

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

ANA MARIA DA SILVA BITTAR CRIVARI

HISTÓRIAS DE PROFESSORES DE ARTES  
VISUAIS: UM REMEMORAR DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS E UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO  
DOCENTE

CAMPINAS

2010

ANA MARIA DA SILVA BITTAR CRIVARI

HISTÓRIAS DE PROFESSORES DE ARTES  
VISUAIS: UM REMEMORAR DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS E UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO  
DOCENTE

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado

PUC-CAMPINAS

2010

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas  
Programa de Pós-Graduação**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Vera Lucia de Carvalho Machado

---

Maria José de Oliveira Nascimento

---

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

Campinas, 09 de dezembro de 2010.

Dedico este trabalho à Deus pela oportunidade de ter vivido processos ricos de crescimento, em uma vida onde cada alvo atingido tem sido de extrema felicidade. À minha família, aos amigos, e à minha orientadora, pelo apoio, força, incentivo, companheirismo e amizade. Sem eles nada disso seria possível.

Ao atingirmos um objetivo, sempre queremos atingir outro, e assim é o processo Vida.  
Nela, ou você atinge o alvo final, ou você começa outro processo.  
A Vida é o conjunto de processos, experiências, para se atingir os alvos.  
Você aprende até o último instante.  
Cada vez que você aprende, você cria ilusão para aprender mais.  
Nunca se pára de aprender. Com isso você ganha amor a Vida.  
Se isso é uma verdade para você, você não pode parar.  
A felicidade esta em cada alvo que você alcança e nos processos que você percorre para alcançar o alvo.  
Para haver felicidade, é preciso ter objetivo.  
Se você não tem objetivo, você se queixa e se degenera.  
Cai na futilidade.  
[...] O mecanismo filosófico do progresso são os objetivos em processos consecutivos.  
Quando você começar a se deprimir, arranje um objetivo. De repente, você esbarrará com o grande Objetivo. Ingressará em um mundo novo!  
(CHARURI, 1979)

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado visível de um processo de construção entre profundas conversas comigo mesma e todas as possibilidades que a vida tem me oferecido. Afeto e amizade sincera têm percorrido meu caminho e assim coloco o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

Dedico algumas palavras àqueles que fazem parte direta ou indiretamente do contexto de minha história e que de alguma forma sempre colaboram em meu percurso.

Às minhas avós de saudosa memória, Josefina e Nazira, pelo ensinamento de amor a Deus e luta constante pela vida.

A meus pais, Nelson e Maria Thereza, os mais profundos agradecimentos pelo dom da vida, por suas sábias lições de luta constante e respeito à Deus e aos princípios que norteiam nossa história.

A meu esposo Reginaldo, pelo compartilhar de tantas lutas e desafios e o carinho, principalmente nesses dias de trabalho árduo.

A meus filhos, Daniel, Eduardo, Marcio e Flávio, por serem a luz que faz da minha vida uma jornada de profundo crescimento e amor. Vocês são a lição mais profunda e intensa que tenho aprendido e sinal de que vale a pena viver. Em especial meu filho Marcio pelo companheirismo e paciência, nesta fase de tantas buscas e definições, e a Giovana pela ajuda verdadeira.

Ao meu neto Davi, que em muitos momentos foi o bálsamo para minha mente e coração agitado, onde encontrei paz e deleite, nos momentos de questionamentos e ansiedade. Que eu possa ser pra ele e para meus futuros netos uma referência na busca dos saberes e da ânsia de aprender.

A meus irmãos, Rosa Maria, Marcia Maria, Mario Cesar, a minha Cunhada Simara, aos meus sobrinhos tão queridos e as minhas noras Cristiane e Ana Carolina, a minha sogra D.Dirce e família, por fazerem parte da minha existência, onde cada um tem seu significado e tanto tem me ensinado nesta caminhada.

À Daniela, misto de amiga, de irmã e de referência profissional, sou grata pelo apoio, e pelo afeto inestimável, solidariedade e companheirismo.

À minha orientadora Vera Lucia de Carvalho Machado, pela paciência e dedicação nestes dois anos de caminhada, que tanto mudou minha visão de mundo e dos saberes.

Aos meus eternos professores e amigos, Prof. Paulo, Profa. Roberta e Profa. Bia, colaboradores desta pesquisa e incentivadores de todo o meu caminho acadêmico, que suas lutas e conquistas nesta maravilhosa trajetória profissional, tenha ficado registrada para que muitos professores em formação possam aproveitar deste rememorar em suas vidas acadêmicas.

Aos professores do mestrado, em especial à Profa. Heloisa e a todos os colegas que sempre colaboraram com suas proposições e comentários. E à Profa. Maria José que tão generosamente vem acompanhando meu percurso e se fez presente nesta etapa.

A todos aqueles que, embora não nomeados, me brindaram com seus inestimáveis apoios em distintos momentos e por suas presenças afetivas em minha vida, o meu reconhecido e carinhoso muito obrigada!

## RESUMO

CRIVARI, Ana Maria da Silva Bittar. *Histórias de Professores de Artes Visuais: Um lembrar de práticas pedagógicas e um olhar para a formação docente*. 2010. 168 páginas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2010.

Esta pesquisa baseou-se em histórias de professores de Artes Visuais, propondo um repensar sobre as práticas pedagógicas e formação de professores desta área de conhecimento. O ensino da Arte passa por grande mudança conceitual e metodológica, e vem provocando reflexões e alterações curriculares que demandam adequações na prática docente e na formação de professores. Enfocamos visando a delinear os processos pelos quais vem passando o ensino da arte e sua emancipação na constituição desta área de conhecimento como disciplina, bem como o processo de mudança na própria legislação da educação brasileira. Buscamos lembrar as práticas pedagógicas e os elementos facilitadores na formação pedagógica e específica dos alunos, desenvolvidas, na sala de aula dos professores de um Curso de Artes Visuais e que valorizam o papel da arte na educação. Refletimos sobre o processo abrangente e substancial do ensino da arte e o entrelaçamento com a formação do futuro professor de Arte. Por meio da metodologia da História Oral resgatamos a história de vida e as experiências de três docentes de Arte Visuais. Os procedimentos metodológicos foram entrevistas semi-estruturadas com docentes de um Curso de Artes Visuais, além de uma revisão bibliográfica sobre arte-educação e seus desígnios. Enfatizamos no decorrer das entrevistas, as práticas pedagógicas, de modo a nos remetermos a experiências e significados vividos, que naturalmente foram usados para rever o presente e preparar o futuro. Acreditamos na contribuição destas experiências, para a formação de professores, demonstrando como a Arte pode ser revisitada, ensinada e reaprendida. Entendemos que o processo de ensinar e aprender Arte, mediado pela ação docente, parece evidenciar a importância da relação do aluno com o objeto de conhecimento que queremos ensinar, criando a oportunidade de que este seja apreendido.

**Palavras-chave:** história de vida, formação de professores, práticas pedagógicas

# ABSTRACT

*CRIVARI, Ana Maria da Silva Bittar. Professors of Visual Arts stories: A recall of teaching practices and a look at the professor education. 2010. 168 pages. Dissertation. Catholic University of Campinas. Centre for Applied Social and Human Sciences. Graduate Program in Education. Campinas, 2010*

*This research was based on Visual Arts professor's stories, proposing a rethinking teaching practices and professor education in this field. The teaching of art goes through major conceptual and methodological change, and has led to reflections and curriculum changes that require adjustments in teaching practice and professor education. We focus, in order to delineate the processes by which comes through art education and emancipation in the knowledge area constitut as a discipline, as well as the changing process in the legislation Brazilian education itself of Brazilian education. We seek to relive and recall teaching practices and the facilitation and specific students pedagogic education, developed in the classroom a School of Visual Arts professors who value the role of arts in education. We discuss the process of comprehensive and substantial art education and interlacing with the education future professors Arts. Through the Oral History methodology rescued the life history, the three Visual Arts professors experiences. The methodological procedures were semi-structured interviews with visual arts professors of a course in and promote a review of literature on art education and his plans. We emphasized during interviews, teaching practice, so we recall the experiences and lived meanings, which of course were used to review the present and prepare for the future. We believe in the contribution of these experiences, to train professors, showing how art can be revisited, taught and relearned. We understand that teaching process and learning art, mediated by professors' action seems to highlight the students relationship importance with the object of knowledge that we teach, creating the opportunity for this to be seized.*

**Indexing terms:** *life history, professor education, teaching practices*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AESP	Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DBAE	Discipline Based on Art-Education
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAEB	Federação de Arte-Educadores do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
USP	Universidade de São Paulo



# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
CAPÍTULO I – A ARTE NO BRASIL: TRILHANDO OS CAMINHOS DA ARTE NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO .....	15
1.1. A arte-educação .....	23
1.2. A inclusão do ensino de arte no currículo escola.....	30
1.3. A mudança na legislação da educação brasileira – na nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional.....	34
CAPÍTULO II – O ENSINO DE ARTES E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....	37
2.1. O ensino de artes.....	37
2.2. Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs).....	47
2.3. Formação de professores.....	50
CAPÍTULO III – A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL: FONTES ORAIS QUE SE TORNAM REGISTROS.....	63
3.1 As entrevistas: memória individual.....	72
3.1.1. Professor Paulo .....	72
3.1.2. Professora Roberta .....	89
3.1.3. Professora Bia .....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	133
REFERÊNCIAS .....	143
ANEXOS	
Anexo A – Transcrição da entrevista do Professor Paulo .....	158
Anexo B – Transcrição da entrevista da Professora Roberta .....	164
Anexo C – Transcrição da entrevista da Professora Bia .....	168

## INTRODUÇÃO

Sejamos radicais: nada se ensina e tudo se aprende, depende do diálogo, da interlocução, da intermediação, da necessidade e do interesse (BARBOSA, 2006).

O ensino da arte e todas as suas possibilidades, sempre estiveram como pano de fundo em estudos e investigações do caminhar acadêmico desta pesquisadora.

Durante muitos anos da infância e adolescência, dava-lhe muito prazer ocupar-se em copiar desenhos, figuras de revistas e passava muito tempo a delinear olhos humanos com seus profundos significados. Esta prática constante do desenho teve sem dúvida, uma forte influência na decisão de cursar a Faculdade de Artes Visuais.

Ao ingressar na graduação, foi possível responder a diversos questionamentos e penetrar em tantos outros, mantendo um profundo encantamento em relação a arte educação, o que já era uma paixão antiga e que voltava a se acender. Com a vida universitária obteve, além de uma aproximação intensa com o universo da Arte produção, o contato com três professores marcantes do Curso de Artes Visuais, que sem dúvida fizeram a diferença em sua formação.

O contato com estes educadores, suas obras e as experiências como professores, juntamente com uma didática diferenciada, transformaram a vida desta pesquisadora e seu olhar como arte-educadora, envolvendo-lhe em novos questionamentos.

Com a oportunidade deste momento de pesquisa, se descortina o interesse pela educação, mais precisamente, pela linha de pesquisa prática pedagógica e formação de professores, unindo focos de interesse de estudos anteriores, que já atravessavam e se inscreviam em seu caminhar.

Este percurso até então desenvolvido era inquietante, pois a oportunidade de ministrar aulas no ensino superior em muito contribuíram para

que fosse sentida a necessidade de uma revisão das práticas pedagógicas no curso de Artes Visuais.

O problema desta pesquisa foi caracterizado pela necessidade de compreender a dimensão da formação docente por intermédio das práticas pedagógicas de professores experientes na docência. Suas condutas nos fizeram pensar sobre suas vidas, sobre a promoção e a aproximação com seus alunos, a afetividade, a valorização do diálogo, compreendendo como verdadeiros mediadores da construção do conhecimento.

Nisto concordamos com Castanho & Castanho (2008, p. 162), quando diz que o professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. Buscamos palavras e narrativas que enquanto experiências pudessem contribuir para a significação e retomada de práticas pedagógicas, que elucidassem o fazer, o constituir do professor em processo de formação inicial.

Consideramos que este exercício de busca, de garimpo nas histórias dos docentes sujeitos desta pesquisa, começou pela reconstrução de minha própria história, pois foi através da reflexão sobre os meus dias como educadora que surgiram as questões que me levaram a pesquisar a relação formação/docência e conseqüentemente o ensino de arte.

Os professores aqui ouvidos se mostraram competentes no domínio do conteúdo a ser ensinado e apresentavam uma postura diferenciada que ia além deste domínio específico do conhecimento. Para eles não havia a dissociação do profissional e do humano. A atitude destes professores mantinha-se entrelaçada, mostrando-se envolvidos com cada aluno e marcando a vida desta aluna para sempre. Ainda nos dias de hoje, pudemos confirmar esta prática desenvolvida pelos três professores, experimentado novamente o sabor enriquecedor que o contato com eles oportunizou, para a nossa vida acadêmica.

Acreditamos que este trabalho é relevante justamente por tornar este espaço possível para que os sujeitos da pesquisa pudessem rememorar suas ações em prol de uma prática pedagógica renovada e inspirar futuros docentes com um ensino humanizado e coerente.

Esta dissertação vem por meio da história oral de vida de três docentes, identificar e reescrever algumas experiências vivenciadas no decorrer da construção de suas vidas como educadores. Recordamos, revivemos suas práticas pedagógicas e os elementos facilitadores na formação pedagógica e específica dos alunos, desenvolvidas, na sala de aula. Valorizamos o papel da arte na educação, que neste contexto, tem a função de promover a formação do aluno pelo seu autoconhecimento, de revelar seu conjunto ideológico e de caracterizar em forma de poesia, de imagem, relacionando-se com uma obra, convivendo com ela, ampliando a sua cognição e sua concepção de mundo.

Com a abordagem qualitativa prevista pela metodologia da história oral, tomamos como referencial os depoimentos dos professores participantes desta pesquisa, considerando a visão de cada um deles que, de forma subjetiva, nos forneceram diversos elementos com seus significados, demonstrando todo simbolismo de cada momento, trazido pela memória. Os critérios que observamos para que as conclusões obtidas tivessem um caráter científico, foram a coerência em relação à objetividade dada a cada época mencionada, referindo-se a proposição desta pesquisa; a consistência pertinente às explicações das referidas ações do percurso, e a originalidade que trouxe para nossos diálogos o resgate de forma intensa e inovadora. Acreditamos ter desenvolvido a construção de significados próprios, e passamos a interagir, formando elos entre a vida e a aprendizagem, demonstrando a oportunidade nobre deste momento de pesquisa.

Portanto, procuramos preparar nossos sujeitos para as entrevistas e, ao estar com eles, mantivemos momentos de um recolocar da subjetividade na formação docente. Assim o espaço íntimo do indivíduo com o qual ele se relaciona, aliado ao mundo social, promove a sua integração como sujeitos da história, validando saberes e todo um percurso experimentado e vivido por eles, pois “é como se o professor fosse a sua própria prática” (GOODSON, 1992, p.68).

Atualmente, muito se têm debatido no meio acadêmico, os questionamentos e mudanças pelos quais tem passado a história do ensino de arte no Brasil e julgamos importante para resgatar essa história e se possa entender como vem se realizando a construção desta área. Desse modo, nosso primeiro capítulo tem este enfoque, visando delinear os processos por que vêm

passando o ensino da arte e sua emancipação na constituição desta área de conhecimento como disciplina, bem como o processo de mudança na própria legislação da educação brasileira. Procuramos mostrar de forma sintética, a influência dos movimentos artísticos na construção do percurso da Arte como conteúdo de ensino e formação. Desenvolvemos uma visão crítica e abrangente da realidade, na qual o interlocutor entenda e perceba as reais necessidades da sociedade em seu processo de aprendizado e desenvolvimento cultural, participando de mudanças na sociedade, preservando seus valores e crenças.

Estão apresentadas também, dinâmicas de inserção de grandes expoentes do meio artístico cultural, que mudaram a trajetória da Arte e suas concepções, promovendo profundas transformações no ensino da arte e conseqüentemente na formação docente.

Promovendo reflexões a este respeito, constituímos o segundo capítulo deste trabalho de pesquisa. Com os autores considerados neste estudo, nos remetemos a uma compreensão do papel da arte e do ensino de arte na formação do docente. Concordamos com Frange (2002), quando diz que arte e ensino da arte são metas desafiadoras porque envolvem diversas áreas do conhecimento, exercitando o despertar das qualidades, identificando os originais valores de cada indivíduo e construindo condições para o desenvolvimento pessoal e profissional. Direcionamos este capítulo, para que pudesse descrever o entrelaçamento entre o ensino da arte e a formação do futuro professor.

Apoiando-nos em Barbosa (1996, p. 32), apresentamos e discutimos algumas visões incorporadas por muitos alunos e professores em relação à educação por meio da Arte, onde salientamos que esta área de conhecimento é fundamental na educação e para o desenvolvimento social, cultural, educacional. A Arte não é alegoria ou decoração, é cognição, ou seja, aquisição de conhecimento e conteúdo, proporcionando uma forma diferente para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, contribuindo na formação do aluno, dando-lhe bagagem para sua atuação no ensino superior, mesmo que opte por uma profissão, em outra área. Investigamos também os campos conceituais do ensino da arte, que mesmo entrelaçados entre si, tem sua função específica, sendo eles a criação e a produção, a percepção e análise, e o conhecimento e

contextualização histórico-cultural da produção artístico-estética da humanidade. Avaliamos o processo de formação em uma visão de formação como um todo, na qual os professores de arte podem visualizá-la como processos integradores, de várias modalidades de experiências.

Outro aspecto abordado neste capítulo foi quanto à formação dos professores, tendo em vista a importância de existir espaço para que o repertório pessoal de cada aluno possa ser desvelado, e que só virá à tona, se estimulado e respeitado, através do processo natural de desenvolvimento de cada um.

Vimos que sua expressão pessoal, não necessariamente os caracterizará como artistas, mas como fruidores deste processo de apropriação do ensino da Arte. Segundo Cunha (2008, p. 125), o professor não nasce pronto, é formado conforme a necessidade, interesse, ou vocação. Ao analisar as histórias relatadas pelos docentes participantes desta pesquisa, percebemos como é relevante a forma como receberam influências de seus professores, que em sala de aula é o principal agente da construção do conhecimento e inspirador de muitas carreiras, seja qual for o currículo a ser seguido.

Com estes questionamentos discutidos e fundamentados na vida acadêmica do futuro profissional da educação, percebemos que não há um movimento linear no exercício do dia a dia do professor, como esclarece este estudo. Acontece uma alteração lenta e gradual de acordo com as diferentes formas de ver o mundo, a partir das condições exigidas e do cotidiano concreto, no qual o professor vai construindo sua história. Na finalização deste capítulo abordamos as dificuldades que se referem à nomenclatura usada para denominar esta área de ensino como disciplina, e também a atividade docente, e a inter-relação entre arte e ensino e os termos que as designam no Brasil.

No terceiro capítulo, definimos nossa metodologia, como um apontar de caminhos, onde o sistema social em que vivemos se integra a cada fato de nossa história e neste sistema está contida a história da nossa vida individual (FERRAROTTI, 1988, p.26). Desta forma possibilitamos a compreensão do resgate da história de vida, e o significado de cada fato mencionado, como um todo na construção da história docente de cada sujeito.

Usamos a metodologia de História Oral com a proposta de resgatar, por meio da história de vida de professores, a ação pedagógica destes profissionais na formação do futuro professor de arte. Deste modo, rememoramos a forma como trabalharam sua prática pedagógica, conteúdo e metodologia, enfocando as linguagens específicas das Artes Visuais, no contexto mais amplo da Arte, e o modo como este processo permitiu a construção do conhecimento na sala de aula do Ensino Superior.

Entendemos que o presente estudo, por meio da história oral, uma modalidade metodológica das pesquisas qualitativas, vem entre relatos e memórias, recuperar o trabalho dos docentes que se destacaram em sua prática pedagógica, de forma subjetiva, mas como elemento inigualável a qualquer outra fonte, tornando estes registros em contribuições para docentes que atuam na arte educação, e para a formação de novos educadores.

Nesta metodologia realizamos entrevistas gravadas com professores de um curso de Artes Visuais que testemunharam acontecimentos, conjunturas, relativas ao processo de construção da área e do ensino de arte, bem como de suas vidas como docentes e como arquitetaram suas práticas pedagógicas. Com aparente apoio de Freire (1996, p. 43) que afirma: “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”, nosso trabalho se fortalece e se impulsiona com o evento das entrevistas.

A partir do quarto capítulo passamos a viver intensamente este processo de pesquisa, pois o contato com nossos sujeitos, por intermédio das narrativas, embasaram o alicerce de nossa proposta. Ao contar suas experiências, nas entrevistas, eles transformaram o que foi vivido em linguagem cristalizada, que de forma sistemática, constituiu o resgate dos acontecimentos, foco principal de nosso trabalho. Usando as palavras de Alberti (2007, p.78), podemos entender o significado das fontes históricas, que são pistas para encontrarmos o passado e reeditá-lo, nos aproximando dos fatos passados e aprendendo com eles. Pudemos sentir da parte dos entrevistados, que estávamos “entre suas vistas”, olhando juntos para cada história, e com os gestos verbais, víamos novamente tudo que tinham passado, numa tentativa de selecionar planos

de acontecimentos, organizando as atividades mentais que queriam imprimir, para melhor elucidar, o que para nos era importante e para eles era um reviver.

Recuperar o vivido através do concebido pelos docentes, num trabalho de síntese da memória, percebendo o fascínio que a História Oral nos apresenta, foi nosso caminhar neste tempo de reflexões. As entrevistas em História Oral fez-nos através de seu viés valorizador da vida de sujeitos, compreender a complexa aventura de sentir o passado, como presente vivo e pela compreensão do processo, tornamos a vivenciar a experiência fascinante do outro e “encontrar o eu no tu” (ALBERTI, 2007, p.18).

Na perspectiva desta metodologia, as narrativas de vida e narrativas de formação estão tecidas em uma rede de significações, onde os sujeitos desta pesquisa reconstruíram sua identidade profissional, através de representações e funções de si próprios.

Tentamos ir além de uma reconstituição histórica, assim os argumentos mencionados nestes depoimentos, são resultado de um exercício de análise, proposto paralelamente com um estudo bibliográfico, que dão credibilidade e suporte às referidas práticas pedagógicas que foram revividas e se tornaram aptas para serem colocadas em uso, cumprindo assim o objetivo desta pesquisa.

Finalizamos acreditando que construímos um documento em História Oral, onde os textos produzidos, a partir dos depoimentos, em contato pessoal entre as partes, se integrou no trabalho de pesquisa, se prestando a ser um processo de conscientização, um instrumental para a vida de acadêmicos da área de artes.



## **CAPÍTULO I: A ARTE NO BRASIL – TRILHANDO OS CAMINHOS DA ARTE NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Como elemento de grande importância para esta nossa reflexão, consideramos imprescindível apresentar, mesmo que resumidamente, o histórico da arte no Brasil, visando demonstrar seu caminho da Arte no campo educacional, bem como suas influências na implantação desta área no sistema de ensino brasileiro, a qual vai, lentamente, deixando de ser uma simples atividade auxiliar ou decorativa, para se tornar um processo de construção de conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento cultural de cada educando.

Segundo os autores pesquisados neste trabalho, a Arte e o seu ensino no Brasil sofreram influências políticas, econômicas, sociais, e culturais, decorrentes dos diferentes momentos históricos da sociedade brasileira. Considerando desde a origem do nosso país, habitado inicialmente apenas pelos indígenas, observamos que estes expressavam sua arte nos valores e crenças, e nos objetos do cotidiano, como os utensílios domésticos e ferramentas.

Posteriormente, no século XVI, os jesuítas expressavam arte através do teatro, da música, da dança e dos diálogos em versos como forma de atrair os indígenas à sua cultura e com a missão de propagar a fé e manter a unidade política.

A precursora do ensino de arte no Brasil foi a missão artística francesa que chega no país, no início do Século XIX plantando a semente da criação. Composta por importantes nomes das artes francesas, a missão veio para ser o marco inicial do ensino de arte no Brasil. Com o trabalho realizado pelos franceses surge a primeira faculdade de arte no Brasil, a Academia Imperial de Belas-Artes, criada pelo Decreto-Lei de 1816, mas que só iniciou suas atividades no ano de 1826. Em março de 1816, chegaram ao Rio de Janeiro, Joaquim Lebreton (1760-1819), líder do grupo que propagava a missão artística, Jean-Batiste Debret (1768-1848), Nicolas Antoine Taunay (1755-1830), dentre outros

artistas, pondo em funcionamento a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, instituição legitimada pelo Decreto de 12 de agosto de 1816 e que posteriormente recebeu o nome de Escola Nacional de Belas-Artes.

Foi um momento importante para a laicização da Arte, se tornando um acontecimento político, mas segregador, pois passa a oportunizar o conhecimento da Arte, mas só para aqueles que eram abastados, impondo o estilo neoclássico e deixando de lado a Arte barroca que se desenvolvia entre os nativos e mestiços que aqui viviam.

Segundo Biasoli (2007, p.55) troca-se o ensino da arte barroca, oferecido nas oficinas, pelo domínio de retratos e cópias de paisagens reais, inseridos nas escolas primárias e secundárias da época, numa prática repetitiva e ditadora. Com as mudanças advindas da Abolição (1888) da República (1889) e da Primeira Guerra Mundial, inicia-se o século XX, e o ensino da arte se fortalece, nas idéias filosóficas, políticas, estéticas, mantendo uma prática elitista na educação. Não descartam a importância do ensino da arte, mas motivam o estudo das ciências e da matemática.

De acordo com Barbosa (1978) o ensino do desenho como fonte principal do ensino da arte nesta época estava baseado nas idéias positivistas de Rui Barbosa, homem público brasileiro, republicano e liberal, que inspirou uma reforma para o ensino primário e secundário.

Por seu intermédio e pela influência da industrialização, o desenho, passa a ser o objetivo no aprimoramento do aprendizado, mas aos poucos com a chegada de idéias européias e norte-americanas, o processo afetivo e cognitivo começa a ser valorizado.

Naquela época a arte já se mostrava defasada, redundante. Os artistas saíram dos ateliês para as ruas, retratando pessoas comuns em seu dia a dia, numa época em que a fotografia começava a ocupar lugar de destaque e importância. Neste momento muitos conceitos acadêmicos são deixados de lado, tanto no que diz respeito à temática quanto à forma; o artista deixava de lado a arte como registro fiel à realidade, emergindo novas tendências chamadas vanguardistas ou modernas, novas formas de ver a arte. O mundo, retratado pela

arte moderna e pelas novas tendências chamadas vanguardistas, mudavam a forma e usavam cores puras, aplicadas diretamente sobre a tela. Iniciava-se assim, o Movimento Modernista que deu um novo rumo para a arte como expressão e um novo papel para a arte-educação.

