científico-culturais de modo a assegurar-lhes conhecimentos sobre o conteúdo a ser trabalhado.

Outro fator importante que deve ser ressaltado diz respeito à utilização do espaço nas aulas de Arte. Mesmo não havendo sala de arte na escola, a professora Frida organizou um local na parede da sala destinado à exposição dos trabalhos dos alunos. Este é um recurso muito importante para o ensino da Arte, pois cria na sala de aula um ambiente facilitador, além de ficar o registro pessoal de cada aluno, tornando-se uma exposição de arte para os alunos que frequentam aquela sala. Esta iniciativa da professora Frida Kalho foi muito importante, pois possibilitou aos seus alunos um local de exposição destes trabalhos realizados por eles. De acordo com Canclini (1984), a possibilidade de ver, fruir e de produzir arte não está restrita somente aos artistas e a obras consagradas, mas também nas expressões e manifestações das comunidades e na vida cotidiana.

Esse processo de socialização das produções dos alunos é importante para o próprio educando ver a sua produção artística exposta na sala de aula e compartilhar este momento com os outros alunos. Segundo Pimentel e Coragem (2004), existe uma grande dificuldade em se fazer análise de obras de arte, visto que as crianças e jovens ficam parte do dia expostas a imagens, muitas vezes, utilizadas sem nenhum critério de estética visual, ou seguindo padrões totalmente estereotipados. Para esses autores, “o ideal é que toda sala de arte fosse um lugar de ateliê, um lugar em que houvesse tanques, bancadas para colocar o trabalho dos alunos todas as semanas, como continuidade de pensamento, de repertório imagético, de trabalho interagente”... (PIMENTEL E CORAGEM, 2004, p.6).

O PCN/Arte também traz algumas considerações relevantes sobre o espaço físico reservado às aulas de arte. Ele propõe que este espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, tais como: a organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho, a clareza visual e funcional do ambiente, a marca pessoal do professor; a fim de criar “a estética do ambiente”, incluindo a participação dos alunos nessa proposta e observando a característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades. (BRASIL, 1997, p.71)

A oportunidade deste aluno olhar, identificar os materiais que foram utilizados e outros elementos nos trabalhos feitos por ele e pelos seus colegas, compará-los, identificando

tamanhos, expressões, cores; opera vários mecanismos que vão auxiliar no seu processo de aprendizagem de apreciação, fruição e produção em arte.

As professoras Roxane, Anita Malfati e Dolores Duran, do turno da tarde, atuam de forma diferenciada. São três professoras que lecionam a disciplina Arte em várias turmas, atuando no 1º e 2º ano do 2º ciclo. Já as aulas de Arte para os alunos do 3º ano do 2º ciclo, que corresponde ao 6º ano/9, no qual de acordo com LDB 9394/96, é necessário professor/a formado na área, são ministradas por um professor especialista.

A Prof. Roxane, elegeu a criação como fator primordial em sua forma de trabalhar com os alunos, utilizando mandalas e outros desenhos livres com a utilização de régua geométrica. Mas suas aulas sempre partem primeiro de um modelo confeccionado por ela: uma mandala, um desenho pronto, que servem de referência para os alunos produzirem seus próprios trabalhos de Arte.

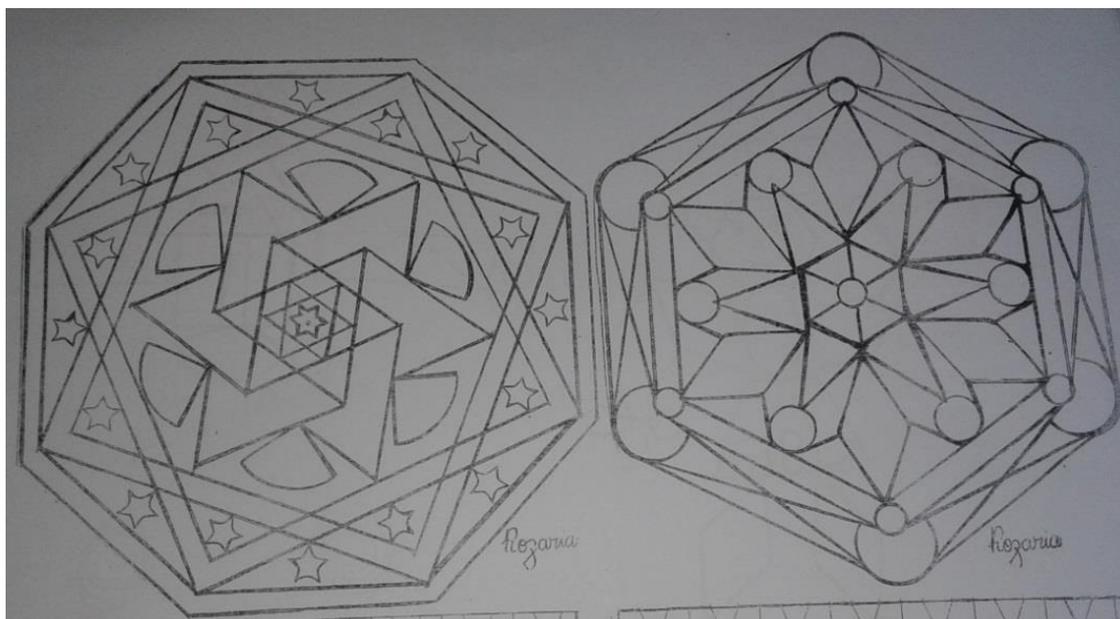


Figura 11: Mandala feita pela professora Roxane como modelo para seus alunos do 1º ano do 2º ciclo.

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.

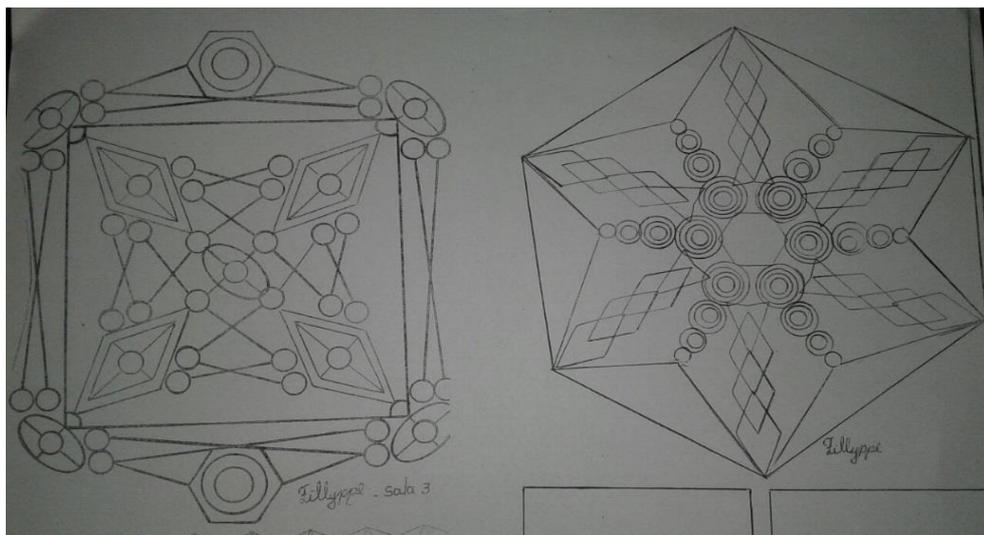


Figura 12: Mandala feita por aluno do 1º ano do 2º ciclo da professora Roxane utilizando régua geométrica.

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.



Figura 13: Desenho livre feito com régua geométrica pela professora Roxane como exemplo para seus alunos do 1º ano do 2º ciclo.

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.

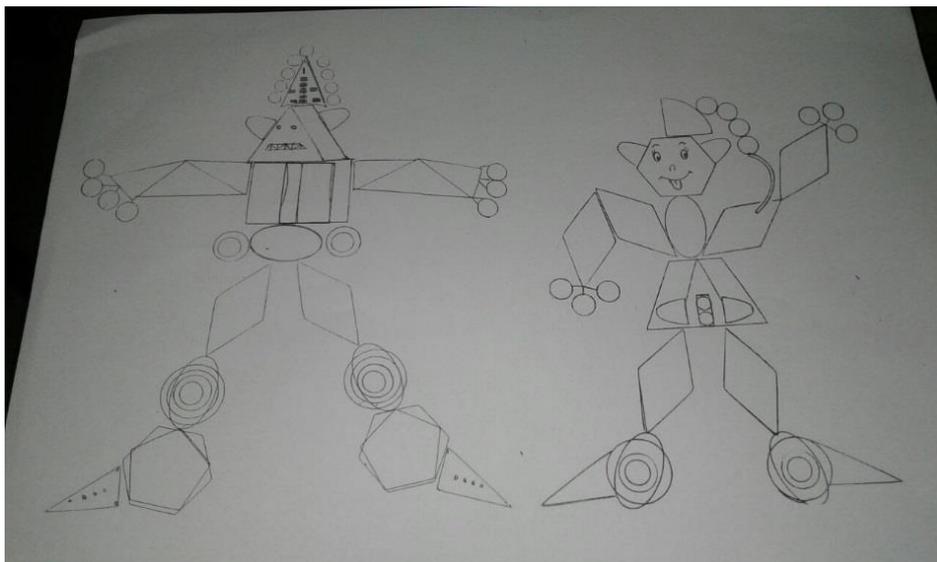


Figura 14: Desenho livre feito com régua geométrica por aluno do 1º ano do 2º ciclo da professora Roxane.

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.

Em sua entrevista, a professora Roxane declarou que em seu trabalho com os alunos ela sempre buscou despertar neles a criação, mostrar que eles são capazes de criar. Mas na sua prática observa-se uma contradição, pois todas as atividades que foram realizadas com os alunos sempre partiram de um modelo feito por ela. Observa-se que o desenho da professora não era um ponto de referência para o desenvolvimento da imaginação e criação, mas sim um modelo a ser seguido e copiado, não havendo assim a possibilidade real do aluno usar da sua própria imaginação, criar.

Efland (2005), em seu artigo “Imaginação na cognição: o propósito da arte”, ressalta a importância da imaginação nos processos de cognição e a relação do ensino da Arte neste processo. Segundo o autor, a imaginação por muito tempo foi vista como um mecanismo apenas relacionado à liberdade de pensamento, à inspiração artística ou à fantasia. Mas, verificou-se que a imaginação é um fator que está diretamente atrelado à cognição, que sempre teve suas bases no raciocínio lógico. Segundo o autor, pesquisas nesta área, esclarecem que a imaginação é um meio que desenvolve a cognição através da formulação das imagens esquemáticas, da metáfora e das narrativas, as quais não são literais, mas sim repletas de significados a serem percebidos de outra forma. Na arte, ao utilizar a metáfora “constrói-se ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em

diferentes domínios, para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas” (EFLAND, 2005, p.343).

Desta forma, Efland (2005) afirma que o ensino da Arte é fundamental para propiciar ao aluno formas de potencialização da sua capacidade cognitiva através de ferramentas relevantes como desenhar. A educação, de uma forma geral, deveria ter como propósito fundamental a potencialização da capacidade cognitiva do ser humano, através da imaginação em todas as disciplinas, mas principalmente na disciplina de Arte, pois, “somente na arte que a imaginação é encontrada e explorada em completa consciência” (EFLAND, 2005, p.342).

A Professora Dolores Duran geralmente trabalha atividades relacionadas à literatura, que exercitam a coordenação motora e a atenção, tais como atividades de colorir e desenhos livres. Além de ser uma forma da criança se expressar, as atividades propostas visam verificar se ela entendeu o conteúdo das histórias infantis trabalhadas em sala de aula. A professora também considera este momento importante para realizar uma sondagem das habilidades artísticas dos alunos: *É aí que você percebe realmente o aluno que tem o dom e o que não tem. Por exemplo: eu tive um aluno aqui, ele está no sexto ano agora, quando ele estava no primeiro ano ele foi meu aluno, eu percebi esse dom, essa aptidão que ele tinha para o desenho* (Professora Dolores Duran). Esta professora, contudo, afirma que também trabalha com as atividades que fazem parte da cultura escolar: *Você trabalha às vezes datas cívicas, então: é Natal, motivos natalinos, Páscoa, trabalha-se o coelhinho, outra hora tem lá o Dia da Bandeira, aí trabalha o Dia da Bandeira, tem o papel picado, aí vai trabalhando outras técnicas.*

A Professora Anita Malfatti afirma ter como objetivo principal em suas aulas incentivar a criança a desenhar: *Primeiro eu gosto muito de trabalhar com o papel em branco... quando você coloca uma folha em branco diante do menino e pede para desenhar qualquer coisa, você já tem uma ideia dos mais resistentes, dos que não gostam mesmo e dos que tem receio de desenhar.* Ela recorre muito ao desenho livre, desenhos de observação, desenhos de imaginação. Também utiliza a música Aquarela, do Toquinho, para os alunos ilustrarem a letra através do desenho. Trabalha também com leituras e releituras de algumas obras de Candido Portinari.

Nas observações de aulas das professoras Dolores Duran e Anita Malfatti, notamos a preferência por atividades voltadas para o desenho livre, o que nos remete a influência da Pedagogia Renovada ou Escolanovismo. De acordo com Ferraz e Fusari (2010), esta foi uma tendência que rompe com as “cópias”, tão valorizadas no modelo tradicional, e dão lugar às experiências individuais de percepção, à valorização e estímulo ao sensível. Este tipo de aprendizagem visava acompanhar o desenvolvimento natural do indivíduo em todos os aspectos: físico, intelectual, emocional, perceptivo e psicológico, mas, segundo a autora, acabou sendo mal interpretada pelos professores/as e fez com que as aulas de arte fossem um momento para o aluno se exprimir “subjetivamente e individualmente” (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 38).

#### **4.5. Projetos interdisciplinares significativos**

As professoras que atuam com Arte integrada à Literatura, já executaram projetos grandes envolvendo a escola e a família, como no Projeto Bruna e a Galinha d’Angola: *Foi um marco para nós, ficamos uns dois ou três meses com o mesmo livro, trabalhamos a questão da galinha d’Angola, a gente deu o detonador com as galinhas, cantamos música, depois fizemos dobraduras, pinturas e no final fizemos uma exposição de todos os trabalhos de arte que a gente fez* (Professora Pagu ).

O projeto de trabalho com o livro “*Bruna e a galinha d’Angola*” foi planejado envolvendo as disciplinas de língua portuguesa, literatura, arte, ciências, geografia e história. O projeto foi desenvolvido nas turmas de 1º ano e 3º ano do 1º ciclo. O planejamento foi feito prevendo vinte dias para a execução de todas as atividades, mas levou quase dois meses, cuja culminância se deu com uma exposição dos trabalhos artísticos desenvolvidos pelos alunos.

Apesar das atividades estarem pautadas na interdisciplinaridade, estas aconteciam sempre nos dias de aula de Língua Portuguesa, durante aproximadamente duas horas por dia. A atividade planejada com o objetivo de motivar os alunos para o projeto literário foi a exploração da música “*A galinha d’ Angola*”, musicalização da poesia de Vinícius de Moraes com o mesmo título. Os alunos também fizeram a cópia da letra da música que foi escrita na lousa. Para finalizar esta primeira atividade do projeto, os alunos receberam

uma folha com o desenho da galinha d'angola para colorirem e pintarem. As orientações da professora foram para que usassem o lápis preto ou cinza. Como se vê, nesta atividade, os alunos não tiveram a oportunidade de criar pois o desenho já foi entregue pronto e nem as cores eles puderam escolher para colorirem.