Oswald de Andrade foi um dos principais participantes do movimento modernista, de família abastada, jornalista, redator e crítico teatral do “Diário Popular”, recém-chegado da Europa, depois de visitar vários países, divulgou entre os jovens intelectuais, aos filhos da aristocracia paulistana e pressionados pela arte realizada no país, as idéias futuristas de Marinetti. Trouxe consigo a possibilidade de renovação na literatura e nas artes. Parte do Manifesto Futurista de Felippo Tommaso Marinetti (1867-1944), italiano e pai do movimento literário denominado futurismo, publicado em 1914, retrata a ânsia e o encantamento pela modernidade.

Muitos brasileiros vão estudar na Europa com a riqueza proporcionada pelo café, sofrendo uma forte influência do que acontece por lá, como é o caso de Anita Malfatti. Outros chegaram no Brasil, como Lasar Segall, manifestando as tendências vanguardistas da época, como o movimento modernista, que salientava, que a obra devia ser despida de requintes estilísticos se quisesse expressar o sofrimento humano de uma forma profunda.

Anita Malfatti em 1917, após ter retornado de seus estudos na Europa e nos Estados Unidos, foge dos moldes da arte convencional com uma exposição que não obteve aprovação da sociedade e foi muito criticada pelo crítico de artes Monteiro Lobato, do jornal O Estado de S. Paulo. Em seu artigo intitulado “Paranóia ou mistificação?” faz críticas severas à Arte Moderna.

Nesta trajetória histórica consideramos importante destacar a Semana de Arte Moderna de 1922, que aconteceu na cidade de São Paulo, significando o rompimento da modernidade com a arte dominante que se preocupava com o belo e em retratar o real. Estas novas perspectivas acontecem em um período de explosão de idéias inovadoras que aboliam por completo a perfeição estética tão apreciada no século XIX, para dar lugar a um novo estilo completamente contrário, sem saber ao certo o rumo a ser seguido.

Caracterizar a palavra movimento dentro do âmbito artístico seria a tentativa de demonstrar todos os processos pelos quais passa a arte de forma constante e modificadora, realçando seus valores dentro do tempo. Os movimentos artísticos traduzem o que os artistas em seu tempo usaram como expressão estética. Segundo Costa (2004), os artistas se expressaram através de manifestos, discursos, obras e pronunciamentos que defendiam o sentimento do artista naquele momento.

Os nomes dados aos movimentos são referências que agrupam por semelhança, muitas vezes superficial, artistas e suas obras. Mas muitos deles não podem ficar presos a um só movimento. Cada artista deve ser reconhecido pela sua produção e características particulares. Os movimentos, tais como o Dadaísmo, o Futurismo, o Abstracionismo, ajudam na organização e desenvolvimento da história da arte e seu fazer artístico e se mostram como novas tendências evidenciadas no cenário artístico brasileiro.

Conforme Costa (2004) a pintura foi o berço da Arte Moderna. Nos últimos anos do século XIX os pintores impressionistas e pós-impressionistas marcaram a virada para novos princípios na representação artística renovada.

Ao contrário da pintura, a escultura teve uma posição não tão expressiva nesta fase de mudanças profundas na linguagem plástica, tendo demorado para abandonar seus “sistemas figurativos” que, segundo Costa (2004, p. 51), podem ser caracterizados como antigos e esgotados: “Foi no desenrolar do Modernismo que a escultura se ergueu da posição secundária em que se encontrava, para assumir um papel vital na formação da linguagem contemporânea”.

Com início no século XIX a pintura e a escultura passaram por um grande campo de experimentação, “radicalizando as transformações no vocabulário das artes plásticas” (COSTA, 2004).

Por meio de manifestos e exposições, influenciados por estudos realizados na Europa e pela industrialização, os modernistas estavam à procura de uma nova identidade para a arte nacional, traçando elos com a arte que acontecia no mundo ocidental. Dentre estes modernistas, destacamos Anita

Malfatti, Tarsila do Amaral e Cândido Portinari, entre muitos outros, que mudaram a visão sobre a Arte Brasileira e mudaram o rumo do seu ensino no Brasil. O engajamento, coragem e produções destes personagens, ligados ao movimento chamado de Semana de Arte Moderna, foram alvo de muitas críticas e suas idéias adquiriram real importância ao longo do tempo.

A Semana de Arte Moderna abriu caminho para uma nova forma de trabalhar arte e de ensiná-la, refletindo na influência que este movimento do início do século exerceu no panorama artístico e educacional brasileiro. Quanto a isto, Barbosa (1978) explica que

a organização do ensino artístico de grau superior antecedeu de muitos anos sua organização em nível primário e secundário, refletindo uma tendência geral da Educação Brasileira, envolvida desde o início do século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior (BARBOSA, 1978, p. 15).

Reforçando a idéia da importância das mobilizações sociais nas práticas pedagógicas, concordamos com Fusari & Ferraz (1993), quando salientam que os momentos históricos variados em seu tempo nos apresentam de forma clara as questões do processo educacional e sua relação com a vida, a exemplo a Semana de Arte Moderna. Para nós brasileiros estes movimentos culturais têm uma relação intensa com a construção da arte-educação vinda desde o século XIX, que será abordada a *posteriori*.

Acreditamos ser importante nos reportarmos aos movimentos da história da arte e a alguns movimentos artísticos porque que são neles que surge a educação artística nacional. “O mais importante é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como seu próprio processo, que é considerado criador” (FUSARI & FERRAZ, 1993).

Com os anseios pelo avanço e transformações do ensino da arte, surge um novo movimento chamado Escolinha de Arte do Brasil e, segundo Buoro (2002), os educadores passam a promover meios para que contatos sensíveis possam acontecer e que a construção do conhecimento caracterize o papel da arte-educação. Assim, é esperada a realização do sonho de uma arte-educação ampla e revisitada que levasse em conta a relação aluno-história da arte-criatividade, iniciada através deste movimento com as primeiras tentativas de

desenvolver a auto-expressão e a busca de encontrar o verdadeiro papel da arte na educação.

A Escolinha de Arte no Brasil é fundada em 1948, pelo artista plástico Augusto Rodrigues que fica indignado com a Educação Artística da época, principalmente quando é divulgada uma exposição pedagógica em Milão (Itália), na qual os trabalhos artísticos de crianças brasileiras foram recusados, por não serem espontâneos e por apresentar a intervenção dos professores e o uso de clichês que são, em artes, os desenhos prontos. Este movimento se torna eficaz a partir de 1952, surgindo às primeiras iniciativas com o objetivo de expandir a idéia de ensino da arte como parte fundamental da educação. Confirma a significação desse movimento o depoimento de Dona Noêmia Varela, citado por Rodrigues (1980):

O Movimento Escolinhas de Arte é uma consequência natural da própria filosofia e dinâmica da Escolinha de Arte do Brasil. Quando ela foi instituída, Augusto empenhou-se em seguir uma diretriz educacional criadora. Sentiu que naquele momento era novidade uma classe de arte para criança. Chamava atenção, mobilizava os interesses mais diversos. [...] Entendeu rápido que teria que difundir horizontalmente e que teria que passar a mensagem - porque era fundamental a importância daquela pequenina experiência, que nada tinha a ver com o sistema escolar da rede oficial (RODRIGUES, 1980, p.70).

No contexto do movimento é fundada a Escolinha de Arte em Recife e, posteriormente, em 1964, em Brasília, por Ana Mae Barbosa e Alcides da Rocha Miranda. Em 1968, Ana Mae Barbosa, Madalena Freire e Joana Lopes, fundam a Escolinha de Arte em São Paulo.

Barbosa (1990, p.28) relata o sonho de Augusto Rodrigues e seus companheiros, contando que seria ideal ter um cantinho onde as crianças pudessem exercer sua capacidade de criar em liberdade, tendo ao seu lado o professor que lhe facilitava o acesso aos materiais e lhe possibilitava a auto-expressão. Em oposição à atitude dos professores de outras escolas, nesta o professor passaria a respeitar e valorizar toda e qualquer manifestação da criança, sem se preocupar em interferir para que o desenho ficasse bem acabado, conseqüentemente agradando o adulto.

Segundo Pessi (1994), a Escolinha de Artes dá início à transformação da educação e dos professores, tendo como meta a união da arte com a educação. Acreditava-se que unicamente dessa forma se conseguiria o respeito integral à livre-expressão das crianças. Com isto é possível caracterizar a valorização da Arte infantil, pois as crianças passam a ter as primeiras oportunidades de vivenciar a Arte como expressão de liberdade criadora.

A Arte passa a ser considerada fundamental para a educação formal, e ao mesmo tempo, é usada para desenvolver a criatividade e ser fortalecedora do ensino alternativo e complementar às atividades escolares. A Escolinha de Arte fica restrita ao ensino não-formal, extracurricular e extra-escolar. Mas, mesmo deste modo, tímido e muitas vezes rechaçado, consegue chegar ao Governo Federal que em 1958, permite a criação nas escolas de ensino primário e secundário de classes experimentais de arte, abrindo também “A Escolinha” para freqüência através de convênios, para professores que sentissem necessidade de uma educação mais criativa.

A visão tradicional do ensino da arte, aos poucos vai recebendo o reflexo dos ensinamentos desse movimento, mas continua sendo muito utilizado o desenho como forma de expressão nas escolas.

Segundo Souza (2000), as concepções e propostas dos estudos de Rui Barbosa “foram adotadas nas reformas da Instrução Pública, realizadas em várias províncias na década de 1880 e, posteriormente, pelos estados nas primeiras reformas educacionais da era republicana” (SOUZA, 2000, p. 10). Para Rui Barbosa, era urgente que o país se desenvolvesse e se tornasse também uma nação industrial. Ele defendia a apropriação do desenho, não como arte, mas como aprendizagem do ofício, ficando assim enraizado por muito tempo o ensino do Desenho como um meio de ensinar arte.

Todas as concepções do pensamento pedagógico nacional remetem, no início do Século XX, à tendência tradicional que encaminhava os conteúdos, através de atividades que seriam fixadas pela repetição e na transmissão reproduzida. De acordo com Fusari & Ferraz (1993, p. 30), os professores continuam ainda em nossos dias, promovendo trabalhos nesta pedagogia

tradicional, onde as atividades são “fixadas por repetição” e têm como objetivo “exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral”.

Entre 1950 e 1960, fase em que o país vive a industrialização, surge uma nova fase da educação chamada de Pedagogia Nova, também conhecida por Movimento da Escola Nova. Tinha como foco a livre expressão e a espontaneidade. O aluno passou a ser visto como um ser criativo que em boas condições, se expressa artisticamente, cooperativamente e em grupo. Salientamos as palavras de Rodrigues (1980) que caracteriza todo este movimento.

Estava muito preocupado em liberar a criança através do desenho, da pintura. Comecei a ver que o problema não era esse, era um problema muito maior. Era ver a criança no seu aspecto global, a criança e a relação professor-aluno, a observação do comportamento delas. O estímulo e os meios para que elas pudessem, através das atividades, terem um comportamento mais criativo, mais harmonioso. As crianças vinham cada vez mais, e as idades eram as mais diferentes. Felizmente, tínhamos duas coisas muito positivas para um começo de experiência no campo de educação, através de uma escola. A experiência era feita em campo aberto, e a diferença de idades também foi outra coisa fundamental para que eu pudesse entender, um pouco, o problema da criança e o da educação através da arte. Deveríamos ter um comportamento aberto, livre com a criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudéssemos dar como tarefa ou ensinamento, mas através do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimulá-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desviando-a, portanto, da competição e desmontando a idéia de que ali estavam para ser artistas (RODRIGUES, 1980, p.34).

Na segunda metade do século XX, entre os anos 1960 e 1970, no Brasil, nas aulas de arte, os professores priorizavam o “saber construir” e o “saber exprimir-se”. Percebia-se o pouco compromisso com as linguagens artísticas, caracterizadas pela espontaneidade. A partir daí, o ensino da arte é influenciado pela filosofia Freireana, e, segundo Barbosa (2010, p. 3) é com Paulo Freire que aprendemos a “rejeitar a segregação cultural na educação”.

Concordamos com Barbosa (2010, p. 1) que também pelos modelos e métodos Americanos, que tem como base e referência os arte educadores, através dos pesquisadores (Elliot Eisner, 1999; e Brent Wilson, 1999) acontece a intersecção da experimentação, decodificação e informação, completando a idéia



de que com um saber consciente e informado, possibilita-se a aprendizagem. Consideramos relevante tratar neste espaço da Arte Educação, como movimento e concepção de educação, tendo em vista sua grande influência nos rumos do ensino em artes.

### 1.1. A Arte-Educação

Com a abertura política e o reaprendizado do convívio político, social e cultural, nos anos 1980-1990, mediado por conhecimentos forjados nas pesquisas, houve uma re-significação do sentido da arte para a educação. Este movimento possibilitou a criação de uma nova identidade para o ensino de arte, a chamada arte-educação.

No estudo feito por Barbosa (1978) a respeito desta trajetória, a autora aponta o reflexo na mudança de conteúdos e de objetivos programáticos, evidenciando alguns preconceitos existentes até então.

Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuado em nossa sociedade, a idéia de arte como uma atividade supérflua, um babado, acessório da cultura (BARBOSA, 1978, p.20).

De acordo com Hernández (2010), o século XX vem sendo avaliado como uma sucessão de artistas e movimentos que “superavam” uns aos outros, criando uma oposição entre si e deixando de lado os valores daqueles que eram tidos como tradicionais, carentes de criatividade, ou isentos de novidade. As mudanças ocorridas nesta época mostram muitos elos que existiram entre as criações acadêmicas e as vanguardistas e uma nova maneira de ver e ensinar arte.

Os termos **educação pela arte** e **arte-educação**<sup>1</sup>, apesar de terem objetivos comuns, ou seja, possibilitar a arte na educação, não são sinônimos e têm vertentes diferentes, mas se entrelaçam o tempo todo em nossas reflexões.

---

<sup>1</sup> Grifo nosso.

Read (1986) fala da arte como um programa educacional, sempre pensando em arte e remetendo-se à educação e vice-versa.

Quando falo em arte, quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos integrados constituem o ser humano completo (READ, 1986, p. 12).

Para Fusari & Ferraz (1992) a educação pela arte, enfoca os aspectos intelectuais, valorizando o ser humano, despertando uma consciência individual, moral e ética, abordando uma idéia subjetiva do mundo, demonstrando a relação da arte com a educação.

Será que arte-educador ou arte-educação, ou ainda, Educação Artística são a mesma coisa? Terá uma nomenclatura que consiga caracterizar o papel dos arte-educadores, a sua atuação? Existem diferenças entre estes termos? Todas estas questões, ainda estão em discussão no âmbito da formação dos professores e do ensino da arte. Resgatamos aqui o pensamento de estudiosos, como Fusari & Ferraz (1992), Almeida (2009), Eisner (1997), Barbosa (1996) e somamos seus pensamentos com nossas vivências e acreditamos que nem tudo sobre as questões mencionadas esteja resolvido.

A arte-educação é um termo advindo de movimentos da década de 1970 e se fortaleceu como expressão, pela necessidade que os educadores tinham de enfatizar sua importância e de seus conteúdos para a educação do indivíduo. Buscavam-se novas metodologias de ensino e aprendizagem em uma ação mais criadora e ativa, se tornando um campo de pesquisa com atividades e conteúdos interdisciplinares, valorizando a integração do educador como agente transformador da escola e da sociedade. Ser arte-educador é ser mediador de mundos que a imagem e a arte expressam, e ser mediador de seres que fazem estes mundos serem significativos. Salienta Barbosa (2009)

A necessidade de uma mediação por parte dos arte-educadores já é concreta e reconhecida pelas instituições culturais. É preciso que o público escolar ou leigo que vai pela primeira vez a um museu, instituição ou centro cultural saia de lá com vontade de voltar, de modo que esse comportamento se integre na sua vida. Assim, a arte passará a ter para ele um sentido. O movimento de mediação busca

romper a elitização da arte em nome da democratização do acesso a todos aos bens culturais. Mediação de qualidade estimula o senso crítico e leva o público a exigir produções artísticas de melhor nível. Isso está dentro de uma visão maior de cidadania e de melhora de qualidade de vida numa perspectiva mais ampla de educação. (Barbosa, 2009, p.7)

Entendemos que o profissional arte-educador deve ter como foco de seu desempenho, o despertar do sentir e buscar o sentido da Arte com seus alunos, criando uma interiorização de tal modo que eles possam descobrir em si mesmos seu potencial em relação a tudo o que a arte possibilita ser visto e compreendido.

O arte-educador trabalha com a Arte, com a produção artística existente fazendo dela um grande instrumento, mas não pode abrir mão da metodologia de ensino, da forma a conduzir o aluno usando outros instrumentos para a aquisição do conhecimento que precisa ser sistematizado e programado.

A arte-educação deve manter um relacionamento estável com a produção artística e cultural, para formar conhecedores e fruidores de Arte. O maior objetivo do ensino de arte é a própria arte porque é a linguagem original do ser humano que tem a capacidade de construir relações de diálogo entre o ensino, a pesquisa e o objeto de arte. Concordamos com Fusari & Ferraz (1999) que salientam a importância da construção de práticas do ensino de arte que garantam conhecimentos estéticos, artísticos e que haja uma discussão sobre as necessidades e interesses dos alunos e de sua comunidade.

Salientam também que há necessidade do educador cultivar o interesse pela história e pela reflexão crítica, para manter um relacionamento imbricado entre elas como suporte na prática e na teoria, isto é, conhecer arte e saber ensinar arte. Diante disto, entendemos que seja limitada a experiência de aprendizagem do homem que desconhece a arte. A arte dá um sentido à vida quando lida com cores, formas, gestos, sons, e penetra na dimensão do sonho e do inusitado. Ela se faz presente em todas as manifestações culturais, “a arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade” (BRASIL, 1997).

Muitos acreditam que a habilidade artística é um dom e, partindo desta premissa, não pode ser ensinado negando-se assim, a transmissão do conhecimento através da Arte, fazendo com que o papel da arte-educação se torne equivocado. Devemos confiar no potencial dos alunos, principalmente na superação e aprendizagem, e entender que as concepções e experiências particulares podem ser alteradas e aperfeiçoadas.

O ensino da arte ultrapassa os limites do conhecimento sobre um assunto determinado e encontra o descobrir, o orientar, o caminhar juntos para aflorá-lo em percepções e sensações, proporcionando condições para que o aprendiz olhe, veja arte e mude o olhar, reveja o mundo de uma nova maneira, suscitando a curiosidade sem fórmulas pré-estabelecidas. A Arte comunica algo, influencia e o aprendiz aberto para olhar, poderá dialogar e ressignificá-la.

Andam juntos no ensino de arte, o conhecimento e a sensibilidade, proporcionando um trabalho criativo com possibilidades de expressão e mudanças: “ensinar arte requer conhecimento concreto do processo de criação; é fundamental que o professor tenha vivência criativa” (ALMEIDA, 2009, p. 65).

Segundo Almeida (2009, p. 65), nos cursos de Artes Visuais, que não possuem artistas-professores, os alunos vão deixando de lado, sem dar importância ao “conhecimento concreto do processo de criação”. Através dos processos artísticos, dos ateliês e dos materiais diversos, exercitando o fazer, costuma haver a vivência prática aliada ao conhecimento teórico, resultando em um trabalho somado, realizado com experiências e conhecimentos diversos, ruminados e interiorizados, como forma de transformação.

O conhecimento é sistematizável, pode organizar-se em teorias, pode transmitir-se pessoal ou impessoalmente, através de livros e de máquinas. O conhecimento não requer a presença do ensinante para ser transmitido. O saber sim. Por isso, como nós pensamos que a aprendizagem é a possibilidade de incorporar conhecimento, que é de outro, ao saber pessoal, aí se faz imprescindível a presença do ensinante, que possibilita e veicula esta transmissão, não só de conhecimento, mas de insígnias que se dão através da transmissão dos conhecimentos (FERNANDES, 1994).

O Professor que se licencia em Artes, não necessita obrigatoriamente ser um artista, mas para que o processo de criação se concretize e

posteriormente, possa ser construído com seus futuros alunos, deverá ser experienciado e concretizado, por meio do trabalho e do conhecimento de diversos materiais e suportes.

Nas artes os motivos tendem a ser assegurados pelas satisfações estéticas que o trabalho em si torna possível. Uma parte destas satisfações está relacionada com o desafio que o trabalho apresenta; os materiais resistem ao produtor, eles têm que ser trabalhados e isto requer uma intensa focalização na modulação de formas, à medida que resultam de um material que está a ser trabalhado.(EISNER,2008,p.13)

Ainda com Eisner vamos entender o intenso trabalho de exploração que deve acontecer por parte de alunos e professores.

As artes são, no fim, uma forma especial de experiência mas, se há algum ponto que eu gostaria de enfatizar, é que a experiência que as artes possibilitam não está restrita ao que nós chamamos de belas artes. O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas idéias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. (EISNER, 2008, p.14)

Considerando Eisner (1997) e a educação proposta pelo *Discipline Based on Art Education (DBAE)*, que tinha como objetivo dar valor à produção artística, associada às informações culturais, históricas e a análise das obras, esta forma de ensinar arte baseia-se em senti-la, compreendê-la na sua dimensão histórica, apreciá-la esteticamente, analisá-la e refletir sobre ela com espírito crítico. O DBAE veio dos Estados Unidos, e usa como metodologia nas escolas primária, secundária e nas universidades americanas a inter-relação da história da arte, da crítica, da estética e da produção.

Estas metodologias foram adaptadas pela Profa. Ana Mae Barbosa, que resultou na Abordagem Triangular, com a qual podemos e devemos criar as possibilidades de ver arte, onde a arte se integra na cultura ao longo da vida da humanidade. Acreditamos que o arte-educador leva seus alunos a qualificar e perceber onde a arte nos remete, fazendo, construindo, ousando com a arte.

Como evidência, Barbosa (1996) aponta a preocupação com o processo e não com o produto, dando lugar à importância da associação

“processo-produto” interferindo na história de cada um, na cultura e na sociedade. “Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve” (BARBOSA, 1996, p.4).

São quatro as vertentes levantadas “com o que fazemos com Arte” pelos mais importantes arte-educadores como Elliot Eisner, Brent Wilson e Ralph Smith, e citados por Barbosa em uma revisão das influências que temos recebido em Arte-Educação, principalmente pelo Getty Center for Education in the Arts que prepara professores em todos os Estados Unidos com um diálogo com essas vertentes, que são produção de arte, história da arte, crítica e estética.

Salientam que o homem produz Arte, vê arte, contextualiza-a culturalmente e julga sua qualidade, se for colocada em áreas de ação diferenciadas. Barbosa (1996) acredita que estas áreas não podem ser ensinadas separadamente, pois nos levaria a história da arte, ou ao que ela chama de “história do slide”, em uma visão reducionista, do ensino da arte, traduzido por uma linha do tempo, marcadas por obras de arte. “A grande conquista do DBAE é a simultaneidade de diversas formas de pensar num mesmo ato de conhecimento” (BARBOSA, 1996, p. 37). Este trabalho integrado dá condições aos alunos passarem pela criação de imagens, desenvolverem seu poder de expressão e de criatividade.

Desta forma naturalmente, inicia-se a construção de um banco de imagens, observa-se, critica-se e percebe-se a visualidade de tudo a sua volta. Ver arte, por meio da história da arte, perceber e contextualizar os acontecimentos vinculados às imagens de grandes mestres e a causa e o efeito dos problemas sociais inseridos nela proporcionam condição de entendê-las, gostar ou não, promovendo uma conscientização da estética.

A arte-educação deve preocupar-se constantemente com o que Barbosa destaca em relação à metodologia do DBAE, que propõem e salientam a importância de analisar para poder aprender a ler imagem e fazer uma investigação que valorize a historicidade pertencente a cada obra de arte. Se todas estas etapas forem desenvolvidas interativamente, poderão ser formados

significados que demonstrarão que a história da arte e a leitura da obra são momentos que levam o aluno ao fazer artístico.

Percebemos que toda atividade humana se passa no espaço social, com a interação entre as pessoas e delas com a natureza e com os objetos culturais, mantendo sempre um caráter social.

As abordagens e discussões que tratam da arte educação escolar são concomitantes às mudanças educacionais que caracterizam o século XX no Brasil e em várias partes do mundo. O processo do ensino de arte no Brasil vem sendo elaborado ao longo dos diferentes momentos históricos, nos fazendo entender a natureza pedagógica e os processos sociais, pelos quais vem passando este ensino.

O ensino de arte oportuniza ao indivíduo o encontro com a arte como linguagem expressiva e como forma de conhecimento, já a nomenclatura Educação Artística, apesar de dar uma idéia de que a Arte deve ser ensinada como um todo, como se os sujeitos pudessem ter acesso a arte de uma forma ampla, educacional, é rejeitada por muitos estudiosos como Ana Mae Barbosa que julga que o termo nos remete ao tempo em que a arte era ensinada generalizada, todas as vertentes com uma só formação, constituindo o ensino superior. Sem dúvida o termo dá um sentido amplo de educação através da Arte, mas sugere, na questão da formação profissional, a capacitação dos professores em todas as áreas, criando um impasse para o ensino da arte.

É uma designação que tem um conceito já acoplado a ele, que é o de professor polivalente, aquele que era formado em dois anos para ensinar música, teatro, artes plásticas, dança e desenho geométrico, da quinta à oitava série. Isso é um absurdo epistemológico que ainda é exigido nos concursos públicos para professor. Não existem mais cursos de licenciatura em educação artística que formam o professor para tudo. As universidades reagiram contra isso. Hoje se estuda quatro anos música, artes plásticas ou artes cênicas e, na hora do concurso, o candidato tem que responder perguntas em todas as áreas. Ele não está preparado (BARBOSA, 2007).

Não gostaríamos de dar por finalizada esta discussão, pois acreditamos que todas as questões levantadas em torno dos termos e desígnios da Arte como forma de educar deverá permear os debates dos educadores por

muito tempo ainda. Todas estas questões se transformam em um discurso factível e, sem dúvida, é um aprendizado árduo, principalmente no ensino, porque os sujeitos e saberes às vezes parecem estar dissociados de realidades de aprendizagem coerentes. E também porque há profissionais pedagógicos que nem sempre concordam em métodos, epistemologias, didáticas e se perdem em como mediar tudo isso. Com Barbosa caracterizamos o delinear desta trajetória histórica de discussões e metas alcançadas:

No ano que vem, faço 50 anos de arte-educação. O progresso é imenso. Antes havia uma rejeição. Hoje, a arte já está presente nas faculdades de Pedagogia. Um diretor já traz da universidade a idéia da importância da arte para as crianças e os adolescentes. A pesquisa universitária também passou a ser respeitada. Em 1972, quando decidi fazer o mestrado, não achei ninguém no Brasil que quisesse me orientar. Fui para os Estados Unidos e pedi bolsa. A Capes respondeu com uma carta em que dizia que arte-educação não era uma área de pesquisa. Hoje, você tem centros muito bons. Em pouco mais de 30 anos, a área está reconhecida a ponto de eu receber, no ano passado, a Ordem Nacional do Mérito Científico (BARBOSA, 2007).

Em torno da problemática referente a denominação educação estética, arte-educação ou educação através da Arte, Barbosa diz que “não se alfabetiza fazendo apenas juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa” (BARBOSA, 1991, p. 27-28).

Assim, todos esses fatos que nos contam temporalmente o desenrolar desta área de conhecimento no que se refere a seus termos e atuações foram alinhavados neste capítulo, pois acreditamos que fazem parte da história da Arte na educação brasileira e que em muito, essas discussões colaborarão para acertos e progressos neste campo.

## **1.2. A inclusão do ensino de arte no currículo escolar**

Em 1971, a partir da Lei nº 5.692/71, a “Educação Artística”, nomenclatura usada na época, foi incluída no currículo escolar implantado pelo Governo Militar, com intenção de melhorar o ensino de arte nas escolas. Esta mudança visava possibilitar um desenvolvimento expressivo e criativo dos alunos, com a intenção de promover a formação profissionalizante, com vistas aos



objetivos do capitalismo nacional, e neste contexto não era considerada uma disciplina, mas sim uma atividade.

Assim sendo apresentava-se uma situação de ironia nas relações do ensino em Artes; por um lado a Arte nas salas de aula como obrigatoriedade da lei e do outro a falta de cursos universitários de formação, posto neste momento como um desafio a ser resolvido. Quanto a isto Biasoli (2007, p.86) aponta que “é exigido como condição para lecionar, a partir da 5ª série, o grau universitário que a grande maioria não tem”.

Fusari & Ferraz (1992) ao analisarem o desenvolvimento da educação artística no que se refere à formação dos profissionais habilitados para atuarem nesta área, apontam a forma como a Educação Artística estava sendo desenvolvida nesta época, logo após a Lei nº 5.692/71.

Na prática a educação artística vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos muitos professores propõe atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico (FUSARI & FERRAZ, 1992, p.16).

A Educação Artística, nome oficial que consta no currículo de primeiro e segundo graus pela Lei nº 5.692/71 como componente curricular, não reprovava nenhum aluno e causava um profundo desinteresse, fazendo com que esta matéria fosse vista como mera aula de desenho e o professor era considerado organizador de festas e eventos da escola, demonstrando assim a visão relativista que era mantida sobre as aulas de Educação Artística que estava sendo implantada no Brasil. O trabalho do professor de arte estava em fase de implantação e os professores que tinham formação em outras áreas, deveriam atuar nas disciplinas de forma polivalente, ou seja, deveriam estar aptos às aulas de arte, dando conta dos conteúdos específicos das disciplinas.

Esse inconveniente, em alguns casos, se dava por desconhecimento, e em outros, era exploração de mão-de-obra profissional, transformando o professor em um animador cultural. A respeito do trabalho polivalente a que nos

referimos, este assunto será abordado de forma mais aprofundada no Capítulo II desta dissertação.

Concordamos com Corona (1975, p. 122) que diz que "a escola não fabrica artistas. A escola metodiza um sistema básico onde os alunos aprendem a ver, a sentir e a adaptar". E só em 1980 começa-se a desenhar um novo ideal pedagógico, somando os melhores pontos das pedagogias até então vivenciadas.

Com o aprimoramento dos educadores, tendo por base a democratização do conhecimento da Arte, amplia-se o acesso aos seus domínios para a população, ou seja, ainda na década de 1980 cresce a realização de congressos, seminários e simpósios sobre arte e história da Arte, cujo acesso passa a fazer parte do cotidiano do professor, e começa a provocar discussões, renovações e importantes transformações nesta área, o que impulsiona a participação de grande parte dos educadores.

Ainda na década de 1980, focando na organização de um projeto para o ensino de arte que fundamentasse uma prática consciente, crítica, com conteúdos específicos e definidos. Barbosa (1994), que lidera os grupos de estudos nesta área, traz para o Brasil a *Abordagem Triangular* de ensino da arte. Esta abordagem é composta por três vertentes do conhecimento.

Há um instrumento mediador o professor, o aluno e a cultura e são indicadas áreas a serem trabalhadas deixando em aberto a seleção e encadeamento de conteúdos. Tem por base, como analisa Barbosa (1998) se apoiar em um tripé pedagógico que integra três vertentes no conhecimento da arte, não se sustentando isoladamente, perpassando o entender, o experimentar e o agir, tornando a educação em um caminhar de descobertas que devem ser encorajadas pelos professores. Com esta visão a abordagem triangular é introduzida por Barbosa:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre

mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 1998, p. 35)

Destacamos um acontecimento importante para o desenvolvimento do ensino de artes no Brasil, e nos referimos aqui, aos cursos promovidos no Festival de Campo do Jordão em 1983, para professores e estudantes, quando se realizam as primeiras experiências “de apreciação da cultura e do ambiente natural” da “capacidade de construção estética e da capacidade de percepção do meio ambiente” (BARBOSA, 1998, p.114).

Com a iniciativa de Ana Mae Barbosa e colaboradores, o evento foi organizado para professores da Rede Pública do Estado de São Paulo, que contou com 400 professores presentes. Com este movimento os educadores passaram a aproximar o ver do fazer, principalmente, porque foi oportunizado neste evento em Campos do Jordão, a instalação da biblioteca da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (USP), proporcionando aos professores de arte, a pesquisa, e o contato com livros e imagens no contexto da Arte.

A nova metodologia propõe que professores levem seus alunos a criar, mas sempre na busca de similaridades, de parentescos de referenciais teóricos.

Nos anos de 1987, 1988 e 1989, no Museu de Arte Contemporânea (MAC), inicia-se a sistematização e organização da **tripliciação**<sup>2</sup>, para a aprendizagem da arte em seus moldes: o VER, o FAZER e o CONTEXTUALIZAR. Não necessariamente deveriam estar nesta ordem, mas passam a ser exercitados. Como era de costume até então, o aluno passava por diversas etapas como desenhar, pintar, esculpir, fazer instalações na sala de aula, mas não entrava em contato com a obra do artista na sala de aula, por medo de cópia. Por analogia, isto poderia ser entendido como se ensinasse a ler e proibisse os livros na sala de aula, só admitissem que fossem lidas as redações uns dos outros, mas o livro era proibido.

Barbosa defende e explica, que só lendo uma boa produção literária é que se aprende a escrever bem. Assim também ler, ater-se a detalhes, observar,

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

uma boa produção visual é a melhor maneira para aprender a trabalhar com a forma e com conceitos da arte educação. Assim, foi sistematizada no MAC e na Prefeitura de São Paulo a Abordagem Triangular, quando Paulo Freire exercia o cargo de Secretário da Educação (de 1989 a 1991). Foi levada a reprodução das obras de arte para a sala de aula, construindo assim a tônica da abordagem triangular que faz parte da arte-educação.

É neste conceito da abordagem triangular, que a presença da imagem da Arte na escola, passa a possibilitar ao educando o contato com o universo da arte e suas possibilidades. Trata-se da elaboração de uma nova concepção de arte, entendida como uma área do conhecimento humano, com conteúdos próprios e compreendidos em um processo de construção de conhecimento. A abordagem triangular necessita da imagem para que fique caracterizada a sua proposta. Sem dúvida os museus passaram a ser mais procurados pelos professores e seus alunos à medida que a Abordagem Triangular foi sendo difundida, quando seus princípios foram integrados à prática docente.

### **1.3. A mudança na legislação da educação brasileira – a nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional**

O movimento de arte-educação dos anos de 1980 a 1990 fortifica-se com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais em grupos de professores de Arte, da educação formal e não formal. Este movimento gera discussões sobre o valor e o aprimoramento do professor que neste momento reconhecem seu isolamento junto à escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área (BRASIL, 1996, p.14). Em 1988 com a promulgação da Constituição começam as discussões sobre a nova LDB, a nº 9.394/96, sancionada só em 20 de dezembro de 1996.

Esta Lei significou um avanço para o ensino de arte, pois coloca fim às discussões sobre o caráter de não obrigatoriedade e a Arte passa a ser considerada disciplina obrigatória na Educação Básica: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação

Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996).

A partir de 1996, com a aprovação da LDB nº 9394/96, passa a ser garantida a presença da Arte como área de conhecimento obrigatório no currículo escolar, nos diversos níveis da educação básica.

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. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p.19).

Outra importante mudança, fruto de conquista da classe, principalmente dos membros da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), foi a substituição do termo "Educação Artística" por "Ensino de Arte". Segundo Araújo (2009) a referência "Ensino de Arte", mais que uma nomenclatura, conceitualmente rejeita a formação polivalente e sinaliza para a formação nas linguagens artísticas específicas, artes visuais, música, dança e teatro.

O grande desafio da educação através da Arte encontra-se no fato de ela deixar de ser apenas mais uma disciplina do currículo escolar e se tornar algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização (MEIRA, 2003, p. 131).

Apesar da criação de muitos cursos de Ensino Superior, após a Lei nº 9.394/96, a questão da atualização da nomenclatura dos mesmos ainda não foi concretizada. No Estado de São Paulo há 06 cursos que foram criados com o nome de Educação Artística após 1996. No entanto, com a nova lei, vários cursos de Educação Artística estão, nestes últimos 10 anos, separando as linguagens e reformulando os cursos e currículos. Assim, surgem as Licenciaturas em Artes Visuais, como também as de Música, Teatro e Dança. Esta tem sido a moldura

legal atual. É uma conquista recente a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Artes Visuais<sup>3</sup>.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nos 776/1997 e 583/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais, propostas ao CNE pela SESu/ MEC, considerando o que consta do Parecer CNE/CES nº 280/2007, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24/7/2008, **resolve**:

Art. 1º O curso de graduação em Artes Visuais observará as Diretrizes Curriculares Nacionais contidas nesta Resolução.

Importante dizer que as DCN para as demais linguagens, Música, Teatro, Dança e Design foram aprovadas pelo Parecer CNE/CES nº 195/2003.

Compreendemos que tenha sido relevante destacar a trajetória histórica do ensino da arte no Brasil nos séculos XIX e XX, devido às grandes mudanças ocorridas e por acreditarmos que não podemos separar a história da arte brasileira da estruturação da história do ensino de arte nas escolas.

---

<sup>3</sup> Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretaria Executiva, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, Resolução nº 1, de 16 de Janeiro de 2009.

## CAPÍTULO II: O ENSINO DE ARTE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A arte diz o indizível, exprime o inexprimível, traduz o intraduzível.  
(Leonardo da Vinci)

### 2.1. O Ensino de Artes

Sobre o ensino de arte, muitos estudiosos têm abordado as questões sobre formação de professores, sobretudo a maneira como têm sido realizadas as mudanças nos cursos de licenciaturas, tratando tanto da dimensão curricular, como da abordagem metodológica da disciplina de Artes.

A nossa intenção no presente capítulo é problematizar a trajetória do ensino da arte, propondo uma reflexão que não pretende produzir um modelo de análise acerca dos temas elencados neste trabalho, mas visa apontar nuances, semelhanças, rupturas e resoluções atuais, as quais podem, ao nosso ver, auxiliar os futuros professores em formação na área de artes, visando contribuir com suas práticas pedagógicas.

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus<sup>4</sup>, segundo a Lei nº 5.692/71, estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos escolares destes níveis de ensino, mas ainda não caracterizada como Disciplina. Esta obrigatoriedade gerou “*um avanço*” no sentido de reconhecer a importância da arte na formação humana, por seu caráter promotor de um “*pensamento renovado*”, mas não garantia a especificidade dos diferentes saberes e linguagens.

Na Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, considerada, porém, como “atividade educativa” e não como disciplina. A consequência foi a perda da qualidade dos

---

<sup>4</sup> A Lei 5692/71 alterou o ensino primário e médio, que passaram a denominar-se ensino de primeiro e segundo graus.

saberes específicos das diversas formas de arte, dando lugar a uma aprendizagem reprodutiva (BRASIL, 1997).

Em que pesem as determinações da Lei nº 5.692/71 e suas diretrizes, num primeiro momento os professores não estavam preparados para esta nova proposta educacional, e muito menos tinham o domínio de várias linguagens, tais como Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas. Esta situação gerava certo desconforto aos profissionais em virtude das recentes exigências educacionais, conflitando entre o que se esperava para o futuro do cenário educacional e o que até então estava acontecendo no cenário político do país. Para agravar a situação, durante os anos 1970-1980, tratou-se dessa formação de maneira indefinida:

[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses. A Educação Artística mostrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática. [...] a referida lei instituiu a polivalência, sob o princípio de que o professor de artes deveria ser um generalista e não um especialista em cada linguagem artística (BRASIL, 2007).

Com o intuito de compreender melhor o contexto no qual a área de arte está articulada em nosso país, procuramos resgatar historicamente seus desdobramentos. Nesta busca encontramos nos autores Rosa (2005), Araujo (2009), Veiga (2010), a explicação de que o Ensino Superior de Artes, a partir do final de 1930 até a década de 1960, era realizado exclusivamente no sistema público de ensino, nas instituições Federais e Estaduais, principalmente pelas Faculdades Estaduais Paulistas.

Isto ocorria porque neste período da história o setor privado estava se estruturando, ou seja, trabalhando pela “criação de estabelecimentos” que priorizava o eixo Rio de Janeiro e São Paulo, visando oportunizar os cursos voltados para Artes. Foram criadas escolas de ensino superior nestes Estados, oferecendo cursos na área de Artes Plásticas e Música para a formação de profissionais egressos do nível médio.

Explica Araujo (2009, p. 9) que os cursos criados nesta época foram de Escultura, Gravura e Pintura criados a partir de 1941, quando surge a Faculdade de Belas Artes e os cursos de Canto, Composição e Regência e de Instrumentos



em 1943, além da Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo. Na época, estes cursos, não davam o diploma de licenciatura, mas mesmo assim os que neles se formavam podiam ministrar disciplinas técnicas e artísticas nas escolas fundamentais e secundárias, não havendo a exigência da licenciatura.

De acordo com Candau (1987), com as mudanças de 1968, provocadas pela Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, que reformulou a estrutura do ensino superior, e mediante a crescente extinção das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, onde até então se formavam os professores que cursavam as licenciaturas, foram sendo criadas as Faculdades de Educação, que passaram a oferecer a formação pedagógica dos professores em todas as licenciaturas inclusive na de Artes.

Neste contexto, em 1974 surge no país a primeira pós-graduação em Artes, que vai refletir, uma década depois, na formação de professores de Artes, quando surgem as primeiras dissertações sobre ensino de Artes Plásticas, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, pioneiro no país.

Araujo (2009, p. 6) explica que a Licenciatura em Educação Artística passa a ter normas a serem seguidas, publicadas por Resolução de nº 23/73 que assim explicitava:

No caso da Educação Artística, foi publicada uma resolução específica, a de nº 23/73, que, juntamente com a Lei 5.692/71, fixavam as normas para o funcionamento dos cursos. A licenciatura curta teria caráter polivalente (1.500 horas), composta de disciplinas comuns às artes (Fundamentos da expressão e comunicação humanas; Estética e História da Arte; Folclore brasileiro; Formas de expressão e comunicação artística), além das disciplinas pedagógicas (Psicologia da educação; Didática; Estrutura e funcionamento do ensino; Prática de ensino e estágio supervisionado) que deveriam corresponder a 1/8 das 1.500 horas fixadas. Esta formação genérica, que poderíamos assim chamar, dava ao professor a licença para atuar de 5ª a 8ª série. Para atuar no 2º grau, seria necessário cursar a licenciatura plena: complementação de mais 1.000 horas de uma habilitação.

Deste modo, para o cumprimento da referida Lei, foram iniciados no Brasil os cursos de rápida duração. No caso de atuar no 2º grau, era obrigatório o curso de licenciatura plena, que era caracterizado com a complementação de

mais 1.000 horas, onde uma habilitação específica deveria ser escolhida dentre os de artes plásticas, cênicas, música ou desenho.

As modificações ocorridas na formação de professores de artes vinham sendo debatidas por outros estudiosos, conforme nos mostra Martins (1988), quanto às questões ideológicas e políticas que interferiam na formação destes profissionais da década de 1970.

As novas instituições privadas, surgidas na década de setenta, passariam a organizar as suas atividades acadêmicas objetivando de forma prioritária a obtenção do lucro e a acumulação do capital. Na ausência de uma ideologia educacional própria, que justificasse a sua existência no campo pedagógico, estas instituições, captando com aguçado oportunismo político a ideologia do 'desenvolvimento e segurança', forjada pelo autoritarismo da época, se auto proclamariam como instituições voltadas para a 'formação de recursos humanos', buscando atender sem hesitação as demandas profissionais e intelectuais esboçadas pelo regime político vigente (MARTINS, 1988, p. 39).

Araujo (2009, p.7) a partir de dados do Ministério da Educação do Brasil (MEC) referentes aos cursos de formação de professores em Artes Visuais (Plásticas e Educação Artística), informa que funcionam atualmente no país, 126 cursos de formação de professores de artes plásticas ou visuais. Dentre esses, trinta e nove foram criados no período compreendido entre 1970 e 1979 e continuam existindo até hoje. A licenciatura curta e/ou plena com habilitação em Artes Plásticas era chamada de Educação Artística sendo que dezoito delas estavam em instituições públicas e vinte e uma em instituições privadas do ensino superior. Alguns destes cursos eram oriundos das legislações passadas, dos cursos técnicos e artísticos.

Segundo Rosa (2005, p. 17-19), a educação artística como disciplina obrigatória nos currículos escolares proporcionou as transformações dos cursos de Bacharelado em Artes já existentes, em cursos de Licenciaturas. Desde este acontecimento relativo à criação da Educação Artística como disciplina, observamos a complexidade da área, devido à separação entre “formação pedagógica e formação artística”. A autora explica que o Movimento Nacional de

Formação dos Educadores<sup>5</sup> produziu novos documentos que demonstravam a necessidade de extinção das licenciaturas curtas e polivalentes. O fim destes cursos foi ocorrendo lentamente, o que ocasionou uma diminuição na procura da licenciatura em Educação Artística, como assinala Araujo (2009):

Mesmo com o fim das licenciaturas curtas polivalentes nos anos 80, o crescimento das pesquisas em Ensino de Artes e a Lei 9.394/96, os reflexos deste início complexo e descompassado da formação de professores de nossa área, ainda estão fortemente presentes nas salas de aulas de artes em todo o território nacional (ARAUJO, 2009, p.17).

A história de transformações pela qual vem passando o ensino da arte, como hoje é denominada a disciplina, está registrada ainda na memória de muitos de nós, pois temos muitas lembranças de como vivenciamos a prática da Educação Artística nos idos de 1970.

Naquela época dava-se início ao trabalho generalista, termo este não oficial ou específico, mas empregado para explicar a situação em questão, isto é, a escola tinha a liberdade de escolher a linguagem artística com a qual desejava trabalhar com seus alunos, tais como musical, teatral e/ou plástica. Muitas escolas optaram pelas aulas de música ou canto, pelas quais tivemos contato com os hinos e cantigas regionais de nosso país. Outras escolas e professores davam um enfoque técnico através de um ensino centrado no treinamento de habilidades e aptidões, como nas aulas em que eram ministrados conteúdos de desenho geométrico, confecção de faixas decorativas, artes aplicadas, trabalhos manuais, ou até mesmo moldes para roupas infantis e o desenho para os alunos mais talentosos.

De acordo com este contexto, se constata que a Lei nº 5.692/71 coloca o professor como um articulador de todas as linguagens e, conseqüentemente, provoca uma redução do conhecimento artístico na escola. Fusari e Ferraz (2001), afirmam que devido ao Parecer nº 540/77 do Conselho Federal de Educação (CFE), os professores das escolas públicas encontraram dificuldades em desenvolver métodos de ensino nas salas de aula, resultando numa prática

---

<sup>5</sup> Movimento de Educadores que discutiam a Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores que acontece em diferentes pontos do país.

pouco ou nada fundamentada, necessitada de aprofundamentos teórico-metodológicos. Assim as autoras destacam este descompasso:

Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77 não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 40).

A partir do início da década de 1980, já se discutia sobre as etapas de conhecimento e a especificidade de cada área artística. A Música, o Teatro e as Artes Visuais passam a ser ensinadas como linguagens diferentes, distintas e com conteúdos específicos. Era iminente a necessidade de debates, estudos e reflexões sobre a importância cultural e social da Arte para o aluno, reforçando o reconhecimento de sua importância na formação do indivíduo, o que é salientada na própria Constituição de 1988, Artigo 210 que diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”<sup>6</sup>.

Todas as dificuldades em equalizar a teoria e a prática docente, e as dos professores em ordenar e objetivar nas aulas o conhecimento de artes podem ser atribuídas às transformações ocorridas na disciplina de Educação Artística e na formação dos professores. Por causa destas dificuldades surgiram movimentos e organizações que passaram a discutir todas as possibilidades de revisar e objetivar teorias que pudessem dar consistência às práticas em sala de aula. O contexto das mudanças nas concepções sobre o ensino de arte dos últimos 30 anos na educação está intimamente relacionado com a configuração da formação de professores, situação esta que é ainda sentida nos dias de hoje.

É importante registrar que nos anos de 1980, o Estado de São Paulo tinha um número elevado de professores licenciados, o que favoreceu expressivamente a participação e o início da organização política dos profissionais de Arte em associações, contribuindo para as significativas transformações no ensino de Artes (ARAUJO, 2009, p.8).

---

<sup>6</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)

Os primeiros debates sobre este assunto na Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (AESP) ocorrem já em 1982 e posteriormente em 1987, surge a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), cujos profissionais tiveram participação significativa em congressos e seminários estaduais, nacionais e internacionais, sempre com o tema “o ensino da arte nas escolas”. De acordo com o PARECER CNE/CES Nº 280/2007, percebemos a importância destas associações:

A criação das associações estaduais de arte-educadores e sua conseqüente reunião em torno da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) teve como conseqüência a ampliação e 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.

Segundo Correia (2007) uma parte dos professores de Educação Artística se sentia despreparada e insegura, e não considerava as origens e os valores socioeconômicos e culturais dos alunos, passando então a copiar os modelos dos livros didáticos de outras disciplinas para o ensino de Educação Artística, ensinando arte por meio da reprodução e pintura de desenhos padronizados, métodos estes usados no passado. Estes professores traziam de volta os trabalhos manuais, com confecção de caixinhas, quadros ou outros, na intenção de modernizar e conceituar conteúdos prontos, vindos da cultura estrangeira.

Tal prática fez com que as crianças não desenvolvessem seu potencial criador, mas que aceitassem os conceitos e os modelos apresentados pelos professores como verdades absolutas, incontestáveis, proporcionando indiretamente uma “educação bancária” voltada exclusivamente para a transmissão de conhecimentos (CORREIA, 2007, p.98).

Uma conquista a ser considerada para a educação brasileira e em especial para a disciplina de Artes é a ação das associações regionais de arte-educação, com movimentos contra a retirada da Educação Artística dos currículos escolares. Os membros destas associações emitiram e enviaram ao MEC um documento significativo e de expressão nacional em resposta ao projeto proposto por Darci Ribeiro para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Nacional. A proposta dele era a de retirar do texto da Lei a obrigatoriedade da

Educação Artística de 5ª à 8ª, passando este a ser um ensino complementar, levantando-se a hipótese de que o ensino de arte era uma disciplina de pouca importância e que precisava dar lugar à complementação de carga horária de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, consideradas de maior prioridade na formação dos alunos. Mediante a manifestação dos arte-educadores o texto da Lei 9.394/96, manteve a obrigatoriedade da disciplina e a ampliou para todas as séries do ensino fundamental.

De acordo com Araujo (2009) mesmo com a agitação do movimento da arte-educação, que acontecia em São Paulo, liderado pela profa. Dra. Ana Mae Tavares Barbosa, havia poucas adesões e matrículas nos cursos existentes. Esta situação começou a se reverter, crescendo a partir de 1990, período no qual havia doze cursos de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas nas instituições públicas e 8 cursos nas instituições privadas até o ano de 1996, antes da LDB nº 9.394/96.

Notamos também, com base em Araujo (2009) que a ECA/USP muito colaborou no que tange à formação de professores e pesquisadores na área de arte, pela participação de professores vindos de todos os estados do país em busca da pós-graduação e de novas concepções para atualizar o escopo do ensino de Artes e levar uma nova perspectiva para sua região de origem.

Apesar dos esforços dos órgãos envolvidos, reconhecemos que algumas lacunas ainda são encontradas em artes e suas ações nas instituições. Ainda há muito a ser feito para que o ensino de artes nas escolas seja melhor desenvolvido, de forma que se possa contar com um sistema que atribua a devida importância a esta disciplina na formação dos alunos de todos os níveis de ensino, a começar pelos cursos de formação de professores, cujos profissionais são os reprodutores de um ensino de qualidade.

Conforme já citamos, criados os cursos de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas nas instituições públicas e nas instituições privadas, passa a acontecer o aquecimento do sistema de ensino superior brasileiro, que vinha passando por um período de desinteresse e mudança de perfil dos interessados nesta área, segundo Araujo (2009).

A partir de 1990 inicia-se um aumento de cursos de Educação Artística, provavelmente pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas aplicações. Sob esta nova lei, surgiram diversos cursos, distinguindo as linguagens e adaptando os cursos e currículos, tema que merece um estudo à parte. Surgem as Licenciaturas em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Também é possível encontrar outras nomenclaturas para o ensino de arte, conforme abordamos no Capítulo I. O que podemos perceber é que estas nomenclaturas nos levam a fundamentos epistemológicos e teóricos específicos, mas todas objetivam a importância de inserir a arte no sistema educacional.

Mais que uma nomenclatura, a referência “ensino de arte”, conceitualmente rejeita a formação polivalente e sinaliza para a formação nas linguagens artísticas específicas – artes visuais, música, dança e teatro. Com a nova lei, vários cursos de Educação Artística estão, nestes últimos 10 anos, separando as linguagens e reformulando os cursos e currículos. Assim, surgem as Licenciaturas em Artes Visuais, como também as de Música, Teatro e Dança. Esta tem sido a moldura legal atual (ARAUJO, 2009, p. 9).

Com relação aos DCNs, atualmente a Licenciatura em Artes Visuais já possui suas diretrizes e os PCN de Artes. Mas ainda hoje muitos cursos no Brasil ainda não se definiram pela nomenclatura, Artes, Artes Visuais, Artes Plásticas e/ou Educação Artística. Após a Lei nº 9.394/96 muitos cursos criados usam a nomenclatura Licenciatura em Artes Visuais.