Na aula de Arte, com o objetivo de trabalhar a interdisciplinaridade, a professora planejou a confecção da galinha d'Angola utilizando caixas de leite pasteurizado. As caixas de leite, providenciadas pelos alunos, foram encapadas com papel preto simbolizando a cor das penas da galinha, pelas professoras e ajudantes. As pintas brancas foram feitas com a impressão dos dedos molhados em tinta branca pelos alunos. O bico, olhos e crista foram dados aos alunos prontos para serem colados à caixa. Os alunos gostaram muito da atividade desenvolvida e queriam levar de imediato para casa a fim de mostrarem para os familiares, mas os fantoches foram guardados para serem expostos no evento de culminância do projeto. No entanto, no dia da exposição, as crianças não foram capazes de reconhecer o seu trabalho, uma vez que os fantoches ficaram todos padronizados.



Figura 15: Galinhas d'angola feitas com caixas de leite vazias

Fonte: Fotos da exposição de arte: “*Bruna e a galinha d'Angola* realizada na Escola Rosa dos Ventos

Após várias atividades envolvendo leitura e interpretação, na sexta-feira, dia de aula de Arte, foi realizada a confecção da personagem Bruna. Para realizarem esta atividade foi entregue aos uma folha já com a silhueta de Bruna, pronta para colorirem. De acordo com a história, Bruna era uma menina negra, porém seguindo o modelo da ilustração do livro, praticamente todas as crianças coloriram o corpo da menina de marrom, no entanto, algumas não coloriram o rosto. Este fato nos remete a uma orientação que geralmente é dada aos alunos na hora de colorir o rosto, “não se deve colorir o rosto com cores fortes, deve-se usar o lápis cor de pele”. Mas qual é o lápis cor de pele? Convencionou-se usar o lápis rosa claro como cor de pele, mas qual criança brasileira tem o rosto cor de rosa? Esta é uma questão muito polêmica, que envolve não só conhecimentos artísticos, mas também ideologias que são transmitidas quase inconscientemente, através de afirmações como esta, feitas pelos professores ao longo do tempo.



Figura 16: Bonecas Bruna feitas com papel, lã e E.V.A

Fonte: Fotos da exposição de arte: “*Bruna e a galinha d’Angola* realizada na Escola Rosa dos Ventos.

Segundo a Professora Pagu, este projeto realizado no ano de 2015, foi determinante para que as professoras que trabalham com o ensino da Arte no do 1º e 2º ano do 1º ciclo decidissem trabalhar arte integrada com literatura, de forma sistematizada no ano de 2016. Mas verifica-se que na realidade algumas áreas foram contempladas neste projeto. Observando registros das atividades desenvolvidas no projeto, verificamos que foram

feitas pesquisas sobre a galinha d'angola como: origem, habitat, alimentação, reprodução e outras curiosidades, foram tratadas questões étnico- raciais, falou-se um pouco sobre a escravização dos africanos e a luta pela liberdade e pela preservação de sua cultura, mas com relação à Arte ficou apenas o “fazer”.

Pensar o ensino de Arte de forma interdisciplinar, ou integrado a outras disciplinas, não significa minimizá-lo a um mero fazer, ilustrando texto de outras disciplinas, ou fazendo trabalhos decorativos a fim de enfeitar ou montar uma exposição. Assim como todas as disciplinas “Arte é uma área de conhecimento” (BRASIL, 1997), nesse sentido, faz se necessário ter a mesma preocupação que se tem com as outras disciplinas, pois o ensino da arte proporciona o despertar do prazer, da alegria, do sentimento, da emoção e também promove o conhecimento.

Essa discussão nos remete à proposta de Young (2011, p.612) de que “currículo se refere ao conhecimento que um país considera importante ao alcance de todos os estudantes, já a pedagogia se refere às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo”. Para esse autor, o currículo tem uma intenção primordial que é o desenvolvimento intelectual dos alunos, pautado em um processo baseado em conceitos, transmitidos por meio de alguns conteúdos em detrimento de outros. Desta forma, os conteúdos propostos no currículo são importantes para todos os alunos, não com o intuito de que sejam memorizados e até recitados, como era feito no passado, mas sim servindo como base para aquisição de novos conhecimentos.

Muller (2003) nos ajuda a pensar nos conteúdos necessários ao desenvolvimento intelectual dos alunos, com a ideia de “coerência conceitual”, que vem a ser, estimular e promover, na sala de aula, uma evolução coerente da aprendizagem de conceitos. O autor insiste que é preciso considerar o “conhecimento como conhecimento”, não apenas como instrumento para a formação, para a conscientização, para a promoção do educando.

Analisando as entrevistas das professoras da Escola Rosa dos Ventos, verifica-se que há uma preocupação somente com as atividades a serem realizadas dentro do ensino da Arte. Como explica Moreira (2008) existe uma tensão entre as atividades a serem vividas pelos alunos e os conhecimentos a serem apreendidos. No caso das professoras pesquisadas

além da tensão talvez faltasse clareza com relação aos conhecimentos específicos do ensino da Arte, que devem ser trabalhados com estes alunos, com objetivos definidos. “Não basta acentuar o que o professor e alunos *devem* fazer, é preciso realçar o que os alunos devem *saber*” (MOREIRA, 2008, p.5). Para o autor é necessário que o professor/a domine o conhecimento, desta forma ele terá clareza em selecionar o que deve ou não ser trabalhado e também segurança em orientar este ensino de forma a facilitar o aprendizado dos alunos.

Segundo Young (2011) o conhecimento que existe no currículo deve ser baseado em um conhecimento especializado, realizado por pesquisadores da área específica, que desenvolvem conceitos, pois:

Conceitos teóricos originam-se em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Esses conceitos têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las. Conceitos teóricos são sistematicamente relacionados uns aos outros (em matérias e disciplinas), e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades (YOUNG, 2011, p.615).

Mas estes conhecimentos, produzidos pelos especialistas, necessitam do trabalho do professor/a para levar os alunos a transformarem os conceitos em realidade. Cabe à escola esse processo de *recontextualizar* o currículo, de acordo com a capacidade profissional dos seus professores, com a realidade de seus alunos e da comunidade em geral.

Currículo e pedagogia, sugiro, precisam ser vistos como conceitualmente distintos. Referem-se às responsabilidades distintas de formuladores de currículo e de professores, e cada um depende do outro. Enquanto os professores não podem, eles próprios, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los no que devem ensinar, os formuladores de currículos apenas podem estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso. Os formuladores de currículo contam com os professores para motivar os estudantes e transformar esses conceitos em uma realidade para os alunos (YOUNG, 2011, p.13).

Em outra abordagem, Freire (1992) defende um currículo no qual o conhecimento seja contextualizado, de modo a permitir que os sujeitos envolvidos experienciem o empoderamento, através de investigação dos temas significativos para a comunidade, da seleção desses temas e dos diálogos em torno deles, que possibilitam a leitura do mundo, que precede a própria leitura da palavra.

Nessa perspectiva, quando o professor e a escola se abrem para um novo olhar, na área de conhecimento que ministram a possibilidade de elaborar um projeto interdisciplinar, de fato, é muito maior. De acordo com Fazenda (2008), a interdisciplinaridade depende antes de tudo da atitude das pessoas, e uma nova postura diante da questão do conhecimento. É necessário, portanto, uma profunda imersão no trabalho a ser desenvolvido.

Além do mencionado projeto *Bruna e a galinha d' Angola*, desenvolvido interdisciplinarmente, conforme já mencionamos anteriormente, das dez professoras entrevistadas, cinco trabalham Arte e Literatura em conjunto, no 1º e 2º ano do 1º ciclo, e consideram que esta forma de trabalho é interdisciplinar: *A gente tenta trabalhar interdisciplinarmente, hoje é dia de arte: então abre o caderno de arte, então aquele trabalho tem que estar casando com algum conteúdo que eles já vivenciaram, já trabalharam, já estudaram* (Professora Violeta). Também a professora Dolores Duran, que leciona em várias turmas do 2º ciclo, argumenta que sua forma de trabalhar arte juntamente com Português e Literatura é interdisciplinar. Assim como a professora Tarsila do Amaral diz fazer um trabalho interdisciplinar através da Literatura, dramatizando os textos.

Apenas a professora Frida Kahlo, que atua no 3º ano do 1º ciclo e a professora Roxane, que leciona a disciplina Arte em várias turmas do 2º ciclo, disseram fazer um trabalho voltado para a Arte mesmo, e que este não é interdisciplinar. Frida Kahlo não mencionou na entrevista nenhum trabalho que considera significativo, mas a Professora Roxane diz que a atividade de Arte mais marcante foi a de criação de mandalas com régua geométricas. Ela diz que os alunos ficaram encantados com as mandalas; gostaram tanto que levaram atividades para casa, xerocando e trazendo modelos para os outros alunos colorirem, um deles chegou a preencher dois cadernos com desenhos de mandalas.

Para a prof. Anita Malfatti o projeto interdisciplinar mais significativo foi o Projeto *Portinari*, que envolveu matemática e outras disciplinas, e começou com releituras da obra de Portinari, *Brodosqui*, e paralelamente trabalhando figuras planas em matemática, utilizando a construção de pipas. Ela então percebeu que poderia fazer uma ligação entre a Arte e a Matemática. A partir daí pediu aos alunos que trouxessem materiais

relacionados a pipas e o trabalho cresceu, eles trouxeram poesias, filmes e, assim, foram abarcando várias áreas.

A Professora Tarsila do Amaral relatou que o Projeto *Criança* foi o mais significativo, pois resgatou o diário de bordo nas escolas, o clube de leitura e a leitura por prazer. Nesse projeto, realizado em 2005, em parceria com um programa de capacitação oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte e a Universidade de Uberlândia, capítulos de livros infanto-juvenis, como *Romeu e Julieta*, *Dom Quixote* e outros, foram encenados, com o apoio de professores de artes dramáticas que frequentavam a escola e faziam intervenções junto aos alunos.

A professora Dolores Duran, que atua no 2º ciclo com várias turmas, diz que o projeto mais significativo foi de *Literatura Afro-Brasileira*, no qual os alunos fizeram uma cortina pintada, quadro a quadro, representando um livro diferente, com o conceito da criança sobre o livro.

Os projetos interdisciplinares visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. Para Fazenda (2008), o trabalho interdisciplinar pressupõe não apenas que o aluno sozinho consiga estabelecer relações entre os objetos de estudo, mas também que o professor/a seja agente deste processo, com a atitude de procurar parcerias disciplinares, construir as pontes de ligação e estabelecer o trânsito entre as disciplinas, ou áreas do conhecimento. Neste sentido, torna-se de fundamental importância o envolvimento do professor/a, não somente no que se refere à interdisciplinaridade, mas em todo processo de ensino e aprendizagem, não apenas no ensino da Arte.

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto, conforme ressaltou Japiassu (1976). A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo).

Partindo do pressuposto apresentado por Japiassu (1976), de que a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, exige-se que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, se fecundem cada vez mais reciprocamente. Para tanto, é imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos postulados sobre os quais se fundam as diversas práticas pedagógicas das disciplinas científicas.

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (JAPIASSU, 1976, p. 65-66)

Desta forma, a interdisciplinaridade impõe uma nova consciência do professor/a em relação ao ensino, que deve ser voltada para uma comunicação integradora dos programas de estudo e uma abordagem contextualizada entre as disciplinas, em um movimento contra a fragmentação que existe dentro da educação.

## 5. EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NA VIDA DAS PROFESSORAS DE ARTE

Com relação à cultura de uma forma geral, com exceção de uma professora, as demais entrevistadas afirmaram que gostam e frequentam espaços culturais, principalmente, cinema, teatro, exposições de arte, feira de artesanato, apresentação de dança. Contudo, apontaram dificuldades para os/as professores/as frequentarem estes espaços, tais como os elevados custos, a falta de tempo e as demandas familiares, principalmente, os filhos pequenos. Apenas a Professora Roxane afirmou que não “frequenta espaços externos de arte”.

Dentre as entrevistadas, seis delas comentaram que possuem experiência artística, apontando o contato com algum tipo de linguagem artística em sua trajetória de vida. A Professora Anita Malfatti diz que tem um irmão que é um verdadeiro artista e que a experiência que tem em arte veio da convivência com ele e com seus trabalhos. A professora Tarsila do Amaral relata que a arte na sua vida escolar foi muito significativa: *“minha formação foi toda em cima da arte, eu sinto assim, porque sem ela não tem jeito, tem que ter arte”*. Já a Professora Ligia Fagundes tem um pouco de experiência em dança, *“a dança me atrai muito, já comecei a fazer vários tipos de dança, mas nunca tenho tempo de terminar”*. A professora Esmeralda ressalta *“Eu gosto muito de artesanato, muito mesmo, então eu bordo, e estou fazendo um curso de feltro”*. A professora Dolores Duran declara ter experiência através de contatos com parentes que são envolvidos com arte: *“Então, pintura, a escultura, pintar a escultura, estas coisas todas sempre fizeram parte da minha trajetória de vida desde pequenininha”*. E a Professora Pagu explica: *“Eu amo arte, atualmente eu estou fazendo um curso de artesanato, eu tenho feito um curso de feltro. Então eu amo arte, a arte está em mim”*.

Entretanto, quatro das professoras entrevistadas, Maísa, Roxane, Frida Kahlo, e Violeta, afirmaram nunca ter tido qualquer experiência ou vivência nesta área. Violeta, inclusive, afirmou: *“Só no curso Veredas, que eu acho que tive mesmo, alguma orientação com profissionais”* na área de Arte.

Sabemos que para ensinar Arte é importante que o/a professor/a tenha experiências relacionadas às artes. De acordo com Deleuze (1987), não se torna um professor de Arte sem estar sensível aos signos da arte, sem ter vivências de arte, sem ter experiências em

arte. Quando essa experiência não faz parte da vida cotidiana do/a professor/a, os cursos de formação inicial e continuada desempenham papel relevante, como apontou Violeta.

Todavia, esta formação não pode ser centrada apenas na aquisição de conhecimentos e técnicas, é necessário que ela possibilite aos/as professores/as “experiências”, no sentido usado por Larrosa (2002, p. 19): *vai além de informações. A experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque*. Para isso, é preciso tempo e espaço para se ter contato e vivências significativas, no caso desse estudo, com a Arte, pois:

Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. [...]. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença (DELEUZE, 1987, p. 4).

Tais experiências são importantes para o crescimento pessoal, mas principalmente para a constituição de uma identidade profissional com esta área. Como professor/a que atua com o ensino de Arte, é importante se envolver com experiências artístico-culturais variadas, para que possam sensibilizar os estudantes e possibilitar a eles também verdadeiras experiências artísticas. Estes professores/as necessitam tanto de experiências com as várias linguagens artísticas: a dança, a música, o teatro, o cinema e as artes visuais em geral, como também com as variadas mídias: livros, histórias em quadrinhos, CD-ROM, discos, revistas, vídeos, fotos, filmes, computadores, dados com imagens das mais variadas interpretações capturadas via rede mundial de informações.