A compreensão acerca da maneira como a área de artes foi sendo discutida e implementada no currículo escolar do ensino brasileiro é de grande importância para nos auxiliar no debate mais específico sobre a formação do professor de artes, tema este de maior interesse nesta pesquisa, mas que não desconsidera a influência que a formação destes profissionais exerce no ensino de arte, ou seja, dentro da sala de aula, cujo reflexo é recebido pelos alunos. Com todas estas reflexões, buscas, discussões e leis, o movimento de arte educação tem como objetivo desenvolver um eixo de conhecimento cultural, que muito bem se explica com Varela (1988).

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as

atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, a arte-educação poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade (VARELA, 1988, p. 2).

Paralelamente às dificuldades para se estabelecer a disciplina de Arte na escola, notamos as dificuldades na formação dos professores de Artes, que naturalmente é colocada como um dos motivos dos desencontros e diferenças no direcionamento e objetivo da arte como conhecimento nas escolas.

Nos anos 80, revela-se a perda de identidade dos cursos de formação de professores de Arte promovida pela criação e implantação dos modelos formativos (MEC/USAID, na década de 70. A arte passa a ser obrigatória na lei escolar, mas na vida social, escolar e cultural esta passa a ser controlada, cerceada e modelada (ARAUJO, 2009, p.16).

A Arte para a educação tem seu sentido revisto, com a influência da abertura política, social e cultural no país. A Arte passa a coexistir com a educação, demonstrando que uma não pode existir sem a outra, abrindo novas frentes de trabalho para os professores, dentro e fora das escolas. Muitos centros culturais passam a criar licenciaturas em arte e São Paulo vive uma explosão e se torna o centro dos cursos de Artes, que atinge também o setor privado, mas mesmo assim a qualidade dos cursos de formação de professores é duvidosa, no sentido de haver uma certa “desarticulação entre a licenciatura e a realidade onde os licenciados irão atuar” (ROSA, 2005, p. 21).

Sem dúvida, a formação do professor é um tema intrinsecamente ligado à qualidade do ensino e às transformações necessárias para o êxito do ensinar e aprender Arte. Percebemos que a formação do profissional, deveria dar-lhe condições de responder às questões inseridas no PCN, objetivando a atividade pedagógica, as características da arte e a sua função na sociedade. Deveria ainda possibilitar que o professor pudesse avaliar e utilizar a contribuição da Arte na educação, definindo como se aprende a criar, experimentar e entender em sua práxis. Nos PCNs consta que

O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento significado que ela



desempenha nas culturas humanas (BRASIL, 1998, 5ª a 8ª série, p. 49).

## **2.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

Os PCNs são uma orientação oficial para a prática pedagógica das escolas, determinando um referencial na elaboração dos currículos para que todas as escolas do país oferecessem as mesmas bases curriculares ligadas às disciplinas. Mas em outros aspectos como o espaço em que a escola está inserida, a realidade social, regional e histórica, e o seu entorno devem ser considerados de forma peculiar, dando ênfase e respeitando as especificidades de cada região. São termos normativos relativamente novos, visto que para as 5as a 8as séries, foram lançados oficialmente no Palácio do Planalto em outubro de 2000, pelo Ministério da Educação (MEC).

Neste contexto, existem muitas dúvidas e incertezas a respeito das condições práticas e humanas para que efetivamente sejam realizadas suas propostas, pois questões importantíssimas não foram definidas. Uma delas refere-se à definição sobre a qualificação do professor que deverá ministrar as aulas de Arte e seguir os Parâmetros. O documento introdutório, no que se refere à área de Artes, esclarece ainda:

O documento de Arte tem o intuito de orientar o professor na sua ação educativa e na elaboração de seus programas curriculares. Expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana (BRASIL, 1996).

O Ministro da Educação e do Desporto, na mensagem introdutória de todos os volumes dos PCNs, dirigida “Ao Professor”, salienta que a atual versão “deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação”. É preciso que se faça uma revisão efetiva, com base em uma participação consciente de todos os profissionais que atuam em todos os níveis do ensino. Assim sendo o documento introdutório alerta:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão situados historicamente – não são princípios atemporais. Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade social,

necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão, a ser coordenado pelo MEC (BRASIL, MEC, 1997a, p. 37).

Com isto, defendemos que seja indispensável haver um debate nas escolas, a fim de que se possa trabalhar pelo desenvolvimento de todas as áreas de conhecimento e para o aprimoramento da prática pedagógica.

O documento, para o ensino fundamental, visa à área de Artes, dando a ela total liberdade. Apresenta o termo "arte" grafado com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando esta área é componente curricular e o mesmo critério é adotado para a denominação das diversas linguagens artísticas (PCN-Arte II, p. 19).

Os PCNs de Arte que estão nas escolas estão divididos em: um volume para os 1º e 2º ciclos que são as antigas 1ª a 4ª séries, documentos oficializados em 1997; um volume para os 3º e 4º ciclos, antigos 5ª a 8ª séries em 1998. Estes PCNs são um referencial para as ações do MEC em relação à educação fundamental, e salientam que não devem ser seguidos obrigatoriamente, apesar de serem vistos como uma sugestão de proposta pedagógica e uma orientação oficial para esta prática (Parecer CNE nº 03/97).

Segundo Penna (2001) todos os ciclos da educação fundamental, recebem orientações dos Parâmetros Curriculares para a área de Artes tendo uma "grande abrangência":

Propondo quatro modalidades artísticas: (1) Artes Visuais – com maior amplitude que Artes Plásticas –, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as formas de produção resultantes das novas tecnologias, como arte em computador; (2) Música; (3) Teatro; e (4) Dança, que é demarcada como uma modalidade específica (PENNA, 2001, p. 32).

Seu objetivo é orientar o professor em sua prática educativa e na elaboração dos programas curriculares. Explica e analisa a Arte na educação, abordando e esclarecendo conteúdos, objetivos e especificidades, no ensino, na aprendizagem e nas manifestações humanas, referentes à arte. Em um primeiro momento o documento visa a relatar ao professor o histórico da área no ensino fundamental e o diálogo com a produção em arte no campo educacional. Num segundo momento, coloca as características da arte no ensino fundamental,

distinguindo as linguagens em: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Através dos dele o professor encontrará as questões relativas ao ensino e à aprendizagem em Arte, objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia. Estas etapas, juntas, são sistematizadas, possibilitando uma prática com subsídios que contribuam para que a disciplina de artes seja trabalhada de forma equiparada a todas as disciplinas do projeto curricular.

Apoiados em Subtil (2009, p.187) constatamos que os PCNs devem estar sempre em discussão, pois existe boa vontade da parte dos professores em colocá-lo em prática, mas sendo considerado de difícil entendimento a curto prazo. Esta pesquisadora revela ainda que a maioria dos professores acredita que há necessidade de “adequações e adaptações ao texto para que ele seja efetivamente apropriado pela prática”.

Assim, para colocar em prática os PCNs é necessário cumprir uma série de demandas, possibilitando ao professor uma prática adequada às citadas . Dentre elas, as que mais se destacam são a importância da participação dos docentes em constantes cursos de capacitação; a aquisição, por parte da escola, de material pedagógico apropriado; o espaço físico, como uma sala só para Artes com equipamentos próprios; turmas pequenas de alunos e acompanhamento pedagógico constante.

De acordo com a análise de Penna (2001), o PCN-Arte II (p. 98-101) e; PCNs-Arte I (p. 110-113), demonstram ter um caráter geral e idealizador, colocando, como ponto de partida, que o professor é que deve encontrar seu caminho, criando projetos de trabalho, sendo colocados como sugestão de procedimentos e atividades, proporcionando condições para que os alunos possam concretizar e desenvolver seu processo de criação e de apreciação de obras de arte.

Assim, na nossa compreensão o principal objetivo dos PCNs focado nos estudos da área de Artes, consiste em servir como referencial, promovendo discussões e reflexões, proporcionando uma prática mais adequada à realidade escolar, o que promove, com certeza, mudanças na realidade pedagógica,

apontando possibilidades estratégicas e alterações nos conteúdos e na metodologia de ensino.

### **2.3. Formação de professores**

A formação docente é caracterizada como um processo que leva o homem à evolução de forma ampla e total, podendo invocar concepções, representações, imagens e resgatar mestres da História em educação e formas de aprender, relacionando-os com os contextos sociais. Isto nos permite analisar o papel da educação, desvendando particularidades que transformarão elementos estruturantes, na formação do futuro docente, promovendo um caminho repleto de problematizações e de ensinamentos para identificá-los, como salienta Pardiñas (2010), referindo-se à construção do saber docente.

É impossível falar em qualidade de ensino, em um novo olhar em relação ao professor e ao aluno sem falar da formação do professor. Estas questões estão intimamente ligadas, uma vez que a formação do professor, tanto no aspecto teórico quanto metodológico, pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino, principalmente se pautada por novos enfoques.

Concordamos com Nóvoa (1995), que enfatiza o uso de uma nova abordagem, um novo enfoque, no qual o professor passa a ser ouvido, revê projetos e histórias de docentes e suas práticas, vindo na contramão de estudos existentes que propunham a formação do professor, com base em um conjunto de competências e técnicas. Havia uma separação do ser profissional e do ser pessoal, promovendo uma crise existencial. O professor se torna o centro dos estudos e debates, fazendo referência à importância que a história de vida pessoal tem na construção da vida profissional.

Nóvoa (1995, p. 19) salienta que esse novo modo de pensar a formação de professores inicia-se “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. Neste domínio, ainda deixa evidente que esta surgindo um “novo tipo de saber identitário” onde o saber

trazido pelo professor tem seu valor: “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

A partir da análise da prática pedagógica, Pimenta (1999, p. 19) reavalia a formação dos professores e destaca que o despertar da questão do saber pessoal tem sido utilizado, permeando a identidade da profissão do professor. Analisa-se que a identidade desta profissão é constituída da constante revisão dos significados sociais, da revisão das tradições, não deixando de lado as práticas consagradas culturalmente e que tem seu valor, se preencherem a necessidades da realidade em questão.

Nesta perspectiva Pimenta (1999, p.19) resgata três pontos que se associam e sedimenta a formação dos professores, considerando o professor e sua história, o contínuo auto formar-se, e a reelaboração dos conhecimentos iniciais em constante perpassar pela prática na realidade diária. Assim a reflexão sobre a prática vai possibilitando novos saberes, trazendo um novo paradigma na formação de professores, que fortalece e valoriza uma política de desenvolvimento pessoal e profissional. Se a realidade pessoal e escolar for deixada de lado, será difícil para o futuro professor promover as ligações relevantes na construção do seu processo formativo.

A profissão do professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz conseqüências decisivas para a formação profissional (PIMENTA, 1999, p. 267).

No entanto a formação dos professores, suas concepções, objetivos e capacitação vinham sendo repensadas, para que a atuação fosse adequada às exigências das transformações. Com a mudança de paradigma, vêm sendo oportunizadas a observação e a análise da prática que o futuro professor vem desenvolvendo na faculdade, dando ênfase à temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento, considerando os saberes da experiência. Sanches (2005) observa que

Para desvelar e recuperar a escola é preciso [...] buscar respostas nas teorias, nas pesquisas, nas experiências bem sucedidas, [...] para ajudar na construção de caminhos para a superação, transformação e construção da qualidade educacional (SANCHES, 2005, p. 81).

Para Bernardes e Albano (2010) na reflexão dos trabalhos desenvolvidos na formação dos futuros professores de Arte na disciplina de Prática de Ensino, tem sido valiosa, a prática de ensino de antigos professores, tornando-os mais preparados, através das experiências já vividas. Questionam assim suas inquietações a respeito da formação docente em Artes:

[...] o que os alunos aprendem na Universidade, no estágio, na disciplina de Prática de Ensino de Arte e o que disso levam, carregam e sistematizam novamente na sua prática em sala de aula? (BERNARDES e ALBANO, 2010, p.70).

Colocam ainda, que na tentativa de buscar luzes para o entendimento e aprimoramento da formação docente em Artes na atualidade, escolheram trabalhar em sua pesquisa, com os diários de classe de professores de Arte e assim ter uma idéia de como fazem a ligação das suas práticas pedagógicas e o que aprenderam na faculdade, renovando com os resultados, os trabalhos a serem desenvolvido com futuros docentes.

O estudo e discussão dos diários dos professores nos permitiram ver o passado como um momento vivo, passível de ser refeito e no qual o sujeito tem um papel fundamental que lhe permite refazer o passado, interligando-o e mudando o presente (BERNARDES e ALBANO, 2010, p.70).

Apoiados neste contexto apontado por Loponte e Nóvoa (1992), Bernardes e Albano (2010), constataram que foram usadas para sistematizar e compor as aulas, a história de vida de cada professor e o conteúdo utilizado durante a formação oferecida pela universidade. Notaram, dada a ênfase, que o passado é trazido como um momento presente, passível de ser transformado, atualizado e usado com vistas às novas possibilidades.

A proposta de orientar nosso trabalho pelo método biográfico, de história de vida possibilita-nos estreitar as relações entre teoria e prática, entre o que os professores, em formação, aprenderam na universidade e o que desta aprendizagem tem servido como referência no cotidiano da sala de aula, em relação à Arte e no

seu processo de criação como artista (BERNARDES e ALBANO, 2010, p.70).

Com essas constatações de Bernardes e Albano (2010) nessa pesquisa nos sentimos apoiados, no que se refere principalmente aos nossos objetivos que sem dúvida estão ligados, ao recordar das práticas pedagógicas dos professores de Artes, através de suas histórias de vida e trazê-las ao conhecimento dos professores em constante formação.

Concordamos com Galzerani (2002) que fala dos questionamentos em relação ao passado e presente:

Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e das sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. Ao contrário do mergulho numa espécie de devaneio complacente e infinito do qual o sujeito não mais quer emergir (GALZERANI, 2002, p. 63).

Diante dos apontamentos de Bernardes e Albano (2010) e ainda apoiadas em Galzerani (2002) registra-se a importância dos registros feitos em sala de aula e das histórias de vidas, pois assim cada prática estaria sendo “costurada e recosturada” relacionando constantemente, a vida, a arte, e a educação, por intermédio da história e da memória afetiva de cada professor. Portanto, analisando tais referências, podemos perceber que esta retomada constante “memorativa” como explicita Bernardes e Albano (2010), promove uma constante busca na imaginação e na criatividade, tão importantes para a formação do Professor e para a sua prática pedagógica.

Pelas propostas de Albano (1998, p.84) que tem investigado histórias de iniciação de artistas, é válido compreender o fazer artístico e o ensinar, necessário para a formação de professores de arte. Demonstra a preocupação com a desvalorização da atividade artística no ensino, forjando o estereótipo de que o professor é um artista que não obteve sucesso em sua carreira. Não acreditamos que a formação do docente em Artes deva levá-lo a ser artista, nem mesmo que ser artista seja uma condição para se tornarem professores, mas é provável, pelos estudos até aqui acompanhados que a formação do docente em arte deve conter os apelos para a expressão artística própria de todos os seres

humanos e que sem dúvida facilitarão o processo de ensino, nesta prática docente.

Neste aspecto, sugere Albano (1998, p.85) sobre a ação do professor formador de futuros professores de Arte, no que se refere a ajudar o aluno a libertar sua expressão, a exemplo Tuneu, personagem de seus relatos:

[...] A Faculdade tinha um programa a cumprir, mas não se preocupava em libertar a expressão. [...] eu só me preocupava em libertar meus alunos, pelo menos, era o que eu tentava. [...] cada um é cada um. Mas sinto que ela( referindo-se a uma aluna) tem um impulso de produção que não tinha antes.[...]foi percebendo que não tinha que ficar cumprido etapas, que podia agir no mundo e buscar o jeito dela, errando, acertando à sua maneira.

O saber acadêmico é um tipo de conhecimento construído, visualizando os fundamentos da formação profissional numa epistemologia da prática como revela Schon (2000, p. 122), assim não é pertinente se descartar a teoria, a compreensão, a orientação, mas em conjunto valorizar a experiência e o conhecimento originários na prática profissional e dela mesma. Por intermédio ainda de Schon (2000, p. 123) é essencial a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, oportunizando aos futuros professores e aos professores em formação continuada, o diálogo e a reflexão sobre o processo vivido:

A reflexão na ação realiza-se durante a ação em desenvolvimento, sem interrupções, para que o profissional possa interferir na mesma enquanto ela ocorre, reestruturando suas estratégias. Pequenos momentos de distanciamento são necessários para breve reformulação do que se faz, enquanto se faz. Assim, o profissional conversa com a situação em processo. A reflexão sobre a ação envolve um distanciamento da situação vivida, uma reconstrução mental da experiência, no sentido de analisá-la retrospectivamente. Tem-se como finalidade descrever e analisar um conhecimento que está implícito na ação (SCHON, 2000, p. 123)

Sugere Goodson (2007, p.71), quanto ao dar voz ao professor:

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida” é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho (...). O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.



As etapas e contradições que percebemos no percurso do ensino da arte, segundo Biasoli (2007, p.80) deixam pistas para uma nova formação docente, que propõe o entendimento do fator conceitual, aplicado em uma práxis que esteja à frente do ensino tradicional. É neste quadro que o estudo das problemáticas relativas à questão da formação do professor de arte, ainda hoje se mostra frágil. A formação do professor de Artes, quanto ao domínio superficial de diferentes áreas artísticas e seus conteúdos, provoca um fazer pedagógico caótico, muitas vezes envolvido com decoração da escola, exploração de materiais sem objetivos claros e a produção de presentes e apresentações para datas comemorativas, demonstrando o descompasso a que se refere o PCN:

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa às comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar (BRASIL, p. 31, 1997).

Acreditamos que a formação docente tenha ganhado destaque nos debates educacionais, aliada à melhoria da qualidade de ensino e à formação inicial e continuada dos professores. “A Escola Mudou. Que mude a formação de Professores!” (Veiga e Silva, 2010). E que a educação seja revisitada, possibilitando, crescimento e motivação para promover o desenvolvimento de uma sociedade organizada e justa.

Que esta educação possa investir numa formação plena para a cidadania e para um trabalho qualificado, que explore e programe propostas inovadoras, utilizando recursos tecnológicos como a *internet* e a multimídia, ampliando as possibilidades do uso da imagem, contribuindo para o aumento das potencialidades de ensino e de aprendizagem, numa disciplina que priorize suas linguagens e reestruture os saberes nesta área de atuação, como salienta a atual LDB.

A atual LDB, nº 9.394/96, definiu a Arte como disciplina e possibilitou a formulação de diretrizes para os cursos de graduação, com diferentes linguagens.

Para sustentarmos a importância da educação e o papel da arte-educação na escola, lembramos Barbosa (2002) quando diz que:

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar (BARBOSA, 2002, p. 21).

Candau (1997) nos permite perceber as revisões na formação de professores e o delinear de um novo perfil para o professor e sua atividade na sociedade, definindo melhor o valor e o papel da graduação no ensino da arte para nossa realidade.

Todo processo de transformação vem sendo proposto desde 1994 pela comissão de especialistas na área de artes do Ministério da Educação e Secretaria do Ensino Superior (MEC/SESU), avaliando e constatando a dificuldade entre as instituições em ter um projeto pedagógico definido e, conseqüentemente não definindo as características dos futuros professores e sua ligação com o currículo e o com a realidade cultural (Documento MEC/SESU, 1994). Todas essas necessidades de mudanças são imediatas visto que a velocidade das mudanças sociais é universal, se tornando difícil acompanhá-las.

Diante disto, acreditamos que seja necessário repensarmos e compreendermos quem é o sujeito aprendiz hoje, e quem é o que ensina. Segundo Geraldi, Fichtner e Benites (2007), estes sujeitos devem ser analisados de acordo com a realidade em que estão inseridos e de que tipo de conhecimento precisam e como isso pode ocorrer, reforçado por esta colocação de Eisner (2002).

Em outras palavras, trata-se de nos interrogarmos radicalmente: por que a sociedade e os sujeitos de hoje precisam urgentemente de uma nova qualidade de aprendizagem e ensino? (EISNER, 2002, p. 29).

As renovações e buscas constantes no ensino da arte pedem por uma integração. É importante ir além das disciplinas acadêmicas e ultrapassar as

barreiras do que está posto e ir de encontro à contemporaneidade. Usar as disciplinas para organizar o conhecimento, para reflexões, de forma interdisciplinar, assim a arte pode ser usada como meio de integração de muitos meios e culturas. Com isto possibilitamos ao aluno em formação, se ver e ver o mundo à sua volta, dialogando com a sociedade e com a cultura, tendo a arte para potencializar a cognição, usando dos sentidos e de seus significados, permitindo a criação como afirma Pimentel (2002)

Ser alfabetizado é entender o significado e senti-lo dentro do contexto. É ser atravessado por esse significado, ser perpassado pela experiência pessoal e pelas experiências coletivas. A manipulação de imagens e o diálogo entre os meios “tradicionais” e os eletrônicos permitem o acesso à desconstrução para uma construção outra e, portanto, à criação (PIMENTEL, 2002, p. 113-121).

Segundo Frange (2004) as relações entre a cognição e o sensível são importantes e imprescindíveis na formação dos professores principalmente para os licenciados em Artes, assim *sendo cabe* às Universidades, o papel de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico na formação deste profissional e para que ela aconteça com qualidade.

Quanto a isto, Arroyo (2010) propõe uma reflexão sobre o papel da universidade em torno do sujeito-cidadão que está sendo formado pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Explica que com o advento da globalização a partir da década de 1970, foram atribuídos valores às pessoas que modificaram o sentido do existir; dificultando a possível contribuição deste cidadão no desenvolvimento social e econômico da nação e das pessoas que nela habitam.

Arroyo (2010) defende que o indivíduo que procura os cursos de educação superior é, em sua maioria, atraído por uma projeção profissional e pessoal que visa apenas à posição social e o retorno financeiro que poderá obter. Ele defende que a formação deste estudante deve ir além dos conteúdos específicos do curso, e que tenha em sua formação uma contribuição que lhe aponte caminhos para a sua atuação na sociedade.

De nossa perspectiva, à universidade cabe exercer seu papel de instituição responsável pela formação de profissionais, mas na condição de pessoas capazes de atuar de forma reflexiva e crítica em suas áreas de conhecimento, no mundo do trabalho e em seu

engajamento na sociedade. Entendemos que a modernidade exige um cidadão competente e humano que não vise exclusivamente a produção e os frutos financeiros de seu trabalho, mas também os resultados de seus esforços enquanto ser capaz de contribuir por uma sociedade mais igualitária (ARROYO, 2010, p. 28-29).

É nesta dimensão que acreditamos que seja necessário aprofundar e discutir em todos os cursos de licenciatura, a reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a prática social e política. Assim é necessário que todas estas questões permeiem a formação e atuação docente tornando-o mais consciente em relação as suas possibilidades na educação.

Segundo Cunha (2008, p. 125) preconiza: “o bom professor não nasce assim. Ele é formado conforme a necessidade, interesse, ou até mesmo vocação, sendo que essa última, atualmente quase está em desuso”. Quanto a isto, entendemos que a autora descreve o bom professor como a fonte principal do conhecimento, de quem os alunos esperam que aconteçam intervenções quando necessárias, que sejam portadores de habilidades, como organização do contexto da aula, participações dos alunos e utilização de estímulos para manter a atenção na aula. O uso adequado da linguagem é fator importante que possibilita a integração do pensamento crítico que faz despertar no aluno o raciocínio sobre o conhecimento.

Refletindo sobre o perfil do “bom professor” e ao examinar os docentes em suas diversas categorias, percebemos como é relevante a forma como o docente recebeu influências de seus professores. Como o “Bom Professor” se espelha em quem foi para ele um exemplo prático. Assim percebemos que o professor em sala de aula é o principal agente da transmissão do conhecimento, e inspirador de muitas carreiras, seja qual for o currículo a ser seguido.

Uma graduação de qualidade é necessária, mas não é suficiente, sendo fundamental que este profissional atualize-se sempre, que se preocupe com a sua formação contínua como profissional, pois a construção do saber também se faz no processo de atuação profissional.

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a ‘a paixão de conhecer’, que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões

da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das concepções para a alegria na escola (FREIRE e NOGUEIRA, 1993, p.11).

De acordo com Penna, Pelegrino e Carvalho (2001) os impasses que mais chamam atenção no ensino da Arte são, em princípio, a configuração da educação brasileira que revela a obrigatoriedade da Arte no Ensino Fundamental; e em segundo o descaso do Estado em relação aos conhecimentos estéticos e artísticos para a maior parte dos brasileiros. Neste sentido constatamos a coerência deste sentimento quando Barbosa (1998, p.33) salienta: “a escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa Nação”.

Segundo Costa e Azevedo (1999) ainda convivemos, nos dias de hoje, com Cursos de Licenciatura em Pedagogia e os cursos de Magistério, que não oferecem disciplinas que designem a arte como saber que se transforma em disciplina que agregue conhecimento. Diante dessa constatação, ressaltam que ainda acontece nas escolas a releitura de modelos ou um engessamento do folclore, expondo uma inabilidade para lidar com essa área do conhecimento, deixando de lado as concepções estéticas e artísticas, mencionadas no decorrer deste trabalho e que ainda não fazem parte da formação dos docentes do ensino básico.

Para entendermos melhor as experiências de docência no ensino de arte, podemos repensar o que muitas vezes nos foi imposto, e lembrar que não devemos, como educadores, nos sujeitar a uma linearidade estanque. Devemos apreender e ensinar paralelamente, num círculo onde fazemos idas e vindas, tanto na história da arte quanto nos conceitos teóricos. É importante pensar em estratégias que facilitem tanto para professores, como para alunos a ampliação de repertórios estéticos. Devemos intercalar fatos do presente com o passado, do cotidiano com o universal, da arte com as manifestações culturais, assim construindo uma abertura ao conhecimento. Segundo a visão de Efland (2005), no ensino é possível reviver o passado, referenciando a contemporaneidade.

[...] enfatizar o fato de o passado tornar-se referência numa obra contemporânea, haja vista as maneiras pelas quais os artistas pós-modernos reciclam imagens e citações de obras de arte e

estilos anteriores. O pós-modernista enfatiza a continuidade com relação aos estilos artísticos do passado. Porém, as tradições do passado não são necessariamente reverenciadas como tradições sagradas, mas podem ser exploradas por meio da sátira e da paródia (EFLAND, 2005, p.178).