Por meio do chamado entrelaçamento cultural de acordo com Costa (1998), o/a professor/a poderá promover a intertextualidade, que consiste em relacionar uma obra de arte à outra manifestação artística, por exemplo: relacionar as imagens de um filme com o texto literário em que se baseia o filme ou com músicas que tocam neste filme. Ou verificar que em uma peça teatral, existe um cenário que é visual com a dança que acontece nesta representação. Esta intertextualidade permite ao professor/a entender e experimentar a arte de diferentes formas, motivando-o a também relacionar a própria arte aos demais conteúdos escolares.

### 5.1. A arte na família e na escola das professoras

Como já mencionamos anteriormente, seis das professoras entrevistadas afirmaram terem experimentado algum contato com a arte através de seus familiares. A Professora Anita Malfatti mencionou que o seu irmão é artista plástico, o que lhe possibilitou um contato mais próximo com os trabalhos artísticos: *Pois é, quando ele estava fazendo os bustos e tudo mais, eu sempre dava um jeito de mexer ali um pouquinho, de ajudar num traçado, reforçar um traço. Quando o trabalho era meu, ele fazia, eu pedia só o esboço, eu ia lá e reforçava os traços.* Anita também relatou outra experiência com as artes em sua família: as rodas de samba sempre presentes nos encontros familiares. A Professora Pagu diz que foi influenciada pela mãe: *minha mãe era artesã, ela fazia de tudo um pouco.* Tarsila do Amaral mencionou que tem uma prima que é artista plástica, o irmão é escultor, o marido é músico, este último sempre a ajuda na sonoplastia das peças teatrais da escola.

Já as professoras Frida Kalho, Roxane e Violeta afirmaram que não receberam influência artística em suas famílias. A professora Frida Kahlodisse disse: *na minha família todo mundo é da área de exatas, só eu sou da área de humanas, aí todo mundo é muito objetivo, a questão da arte lá é zero.* Ela e a professora Violeta relataram terem dificuldades em trabalhar com o ensino da arte, porque, apesar de gostarem, não conhecem arte, não entendem desse assunto e por isso sentem-se inseguras. Como vimos, estas professoras não receberam nenhuma influência familiar e não tiveram contato com arte no decorrer da vida também.

O saber social de um professor, de acordo com Tardif (2006), não se constitui diretamente por ele, mas sim, provém de várias fontes, sendo importante investigar as experiências com arte desses/as professores/as para além das influências familiares. Segundo Tardif (2006, p. 65), “O saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história da vida individual, da vida em sociedade, da instituição escolar, dos atores educativos, dos lugares de formação, etc”. Por isso perguntamos: a escola e as instituições de ensino desempenharam algum papel na formação artística dessas professoras?

Nas entrevistas, apenas a Professora Tarsila do Amaral relatou que as aulas de Arte na escola trouxeram uma experiência positiva e significativa: *A vida inteira eu me lembro*

*desde a época da escola, que eu tinha uma professora que acrescentou muito em mim, no que sou hoje, enquanto profissional. Ela tinha um guarda roupa de personagens, era dia de Páscoa, ela tinha os coelhinhos, ela sempre se vestia conforme as datas comemorativas, conforme a situação, ela criava os personagens. Então isto aí já começou a me formar.*

Já a Professora Frida Kalho relata: *As minhas vivências em arte foram todas assim, ruins. Eu nunca gostei das aulas de arte em si, pelo fato de ter sido aquelas aulas chatas, muito teóricas, e eu não tenho nenhuma inclinação, nenhuma habilidade para essa parte de...ah..., falar que eu gosto de fazer um artesanato, não, eu não tenho habilidade para nada. Eu não tenho e não foi trabalhado isso em mim.*

A professora Anita Malfatti relembra: *Eu nunca tive nada, não me lembro, eu senti muita falta depois que eu vim a descobrir, depois, como é importante e também é aquele questionamento que eu tanto fiz: porque que esse menino não gosta de desenhar? Então eu fiquei lembrando das minhas primeiras séries, não houve nenhum investimento, quando muito eram desenhos já prontos, para colorir, era isso que a gente fazia.*

A Professora Esmeralda também enfatiza: *Na escola que eu estudei, mas aí era de cunho obrigatório mesmo, nós pintávamos, não era por prazer era por obrigação. A minha formação enquanto escola particular, era assim, tinha que fazer, não importava, não interessava se você gostava da pintura ou do bordado, ou não, tinha que fazer. Quando eu fui estudar na escola pública eu não me lembro, praticamente, de ter aula de Arte, não me lembro.*

Já a professora Pagú compara a sua forma de trabalho com as aulas que teve na Educação Básica: *Eu acho que [as aulas de] Arte nas escolas era muito solta, às vezes, os temas caíam de paraquedas, acho que não tinha uma segmentação, igual a Flora está falando da gente estudar um Romero Brito, estudar um pintor, Tarsila do Amaral. A gente não tinha um segmento, eu acho que era muito solta, como era como eu trabalhava. Até 2014 eu trabalhava assim, o que é que a gente vai dar hoje?*

A professora Ligia Fagundes também diz: *Não tive nada significativo na escola, nada, eu sinto até falta, eu acho que deveria até ter um professor para trabalhar Arte no*

*primeiro ciclo, um professor formado, eu não tive nada na minha formação; nem no magistério, nem no curso de pedagogia.*

*A Professora Violeta diz que na Educação Básica não teve nada de Artes, Só no Curso Veredas mesmo, nós tivemos formação Normal Superior, que eu acho que eu tive mesmo, alguma orientação com profissionais que é o caso da Professora Amarillis lá da UFMG. Em nossos encontros tinha uma Arte mais ampla, aí que eu fui conhecer aquele artista que trabalha com a geometria, que ele desenha uns pássaros que forma outras coisas, o nome dele é Escher.... Então, a minha formação no Veredas foi bacana, foi só nesta época que eu tive uma formação mais ampla, o resto é arroz com feijão.*

De acordo com as falas dessas professoras, podemos inferir que suas práticas e saberes sobre ensino da Arte sofreram influência da sua escolarização, principalmente, com relação ao valor que elas atribuem à disciplina, ao papel que ela desempenha frente aos outros conteúdos e à sua relevância dentro do currículo. No caso da Professora Tarsila do Amaral, o fato de sua professora ter trabalhado com as fantasias, e aquilo ter sido prazeroso e significativo para ela, foi determinante no seu trabalho com o ensino da arte, onde o teatro é a base do seu trabalho com os alunos do Ensino Especial.

No caso da Professora Pagu, verifica-se esta influência quando ela diz que as aulas de Arte que ela tinha eram muito soltas, isto é, sem planejamento, sem objetivo e que em sua prática de ensino acontece da mesma forma.

De acordo com Souza (2006), baseado em Catani, a formação de professor não é algo limitado aos locais estabelecidos de formação, como os cursos de magistérios e as universidades, mas se realiza ao longo da vida, nos processos de escolarização, nos cursos de graduação, se estende com o ingresso na profissão e continua como processo formativo ao longo da vida pessoal/profissional. Souza (2006, p. 584) compreende “a formação como uma iniciação e um processo de configuração, por revelar conexões com as experiências que se constroem ao longo da vida, por meio de singularidades das histórias de vida e das trajetórias de escolarização”.