Salienta ainda Efland (2005) nos remetendo às reflexões sobre ensinar e apreender Arte na sala de aula, que cabe ao educador, mais do que o “domínio” conceitual, histórico e artístico da arte. Faz-se necessário uma construção constante, possibilitando que os conhecimentos, identidades e noções sobre a vida devem ser alimentados, promovendo a ampliação do universo de possibilidades, para outros campos de conhecimento, mantendo o docente em constante formação.

Acreditamos que para que a formação docente em arte se concretize de forma atual e vibrante, se faz necessário que avancemos em conhecer, experimentar arte e compreendê-la em seu espaço, lugar e tempo onde culturalmente foi construída. Segundo Ostetto & Leite (2004, p. 23) é necessário que o educador entenda a produção cultural que constituem repertórios e vivência, em construção constante, oportunizando o desvelar e revelar-se diante dos alunos, experimentando as linguagens da arte, fazendo um exercício de contato permanente com elas, proporcionando para si próprio uma formação mais humana e mais criativa.

Como produção cultural, a arte – em sua diversidade de manifestações, incluindo as eruditas – é um patrimônio da humanidade, que todos deveriam ter condições de usufruir. Em nossa sociedade de classes, contudo, tornou-se ‘capital cultural’ (nos termos de Bourdieu e Darbel, 1985), servindo às disputas de poder em diversos campos sociais. Neste quadro, o ensino de arte tem um importante papel a cumprir: é ‘o espaço por excelência para a realização de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura’ (PENNA, 1995c, p. 22).

A formação do professor de Arte como propõe Lanier (1997, p. 46) deve atender a um repertório que seja apreendido e comprometido com a ampliação, alcance e a qualidade da experiência artística do aluno, sendo relevante a conscientização da multiplicidade de manifestações artísticas, “adotando” a vivência do aluno, a sua expressão, como o iniciar de um trabalho pedagógico que proporcione uma nova maneira de se relacionar com a arte. Com esta colocação de Lanier (1997) refletindo sobre o professor prático, criador,

perceptivo e que completa sua formação, seguindo uma mobilidade permanente nas diversas situações didáticas, nos referimos a Perrenoud (2001, p.170): “Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza” é estar pronto para o novo, é ser sensível e reflexivo na prática e na didática de ensino.

No currículo contemporâneo da formação docente tem se buscado, o diálogo entre os conteúdos exigidos e as práticas sociais, em espaços extracurriculares, como nas ações de extensão, onde são postas em uso o aprendido nas áreas de conhecimento.

Para Iavelberg (2010), terão as aprendizagens sentido real quando mobilizarem os alunos ou professores em formação, no estudo de temas interessantes às suas realidades. Defende que o currículo em Artes deve ater-se à realidade institucional, com interfaces com conteúdos diversos como:

Na área de Arte o currículo embasa-se no universo da arte e de seus agentes sociais, dos artistas, dos críticos, dos historiadores, para guiar a escolha dos conteúdos. Em outras palavras, o fazer e o pensar sobre arte nos definem os objetos de conhecimento a serem aprendidos na escola. São esses conteúdos que serão transpostos didaticamente perpassando o triângulo professor, aluno e arte. Trata-se de uma opção curricular que inclui as instituições culturais, os espaços onde se faz arte, os locais onde a arte é exposta ao público, os textos relativos a arte e as inúmeras formas de documentação da arte, e, ainda, as questões político-sociais relativas ao acesso a arte podem ser estudadas no currículo na educação escolar. (IAVELBERG, 2010, p.41).

Na formação de professores reside a avidez por conhecimento e a idéia que permeia os pensamentos de muitos, acerca do que virão a ser da responsabilidade com relação ao saber, ou ainda como vão desenvolver a profissão de seus mestres, que na convivência, no decorrer do exercício docente, parecem tão seguros e prontos para respostas, ou por vezes inseguros, desatentos e passíveis de críticas por parte daqueles que acreditam em uma docência que ultrapasse as visões clássicas de ensino, que enfatiza seu próprio fazer no espaço restrito da sala de aula. Alunos que dialogarão com conhecimentos e conflitos na construção de uma ação educativa que deverá ser colocada em prática de forma reflexiva e pessoal.

Concordamos com Nóvoa (1991) quando considera que na formação docente não se formam profissionais, mas se produz uma profissão.

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados” (NOVOA, 1991, p.24).

Concluindo nossas reflexões sobre a formação dos professores, em especial, os de Artes Visuais, diante de tantos fatos e argumentos, relativos a o que se considera formação, conhecimento e arte-educação, acreditamos que o futuro professor nesta área através da prática pedagógica possa desconstruir e ressignificar o objeto de estudo da área do saber em Artes e construir o saber sobre a metodologia do seu ensino.

Pela experiência e provocação, sentimentos e momentos de expressão pura, recheada do conhecimento construído pelos conteúdos aprendidos e pelas ações dos grandes mestres, formem em síntese o saber humano que nada mais é do que a formação constante, busca frenética, com somatórias e rememorar de experiências. Destacamos em Albano (1998) quando Tuneu, aluno de Tarsila, que se torna mestre, é reverenciado em sua prática pedagógica por uma aluna, demonstrando a função do educador:

O mesmo silêncio o mesmo tempo de espera para que o processo do outro se anuncie, e se cumpra na plenitude de suas possibilidades; a mesma delicadeza, a mesma atitude ética e a coragem de acreditar na liberdade (ALBANO, 1998, p.175).

Assim a formação poderá trazer novos mestres, com saberes próprios, e com eles o repensar sobre a educação. Que estejam centrados em conceitos estabelecidos, mas interliguem a interdisciplinaridade e os conhecimentos próprios em uma construção individual. A formação do professor propõe, ao longo de sua execução, muitas dúvidas e muitas certezas, sabendo que podemos mudá-las quando for necessário como uma metamorfose constante sem se manterem fixos, mas ligados em uma formação continuada.



### **CAPÍTULO III – A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL: FONTES ORAIS QUE SE TORNAM REGISTRO**

É documento em história oral o texto produzido diretamente, em contato pessoal entre partes que se integram num mesmo projeto. (MEIHY, 2005).

Na perspectiva dessa pesquisa, pretendemos propor uma reflexão de todos os focos de conflitos e desejos em relação ao aprendizado e à formação do professor de artes, e fazer um (re)situar da concepção e da prática educativa, partindo de questões em torno de temas como o ensinar, transformar, reviver e aprender a informação como forma de agregar conhecimento, promovendo um novo olhar para o mundo e para si mesmo.

Assim, a nossa proposta foi resgatar reconstruir e recriar a experiência docente do professor de Artes e a construção de sua ação pedagógica. Investigar sua constituição no cotidiano de seu trabalho, enfocando o conteúdo e a metodologia, as linguagens específicas das Artes Visuais no contexto mais amplo da Arte, e fazer ainda uma análise do processo que permitiu a construção da aprendizagem do conhecimento em sala de aula.

Como metodologia, utilizaremos a História Oral que, segundo Portelli (1997), é uma modalidade metodológica das pesquisas qualitativas, uma vez que é a subjetividade do expositor que fornece o elemento precioso que nenhuma outra fonte possui. A história oral significa a exposição dos eventos ocorridos na vida pessoal e profissional do indivíduo entrevistado, mais do que isso, expressa os seus significados e a significação dos fatos, cedendo passagem à imaginação e ao simbolismo.

Segundo Alberti (2004), na História Oral o ponto de partida é a entrevista, porque é a partir dela que é gerado um documento que será objeto de análise. Todo um trabalho anterior à gravação da entrevista, que é importante e decisivo, não pode ser deixado de lado, pois depende dele a qualidade do documento que está sendo construído. Esta etapa se caracteriza pelas conversas com os sujeitos, sobre a temática da pesquisa, e a busca por parte do

pesquisador de informação bibliográfica e contextual sobre o assunto a ser tratado.

Para a efetivação da entrevista ocorreu um estudo anterior, organizado e sistematizado em questões, etapas, seleções, escolhas e um tempo para conhecer a trajetória dos entrevistados com antecedência. Na condução dos depoimentos, facilitada pelo saber ouvir, a postura do entrevistador, garantiu a interação com seu entrevistado,

A História Oral na visão Antropológica possibilita o compreender das varias concepções de mundo que se tornam realidade, influenciando as pessoas a tomarem decisões e a agir em função delas.

Quanto à comparação entre a entrevista de história oral e aquela realizada pelos antropólogos, talvez possamos dizer que há mais semelhanças do que diferenças. Mas, um aspecto tem chamado a atenção dos pesquisadores: em uma pesquisa de história oral, geralmente o nome do entrevistado é tornado público; aquela entrevista tem um autor, que é reconhecido pelo pesquisador e pode ser conhecido pelo leitor ou ouvinte. No caso da antropologia, o que temos é o “informante” anônimo, que pode ser qualificado (profissão, sexo, idade, por exemplo), mas não importa enquanto indivíduo. Ele geralmente não “assina” a entrevista, se assim podemos dizer.

A História Oral é uma abordagem qualitativa que, conforme Minayo (1999), não irá alcançar a verdade no sentido de verificar o que é certo ou errado, mas preocupa-se com a compreensão da lógica que perpassa a prática que se verifica na realidade, observando o nível de realidade que não pode ser quantificado. Os fenômenos devem ser entendidos nas suas determinações e transformações de acordo com os sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa para os estudos interpretativos reflete e discute a **história de vida**<sup>7</sup> como uma de suas estratégias mais valiosas, analisando o viés entre a vida do indivíduo e o seu contexto social. A história de vida ocupa lugar de destaque nos métodos e nas técnicas de coleta e análise de dados em uma abordagem qualitativa. Através dela pode-se captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como permite que elementos do presente fundam-se a evocações passadas. Podemos assim dizer, que a vida

---

<sup>7</sup> Grifo nosso.

olhada de forma retrospectiva facultava uma visão total de seu conjunto e que é o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado. Em outras palavras, Soares (1994, p. 23) discute as articulações entre os conceitos de vida e de sentido ao afirmar que “somente a posteriori podem-se imputar, aos retalhos caóticos de vivência, as conexões de sentido que os convertem em ‘experiência’”.

Neste contexto, Bosi (2003) ensina que

Memória não é cronológica e nem linear. Ela é percebida como um conjunto de experiências que ocorrem num espaço e num tempo diversos do tempo presente. O instante de renomear implica lembranças e a imaginação, já que apenas traços desta experiência são resgatados, eles nunca são trazidos para o presente tais como ocorrem no passado (BOSI, 2003, p.16).

Para subsidiar este estudo e nos ajudar a compreender a metodologia de história oral, pesquisamos alguns autores, dentre eles Meihy (2005), Alberti(2005), Thompson (1998), Cunha (1992).

Dentre eles Meihy (1996) define história oral como:

um conjunto de procedimentos que vão desde o planejamento do projeto, a definição da colônia [um grupo amplo que tenha uma ‘comunidade de destino’], a eleição das redes [subdivisões significativas da “colônia], o estabelecimento de uma pergunta de corte [um dilema comum, importante e explicativo da experiência coletiva, um recurso básico de unidade dos depoimentos, questão que deve estar presente em todas as entrevistas], a elaboração das entrevistas, a feitura dos textos e a devida guarda, a conferência e a devolução do documento à comunidade que o gerou. No caso de caber análises [...] dependerão do término da fase anterior (MEIHY, 1996, p. 54).

Por meio do registro de História Oral ou Método Biográfico que é o registro da história de vida de indivíduos, poderemos reconhecer e refletir sobre as mudanças ocorridas nos processos de aquisição e transformação do conhecimento, o modo de ensinar, a relação entre professor e aluno, e também como se deram e foram assimiladas as mudanças curriculares. Além disso, serão repensados e refletidos o trabalho acadêmico de cada professor e a relação vida pessoal e vida profissional. Como diz Cunha (1992), o professor trás para dentro da sala de aula suas impressões do mundo à sua volta:

Há uma heterogeneidade na vida cotidiana do professor manifesta pelas incongruências, saberes e práticas contraditórias e ações aparentemente inconseqüentes. É preciso recuperar esse aspecto heterogêneo ao invés de eliminá-lo, na tentativa de enquadrá-lo em tipologias previamente definidas. Ao contrário, a riqueza, muitas vezes, está no heterogêneo e é preciso reconhecê-lo como produto de uma construção histórica (CUNHA, 1992, p.39).

Assim, em consonância com os objetivos desse trabalho, percebemos a importância de se trabalhar com a história oral, porque tal estratégia possibilita ao pesquisador, interpretar à luz da teoria, os testemunhos dos sujeitos selecionados nesse estudo. Alberti (2005) afirma que o campo da história oral é acentuadamente totalizador, na medida em que entrevistador e entrevistado trabalham conscientemente na perspectiva da re-significação e reconstrução do passado.

Para a definição dos sujeitos desta pesquisa consideramos três professores do Curso de Artes Visuais, os quais marcaram a formação acadêmica e profissional desta pesquisadora enquanto estudante no referido curso.

São profissionais com larga experiência na docência no ensino superior, com uma vivência acadêmica construída e com permanente busca pelo conhecimento. Demonstram uma cumplicidade no exercício profissional, que implica no respeito ao outro, e às diferenças, que possibilitam trocas e novos saberes e o comprometimento com a educação de qualidade.

Manifestaram ao longo dos anos da nossa graduação, um profundo comprometimento com nossa formação profissional, buscando nossos interesses, e nos ajudando a encontrar soluções para diversos questionamentos, mostrando-se atentos as novas oportunidades de agregar conhecimento. Estavam constantemente criando oportunidades de participação em encontros, congressos, exposições e visitas a museus, acessos tão importantes em nossa área de atuação, e nos levando a entender a importância que estes momentos tem para nossa formação continuada, além de valorizarem o estudo das obras de autores da área.

Desta forma fomos entendendo a verdadeira missão e conduta do profissional docente atuante que, sem dúvida, planejava momentos de

aprimoramento através de práticas pedagógicas que se tornavam realidade a partir de suas próprias vivências. Num misto entre o pessoal e o profissional, conjugavam uma postura respeitosa e afetiva.

Concordamos com Castanho (2001, p.160) quando diz que “o professor marcante geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo”, assim, entendemos que estes professores podem ser lembrados como incentivadores da independência dos alunos, são educados e afetivos em classe, possibilitando uma visão criteriosa da profissão e da sociedade a que pertencem. Estimulam e dão valor ao diálogo e a integração dos alunos, acreditando em suas descobertas.

Ainda aliados a Castanho (2001, p. 162), acreditamos que o bom professor marca seus alunos com palavras positivas que reforçam a auto-estima do aluno. Professores assim têm consciência de que cada palavra pronunciada é “carregada de significações” e terá reflexo no aprendizado de cada aluno de maneira especial, pois irá reproduzir o ensinamento segundo a identidade do professor, considerando a sua trajetória de vida.

Nóvoa (1995) salienta que a postura do educador se faz muito mais pelo seu autoconhecimento do que pelo conhecimento supostamente colocado pelos conteúdos das disciplinas as quais ele deverá ministrar. Isto nos leva a entender que há um eterno perpassar da vida pessoal com a vida profissional, da maneira como são, com a maneira de ensinar, descortinando os dois saberes: a maneira de ensinar e de ser. Para nós isto demonstra a indissociabilidade do Eu pessoal e do Eu profissional.

Deste modo por meio dos relatos dos professores queremos resgatar a sua história e os fatos que contribuíram para sua formação profissional e o desenvolvimento de sua prática pedagógica, bem como as relações estabelecidas com seus alunos.

Muitas pesquisas vêm tentando delinear como são e agem os professores que marcaram a vida de seus alunos, se tornando uma referência positiva para suas vidas. Assim, através das entrevistas, instrumentos desta pesquisa, foram ouvidos relatos destes professores, agentes de transformação

social. Larrosa (1999) comenta a relação da história individual, com a constituição de cada um.

O sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (LARROSA, 1999, p.52).

Para execução desta metodologia, utilizamos o procedimento da entrevista semi-estruturada, com o objetivo de deixar o sujeito responder mais espontaneamente às questões apresentadas. De acordo com Martins & Bicudo (1989), a entrevista pode ser construída como um “encontro social”, cujas características principais, seriam a empatia, a intuição e a imaginação; ocorrendo uma penetração mútua de percepções, sentimentos, emoções.

Concordamos com Paulilo (1999) que salienta a importância da observação relacionada aos limites da transposição das falas, perpassadas por sentimentos e emoções, nas palavras que as transcrevem. Este limite é reforçado por Queiroz (1988) quando diz da dificuldade de transformar o “indizível” em “dizível”. Acredita que a passagem da “obscuridade dos sentimentos para a nitidez do vocábulo” é um primeiro enfraquecimento da narrativa, uma vez que a palavra não deixa de ser um “rótulo classificatório” utilizado para descrever uma ação ou uma emoção.

As entrevistas propuseram narrativas espontâneas dos participantes, depoimentos que mantiveram um ritmo cronológico, desde a formação educacional dos sujeitos entrevistados, e detalhadas até o seu percurso profissional. As entrevistas realizadas tiveram caráter de depoimento, possibilitando refletir de modo mais aproximado e contextual, as interferências e influências que o professor de Artes pode encontrar e assumir em sua trajetória profissional.

Procuramos destacar nas entrevistas, as falas que revelam a influência histórica dos participantes na sua memória e identidade; sua vida familiar e infância; sentimentos pessoais e crenças. E ainda, consideramos a relação ensino-aprendizagem; a metodologia, as ações e práticas pedagógicas de ontem e de hoje. Este material permeado de comentários e conjecturas encontra-se

neste capítulo, no corpo do trabalho. Aliamos reflexão e embasamentos bibliográficos de estudiosos da educação, na tentativa de demonstrar a naturalidade dos depoimentos, que foram ouvidos e estudados.

Segundo Meihy (2005), o principal personagem da história oral é o colaborador que deve ter liberdade para dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal fazendo de sua história um encadeamento livre sujeita a sua vontade e a suas condições. Não se busca a verdade e sim a experiência e a moral existencial contida nela. Acreditamos que a história oral é um recurso moderno, usado para a elaboração de experiências do tempo presente, e muito valorizará e oportunizará a realização desta pesquisa de um modo prazeroso e gratificante.

Concordamos com Paulilo (1999, p. 138), ao demonstrar a importância da história oral como componente histórico dos fenômenos individuais, ou seja, para a análise de cada sujeito participante da pesquisa e para a compreensão dos fatos que estão sendo estudados, a fim de colocar sobre eles uma luz que evidencie aspectos que auxiliem na reflexão sobre a formação de professores e nas práticas pedagógicas do ensino superior.

Catani (1997) afirma sobre a importância dos relatos autobiográficos:

Escrever sobre si é autorevelar-se, é um recurso privilegiado de, tomada de consciência de si mesmo, pois permite atingir um grau de elaboração lógica e de reflexibilidade, de forma mais acabada do que na expressão oral (CATANI, 1997, p.41).

Segundo Arroyo (2000, p. 45), através das histórias de vidas de nossos sujeitos, notamos o processo temporal, num constante vir a ser, permanentemente em construção, mantendo o saber profissional alicerçado, mas em transformação e demonstrando que “em cada escolha pedagógica feita, há algo de nós, de nossas crenças e esperanças, de nossas descrenças e desânimos. Há muito de nossa história individual e coletiva”. Completando a questão da construção individual, Freire (2001, p. 79) coloca que “ninguém nasce feito, vamos-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

Por acreditar na importância da expansão das pesquisas científicas como contribuição para o aumento do conhecimento em educação, espera-se

através da história oral das vidas dos professores sujeitos desta pesquisa, apresentar, discutir, analisar questões que tragam conceitos e práticas pedagógicas em artes, as mais variadas, abrindo espaço para reflexões e contextualizações de âmbito geral neste tema.

A pesquisa bibliográfica também tem sido de grande importância nesta investigação. Nesse sentido, realizamos revisão da literatura sobre a história do ensino de artes no Brasil e a sua inclusão nos currículos escolares; bem como o estudo dos documentos oficiais, como por exemplo, o PCN, específicos para o ensino de arte e sobre a formação dos professores desta área.

Acreditamos que os resultados deste trabalho contribuirão para o trabalho docente do futuro professor de artes, por acreditar que a história oral é sempre uma história do tempo presente e, por ser reconhecida como história viva, poderá ser transformada em patrimônio social. Desta forma pretendemos apresentar os resultados da pesquisa aos alunos e futuros professores do curso de Artes Visuais, contribuindo para uma reflexão acerca dos objetivos propostos e os modos de apropriação dos futuros profissionais quanto a estes objetivos.

A História Oral de vida de docentes constrói uma produção científica com análises, nas quais os sujeitos em foco demonstram de maneira natural e diversa suas experiências, descortinando suas produções e práticas pedagógicas, ligadas a performance de cada um no decorrer de sua vida pessoal e profissional. Reforçando este significado, destacamos as palavras de Nóvoa (1997) ao afirmar que:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1997, p.10).

Assim ao “reviver trajetórias e memórias docentes”, refletimos sobre os múltiplos caminhos, transformações e práticas construídas ao longo da vida dos professores, numa tentativa de recuperar os diferentes sentidos e significados que os sujeitos pesquisados dão às suas experiências e práticas educativas.



Trata-se de promover uma oportunidade de revisão do ensino das Artes Visuais, e da formação de seus professores. Nesse sentido, nos remetemos a Loponte (2007, p. 238) quanto questiona a importância da influência de um professor na vida do aluno: “o que é, afinal, sentir-se uma ‘esponja’ que absorve livros, idéias, interrogações de outros que passam a fazer parte de nossa própria experiência?”.

Para nós, isto significa compreender o processo de atuação do professor de Artes Visuais, identificar sua trajetória e suas experiências, na busca de entendimento sobre a memória docente e dos conteúdos de suas representações enquanto educador.

Oportunizamos assim um transitar e uma volta às memórias que foram construídas na trajetória de suas vidas, propondo uma libertação para novas conjecturas, revisitando o papel da arte, como um dos pilares do conhecimento, num reviver de antigas práticas.

Pensando nesse caminhar, memórias marcantes reveladas com tanto carinho, baseadas em muitas experiências, que sem dúvida constituirão o legado do saber, nos referimos a Rosa (1967, p. 52), “o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Deste modo, tudo o que coletamos, foram pensamentos, práticas, erros e acertos de reflexões, imagens do ofício docente, ou ainda viagens às recordações orgulhosas de dever cumprido, conforme explica Arroyo (2004, p. 16): “fazer o percurso à procura do ofício de mestres, artífice, artista que há em nós, reaprender saberes e artes, recuperar a imagem [...]. Contar para mim, e a nós nossa própria história”.

Como afirma Nóvoa (1992, p.25), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Sem dúvida não podemos dissociar a pessoa do professor, porque ambas se completam e criam um caminhar peculiar, numa realidade própria, em histórias únicas, recheadas de otimismo na crença do valor da educação para o ser humano, experiências criadas palmo a palmo na perspectiva de tentar sempre alcançar a alma humana, e tecer nela o gosto do saber.

### 3.1 As entrevistas: memória individual

Não quero ser notícia depois de morto, porque o tema deve ser a vida e não a morte (Nelson Rodrigues).

A parceria entre quem narra e quem registra traçando caminhos e dando sentido ao que foi expresso implicando em procedimentos próprios, independentes, mas que se encaminham para os mesmos objetivos, favorecendo estudos de *memória e identidade*, se enlaçam possibilitando a realização de estudos que partam do *tempo presente*, de personagens vivos que mais do que testemunhar um fato, ou relatar trajetórias, permitam ver o processo de seleção dos acontecimentos, de constituição de discursos, e assim se abrem a exames que extrapolam a constatação dos fatos (MEIHY, 2005, p. 17-44).

Nessa perspectiva de rememorar e reviver construímos essa trajetória de pesquisa, com base em vidas, apoiados em cada experiência e acreditando, que mais que ouvir estas histórias e construir um documento escrito, este tempo, nos possibilitou vivenciar gestos, ritos das práticas, que por meio de uma confissão sussurrada, nunca tinham sido claramente formuladas.

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na história oral (PORTELLI *apud* MEIHY e HOLANDA, 2007, p.58).

#### 3.1.1. Professor Paulo

La narrativa expresa la dimensión emotiva de La experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción: frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas (BOLIVAR y otros, 1998, p.12 ).

Professor Paulo é formado em Educação Artística, mestre em Filosofia da Educação e professor do curso de Artes Visuais. Gravurista renomado e atuante participou de aproximadamente 400 exposições. Recebeu 40 prêmios, sendo, dois nos Estados Unidos, um na França e um em Portugal. Recebeu o título de "Man of the Year" em 1999 outorgado pelo American Biographical Institute. É autor do livro "A Criança e o Artista", e coordena o Núcleo de Arte Contemporânea "Olho Latino".

Ao analisar a entrevista do Prof. Paulo, observamos que ele retoma seus feitos por meio da narrativa de suas práticas escolares. Por intermédio de sua biografia profissional ele nos conta o que considera uma boa prática de ensino, o seu papel na escola, os diversos lugares onde se ensina e os critérios de intervenção curricular e docente que vem utilizando nos pressupostos, que vão conduzir suas ações.

Sua história nos descreve parte do seu conhecimento pedagógico, prático e silencioso, que foi construído e reconstruído em uma abundância de experiências e reflexões que vem realizando em seu cotidiano. Constatamos uma visão crítica e reorganizadora do que entendemos essencialmente como educação, no sentido de considerar a importância da trajetória de vida do Prof. Paulo, também por intermédio das dificuldades e das suas percepções no momento em que havia necessidade de mudança de estratégia e na medida em que o professor vai tendo mais contato e mais prática dentro da sala de aula.

Em seu percurso profissional podemos perceber a peculiar trama multicromática que envolve professores e alunos no dia a dia das instituições de ensino, conforme citado por Pardiñas (2010) a respeito das muitas situações vivenciadas no ambiente escolar, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

El funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas, el trajinar permanente de docentes y estudiantes, la sucesión de silencios, bullicios y gritos, conforman una trama policromática y peculiar. Esta variedad de situaciones, actividades y experiencias que tienen lugar en los mundos escolares conforman una trama original, con infinidad de matices, cargada de significados particulares y diferentes a la de otros mundos sociales (PARDIÑAS, 2010, p.17)

— *Então eu comecei a dar aula e aí foi realmente o meu aprendizado, de ver que o conhecimento que eu tinha eu não tinha como passar para os alunos, porque não importava no momento, eles estavam desenvolvendo mais o lado da brincadeira, o lúdico, então a seriedade que eu achava que ia transmitir o conhecimento sobre Arte para estas crianças, eu não ia conseguir um resultado. Então eu fui me preocupando em ser um professor mais adequado com a idade, eu tive que mudar meu pensamento. Então a primeira coisa que eu aprendi, que logo no primeiro dia de aula eu percebi foi que aquele conhecimento que eu tinha, mesmo que fosse muito, que fosse menos, ele teria que ser colocado na época certa, no momento certo, senão não estaria ajudando o aluno.*

Segundo Cunha (2008) e Castanho (2008), o bom professor não nasce pronto, como se fosse destinado a brilhar seus dons e talentos, nem mesmo para expor a sua capacidade em cumprir uma tarefa árdua, que lhe proporcionará o sustento necessário à sua existência. Para estes autores, o bom professor é despertado muitas vezes ao perceber que pode contribuir para abrir novos horizontes e a inserir conhecimento na vida de seu aluno, pois na trajetória deste aluno, o seu processo de aprendizagem é constante, e cabe ao professor fazê-lo descobrir o prazer de ser uma mente ativa e não simplesmente repetitiva, como se o conhecimento fosse constituído de conteúdos a serem decorados.