Se as professoras de Arte da Escola Municipal Rosa dos Ventos tiveram poucas experiências com as artes ao longo da vida, importa perguntar também se, enquanto

docentes dessa disciplina, tiveram oportunidades de se atualizarem em relação às temáticas a ela relacionadas, em cursos oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

## **5.2. Formação Continuada para as professoras de Arte**

Das professoras entrevistadas, apenas três mencionaram a participação em cursos de capacitação oferecidos pela rede municipal de educação de BH. A professora Anita Malfatti fez vários cursos na área de Arte quando era coordenadora do Projeto Escola Aberta: *eu participei de muitos cursos oferecidos pela SMED, por exemplo, Danças Folclóricas. Aprendi também como ornamentar festas. A SMED nos promoveu isto, com muita fartura, para quem participou da Escola Aberta, os oficinairos também fizeram.* A professora Tarsila do Amaral participou do Projeto Criança, em 2005, um curso de formação nas várias linguagens da Arte, que teve a duração de três anos, em convênio com a Universidade de Uberlândia. A professora Maria das Dores mencionou um curso com a duração de duas semanas de Maquiagem Cênica.

Como podemos ver, são poucas as oportunidades de capacitação específica para o ensino da Arte, também nos processos de formação continuada e em serviço. Em seus relatos, a maioria das professoras declarou que não teve experiências significativas capazes de prepará-las para atuar com este ensino. Assim sendo, faz-se necessário que a RME/BH ofereça alguma formação para estas profissionais, que lhes possibilite adquirir conhecimentos básicos capazes de qualificá-las para esta área de ensino, pois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamenta que: “A União, o Distrito Federal, os estados e municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (cap. 62 § 1, LDB nº9394/96).

Visando esta capacitação profissional, é importante verificar que muitas mudanças no campo da formação de professores vêm ocorrendo, com isso, surgem outros modelos alternativos no discurso sobre a formação de professores, que giram em torno da ideia de formação “como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas” (SOUZA, 2004, p.55). Nesta perspectiva, verifica-se a necessidade de um movimento

neste sentido junto às professoras que atuam com o ensino da Arte nos ciclos iniciais da RME/BH.

A formação do professor/a não pode mais ser pensada apenas na sua qualificação inicial, ela é um processo contínuo e, de acordo com Nóvoa (2007), é necessário também, que haja uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas por estes profissionais. Segundo o autor, este processo de reflexão deve fazer parte da vida dos professores, como uma atividade permanente de construção e reconstrução do saber, do saber-fazer e, principalmente, de refazer conhecimentos. Para esse autor, este processo possibilitará ao/a professor/a aquisição de competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, pois, “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (NOVOA, 2007, p.16).

## 6. CONCLUSÃO

Diante das questões que nortearam esse trabalho: quais aspectos que têm delineado os saberes, práticas e experiências dos/as professores/as que atuam com a disciplina Arte; qual a formação deste professor/a; que concepções de Arte norteiam seu trabalho; como esse professor foi construindo suas experiências relacionadas à Arte em seus percursos de vida, podemos afirmar que a pesquisa nos permitiu conhecer melhor os/as professores/as que vêm atuando com o ensino de Arte no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Belo Horizonte.

Por meio da realização de uma pesquisa qualitativa em uma Escola Municipal, que chamamos de Rosa dos Ventos, pudemos traçar um breve perfil das docentes que trabalham com a disciplina Arte nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Constatamos que todas as professoras que atuam com o ensino de Arte na Escola Rosa dos Ventos possuem curso superior, a maioria é formada em pedagogia e curso normal superior, algumas cursaram até especialização. Porém, nenhuma tem qualquer formação na área de Arte e também não tiveram experiências significativas ao longo de suas vidas nesta área de conhecimento.

Apuramos que elas trabalham com disciplina, antes de tudo, pela obrigatoriedade da lei LDB nº 9.394/96 que determina o ensino da Arte como componente obrigatório da educação básica, mas, principalmente, porque nesta escola, o critério escolhido para lecionar essa disciplina foi ser a professora referência da turma, ou seja, aquela que trabalha com o ensino de Português, Matemática e Ciências.

Percebemos que apesar da obrigatoriedade deste ensino nos diversos níveis da educação básica e a publicação dos Novos Parâmetros Curriculares Nacionais que reconhecem a Arte como uma área de conhecimento e não mais como atividade, esta disciplina continua sendo tratada de forma pouco aprofundada na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, mesmo após a implantação da Escola Plural.

Na escola Rosa dos Ventos, observamos que não é exigido dos profissionais que atuam com o ensino da Arte nenhum conhecimento específico desta área, embora ela tenha conteúdos próprios, ligados à cultura artística. Orientações contemporâneas para o ensino

da Arte recomendam possibilidades de se trabalhar nessa disciplina não apenas o conhecimento artístico, baseado nas linguagens já conhecidas, como a música, a dança, as artes visuais e o teatro, mas também com o conhecimento cultural da sociedade em que vivemos, utilizando elementos do cotidiano e da mídia. Nessas novas perspectivas, o ensino de Arte na escola é visto como tendo papel importante na criação de condições para o aprimoramento dos sentidos humanos e para o aguçamento da percepção, promovendo a humanização dos alunos.

Também observamos reflexos históricos nas concepções que permeiam o ensino de Arte hoje nas escolas. Desde a implantação do Ensino de Arte através da LDBEN, Lei 5.692/71 com o a nomenclatura “Educação Artística”, na qual o objetivo era trabalhar com todas as áreas artísticas (polivalência), este ensino passou a ser tratado de forma superficial, baseado em atividades experimentais, sem objetivos claros a serem alcançados. Esta lei também motivou a criação e a propagação de cursos de formação de professores polivalentes, os quais não conseguiam ser eficientes, uma vez que não conseguiam proporcionar os conhecimentos teóricos próprios de cada linguagem artística. Isso trouxe muitos danos para esta área e, ainda hoje, percebemos seus reflexos nas concepções e práticas de alguns/as professores/as de arte.

Além da polivalência, outras tendências no Ensino de Arte até hoje influenciam as concepções e práticas de muitos/as professores/as de Arte e o ensino da disciplina nas escolas contemporâneas de Belo Horizonte. Vimos a influência da pedagogia tradicional, nas práticas do fazer técnico e reprodutivista; da pedagogia renovadora, nas atividades de pesquisa individual que estimulam a livre expressão dos alunos e também da pedagogia tecnicista, com as aulas de artes direcionadas para aspectos técnicos e uso de materiais, guiadas por livros didáticos produzidos pela indústria cultural.

A pesquisa revelou dados problemáticos também relacionados à formação de professores/as de Arte, que apontam a insuficiência de profissionais formados na área. A nível nacional, segundo dados do INEP (2009), existe uma carência de professores habilitados nas áreas artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), problema que se estende para a Rede Municipal de Belo Horizonte. De acordo com dados da SMED-GECEE, são apenas 203 professores com formação específica na área, o que representa 1,3 % do total de professores/as da Rede Municipal de Belo Horizonte, os quais atuam

somente nas escolas que atendem o terceiro ciclo de formação. Isso mostra que o 1º e o 2º ciclos são mesmo os mais carentes de professores/as qualificados para atuar com essa disciplina e também indica que o total de professores com formação específica não é suficiente para atender a todas as escolas, visto que muitas vezes não conseguem suprir nem mesmo o terceiro ciclo.

Como não há especialistas nesta disciplina na escola Rosa dos Ventos, para boa parte das professoras entrevistadas, o trabalho com Artes não foi uma opção e, por mais que se esforcem, não demonstram afinidade com a disciplina e nem dominam os conhecimentos básicos necessários para atuarem nesta área. Assim, suas práticas pedagógicas são construídas empiricamente, baseadas em suas vivências escolares e familiares ou em atividades que fazem parte da cultura escolar. Vimos que isto é “o *imprinting* cultural” que, segundo Morin (2011, p. 27) marca as nossas práticas com as influências recebidas das culturas familiar, escolar e profissional.