De acordo com Vygotsky (1996, p.78), a relação professor/aluno deve ser de cooperação mútua, de respeito à necessidade e à realidade deste aluno, pois ele está em desenvolvimento e cabe ao professor propiciar-lhe oportunidades que lhe despertem interesse e interatividade para que realmente seja construído o conhecimento. O papel do professor nesta construção de saberes é reconhecer que apesar de sua experiência, o aluno possui sua própria bagagem cultural e é baseado nela e enriquecido pelo saber trazido pelo professor que ele terá domínio e apropriação dos diferentes instrumentos culturais.

Com isto entendemos que a proposta de trabalho do educador precisa ser clara e adequada para poder ser entendida por todos os educandos, pois a faixa etária e o contexto sócio-cultural dos alunos devem ser considerados, permitindo uma maior interação nas realizações das atividades. Processo bem diferente do que aplicar sempre as mesmas estratégias e dinâmicas nas salas de aulas, agindo como se o grupo de alunos fosse composto por pessoas com características de desenvolvimento cognitivo idênticas, pelo contrário, são indivíduos e cada um deles tem um processo, um tempo e uma forma de aprendizagem.

Nesse contexto percebemos que o Prof. Paulo se mostra consciente de sua formação, mesmo em se tratando de um docente que iniciava sua carreira com apenas 21 anos de idade e, mesmo percebendo todo o vasto conhecimento que possuía, procurou ser cuidadoso ao trabalhar os conteúdos previsto com seus alunos de forma tranqüila, o mais possível, respeitando o nível de compreensão de cada alunos. Podemos assim citar Freire (1996, p.77), que vê o educador primeiro como “*gente*” e que conseqüentemente se prepara para educar, não se limitando aos saberes de sua disciplina ou a cumprir seu texto dentro da sala de aula. Perrenoud (2005) nos auxilia com o seguinte ensinamento:

Os alunos não precisam de guias espirituais, nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que se apresentam como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, falhas, contradições [...] atores que se debatem como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana (PERRENOUD, 2005, p.139).

De acordo com Martins (2005, p.144), como educadores devemos usar com atenção a nossa condição humana de sermos cuidadosos, perspicazes, sensíveis e devemos estar sempre atentos com a diversidade de seres que estamos atingindo no espaço da sala de aula. A realidade cotidiana presa ao tempo e às metas educacionais tem invadido a sala de aula e nos feito reféns de um ensinar restrito ao período de uma aula, em uma jornada de trabalho estressante, onde o espaço de troca entre pares nos impulsionam a repensar “conceitos, fazeres e aprendizes”, e a constatar que o saber não é só um

amontoado de informações, mas um conjunto de conhecimentos adquiridos e desenvolvidos na escola que tornam o jovem apto a enfrentar os desafios da vida profissional.

— *Eu também passei por várias experiências, como por exemplo um aluno que era já mais velho numa turma, ele tinha de 12 a 13 anos, então já podia entender um pouco mais sobre o que eu queria transmitir sobre Arte, então atendendo ele fora do horário de aula, eu fiz uma visita ao Museu de Arte Contemporânea de Campinas, onde estava sendo mostrado um salão de desenho na época. Os principais artistas do Brasil na área desenho estavam expondo aqui em Campinas, e eu fiz então uma visita ao Museu explicando as obras dos artistas e também colocando, mostrando para ele o meu próprio trabalho. Eu morava com minha mãe, com meu avô na época, então eu tinha um ateliê que era montado na casa da minha mãe, e **tinha um quartinho separado para mim, onde eu tinha os meus quadros, e eu levei este aluno lá para mostrar meus trabalhos, o que eu fazia, o que era ser um artista, porque ele tinha um dom, um talento enorme** (grifo nosso). Depois desse dia, até comprei material para ele, porque ele realmente merecia atenção. Era uma coisa de voluntário, fora do horário de aula, por amor à profissão para ver se a pessoa poderia crescer mais. Então depois desse dia, quando ele apareceu na aula no conservatório, quando eu mostrei o papel que eu dei para ele então **ele mostrou o desenho que ele fez, eu tomei a primeira lição da prática, a prática de ser professor. Eu percebi que ele estava imitando o meu trabalho, e que tudo o que passei de informação para ele, ele fez um bloqueio de certo modo, ficou inseguro pra desenhar, e aquele talento estava***

***demorando para surgir novamente na aula***<sup>8</sup>. Então aí sim foi o meu primeiro momento como profissional, como professor para fazer este desbloqueio nesse aluno, para tentar cancelar este dia que eu tentei colocar muito conhecimento pra ele, e para voltar ao normal do que ele era.

Conforme salienta Costa (2000, p.35), de acordo com as propostas educacionais, tendo em vista a realidade do educando, o docente deve organizar e planejar, o processo de ensino-aprendizagem e suas estratégias e técnicas a serem utilizadas, e independentemente da idade do educando, a aprendizagem deve propor um caráter lúdico. Todo ser humano precisa ser despertado pelos apelos de tudo o que está à sua volta, podendo assim conviver mais intensamente com as suas necessidades básicas como conhecer, saber, pesquisar e criar.

Assim, conforme as colocações do Prof. Paulo, diante de suas primeiras iniciativas de promover o conhecimento integral de certo aluno, constata que não podemos fazer deste desejo de transmitir o conhecimento uma imposição, uma tentativa, muitas vezes bem intencionada, mas desordenada, por vezes assustando o aluno, criando uma obrigatoriedade de entendimento e correspondência, podendo interferir na satisfação e até mesmo na auto-estima do aluno, criando uma expectativa nem sempre positiva e muitas vezes frustrantes. Percebemos que o aluno é influenciado pela atuação do professor em ações positivas ou negativas. Em concordância com Andrade (2009) entendemos que o aluno se vê *“influenciado por sua percepção em relação ao professor”*, ele acredita que o professor deve se preocupar em *“reforçar a autoconfiança dos alunos, mantendo sempre uma atitude de cordialidade e de respeito”*.

Analisando este caminhar em relação à aprendizagem, acreditamos que educar é um processo contínuo e que deve acontecer de acordo com as respostas dos alunos e partindo delas, promover orientações para a aprendizagem, através de observação entre as múltiplas exigências, em se tratando de uma sala de aula, promovendo ações diversificadas e estimulantes

---

<sup>8</sup> Grifo nosso.

propiciando a construção da identidade de cada um. Para Freire (1996, p. 160) a afetividade deve ser aliada da transmissão do conhecimento, desde que uma não atrapalhe a outra.

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente é permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor (...) não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1996, p.160).

Podemos perceber com esse recorte na experiência docente do Prof. Paulo que o educador precisa ter uma proposta de trabalho clara e planejada, deve sempre estar atento se está sendo entendida por todos, e assim organizar as atividades diárias.

Acreditamos que todos os recursos utilizados pelo educador devem ter como alicerce o conhecimento de seus atores e o quanto o aluno conhece de seu contexto social. Com ênfase no olhar atento e crítico do professor, Freire (1993, p.71) ainda explicita que “cabe ao professor observar a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos”.

O relato do Prof. Paulo nos esclarece que sua prática esteve continuamente pautada na relação professor/aluno e, sem dúvida, vinham à tona as emoções naturais deste relacionamento com o conflito do eu e do outro. Isto nos faz pensar que surge com essa vivência, o desvelar de carências, medo, dificuldades de aprendizagem e diversos aspectos emocionais que nem sempre são percebidos pela família, mas que com frequência são detectados pelo professor comprometido com o desenvolvimento de seus alunos.

Apoiados em Rangel (1992) refletimos sobre a seguinte colocação:

Acreditamos que a escola deve se ocupar com seriedade com a questão do “saber”, do “conhecimento”. Se um professor for competente, ele, através de seu compromisso de educar para o conhecimento, contribuirá com a formação da pessoa, podendo inclusive contribuir para a superação de desajustes emocionais (RANGEL, 1992, p. 72).

Como resultado dessa relação aproximada entre o educador e o educando, percebe-se que cada aluno, enquanto indivíduo tem a sua maneira



particular de aprender e de lidar com o conteúdo apresentado pelo professor, por isso, a presença atenta do profissional e a sua busca por encontrar o caminho de conhecimento diferenciado para cada aluno é importante.

*— E outras experiências que eu tive foi que às vezes tinha alunos que tinham um parente mais próximo, artista, às vezes era um tio, enfim, uma referência, eles eram mais complicados, eram os que tinham geralmente muito bloqueio.*

Salientando a importância do diálogo entre professor/aluno, através de sua prática, Prof. Paulo mostra como o diálogo é importante para o desenvolvimento intelectual do aluno, devendo ser priorizado em detrimento a transmissão de conteúdos das matérias curriculares, organizadas e programadas. Com isso entendemos que é preciso ensinar sem se preocupar só com um planejamento engessado, pois o diálogo contínuo proporciona condições de trocas constantes, promovendo um crescimento mútuo. De acordo com Frange (2002), o professor deve estar sempre atento ao sentido da vida:

A educação, por sua vez, está ancorada nas diferenças e nas diversidades “que somos e quem somos”. Não basta a “livre expressão” (cantada e decantada nos anos 50 e 60), os “espontaneísmos” (compreensão banalizada e indevida do expressionismo), nem a “igualdade, a liberdade e a fraternidade” (proposta pela Revolução Francesa). Os tempos em que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construcional de sua “pessoalidade” coletivizada e que e que se conheça para que possa, nos Outros e nas Coisas, se reconhecer, quer nas similitudes, quer nas diferenças e/ou nas divergências (FRANGE, 2002, p.36).

A entrevista do prof. Paulo demonstra também a sua atenção em relação ao aluno que tem uma visão pré-estabelecida de algo a ser feito, do que seria o belo, atribuído por concepções criadas pela convivência com antigos mestres artistas.

Acreditamos na importância das manifestações artísticas, principalmente quando tem início na mais tenra idade, pois podem caracterizar o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Mesmo que

inconscientemente, pode ser um apoio natural diante de situações que causam algum constrangimento, enfatiza Lowenfeld (1954, p.19). Torna-se de suma importância o respeito com o ritmo de cada aluno, propiciando condições para que ele possa se manifestar livremente, podendo explorar materiais e suportes nas mais variadas situações.

Vale ainda lembrar, até mesmo salientando esta prática promovida pelo Prof. Paulo, a importância do contato do aluno com museus e suas obras de arte, isto é, o acesso a espaços de exposição e de reflexão sobre a arte em as suas diferentes apresentações, como gravura, pintura, escultura, entre tantas outras. Uma visita monitorada pelo professor a lugares como exposições, galerias e museus podem dar início à educação estética e ao banco de imagens de cada aluno, de uma forma rica e diversificada.

Este contato com diferentes formas de produção artística, de modo geral, pode fazer do aluno alguém mais aberto à criatividade, a novos conhecimentos, podendo com isso enriquecer suas idéias e nutrir-se de informações que o façam perceber a gama de diferenças e possibilidades que existem dentro deste campo de criação artística. Assim, poderá sentir que não será preciso manter-se preso ao que já foi feito, criado, e ao mesmo tempo dar importância a tudo que já existe em relação à história da Arte e as obras que a caracterizam, criando a partir disto as suas próprias manifestações artísticas.

Salienta ainda prof. Paulo sobre o professor/artista, sua prática e desafios na educação:

*— Porque o artista de modo geral, o artista plástico, aquele que tem conhecimento de história da arte, que tem profissão de artista, ele é moroso demais em certas minúcias num desenho, que não tem muito sentido e ao invés de ajudar, prejudica. Então, isso, fui aprendendo na prática pelo relacionamento que eu fui tendo.*

São inquietantes as questões feitas por Almeida (2009, p.86) com relação ao ensino da Arte, na tentativa de saber o que o profissional de arte e de educação ensinam. O ensino de arte é uma maneira de arte aplicada a

educação? Será que alunos dos cursos de Artes acreditam que se formam artistas?

Ainda sobre o olhar de Almeida (2001, p. 15-16), a compreensão da cultura é o que mais importa para a inclusão das artes no currículo da educação básica, “já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos” e considera o ensino da arte como “dupla face”, conservadora quando preserva os conhecimentos artísticos, e transformadora, porque gera mudanças. “por isso faz parte de um processo que nos remete ao passado e ao futuro, à eternidade”.

Aprender arte e ensinar arte é uma possibilidade que passa pelo entendimento e pelo esclarecimento do que é o ensino da arte. Muitos leigos e também profissionais da área acreditam que a habilidade artística é um dom, e partindo desta premissa não pode ser ensinado, negando-se assim, a transmissão do conhecimento através da arte, gerando uma ação equivocada da arte na educação.

Habilidades são aprendidas, a forma como observar o mundo também e o ensino da arte é um processo em construção que não exige um dom ou qualidades especiais e específicas. Mesmo assim não negamos a existência de alunos que tem dom natural e uma expressão de qualidade acentuada, convivendo e aprendendo conjuntamente.

O ensino da arte ultrapassa os limites do conhecimento sobre um assunto determinado e encontra o descobrir, o orientar, o caminhar juntos para o aflorar de percepções e sensações, proporcionando condições para que o aprendiz olhe, veja arte, e mude o olhar e reveja as coisas de uma nova maneira, suscitando a curiosidade sem fórmulas pré-estabelecidas, mas respeitando a individualidade de cada um e seu desejo de mudar ou não. A arte comunica algo, influencia e o aprendiz aberto para um novo olhar passa a dialogar com ela e ressignificá-la, percebendo as infinitas possibilidades que a arte oferece, para que seja compreendida.

Professor e aluno andam juntos neste trabalho de ensinar arte, gerando o conhecimento e a sensibilidade, proporcionando um trabalho criativo com possibilidades de expressão e mudanças.

Muitos artistas-professores, segundo Almeida (2009, p. 87-88), “acreditam ser possível ensinar arte, mas este ensino pode ser entendido como orientação [...] que ensinar é levar o aluno a buscar seu caminho, é lhe mostrar como ver as coisas de maneira nova, como se fosse vista pela primeira vez [...]”, ou ainda como Albano (1998) descrevendo a relação de Tuneu com sua mestra Tarsila do Amaral e demonstrando sua conduta como mestre dando continuidade às lições de Tarsila:

[...] o mesmo silêncio, o mesmo tempo de espera para que o processo do outro se anuncie, e se cumpra na plenitude de suas possibilidades; a mesma delicadeza, a mesma atitude ética e a coragem de acreditar na liberdade (ALBANO, 1998, p.175).

É importante refletirmos ainda, que a educação em arte deve procurar envolver o aluno desde os conceitos mais corriqueiros até a compreensão mais complexa do fenômeno artístico, como algo próprio e natural dos seres humanos. É necessário que os alunos compreendam que a obra criada, num fazer artístico é resultado de um trabalho árduo, experiências com materiais, reflexões e análises e não reduzi-lo a um dom que só aparece em pessoas destinadamente especiais como um prêmio divino. Os professores/artistas ressaltam ainda, como destaca Almeida (2009, p.109), que o objetivo do ensino da arte é levar o aluno ao encontro de sua própria expressão, verdadeira, sensível e impregnada de emoção, respeitando seus limites e condições.

Para que esse aprendizado aconteça, salienta o Prof. Paulo que, como professores devemos, na medida do possível, identificar o temperamento de cada aluno, preservando a sua individualidade e encorajando as suas ações e interações com os conteúdos específicos, reconhecendo e valorizando a bagagem cultural de cada um e suas manifestações baseados nela. Muitos professores ao olharem para seus alunos deixam de notar a diversidade de interesses e de formação que cada aluno trás para a sala de aula.

*— eu aprendi nisso foi que cada aluno é independente do outro, cada um de nós temos uma história de vida. Eu não posso comparar uma pessoa que vem de uma cidade, que tem uma tradição junto com outro que teve outra. No*

*momento em que eles estão na sala de aula, parece que todos estão no mesmo estado, mas na realidade não estão, porque o nosso entendimento sobre as pessoas é muito pequeno.*

Conforme explica Iavelberg (2003, p. 3), “acolher e exigir” são dois pontos antagônicos, mas que devem permear a prática e a didática dos professores de arte, promovendo condições para a naturalidade das manifestações e a total liberdade para apresentá-las. Assim, sem dúvida, o professor estará possibilitando a construção positiva da auto-estima do aluno como um “conhecedor e produtor em arte”. Ao respeitar a realidade cultural e a individualidade de cada aluno e com isto ir construindo um aprendizado sólido, baseado no respeito das ações próprias de cada aluno, poderá então passar o professor a trabalhar com os conteúdos específicos do ensino da Arte, proporcionando e orientando os processos de criação artística e no suporte técnico, como sugere Iavelberg (2003):

[...] acompanhando o aluno no enfrentamento dos obstáculos inerentes à criação, ajudando-o na resolução de problemas com dicas e perguntas e fazendo-o acreditar em si mesmo; propor exercícios que aprimoram a criação, informando-o sobre a História da Arte; promover a leitura, a reflexão e a construção de idéias sobre arte e ainda documentar os trabalhos e textos produzidos para análise e reflexão conjunta na sala de aula (IAVELBERG, 2003, p.3).

Acreditamos que cabe ao professor proporcionar uma atividade artística prazerosa, onde são possíveis e aceitáveis todos os apontamentos, observações e criação que surgirem dos alunos, respeitando toda a simbologia particular a cada aluno. Assim, podemos inferir que o resultado da aprendizagem artística, que foi realizada com estas proposições acima citadas e praticadas, aliadas a um planejamento, organização e atenção às diversas expressões dos indivíduos envolvidos, serão aulas com repertórios e sensações internalizadas, que surgiram quando necessárias, no momento de interpretar, criar e refletir sobre a arte. Cabe ainda salientar que nem tudo que o aluno faz em arte é “ótimo”.

[...] o aluno aprende a lidar com situações novas, inusitadas e incorpora competências e habilidades para expor publicamente suas produções e idéias com autonomia. Isso não significa que arte promova a auto-estima num passe de mágica, pela simples

afirmativa de que tudo o que o aluno faz e pensa em arte é ótimo (IAVELBERG, 2003, p.3).

Cada ser humano tem sua história de vida e ela deveria ser valorizada e reconhecida em seu entorno, para que pudéssemos avaliar e entender as manifestações de cada um. Partindo dela, para um diálogo rico de construções e saberes entre o professor e aluno, abrindo o caminho para o autoconhecimento e para um relacionamento na sala de aula, tendo a simbologia da arte, seus significados e produções, como pano de fundo da formação individual transformadora, mediada pelo professor.

Com isto percebemos que os professores necessitam de uma formação continuada, que os induza a buscas constantes de aprimoramento, através de cursos de atualização, palestras, reuniões com seus pares e leituras, que facilitem a sua interação com os alunos e seu aprimoramento profissional, que deve ser constante. Na história de vida do prof. Paulo, há o momento da busca por leituras e aprimoramento:

*— Então eu acho que aí sim, eu fui aprendendo a ler muita coisa, e um dos primeiros livros que eu li na época e que eu considero hoje como se fosse um, embora tenha sido escrito já há muito tempo, o livro “Isso é Arte”, do Vitor Lowenfeld. Então isso eu considero assim, para qualquer professor da área de artes, muito interessante, para quem precisa conhecer as fases de desenho da criança, pra entender o processo, pra conversar com a criança na faixa de idade dela, de ver a expectativa dela de acordo com a idade, não uma expectativa como adulto, como artista.*

Ainda hoje temos professores que constroem suas ações pedagógicas baseados em modelos tradicionais, onde o diálogo é deixado de lado nos processos da educação, acreditando que a transmissão do conhecimento é o mais importante e se dá através da exposição do saber para aqueles que nada sabem. Contudo, suas práticas seriam muito mais eficientes se aproximassem e conhecessem o que é consumido, produzido e apreciado pelos alunos, articulando as relações de ambas as partes (NÓVOA, 1991).

Pensando ainda na mudança das concepções entre o ensinar e o saber, nos apoiamos em Freire (2005) no seguinte sentido:

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (...) O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2005, p.67).

Supõe-se em uma aprendizagem assim, que o professor espera que os alunos o ouçam em silêncio e que suportem esta situação em sala de aula, em silêncio, mas preparados para perguntarem quando necessário, tornando o momento de aprendizagem supostamente perfeita, desconsiderando as exigências do momento vivido pela educação hoje. Por meio desta reflexão, notamos como é importante a mudança de postura do professor, em que ele passa a rever no seu cotidiano as suas práticas, seus referenciais teóricos e as verdades que apóiam seu discurso, dando voz a seus alunos de uma forma mais descontraída e participativa.

Ainda hoje existe resistência da parte dos professores em relação ao novo, ao desconhecido, ou ao que não é referência em livros tradicionais, o que demonstra uma concepção questionável de ensino e de metodologias para os dias de hoje, quando o professor deve ter mais conhecimento e melhor desempenho, principalmente na lida com o aluno. Acreditamos que uma parte dos professores não valoriza ou não encontra condições financeiras para manter uma formação continuada, tão importante para a vida acadêmica.

Na medida em que observamos a problemática que envolve o ensino e aprendizagem nos dias de hoje, mais percebemos a necessidade da formação continuada dos professores que tem como um dos objetivos promover os olhares dos professores para o diálogo, para resoluções e atualizações de questões ligadas às suas práticas de ensino e às realidades que existem no mundo moderno, tais como a concepção de novas idéias, comportamentos, liberdade de expressão, tecnologias, entre outros.

Diante dos conteúdos de arte, para que faça sentido aos alunos, é certo que devemos manter uma contextualização histórica e social, e não

simplesmente apresentar a técnica com materiais e soluções diversas; ainda assim o inverso se apresenta constantemente aplicado na sala de aula do ensino superior, deixando a técnica de lado, como se não importasse e exigindo bom desempenho somado às aulas teóricas, promovendo uma proposta sem o objetivo e sem perspectivas de alcançar o interesse e participação dos alunos. Diz o Prof. Paulo dessa interação:

— *Então esse modo de tratar cada aluno de um modo, e perceber, conversar individualmente, eu acho que na área da pedagogia de modo geral, eu percebo pela fala de vários colegas de outras áreas que todos estão buscando um encontro com o aluno, é como se fosse aquela emancipação que se ele conseguir fazer a experiência particular dele, criar vida, como se diz, “colocar pra fora”, que ele possa ter uma autocrítica, ter sensibilidade diante do mundo.*

Baseando-nos no que diz Almeida (2009, p.105-106) deve haver um equilíbrio nas práticas pedagógicas. Em muitas aulas de arte hoje, de um lado vemos diminuir a possibilidade de expressão e a valorização das formas acadêmicas na construção artísticas, e do outro a liberdade total sem parâmetros, e é eminente que se perceba que deve acontecer um misto entre estas vertentes e ainda acrescentar a construção prática, ligada a estudos históricos e críticos.

— *Então eu acho que de 76 pra 79 foi justamente a época que eu estava aqui no curso de educação artística, foram os anos principais para que eu pudesse aprender sobre o desenvolvimento do desenho, prestava muita atenção no sentido psicológico da pessoa de modo geral, e isso eu levei para minha sala de aula. Eu levei este tipo de atendimento e de atenção.*

Conforme menciona Prof. Paulo, o aluno tem diversas emoções internas e o ensino da arte se caracteriza por permitir que esse aluno se expresse, sendo considerado primordial o desenvolvimento do processo de



construção do produto final, mas considerando também o produto como tradução desse processo.

Demonstrando a seriedade desta prática, nos remetemos a Almeida (2009, p.110) quando nos fala que no desenvolvimento do trabalho executado pelo aluno a emoção prevalece ao fazer e posteriormente usa a razão, mas ambas, razão e emoção, devem estar apoiadas nos conhecimentos da história da arte. O objetivo da prática para o Prof. Paulo é sem dúvida trazer à tona o potencial, a capacidade criadora, aliada ao entendimento dos códigos de arte que o aluno tenha ou que deva construir.

Para Perrenoud (2000), é necessário diferenciar o ensino:

é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente e quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. E a escola necessita urgentemente, desse estado de fecundidade permanente, para que se possam gestar pessoas com saberes plurais e, concomitantemente singulares (PERRENOUD, 2000, p.9).

Neste processo que relaciona a aprendizagem e a sensibilidade do professor no processo contínuo da vida do aluno, que é o aprender, acreditamos que o primeiro passo para o sucesso do ensinar e do ensinar a aprender, é a crença de que todos têm capacidade de aprender, cada um no seu próprio tempo, e que o professor, através dessa lida continuada com o aluno, pode mudar conceitos, observar detalhes que podem fazer a diferença no resultado dos trabalhos, apontando, disciplinando e enriquecendo com novos fatos e pontos de vista, serão um diferencial na formação de cada indivíduo. Com uma atuação significativa no cotidiano do aluno, vai acontecer uma interação de ambos, e assim poderão vivenciar a aprendizagem de forma clara e será reconhecido prazerosamente por ambos o resultado processual e contínuo de um trabalho conjunto.

Esclarece o Prof. Paulo a importância deste processo rico e constante do ensinar, que permeia a vida do aluno e do professor quando conta:

— *mas com arte a gente percebe claramente o sentido da vida em muitos alunos, desde que não sejam classes super lotadas, que o professor tenha condição de não ficar dando*

*aula seguidamente. Quer dizer, eu tive essa oportunidade: dar aula para o primeiro ano, depois dar aula pro segundo, dar aula pro terceiro, eu acompanhei a evolução, eu percebi, por exemplo, eu lembrava as vezes do desenho quando ele entrava na sala de aula e quando ele saía, quando ele estava se formando.*

Cabe enfatizar a convivência entre o desenvolvimento do potencial dos alunos e o processo de transformação do professor. Há sem dúvida, com essa convivência dinâmica, uma somatória de saberes que abrangem o sensível, o imaginário e o criativo, na reconstrução constante da vida do professor em constante ligação com as necessidades e buscas de seus alunos, construindo paralelamente a vida de ambos.

Todos estes desafios da educação contemporânea, mencionados até aqui, remetem-nos à formação do professor, que deverá levá-lo a desenvolver as possibilidades relativas à criatividade e ao novo, mostrando a importância da atualização. Com esta formação atualizada e contínua buscando aquisição de conhecimentos constantes, promoverá uma independência e segurança que fará o aluno alcançar as respostas as suas dúvidas e dificuldades do dia a dia, tornando-o capaz de elaborar uma simbologia própria, mostrando que todos somos capazes, devemos nos respeitar e respeitar a individualidade, que leva ao crescimento.

Segundo Prof. Paulo revela, a somatória do saber docente e a forma peculiar de lidar com cada aluno, foram o diferencial de sua prática docente.

*— Então acho que essa ligação que eu tive com os alunos fez que eu percebesse realmente o meu modo de agir na sala de aula trazia um enriquecimento muito grande para o aluno, mas não propriamente pela minha sabedoria e conhecimento que eu expressasse verbalmente, mas sim, muito pelo meu conhecimento que aparentemente é oculto e que não tem jeito de expressar, que é o modo que eu lido com o aluno que às vezes é uns que eu tenho que falar uma*

*coisa pra incentivar, enquanto pra outros às vezes o meu silêncio vale mais do que se eu falar alguma coisa.*

Refletindo sobre a construção dos seres humanos, por meio da formação do professor, valorizamos a educação como um instrumento de humanização e de integração cultural e social, proporcionando uma educação de qualidade através da construção de um trabalho de profissionais da educação, num processo contínuo, no qual o aluno possa ser reconhecido como ser único, mas também coletivo.

### **3.1.2. Professora Roberta**

O que é escrito, ordenado, factual nunca é suficiente para abarcar toda a verdade: a vida sempre transborda de qualquer cálice (Boris Pasternak).

A Professora Roberta é graduada em Educação Artística com Licenciatura Plena em Artes Plásticas, especialista em Arteterapia, mestre em Educação e doutora em Educação. Atualmente é membro de comissão de avaliação do Ministério da Educação, professora titular de uma Universidade Estadual e professora titular de uma instituição particular. Atua em Arte Educação, e deficiência. Foi na década de 1988, presidente da associação de Arte educadores do Estado de São Paulo e integrante do grupo Arte sem Barreiras “Albertina Brasil”.

A partir da entrevista que realizamos com a Profa. Roberta pudemos conhecer a sua trajetória e a sua participação nos movimentos em arte-educação e na formação de professores de Arte no Estado de São Paulo. Em um percurso intenso, demonstra a relação entre sua história pessoal, seus desdobramentos e a realidade dos acontecimentos históricos, mais especificamente direcionadas à importância e às implicações da trajetória de vida, em sua formação pessoal e profissional e em sua atuação com os alunos do curso de Artes Visuais.

A professora inicialmente destacou a importância histórica do desenvolvimento e do crescimento da arte-educação no Brasil, seu percurso

político e a sua vivência ao participar de muitos acontecimentos que entrelaçam sua formação e sua vida à trajetória da arte educação no país, o que nos permite caracterizar o início da sua vida docente, através dos fatos mencionados.

— [...] *é que na minha infância eu não brincava de casinha. Geralmente, quando eu voltava da escola, eu brincava de escolinha, era a minha brincadeira preferida e eu reproduzia exatamente tudo o que se passava na escola, as coisas que eu vivia na escola, que me chamava a atenção, a professora que era o meu ídolo, o que eu vivenciava na escolinha.*

— *Eu venho de uma família de artista, o meu avô era escultor, então tudo isto eu acredito que tenha ajudado e contribuído para a minha formação.*

— *Quando eu fui pra faculdade, eu fui acreditando que fazer arte, fazer educação artística e trabalhar na docência era a minha primeira opção.*

Diante desta fala da profa. Roberta chama-nos a atenção o seu interesse pelas questões do ensino e da aprendizagem, que desde cedo ocuparam lugar de destaque em sua vida. Quando criança já se via como professora e se espelhava na sua professora referindo-se a ela como um ídolo, como um referencial que com certeza marcou sua vida e que posteriormente, acrescida da influência vinda de seu avô artista, se tornaram pessoas que foram os alicerces para a escolha de sua formação profissional.

A partir das colocações desta professora nos vem a idéia de Snyders (1995, p.109) quando preconiza que “Não é preciso querer ensinar aos jovens; é preciso lançar neles os germes da ciência, e não frutos” Compartilhamos desta afirmação no sentido de que essa fórmula de ensinar não é nova, mas semear o gosto pelo aprender e pelo ensinar não pode ser esquecido no nosso dia a dia. Coube à profa. Roberta assumir a postura de mediadora, que a fez transitar pelo que sabia, sentia, e aquilo que identificava como valores próprios, partindo para buscá-los e ampliar seu conhecimento.

A partir destes pressupostos, profa. Roberta inicia sua formação na busca de se especializar para promover uma prática pedagógica que estivesse ligada ao desempenho de seus professores marcantes e seus feitos e que, sem dúvida, abriram caminho em sua trajetória. Por meio destes relatos fica fortemente marcada a idéia da importância da postura educadora do professor na vida de seus alunos, os quais devem procurar perceber em cada circunstância, uma oportunidade de interagir e promover a construção do conhecimento do aluno, fazendo com que ele coloque em uso suas potencialidades e características, promovendo um permanente construir e reconstruir ligados à experiência do aprender e do ensinar.

— *Depois fui me especializar em psicopedagogia, que era uma área que eu necessitava muito na minha prática pedagógica porque logo após a minha saída, bem antes de eu sair da faculdade já fazia estágio e acabei assumindo algumas aulas na primeira escola em que eu trabalhei, escola particular, na qual por sinal eu fui aluna durante toda a minha infância.*

— *Essa escola me trouxe muitas experiências, muitos laboratórios, podemos dizer assim, de erros e acertos.*

— *Tudo o que eu posso passar da minha experiência para os alunos da minha formação de professora eu devo a essa experiência, desde 1984 nesta escola particular de primeira a quarta série.[...] eu trabalhei no ensino público, de quinta a oitava série, que também foi uma experiência importante, um outro lado da moeda.*

No que se refere às diferenças no ensino público e privado, mencionados pela Profa. Roberta apoiamos-nos em Sampaio e Guimarães (2009) que analisam estes estabelecimentos no Brasil, demonstrando que a especificidade da formação dos professores, a disponibilidade de laboratórios de qualidade, a organização e planejamento das instituições e a condição sócio-econômica e cultural dos demais alunos têm influência no desempenho da maioria dos estudantes. Salientam ainda estes autores que “A qualidade do

professor é função do seu conhecimento, que é fruto de sua formação acadêmica, da sua motivação e da sua assiduidade” (SAMPAIO e GUIMARÃES, 2009, p. 3).

Dados das pesquisas de Martins (2006) revelam que é na rede privada que se encontra a maior estabilidade nas médias de desempenho proporcionalmente avaliadas em relação às escolas públicas. Isto demonstra que as desigualdades sociais refletem nas diferenças educacionais. Com esta informação, acreditamos serem necessárias transformações sociais que promovam transformações no ensino, as quais, conseqüentemente, poderão possibilitar uma revisão consciente das necessidades educacionais e das práticas docentes que estejam em constante ligação com a realidade do meio, onde seja possível oferecer um ensino de qualidade, com professores em formação permanente.

Muitas vezes temos que rever os conceitos que caracterizam a formação docente, por imposição de um trabalho em uma escola pública, rompendo com antigos conceitos do “professor tradicional, acadêmico, enciclopedista, especialista, técnicos em transmissão de conhecimentos acabados, sempre preparados com receitas e procedimentos de intervenções planejadas, donos do saber” (MIZUKAMI, 1986), e nos preparar para um trabalho realista e condizente com o meio no qual nos encontramos. Práticas pedagógicas que respeitem a maneira de ser e saber dos alunos são desafios, que tornam um professor melhor preparado para ser mediador do conhecimento, onde quer que esteja.

*— uma grande experiência foi trabalhar no CEFAM, que eu trabalhei com a formação de professores, magistério, e que eu dava uma disciplina chamada Metodologia do Ensino de Artes.*

*— É foi uma experiência muito importante porque foi ali que eu comecei a entender a importância da gente ensinar, e como esse ensino de artes acontecia na cabeça das pessoas que estavam se formando já com uma pré-disposição do conceito de artes, já com um conceito de arte equivocado.*

— *Como é que essas pessoas tinham que ser trabalhadas pra que a gente pudesse realmente formá-los para o mercado, para a profissão de docência, valorizando o ensino de arte.*

O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um centro de formação do magistério, criado pela rede estadual de ensino em 1988 para substituir os cursos de magistério e o curso normal, e formou sua última turma no ano de 2005. Este espaço educativo proporcionado a futuros professores conseguiu oportunizar o contato direto com a Arte e através da disciplina de Metodologia do Ensino de Arte, fazê-los pensar no que estavam estudando, acionando a pedagogia questionadora de Paulo Freire e mostrando caminhos que os levassem a pensar e formular significados.

Retomando a nossa problemática, observamos na década de 80 um conceito de arte equivocado. Era necessário haver uma concepção do que é arte, do valor da arte, de conteúdos e objetivos definidos, e todos estes pressupostos deveriam ficar claros para os professores, pois deixavam seus alunos se expressarem livremente, exercitando apenas a dimensão afetiva da arte, deixando de lado a dimensão cognitiva e social contidas no processo de ensino e aprendizagem do ensino de arte.

De acordo com o PCN de Arte (1997) nas primeiras ações de mudanças de concepções do arte-educador e do ensino de Arte era reconhecida a manifestação da criança como algo espontâneo e de livre expressão, buscando a sensibilização para a experimentação artística e o desenvolvimento do potencial criador, com o objetivo principal de desenvolvimento do aluno. Essa mudança foi significativa e começou a transformar as perspectivas dos professores junto às produções de seus alunos no ensino de Artes.

É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo, “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”; estes e muitos outros lemas

foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na idéia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção (BRASIL, 1997, p.20).

Com a influência dos arte-educadores, principalmente norte-americanos, entre eles, Feldman, Munro e Eisner, apoiados em Dewey (BRASIL, 1997, p.21), começa a surgir um novo prisma em relação às bases do ensino de Arte, que buscava e questionava qual o sentido da supervalorização da espontaneidade da expressão artística da criança e a definir a contribuição real da arte na educação do ser humano e da arte como forma de conhecimento.

Estes mesmos autores salientam que a experiência da criança em relação a habilidades em transformar, criar e recriar idéias, constituindo algo novo, deve acontecer com o acompanhamento do professor que contribuirá na educação da criança no ensino da arte, caracterizando assim um processo conjunto, que tem levado os professores a diversos questionamentos como os citados nos PCN:

“Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?”, “Qual a função da arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?”, “Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?” e “Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?” (BRASIL, 1997, p.21).

Estas questões mudaram o rumo da arte-educação quanto às referências conceituais e estabelecendo a especificidade da área, definindo seus contornos com base nas características inerentes ao fenômeno artístico, surgindo assim muitas pesquisas nesta área.

— *Em termos de arte-educação, nós podemos dizer que é uma nomenclatura que veio com a Ana Mae inserida neste país, com o movimento desta grande arte-educadora, e veio suprir logicamente uma necessidade que a história do ensino da arte estava vivendo, que era uma educação artística muito distorcida, muito fora de contexto, desqualificada, podemos dizer assim, e a arte-educação veio, “art-education”, que na verdade Ana Mae trouxe de*



*fora, pra que a gente mudasse um pouco esse olhar para o ensino da arte.*

Dentre estes estudos e desdobramentos, aparecem novas abordagens no ensino da arte reforçados pelo que Ana Mae Barbosa comenta e que vem ao encontro das referências da profa. Roberta, atendendo ao que esta dissertação aborda. Barbosa faz uma releitura da *art-education* vinda dos Estados Unidos e faz com que a arte passe a ser sentida, pensada e, como argumenta Pareyson (1991, p.8), “como decisivos do processo artístico três momentos que podem dar-se simultaneamente: o fazer, o conhecer e o exprimir”.

Dentro destes três momentos, podemos perceber que o ensino da arte passa pela experiência, por todos os sentidos, fazendo com que o aluno se aproxime da Arte e interaja com ela, notando a importância destes elementos para contextualizá-la e entendê-la como processo que agrega conhecimento.

O arte-educador Eisner (2001) defende o ensino da arte através da experiência, construindo com esse pensamento, uma disciplina viva, que oportuniza o uso da imaginação e criatividade no aprendizado.

Há uma referência geral e histórica, de que a arte é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação. A arte é entendida como terreno permissivo ante um currículo repleto de números e de palavras. É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos. As escolas são dominadas por tarefas curriculares voltadas ao professor e que, freqüentemente, oferecem apenas uma solução para os problemas, uma resposta certa para as perguntas. A arte não pode se tornar algo sem vida, mecânico, como tem ocorrido com o que ensinamos, em todos os níveis da educação (EISNER, 2001, p. 81).

Considerando o olhar da Profa. Roberta para a arte-educação, não teríamos como dissociar o movimento *art-education* trazido por Ana Mae da mudança de olhar em relação ao ensino da arte e, conseqüentemente, da Abordagem Triangular já mencionada.

Com a Profa. Roberta e com Barbosa (1995, p.59) entendemos a significação desta ação reconstrutora do ensino da arte, deixando para traz a arte sem vida, mecânica, como salienta Eisner (2001) e assume a concepção dos

componentes do ensino e da aprendizagem, constituídos pelo fazer artístico, ou criação, leitura da obra de arte e a contextualização histórica da mesma.

Explica Barbosa (1995) como surge a abordagem triangular, apelidada pelos professores de Metodologia Triangular:

Deglute, desconstrói e reorganiza as influências da Europa e dos Estados Unidos. Nem mais a dependência cultural, nem mais a busca inalcançável da originalidade. Modernista, mas adequação e elaboração em diálogo com os países centrais. Foi assim que surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora do ensino da arte. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), a Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil foi apelidada de **metodologia** pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido (BARBOSA, 1995, p. 59).

Acredita-se que este pode ser o trajeto para a formação e transformação do aluno, o qual poderá encontrar-se com si próprio, com suas características refletidas em sua produção, como um feito seu, peculiar e único, efetivando o processo de construção de um sujeito crítico.

Sob o olhar de Eisner (2001) a importância da abordagem triangular, pautada pelo saber alicerçado na experiência do fruir, fazer e exprimir, torna o ensino da arte, um campo amplo de experiências.

O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiramente a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos, é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades e oportunidade de funcionar: o tipo de raciocínio necessário para vermos o que é sutil e complexo; para aprender como perceber formas de maneira que suas estruturas expressivas toquem nossa imaginação e emoção; para tolerar as ambigüidades enigmáticas da arte. Longe de ser uma atividade negligente, nosso compromisso com a arte nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribuir para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas (EISNER, 2001, p. 91-92).

Outro ponto de enfoque em todas essas novas perspectivas em relação ao ensino da Arte e que nos motivou a refletir com a Prof. Roberta, é a importância do uso de imagens em sala de aula, questão fundamental, para que

se implantasse a metodologia triangular. Com o uso da imagem, foi possível demonstrar a relação entre leitura da obra enquanto apreciação da arte, promovendo uma análise crítica, contextualização e produção (fazer artístico).

Almeida (2003, p. 73-75), referindo-se ao destaque dado a imagem, que se torna uma tendência do ensino da arte contemporâneo, detalha que as imagens são utilizadas pelos professores, abrangendo as produções artísticas de pintores e escultores e também as produzidas tecnologicamente como propaganda de televisão e publicitária, gráfica, *clip* musical, e internet. Ainda para Almeida (2003), *“o professor decide quais imagens farão parte do repertório merecedor da apreciação dos seus alunos”*.

Com a possibilidade do uso de imagens, como pinturas de artistas renomados, esculturas e até mesmo fotos publicitárias, abriram-se as possibilidades de serem explorados muitos conteúdos, multiplicando-se as demandas de aprendizagem, e os educadores buscavam um maior desenvolvimento estético e artístico, experienciando a valorização e utilização das imagens como facilitadoras deste processo. Salienta ainda Darras (2009), sobre a educação visual:

Promover uma educação para a cultura visual e midiática é acompanhar e tornar claro o seu consumo, mas também desenvolver esclarecimentos sobre sua prática. Esses são desafios contemporâneos e relevantes com os quais a educação deverá lidar. Ela poderá permitir o desenvolvimento de um pensamento visual e criativo por meio do design e do desenho e restituir à educação visual um lugar bem maior do que aquele que ela ocupa quando se limita ao estudo da arte (DARRAS, 2009, p. 22).

Ainda dentre as adequações do ensino da arte, a Profa. Roberta refere-se ao movimento de arte-educação trazida por Ana Mae Barbosa, que tem como princípio a finalidade de conscientizar e organizar os professores, tanto da educação formal como da informal, mobilizando-os a ampliar as discussões e as novas idéias que fundamentaram a arte-educação. A questão da nomenclatura para a Profa. Roberta se refere à transformação das concepções do ensino da arte, despertando para a contribuição dos conteúdos de Arte na construção do conhecimento e sobre a ligação com as demais áreas, refletindo que não é só uma mudança de terminologia que a nova Lei propõe. A LDB nº 9394/96 gerou

documentos que reafirmaram a existência da Arte na escola. Quanto a isso, Martins (2002), apresenta terminologias diversas sobre metodologias e posições filosóficas importantes:

[...] Sobre isso, vivi um dilema instigante quando fiz a revisão do livro de Fernando Hernandez (2000): Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Na Espanha o termo Educação Artística ganha uma roupagem inovadora, frente ao ensino da Arte. Utilizá-lo aqui no Brasil seria ver no espelho a roupa velha e surrada de um ensino polivalente e superficial. Na discussão da terminologia, uma longa conversa com idas e vindas por e-mail, nos obrigou a aprofundá-la. A decisão final, não sei se satisfatória, foi utilizar o termo Educação Artística quando o texto se refere à ESPANHA, Arte e seu ensino quando a referência é a experiência brasileira e Arte na Educação quando se propõe a discussão da relação entre as duas áreas, fugindo assim de terminologias que têm cunho histórico, como Arte-Educação ou Educação através da Arte. [...] (MARTINS apud BARBOSA, 2002, p. 52).

Sendo de característica vivencial, se fez necessária a participação, intensa e efetiva dos professores, para que essa disciplina se estabelecesse na educação brasileira. Profa. Roberta, através de sua história de vida, nos conta do seu percurso político e a sua vivência na participação de muitos momentos decisivos nas associações de professores no Estado de São Paulo e do Brasil, em prol da arte educação que ainda estava vivendo “a polivalência equivocada”.

— [...] *nesta época eu trabalhava com a formação específica de professores e lógico que nessa caminhada eu tive muitos desafios.*

— *Um deles foi encarar uma associação de arte-educação do estado de São Paulo, que eu acabei sendo presidente. E na verdade foram essas etapas da minha vida que foram entremeando a docência que foi a área da gestão.*

— *Tudo isso aconteceu por uma fala breve de um arte-educador, muito amigo, do Sul, Marcos Vilella Pereira, que era na época presidente da Federação de Arte-educadores do Brasil, e dizia assim pra mim:*

— *Roberta, você precisa colocar em prática o seu ideal, e a gente só consegue colocar em prática o ideal quando a*

*gente assume uma presidência, uma coordenação, é uma maneira mais fácil de praticar o nosso ideal.*

*— eu dizia pra ele: eu não tenho esse dom político, eu não sou uma pessoa política.*

*— Ele dizia: antes de você ser política você é idealista, e isso basta, é disso que a gente precisa. - Foi aí que eu assumi a associação, fiquei por um bom tempo, duas vezes como presidente, e depois como vice, e por fim acabei assumindo a Federação de arte-educadores do Brasil, que também foi uma experiência muito importante na minha vida porque lá eu aprendi muito mais do que dentro de qualquer espaço acadêmico.*

Quanto à polivalência comentada pela Profa. Roberta, vemos como pertinente retomar aqui a ideia reconhecida por Barbosa (1989, p.12) salientando os equívocos e distorções que levavam os professores de Artes nas escolas a lecionar música, teatro e artes plásticas, obrigatoriamente, o que caracterizou uma diminuição qualitativa das especificidades nos conteúdos e na adequação da disciplina.

Diante desta realidade conturbadora, começam a aparecer movimentos em prol de um ensino de arte que considerasse a importância deste conhecimento para formação do indivíduo.

Assim sendo, com o objetivo de fortalecer e valorizar o ensino da arte, propondo uma educação com identidade social e culturalmente brasileira, organizaram-se reuniões de professores nos Estados brasileiros, na tentativa de discutir e solucionar os problemas enfrentados no campo da educação artística. Reuniam-se pesquisadores e arte-educadores, dando origem à Associação dos Arte-Educadores de São Paulo (AESP), Associação Mineira de Arte-Educação (AMARTE) e muitas outras e posteriormente a FAEB, que veio a se tornar um órgão de representação nacional das associações estaduais, regionais e municipais.

A FAEB se consolida num momento político marcante do Brasil, nos anos de pós-ditadura. Com propostas idealistas, com vistas a uma educação em arte abrangente e comprometida, a FAEB passou a ter participação intensa na elaboração da atual LDB da educação brasileira, na qual foi introduzida a obrigatoriedade do ensino de arte em todos os níveis da educação básica. Nesta reflexão sobre o perfil e a formação do professor de Artes é que tem início o movimento sobre arte-educação, apresentado no Capítulo I.

Segundo Barbosa (1989), foi possível, através da consolidação da FAEB, difundir as dificuldades e as novas posturas dos arte-educadores, como ainda acontece até hoje.

[...] este ativismo político começou em 1980 principalmente através das associações, a partir de 1982 surge a AESP (Associação de arte-educadores do Estado de São Paulo), seguida pela criação da ANARTE (Associação de Arte-Educadores do Nordeste), a AGA (Associação de Arte-educadores do Rio Grande do Sul), a APAEP (Associação dos Profissionais em Arte-Educação do Paraná). Posteriormente também é criada a FAEB (Federação dos Arte-Educadores do Brasil). Essas organizações possibilitaram a discussão em níveis mais abrangentes dos problemas em direção à novas posturas dos arte-educadores, através dos congressos e encontros. Porém os problemas em relação à formação dos professores ainda continuaram (BARBOSA, 1989(b), p.15).

Com essas dinâmicas de novas propostas, reforçado pelos *Faebianos*, havia sem dúvida um repensar sobre o ensino da arte e sobre a formação de professores como fala o colega e personagem importante da vida da Profa. Roberta, seu incentivador Prof Pereira<sup>9</sup> (1997), que declara a importância de pensar a formação de professores orientada pela problematização e pela crítica. Ele diz:

Em minha tese de doutoramento (Pereira, 1996) já defendi a necessidade de se pensar a formação de professores orientada pela problematização e pela crítica: evitando recair na discussão de modelos ou modos de ser professor, propus inquirir como nos tornamos professores. E essa pergunta não se dirige à identidade do professor, não é ao conteúdo da professoralidade, não são as habilidades, as competências ou os saberes que persigo com

---

<sup>9</sup> Marcos Villela Pereira- Licenciado em Filosofia, Doutor em Educação, Professor Titular e Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação em Educação da PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Secretário Geral e Presidente da FAEB – Federação dos Arte Educadores do Brasil – de 1989 a 1991 e de 1992 a 1994, respectivamente.

inquietação. É o como se chegou a ser o que se é. Trata-se, sim, de pesquisar os movimentos de professoralização para podermos nos aproximar de entender a professoralidade, da mesma maneira que se trata de pesquisar os movimentos de subjetivação para podermos nos aproximar de entender a subjetividade (PEREIRA, 1997).

De acordo com Oelkers (2007, p.227), todas as diferentes circunstâncias exigem e motivam para uma caminhada com perspectivas diferentes, assim uma nova situação, gera um novo problema e suscita um novo olhar para o que está posto. Com estas concepções e idealismo da Profa. Roberta passa a fazer parte do movimento de arte educadores, legitimando a sua participação como agente de formação como Pereira (1997) explica:

[...] somos levados a entender que os movimentos de constituição de si (a estética) produzem num mesmo lance o sujeito e o professor. O sujeito se professoraliza e se subjetiva ao mesmo tempo. E, ao se professoralizar, contribui para a subjetivação de outros sujeitos. O professor, como agente da pedagogia e da didática, é um sujeito orientado por princípios, comprometido com a justiça e com o bem. Ele é um agente de formação (PEREIRA, 1997, p. 62).

Assim o papel de mediadora na formação de novos profissionais, se incorporou a Profa. Roberta, nas lutas pelo ideal de um ensino de arte efetivo, abrindo horizontes para novos professores e fazendo parte dos que acreditaram na possibilidade de uma constante experimentação em uma disciplina que agrega conhecimento e em uma formação docente alicerçada nas concepções da arte como um dos patamares do conhecimento a ser alcançado.

— *Era uma luta pela nossa categoria, era uma militância real na nossa área. Isso me fez crescer muito no sentido de que realmente, se nós temos um ideal, nós temos que lutar por ele.*

— *E se a gente tinha a presidência de uma federação, a gente tinha muito mais escuta. As pessoas nos escutavam e a gente tinha mais acesso aos órgãos públicos, àquilo que a gente precisava lutar.*

— *Foi exatamente nesta época que nós conseguimos reverter, por exemplo, e disso eu tenho todo orgulho de dizer que eu fiz parte desta história.*

— *Nós conseguimos reverter a LDB, essa vigente hoje, quando nós não tínhamos a obrigatoriedade do ensino de arte no ensino fundamental e médio.*

— *Nesse momento nós lutamos muito, militamos mesmo nessa causa e conseguimos inserir na nova lei, a obrigatoriedade do ensino de arte. Isso foi uma vitória, uma conquista.*

— *Está registrado em livros, inclusive, que a Ana Mae já publicou; porque foi realmente um marco e eu fico muito feliz de ter feito parte desta história.*

Com a mudança da legislação, mencionada pela profa. Roberta, finalmente é legitimada a Arte na educação básica do Brasil. Afirma Biasoli (1999, p. 165) referindo-se à grande conquista: “A arte passa a ser entendida como uma área de conhecimento, com um domínio, uma linguagem e uma história”.

Os constantes avanços e transformações no ensino de padrões culturais e artísticos se formam a partir dos conceitos de estética, expressão de idéias e de emoções, mostrando a capacidade do ensino da arte, em revelar, expressar e comunicar a realidade de cada um em particular, usando as concepções contemporâneas de ver e ensinar arte.

Barbosa (1991) ainda coloca:

Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino de arte e aprendizagem de arte sem eufemismo, ensino esse que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e previsto nos projetos de politécnica que se anunciam (BARBOSA, 1991, p. 17).