Percebemos, entre as professoras pesquisadas, a ausência de um programa curricular ou referencial teórico para orientar as suas práticas com o Ensino da Arte. Apesar de não possuírem experiências e conhecimentos na área, não procuram dialogar com os PCNs ou com as Proposições Curriculares da RME/BH. Um grupo dessas professoras tem em comum a intenção de usar a Arte especialmente com a disciplina Literatura, com o intuito de fazer trabalhos interdisciplinares. O planejamento elaborado por elas para trabalhar com Arte e Literatura propõe como atividades principais a leitura de texto e, posteriormente, a realização de desenhos ou colagens para ilustrar estes textos. Quase sempre, utilizam da Arte para atingir objetivos de aprendizado de outras disciplinas com as quais trabalham, apontando que utilizam a Arte mais como um meio do que propriamente um fim.

Outro grupo de professoras trabalha com o estudo da vida e obras de alguns artistas e como atividades propõem aos alunos colorirem xerox dessas obras, afirmando estarem fazendo uma releitura de obra de arte. Além disso, contrariamente ao que determina os PCN Arte, na Escola Municipal Rosa dos Ventos, as aulas de Artes acontecem apenas uma vez na semana, e não duas aulas semanais.

Como vemos muitas dessas práticas pedagógicas, desenvolvidas pelas professoras da Escola Municipal Rosa dos Ventos, apresentam-se como sem objetivos e sem relação com as propostas atuais para o ensino da Arte. Parece haver, não apenas nessa escola, mas de um modo geral, pouca preocupação com esta área de conhecimento. As professoras pesquisadas disseram que não existe por parte da escola nenhuma orientação a respeito da elaboração de um programa de curso e que não há uma sala destinada para estas aulas. Pensamos que a autonomia dessas professoras para trabalhar com a disciplina como quiserem, pode tanto resultar em bons projetos e interdisciplinares, quanto dificultar o alcance dos objetivos propostos para o ensino de Arte.

Quanto aos objetivos do ensino da Arte, quais sejam: desvelar as intenções contidas nos produtos artísticos veiculados na sociedade de forma geral; promover o acesso aos alunos às obras de arte antigas e contemporâneas; propiciar a eles a oportunidade de se tornarem espectadores críticos da produção artística da atualidade e tendo o professor/ como mediador entre o universo cultural do aluno e o universo dos saberes históricos e culturais sistematizados, diante do cenário apresentado na pesquisa, dificilmente estão sendo alcançados.

Concluimos que, apesar da boa vontade que estas professoras demonstraram em trabalhar com esta disciplina, buscando estratégias para atuarem com o ensino da arte, não se pode exigir do/a professor/a aquilo que não lhes foi dado ao longo de sua trajetória de vida pessoal, escolar e em sua formação acadêmica. A disciplina de Arte, como a própria arte é, uma área complexa por sua natureza, subjetiva e ampla, com linguagens específicas e diversificadas que demandam saberes específicos, seu ensino exige profissionais melhor preparados, com experiências artísticas para atuarem nesse campo do conhecimento.

Acreditando na importância dessa disciplina, como oportunidade para os alunos desenvolverem e potencializarem a sua capacidade cognitiva, através da imaginação, como ressaltou Efland (2005, p. 342), defendemos a necessidade de políticas voltadas para o ensino de Arte nas escolas. Entre tais políticas, propomos a formação continuada e em serviço para as professoras que atuam com o ensino de Arte, como previsto no cap. 62 § 1, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), no que diz respeito à oferta de formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais do

magistério, em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados e municípios.

Vimos que das dez professoras entrevistadas na escola Rosa dos Ventos, apenas três tiveram a oportunidade de participar de algum tipo de formação continuada e em serviço nesta área. Tais cursos, ao envolverem saberes, experiências e práticas, poderiam levar ao desenvolvimento profissional das professoras, provocando um movimento de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, como sugeriu Souza (2004, p.55).

Nessa direção, esperamos que a RME/BH desenvolva políticas públicas no sentido de atender o que a Lei 13.278/16 propõe para o ensino de Arte, pois, os sistemas de ensino terão prazo de cinco anos para implementar mudanças e promover a adequada formação de profissionais em número suficiente para atuar com a disciplina Arte na Educação Básica. Para isso, é importante que os docentes da disciplina, em suas práticas e concepções veiculadas no cotidiano da escola, sensibilizem a todos, e não somente os gestores, para a relevância da disciplina para a formação humana dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C.M.C. *Concepções e Práticas Artísticas na Escola*. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas-SP: Papyrus, 2001.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001. (Debates – Política – v. 64)
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. –São Paulo- Guazzelli: 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e Colagem: influência de Jonh Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1989.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte- Educação: a leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. *As teses sobre ensino/aprendizagem da arte. Atas do Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. São Paulo, ANPAP 1996.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea Consonâncias Internacionais*. São Paulo, Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. *Por que e como: arte na educação*. [online] Disponível em: [www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/AnaMaeBarbosa.pdf](http://www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/AnaMaeBarbosa.pdf)
- BARBOSA, Ana Mae. *As mutações do conceito e da prática*. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. S. Paulo: Cortez, 2008b. p.13-25.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.
- BRASIL. *Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional*, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte*. Brasília, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Brasília, 2002.

BRASIL. *Resolução n. 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências*. Brasília: CNE/CES, 2004a.

BRASIL. *Resolução n. 3, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências*. Brasília: CNE/CES, 2004b.

BRASIL. *Resolução n. 4, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências*. Brasília: CNE/CES, 2004c.

BRASIL. *Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências*. Brasília: CNE/CES, 19 de janeiro de 2009.

CANCLINI, Nestor G. *A socialização da Arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1984.

COUTINHO, Rejane G. *A formação de professores de Arte*. In (org.) Barbosa, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Cristina. *Arte: rupturas e resistências. Ensaio de Arte Pós-Classica*. São Paulo: Moderna, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Educação Básica no Brasil*. *Educ. Soc.[online]*, v.23, n. 80, 2002, p.168-200. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>

DUBET, François. *O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa*, v.34, n. 123, set./dez. 2004.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado.

EFLAND, Arthur D. *Imaginação na cognição: o propósito da arte*. In (org.) Barbosa, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. – São Paulo: Cortez, 2005.

Escolinha de arte do Brasil. Brasília, INEP, 1980, p. 32, apud MARTINS, Miriam C.D. *Desenvolvimento expressivo: movimentos da Metamorfose*. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996. Mimeo.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Arte na Educação Escolar* – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade na educação*. In (org.) FAZENDA, Ivani. O Que é interdisciplinaridade - São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009

GATTI, Bernardete Angelina. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazio de Afonso. – Brasília: UNESCO, 2011.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da Modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. (Biblioteca básica)

GONÇALVES, Irlen Antonio. *Diálogos conceituais sobre trabalho e Educação*. SOUZA JUNIOR, Hormindo e LAUDARE, João Bosco. Editora Puc Minas, p. 185-202, 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Educação, trabalho e lutas sociais*. In: GENTIL, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A Cidadania Negada- políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2001.

GOMBRICH, 2007, apud PEREIRA, Fabrício Andrade. *O Conhecimento Epistemológico e c Conhecimento em Arte: Análise de paradigmas do século XXI sob enfoque transdisciplinar*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais- Belo Horizonte – 2011.

INEP. Escolinha de arte do Brasil. Brasília, 1980, p. 32, apud MARTINS, Miriam C.D. *Desenvolvimento expressivo: movimentos da Metamorfose*. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996. Mimeo.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar de Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2009.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. [ [Links](#) ]

LANIER, 2002, apud PEREIRA, Fabrício Andrade. *O Conhecimento Epistemológico e c Conhecimento em Arte: Análise de paradigmas do século XXI sob enfoque transdisciplinar*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais- Belo Horizonte – 2011.

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

LIMA, Licínio C. *Cidadania e Educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democracia*. Educação, Sociedade e Culturas, n.23, 2005, p. 71-90.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira e GIOVANNI, Luciana Maria. *A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos*. In Raquel Lazzari Leite Barbosa (org.) *Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas*- São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil*. *Revista de Contabilidade e Organizações*, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan. /abr., 2008.

MARTINS, Miriam C.D. *Desenvolvimento expressivo: movimentos da Metamorfose*. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996. Mimeo.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. – São Paulo: FTD, 1998.

MORIN, Edgar, 1921- *Os sete saberes necessários à educação do futuro/ Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho*. – 2.ed.rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio. *Qualidade na Educação e no Currículo: tensões e desafios*- Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”, promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e -Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008.

MULLER, J. *Revisitando o progressivismo: Ethos, política, pathos*. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

NARDIN, Heliana O.e FERRARO, Mara. R: *Artes Visuais na Contemporaneidade: marcando presença na escola*. In: FERREIRA, Sueli (org.). *O Ensino das Artes Construindo Caminhos*. Campinas, SP: Editora Papirus / Coleção Ágere, 2001.

NÓVOA, Antônio. *O livreto “Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo”*- Sindicato dos Professores de São Paulo- Sinpro-SP. 2007.

NÓVOA, Antônio. *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. *Revista Educación*, 350, 203-2009.

<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350-09por.pdf> acesso em 28/07/2016

NUNES, Célia e CORRÊA, Hércules. *De mãos dadas: ensino e pesquisa na formação docente*. *Educação em Foco*- Ano 1, n.23 (jul. 2014) - Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ Campus BH/UEMG, 2014

OSTROWER, Fayga. *Jornal Fazendo Arte – Mec – Secretaria de Cultura RJ e Funarte* – 1983.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processo de criação*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

- PENNA, Maura. *Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, p. 49-56, mar. 2007.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Som, gesto, forma e cor: Dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/Arte, 1995/96.
- PIMENTEL, Lúcia G.; CORAGEM, Amarílis C. Ensino de arte na UFMG e sua integração com a rede municipal de ensino de Belo Horizonte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Escola Plural. Uma Proposta Curricular par o 1º e 2º Ciclos de Formação* (Caderno 3). Coleção Cadernos Escola Plural 1996.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Proposições Curriculares para o Ensino fundamental da RME – BH – Arte 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo*. 2010
- PEREIRA, Fabrício Andrade. *Arte-Educação: Emoção e Racionalidade – São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Facisa, 2006.*
- PEREIRA, Fabrício Andrade. *O Conhecimento Epistemológico e o Conhecimento em Arte: Análise de paradigmas do século XXI sob enfoque transdisciplinar*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais- Belo Horizonte – 2011.
- READ, Hebert. *O significado da arte*. Lisboa: Um Livro Pelicano, 1951.
- RIZZI, Maria Christina de Souza. *Caminhos metodológicos*. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. S. Paulo: Cortez, 2012
- SAVIANI, D. *Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios*- Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol.5).
- SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira* “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”. Financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.
- SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan. /abr. 2009 14
- SANTAELLA, M. Lúcia. *(Arte) & (Cultura): equívocos do elitismo*. 2.Ed.- São Paulo: Cortez, 1990.
- SCHÜTZE, Fritz. *Pesquisa Biográfica e entrevista narrativa*. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação – Teoria e Prática*- Vozes 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional*. In Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado (org). *A Bússula do Escrever: Desafios e estratégias na orientação escrita de teses e dissertações*. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012

SILVA, Everson Melquiades de Araújo. *Experiência Formativa em Arte: Contribuições do Pensamento de John Dewey para a Formação do Arte Educador na Contemporaneidade*. 34ª Reunião Nacional da ANPED - 02 a 05 de outubro de 2011, Natal-RN.

SILVA, Everson Melquiades de Araújo. SILVA, Maria Cristina da. *Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE (Rio de Janeiro, 1960 – 1981): Um Estudo a Partir dos Jornais ARTE&EDUCAÇÃO*. 35ª Reunião Nacional da ANPED – 21 a 24 de outubro de 2012. Porto de Galinhas-PE

SILVA, Maria do Carmo Potsch de Carvalho e. MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. *O Ensino da Arte no Colégio Pedro II: Políticas e Práticas*. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

SILVA, Santuza Amorim e PÁDUA, Karla Cunha. *Explorando Narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa*. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro (org.). *Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da história – Belo Horizonte – Autêntica, 2010*.

SOUZY, Donald. *Não existe expressão sem conteúdo*. In (org.) Barbosa, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. – São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 344f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino. *Narrativas, estágio supervisionado e formação inicial de professores*. In Raquel Lazzari Leite Barbosa (org.) *Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas*- São Paulo: Editora UNESP, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*/Maurice Tardif. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos e FANFANI, Emilio Tenti. *Novos docentes e novos alunos*. In: *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. Fundação Víctor Civita/UNESCO, Brasília 2004. pp. 67-80.

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro. *Os Professores como Sujeitos Sócio- Culturais*.in: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro. *A escola vai ao cinema*. In (org.) Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes. – 2. Ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *Educação estética para o povo*. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA, Luciano M. F., VEIGA, Cynthia G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 399-422.

WAUTIER, Anne Marie. François Dubet- *Para uma Sociologia da Experiência: uma leitura contemporânea*. Sociologias, Porto Alegre, ano 5, n. 9, Jan/jun 2003, p. 174-214.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In (org.) Barbosa, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. – São Paulo: Cortez, 2005.

YONG, Michael F. D. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 48, Set. /Dez. 2011.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278).

<http://wagnerfrancesco.jusbrasil.com.br/noticias/332998870/dilma-sanciona-lei-que-coloca-danca-artes-visuais-e-teatro-no-curriculo-do-ensino-basico>. Acesso em: 09 de maio de 2016.

## ANEXO 1

## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES

## I- Dados de Identificação do/a entrevistado/a

Nome: \_\_\_\_\_

Deseja anonimato? Sim ( ) Não ( )

Idade: \_\_\_\_\_

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Leciona em outras escolas? ( ) sim ( ) não

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ciclo (s) que leciona nesta escola \_\_\_\_\_

Ciclo (s) que leciona em outras escolas: \_\_\_\_\_

Disciplina (s) que leciona nesta escola: \_\_\_\_\_

Disciplina (s) que leciona em outras escolas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tempo de experiência docente: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência nesta escola: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência na disciplina Arte: \_\_\_\_\_

Carga horária da disciplina Artes na sua escola: \_\_\_\_\_

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Área (as): \_\_\_\_\_

## II. Prática pedagógica com a disciplina Arte

1. Conte-nos como e porque você começou a trabalhar com o Ensino de Arte?
2. Como é o trabalho que você desenvolve nesta disciplina na sala de aula?
3. Esta sua prática pedagógica segue algum programa? Se sim, como, quando e por quem ele foi construído?
4. Seu trabalho envolve algum projeto interdisciplinar? Comente.
- 5- Descreva projetos desenvolvidos na sua escola envolvendo a disciplina Arte algum (s) projeto (s) que você considera significativos.
- 6- Qual é o critério utilizado na sua escola para selecionar o professor da disciplina Arte?
- 7- Na sua trajetória de vida você teve oportunidades de vivenciar experiências relacionadas às Artes? Quais delas considera mais importante? Por quê?
- 8- Nas escolas em que estudou, teve alguma experiência positiva ou negativa com a disciplina Artes? Comente
- 9- Na sua família, teve alguma experiência que influenciou a sua prática docente com a disciplina Arte?
- 10- Na sua vida atual, você tem algum contato com a Arte (cinema, teatro, espetáculos de dança, exposições de arte, artesanato, literatura, etc.)? Comente suas preferências.
- 11- Você já participou de algum curso de Arte oferecido pela Rede Municipal? Qual (s)?