Importa ainda aos professores desta área, promover entre os alunos a articulação de suas habilidades e entrosamento em todas as atividades de arte planejadas, demonstrando a estreita convivência entre o desenvolvimento do potencial dos alunos e o processo de transformação referente a todas as mudanças e transformações citadas até aqui, no ensino de arte. Através delas, estabelecemos uma base que permite aos alunos, estruturar e reestruturar seu



conhecimento num processo de produção, apreciação e contextualização da Arte, tornando-a não simplesmente arte instrumento de educação, mas ensino da arte, como saber, e conhecimento.

— *preferem utilizar “ensino da arte”, por uma série de questões, inclusive da língua, mas o que é importante acredito, na ação educativa, ou seja, na ação da arte na educação, ou da educação e da arte, é a gente entender que **a arte não é meio apenas para se educar.***

— *É importante, sem dúvida nenhuma a gente ter uma área do conhecimento que vai sendo trabalhada no meio da arte, sendo bem aprendida, mas o que eu quero dizer é que Arte tem a sua especificidade, sua área de conhecimento, e se a gente entender que a arte tem o seu espaço e que ela contribui para a construção do conhecimento tanto quanto as outras áreas que na nossa educação é super valorizada, a gente vai acabar entendendo o seu valor, a sua concepção e aí sim traçar a sua atuação pedagógica.*

Na ação educativa que o ensino da arte oportuniza, os alunos podem compreender a arte criticamente, produzindo significados a partir do momento artístico que está sendo estudado, provocando experimentações e pesquisas.

Ainda sobre o olhar da Profa. Roberta, o ensino da arte deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos dos alunos transformarem seus conhecimentos em arte. O modo como apreendem, criam e se desenvolvem, não deixando este conhecimento relegado a um simples instrumento de aprendizagem, mas ir além disso, como proporcionar a apropriação da arte contemplando o universo de produções que correspondem ao largo campo que se conhece e se constitui como manifestação artística na contemporaneidade.

Concordamos com Barbosa (1975) quando levanta questões sobre o papel da arte na educação e sobre a influência que a visão do professor e do aluno têm a respeito da arte fora da escola e sobre a arte na educação escolar. “A

arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos” (BARBOSA, 1975, p.90-113).

Segundo Ferraz e Fusari (1993, p. 20), o enfoque dado aos objetivos educacionais em Arte passam pela extensão dos saberes entre professor e aluno, revendo *“o fazer e o pensar artísticos e estéticos, e a história dos mesmos”*. Desta maneira o processo artístico e a história em que estão envolvidos, poderão se transformar em interessantes tópicos de conteúdos do planejamento escolar, tanto no fazer, como no pensar dos alunos.

Para que se tenha um efetivo ensino da arte dentro da sala de aula, salienta Ferraz e Fusari (1993, p. 21), o professor necessita conhecer a compreensão que seus alunos tem dos *“fazeres artísticos e estéticos”* e ajudar na medida do possível a *“diversificação sensível e cognitiva”* de cada aluno.

Nesta linha de trabalho, é importante promover atividades pedagógicas que ajudem o aluno a aprender a *“ver, olhar, ouvir, pegar, sentir, comparar”*, tanto a natureza a sua volta como as manifestações culturais em obras de arte, levando o aluno ao crescimento e aperfeiçoamento da estética.

Pensando ainda sobre os valores estéticos, Lenier (1984) nos esclarece que estes são particulares a cada um, podendo interessar esteticamente para alguns a colcha da vovó, e a outros uma pintura de um artista. Com esta diversidade de interesses estéticos, cabe ao professor se interar e explorar cada peculiaridade desses interesses e oportunizá-los na forma de conteúdo, pelo menos o que for mais popular, e usá-lo como um denominador comum, na tentativa de garantir maior aproveitamento.

*— O que eu tenho feito com os alunos é destacar, é tirar, é levantar com eles esta concepção de arte que eles trazem no decorrer de todo o curso, para que eles possam aliados a isso, efetivamente compor a sua prática pedagógica.*

*— É lógico que nós temos várias questões, uma delas é a questão da própria metodologia do ensino de arte.*

- *Hoje a gente consegue perceber e os alunos acabam entendendo que existem várias maneiras muito mais sólidas, muito mais consistentes para que essa ação possa acontecer,*
- *quando a gente entende que arte é fazer, sem dúvida nenhuma, quando ela está relacionada com a expressão, lógico que não temos arte sem expressão.*
- *Arte é conhecimento e logicamente arte é criação, é esse momento de transformar, de propor algo novo.*
- *Então, nesta concepção, a gente tem uma prática pedagógica, em que os alunos são desafiados a agir pedagogicamente diante desta experiência, dentro de um contexto que eles tem sobre arte.*

Movidos pela força das palavras da Profa. Roberta, a respeito de como professores de arte tem que saber o valor desta área e com esta consciência planejar as práticas pedagógicas, nos voltamos para os debates promovidos por Ferraz e Fusari (1993, p. 29). As transformações que vêm acontecendo no decorrer do ensino de arte em suas práticas, conceitos, conteúdos e metodologias, são propostas de ensino a reflexão nas atuações em arte, tanto no âmbito nacional como em outros países, na busca de fundamentar nossas práticas educativas.

Dentre outros questionamentos dos professores e das associações a que estão ligados, tem sido levantado também as necessidades psicológicas dos alunos dentro de suas relações afetivas e sociais.

Os educadores partem da própria arte para realizarem o ensino e aprendizagem, acreditando que através da arte, poderão conhecer o mundo. Por intermédio do fazer artístico e apreciação e história da arte, contextualizando o que foi aprendido, darão lugar às verbalizações e valor à percepção da experiência estética manifestada por cada aluno.

Na prática pedagógica do ensino da arte, a disciplina Metodologia do Ensino de Artes tem como meta ações voltadas para o conhecimento teórico, o

valor e o significado de arte na educação, possibilitando aos professores em formação, ter qualificação, integrar conteúdos, métodos e técnicas, resultando em uma docência de qualidade para que os futuros profissionais em sua atuação possam inovar e orientar o ensino de arte em sua prática pedagógica.

A Arte exige profissionais capacitados e esta disciplina Metodologia do Ensino de Artes, pode dar aos futuros profissionais, a oportunidade de aprimoramento do nível teórico-prático para atuar nesta área de conhecimento.

É relevante lembrar ainda que esta disciplina propõe momentos de análise, estudos e avaliações, oferecendo aos futuros professores um conhecimento das diretrizes metodológicas e conceituais básicas do ensino da arte com vistas a sua prática, propiciando ao futuro docente refletir sobre o universo da arte e da educação, interagindo com o todo com vistas a atualidade.

Com as reflexões de Petruski e Diaz (2010)<sup>10</sup> no propósito de ensinar os alunos a formarem uma gama de diversidade cultural, é necessário “garimpar, facilitar, lapidar, criar um canal para atingir a meta a que se propõe”, que é a de ensinar, encontrando caminhos diversificados.

Para ensinar de Artes Visuais há a necessidade de adequar-se ao contexto, pois as situações e realidades díspares, devem ser percebidas no cotidiano do professor. Faz-se necessário, desenvolver projetos e ações, baseados em estudos, leituras, que proporcione condições de criar novos métodos, que interessem aos alunos.

O papel do educador é na medida do possível, conhecer seus alunos, perceber como aprendem e usando a vida e obra dos artistas, identificar movimentos e períodos. E ainda através da decodificação de signos e símbolos, tornar a aula, um momento de transformar, de propor algo novo, como explica Profa. Roberta.

---

<sup>10</sup> <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1659-8.pdf>. Acesso em 15.out.2010, p.9

— *Isso é interessante porque a gente vê ainda onde ainda falta alguma coisa, algum conceito, ou que o conceito ainda não está muito incorporado pelo aluno e ele tem pra ensinar, ele tem o dever. Na verdade é isso mesmo....*

— *ele tem um dever de correr atrás e realmente se apropriar do conceito para que ele possa ensinar.*

— *Então eu acredito que seja um grande passo e um trabalho interessante que a gente tem feito.*

Desta forma, compreendemos a ligação da prática pedagógica da Profa Roberta, relacionada ao que nos ensina Martins (2005) com relação à importância do professor ter uma ação mediadora com seus alunos e com o conteúdo proposto.

A atitude mediadora exige de nós o estar disponível e atento ao outro, seja como observador ou como ouvinte, percebendo conceitos e pré-conceitos, as preferências e o que causa estranhamento. Ludicamente podemos chegar até nossos alunos por vias mais ousadas, menos “escolares”, mais repletas de vida que a arte reflete (MARTINS, 2005, p.121).

Certamente a formação do educador e o papel que ocupa na sociedade, têm uma forte relação entre si, pois devem construir e nortear conscientemente a prática pedagógica que deverá pautar a sua trajetória profissional. Revela então a profa. Roberta o mérito da disciplina Projeto de Atuação no Ensino de Arte, que ministra no curso de Artes, e que procura fazer com que os futuros professores, desenvolvam e coloquem em prática tudo que foi aprendido, como conceituar, analisar, planejar, promover, e pesquisar conhecimentos relacionados à arte, estabelecendo o vínculo entre a mesma e a educação.

— *Eu acho que é mais ou menos isso, eu acredito que esse trabalho, dentro desta vivência que a gente tem desde 1988, que eu ministro a área pedagógica dentro do curso de artes, nós tivemos fases dentro do curso, e hoje, o quarto ano, que o que eu ministro agora, ele está muito claro.*

— *É uma disciplina que é Projeto de Atuação no Ensino de Arte, mas é uma disciplina que chega um momento que eles*

*vão trazer todos os conhecimentos, todos os conceitos que eles adquiriram no decorrer dos quatro anos da faculdade e vão colocar isso em prática como uma ação pedagógica.*

Quando a Profa. Roberta se refere ao dever do professor em se atualizar e se apropriar dos conceitos para poder ensinar, mencionamos a necessidade da busca constante de atualização, aperfeiçoamento e porque não dizer, da consciência de que estamos sempre aprendendo e fazer disso uma constante inquietação para a realidade da carreira docente.

Dentre todas estas reflexões, Fusari e Ferraz (1992, p.20-21) afirmam que um professor atento e interessado em cumprir seu papel deverá promover um processo transformador no ensino da arte, criando uma prática teórica e um fazer artístico, ligadas a uma concepção de arte e as propostas pedagógicas que se refiram à realidade de sua sala de aula. Realizar a interseção entre o saber Arte e o saber ser professor e aprofundar seu conhecimento estético e artístico, realizando uma prática pedagógica que leve o aluno cada vez mais próximo do conhecimento cultural e artístico de sua cultura e das demais. Acreditamos, que como menciona a Profa. Roberta, o valor da experiência na formação e na trajetória profissional, contribui sensivelmente para o trabalho na área de Arte.

Segundo Sardelich (2001) alguns aspectos são apontados como deficientes na formação de professores. Dentre eles a ausência da prática da sala de aula, e elenca os aspectos mais freqüentes como:

[...] a ausência da prática da sala de aula que se traduz tanto na habilidade de domínio da sala quanto na habilidade de adequar conteúdos à realidade vivida pela clientela escolar; a escassa compreensão e domínio das leituras realizadas; o pouco entendimento dos aspectos psicológicos envolvidos nas relações humanas, nos grupos em geral e não apenas com as crianças; a rara conexão entre teoria e prática; a falta de comunicação existente entre professor e aluno que se faz representar por sentimentos de opressão; o privilégio de um ensino "decoreba" avesso à produção do conhecimento; a dificuldade do acesso aos livros; a carência de aulas de desenho, canto e teatro (SARDELICH, 2001, página).

Assim concordamos com a Profa. Roberta no sentido de que é importante que o professor proporcione um envolvimento com uma série de

experiências artísticas e culturais, possibilitando a sensibilização do aluno, e fazendo com que seu interesse e curiosidade estejam sempre aguçados, indo ao encontro de novos conhecimentos, colocando-os em prática, testando e colhendo os resultados e se preparando para sua profissão.

É necessário que o futuro professor tenha em suas reflexões, que estará sendo desafiado constantemente, através de sua prática, a atuar e relacionar-se com uma gama de diversidades no que se refere ao nível sócio, cultural e cognitivo de seus alunos. Assim importa aos futuros professores, que se preparem para atuar dignamente, pois como explica a Profa. Roberta, arte, educação e inclusão se interligam, como um desafio aos educadores de hoje e para o ensino que pretende agregar conhecimento às futuras gerações.

*— Agora, junto com isso, num trabalho em termos de arte, educação e ensino de arte, eu cheguei num momento da minha vida que, como eu adoro desafio, já trabalhava com arte, já trabalhava no ensino, quer dizer duas coisas que são completamente desafiadoras neste país, eu acabei me apaixonando e me dedicando nos meus estudos, no meu trabalho, a minha pesquisa, a inclusão dentro deste país.*

*— Então acabei ficando com três grandes desafios num país como o nosso: arte, educação e inclusão; e foi aí que percebi que eu tinha muito ainda a contribuir dentro desta área, teoricamente e praticamente.*

Inseridos no trabalho disciplinar de ensino da arte, nos referimos ao respeito à diversidade em sala de aula, devendo nos responsabilizarmos para que haja acesso de todos os alunos aos conteúdos relacionados às diferentes manifestações artísticas e culturais, sendo pensadas atividades que respeitem a dificuldade ou deficiência encontrada em cada aluno.

Salienta ainda Puccetti (2005):

As propostas de ensinar a arte, inseridas numa filosofia da criação, demandam relacionar arte e vida, onde o conhecer, o fazer, o expressar, o comunicar e o interagir instauram práticas inventivas a partir das vivências de cada um. Enfim, compreende

o sujeito como ser cultural, histórico e social dotado de percepções estéticas (PUCCETTI, 2005, p. 1).

Nesta proposta de trabalho com o ensino da arte, levantada por Puccetti (2008) pensando o acesso da arte a qualquer aluno, devemos nos atentar para que haja entendimento da proposta artística e um novo olhar para a diversidade.

A produção artística deve ser considerada sob a perspectiva da diversidade, propiciando a inclusão social, compreendida como abandono, paradigma da igualdade e da transformação da diversidade em singularidade, de ruptura com a hierarquia, com a classificação segregacionista dos níveis cognitivos e demais deficiências, que busca não o tratamento especial, mas o singular e criativo. Nesse sentido, representam a possibilidade ilimitada de percepções do mundo e podem fugir ao sistemático, ao convencional, ao normal, ao modelo instituído, pois o que faz a diferença é o olhar que se tem para a diversidade (PUCCETTI, 2008).

Acreditamos ser de suma importância na formação de professores e em suas práticas, a conscientização, a respeito à “diversidade e inclusão”, temas que compõem a vida do professor em seu cotidiano escolar e são o foco do trabalho da profa. Roberta, principalmente nos últimos anos. Assim nos referimos a eles, mas não nos aprofundaremos por não fazerem parte do repertório desta dissertação.

No entanto, por intermédio de todos estes relatos, reflexões e avaliações, pudemos vivenciar a trajetória da Profa. Roberta, seu vínculo com o ensino da arte e com a formação de professores, em uma história de vida, ligada à participação e engajamento político, fundamental no momento de transformações que vem passando o ensino da arte no Brasil.

A professora aborda na sua história a dimensão da prática docente que é seu envolvimento e participação nos movimentos de classe. Acreditamos que o envolvimento dos docentes nas discussões e debates sobre os rumos da educação é que poderão garantir a mudança e transformação, no sentido desejado pelos educadores. É por meio da participação política em suas entidades que os professores poderão exercer seu papel na definição das políticas públicas.



Outro aspecto importante mencionado pela docente é sua participação em congressos, palestras e eventos científicos, que sem dúvida contribuem para a atualização e formação permanente dos educadores.

Pudemos perceber na vida e formação dessa docente, que a arte está além das diferenças, e se mantém presente na forma de expressão, no exercício de sensibilidade e conhecimento, retratando as manifestações e cultura dos povos, sendo um direito de todos aprendê-la e vivenciá-la.

### 3.1.3. Professora Bia

Muito mais que um encontro, entrevista é interação (Charon J.M.).

A professora Bia é formada em Arquitetura e Urbanismo com mestrado em Saúde Pública pela USP. É professora das Faculdades de Arquitetura e Urbanismo e de Artes Visuais. Desenvolveu desde 1988, no escritório Terra Brasilis Arquitetura e Consultoria, projetos de edificações e paisagismo, onde os conceitos de Acessibilidade e Desenho Universal estavam presentes nas diretrizes projetuais. Orientou trabalhos de Iniciação Científica na pesquisa e desenvolvimento de projetos e produtos utilizando os conceitos da Acessibilidade e do Desenho Universal. Atualmente desenvolve um Projeto de Extensão cujo objetivo é a produção de um Guia de Acessibilidade de Campinas. É tutora de um grupo do Programa de Educação Tutorial do MEC, desde agosto de 2007.

A análise da entrevista que realizamos com a Profa. Bia, como é conhecida entre os alunos, nos faz conhecer sua trajetória profissional, seus aprendizados e conquistas, fazendo com que fosse rompida a “*clausura acadêmica*” citada por Albertini (1990) que faz da entrevista um “*suporte documental*”, transmutando em pesquisa social e histórica, desvelando a ação humana:

[...] a riqueza inesgotável do depoimento oral em si mesmo, como fonte não apenas informativa, mas, sobretudo, como instrumento

de compreensão mais ampla e globalizante do significado da ação humana; de suas relações com a sociedade organizada, com as redes de sociabilidade, com o poder e o contrapoder existentes, e com os processos macroculturais que constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os personagens deste grande drama ininterrupto – sempre mal decifrado – que é a História Humana (ALBERTINI, 1990, p. 8).

Tudo o que esta professora revelou na entrevista foi resultado de um encontro entre seres humanos, que num passado recente, eram aluna e professora. Além da reconstrução da história de vida, aconteceu um rememorar da consciência de compreensão do valor de cada fato, numa experiência singular. Estávamos conscientes da importância e objetividade do encontro e a cada fato descrito, vieram à tona indagações e reflexões sobre a prática pedagógica, sobre a vocação e as considerações sobre algo maior, um chamado, um gosto pelo ensino. Dando início ao seu depoimento, ela mostra a sua inexperiência inicial em relação à docência, pois sua graduação em Arquitetura não tinha licenciatura. Assim sendo, a prática da docência foi sendo adquirida no dia a dia de seu trabalho no ensino superior.

Como a formação da Profa. Bia aconteceu em moldes diferentes dos outros professores entrevistados nesta pesquisa, é sobre a perspectiva de Dubar (1997), que alinhavamos os fatos contados por ela. Encontramos clareza na afirmação de que as identidades são elaborações individuais e coletivas, em um único tempo, somando-se fatos de processos de intervenção externas e dos próprios indivíduos sobre si mesmos.

As concepções de arte, religião, profissão, educação, por exemplo, são construídas socialmente, de acordo com os lugares/culturas em que se convive. A identidade profissional também possui um caráter dinâmico, mutável, contraditório e que não constitui apenas uma identidade profissional, mas também, e, sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação (DUBAR, 1997, p. 114).

— *É importante dizer que a minha formação, a minha graduação é na área de Arquitetura e Urbanismo.*

— *Eu me formei na Faculdade de Arquitetura em 1982 e dois anos depois teve um concurso na faculdade e eu*

*comecei a lecionar, e quando eu comecei a dar aula eu não tinha prática nenhuma*

*— Eu não tinha o suporte de um curso de Licenciatura, só Bacharelado, e também não tinha o curso da área de Pedagogia.*

*— Então, a prática da docência foi adquirida ao longo dos anos e prestando atenção em como os colegas faziam, discutindo com eles, porque era um momento em que esta Universidade também tinha uma outra estrutura administrativa, e nós tínhamos unidades, os departamentos que eram extremamente representativos, onde os professores de várias disciplinas afins discutiam questões didático-pedagógicas e isso era muito rico, e com isso a gente ia amadurecendo, ia pegando segurança. Então a prática que eu tinha, de fato, era prática de escritório, era o “sabendo fazer”, não exatamente do transmitir.*

Deste modo a formação vai sendo tecida entre as experiências de vida, a formação acadêmica, a teoria e os pares no ambiente acadêmico. O indivíduo constrói sua identidade profissional criando ou recriando representações sobre si mesmo e sobre suas funções, testando procedimentos, numa tentativa de acertar, mesmo se acontecerem desenganos, os acertos promovem constantes buscas.

Com Albano (1998, p. 20) vamos consolidar a idéia de que o aprendizado da Arte, suas especificações, se faz como num rito de iniciação, ou seja, aos poucos, renunciando a significados. A autora compara o aprendizado a uma prática de caráter iniciático, como em grupos tribais ou em outras formas de organização social, que têm sempre presente como tema o sacrifício que leva a uma morte simbólica e promove o renascimento num estágio superior de consciência. Neste estágio o aprendente alça novos vãos, novos conhecimentos, dando continuidade ao seu processo de aprendizagem.

Nesta concepção de sacrifício e renascimento, sentimos o caminhar daquele que busca soluções e entendimento, construindo sua prática pedagógica, num processo lento e gradual.

Assim, para Nascimento (1999, p.29) as vivências dentro da Universidade são campo de aprendizado e mudança, que “podem proporcionar embates pessoais, considerando os conceitos e preconceitos que trazemos em nossa bagagem cultural, e a nossa responsabilidade enquanto educadores”.

Neste caminhar, fui me questionando, revendo minha formação, minha prática docente e as possibilidades de mudanças concretas instigando-me à releitura de grandes pedagogos (NASCIMENTO, 1999, p.29).

— *Mas, como eu digo, as coisas vão se construindo, a gente vai se espelhando em quem foram os nossos mestres e vai também interagindo com os alunos e vamos percebendo quais são os caminhos possíveis de se adotar,*

— *as diferenças entre os alunos, como é que você lida com o aluno mais tranqüilo, mais afetuoso; como se lida com o aluno mais agressivo; então eu acho que tudo isso vai dando mais bagagem em termos de aula, dessa opção.*

— *E a verdade, quando eu me formei não tinha essa opção de lidar como professora, de dar aula. Ela aconteceu e eu fui pegando o gosto, e acho extremamente rica a experiência da troca que me possibilita com os alunos e com os outros professores, então o tempo todo a gente tá precisando estudar, precisando se renovar, e tá precisando interagir, tá precisando rever as próprias informações.*

— *Então o conhecimento vai se desenvolvendo, vai se enriquecendo.*

— *Nisto as relações pessoais também se enriquecem, porque as vezes a gente tem uma idéia, mas quando coloca para o outro professor, para os alunos, a gente tem que rever a própria idéia, enfim, tudo isso acho que é um processo extremamente enriquecedor.*

Ao rever suas próprias idéias e com isto, trocar conhecimentos e ampliar horizontes demonstra que seu caminhar foi intenso, estudando, atualizando-se e promovendo a oportunidade de interação com colegas, abrindo

um leque de conhecimento, questões estas desenvolvidas, tanto na esfera dos relacionamentos humanos, na relação aluno e professor, quanto na referência e aprofundamento nos ensinamentos de estudiosos, que levam a um constante repensar de nossas ações pedagógicas.

Segundo Albano (1998) as dinâmicas de relacionamento, promovem a formação dos sujeitos, articulando “papeis sociais e significados” e por meio de trocas, vão se associando saberes e experiências.

Os lugares sociais que ocupamos, nas relações com os outros marcam o para que e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineiam o que podemos (e não) dizer desses lugares, sugerem modos de dizer. Essas condições explicitam as relações de poder implicadas nas relações sociais (ALBANO, 1998, p.62).

Nesta perspectiva, a Profa. Bia foi construindo sua docência, alegando que logo no início não tinha intenção de dar aulas, mas a oportunidade apareceu e ela afirma “Fui pegando gosto”. Esta fala chama-nos a atenção e deixa-nos com uma inquietude. Que sabor é este tão apaixonante que promove tantas buscas e faz com que sujeitos se envolvam em análises profundas e aceitem o desafio de acompanhar e trocar, num vai e vem de constantes questionamentos, alunos ávidos de explicações muitas vezes de conteúdos ainda em construção ou alunos desanimados e desapontados em relação à vida?

— *Eu acho que exatamente por essa relação com o aluno, também com os outros professores, a docência possibilita de você estar constantemente se renovando, estar em movimento, estar acrescentando.*

— *E hoje eu não me vejo de outra forma. Posso estar desenvolvendo outros trabalhos, mas não me vejo não dando aula, não me vejo fora desse contexto. E acho que é isso.*

Acreditamos que é na relação com o outro que podemos nos conhecer e identificar nossas características como pessoas como profissionais e neste movimento Fontana (2000, p.62) vai mais além dizendo:

A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros e percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios tomamos consciência de nós mesmos, de

nossas especificidades e de nossas determinações (FONTANA, 2000, p.62).

Apontado por Bahktin (1986, p.360), a elaboração do mundo e a nossa própria concepção depende do que os outros pensam de nós e do que pensamos dos outros. Assim vamos apropriando-nos das palavras alheias, as quais vão se tornando nossas próprias palavras e o diálogo fica pautado por muitas vozes (polifonia) e por vários sentidos (polissemia) que desencadeiam em um processo criativo com personalidade própria.

A profissão docente esta ligada à possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja só técnico e conteudista. Considerando Vygotsky (1986, p.36), que sugere a necessidade de promover um processo que deve ser analisado, acompanhado, mas também, estudado como processo de mudança em seu movimento e em sua transformação. Nesse processo o professor aprende como provocar movimento, procura despertar nos alunos a mesma dimensão intelectual, curiosidade, que produziu nele próprio o impacto para aprender. Na produção deste processo descrito, conseqüentemente experimenta-se o gosto, o apaixonar-se pela docência. O docente que se sente apaixonado pelo que faz, tem um movimento de mudança permanente e se envolve na construção do vínculo entre ele e seus alunos.

O caráter de constante transformação e o componente de criatividade faz parte dos recursos utilizados pelo professor em construção, gerando um campo metamórfico a cada aula produzida com características de uma significativa experiência. Mesmo envolvidos com trabalhos profissionais paralelos ligados à sua área de atuação, a docência vem completar a realização pessoal daquele que como docente percebe a sua influência no círculo de futuros profissionais, como se o que vai sendo testado e aprendido no campo profissional só tenha valor se repassado como conhecimento, troca, evidenciando o campo das experimentações.

Buscamos autores nos quais nos apoiamos para elucidar a nossa reflexão, como Freire (2003) e Prata (1999), quanto à relevância do professor ter uma prática profissional aliada à sua prática pedagógica em sua área de atuação. Desta forma, acreditamos que autoridade do docente e a sua segurança nos

conteúdos a serem ministrados são fundamentais, principalmente se aliados à generosidade de profissionais atualizados e atuantes em sua área, que apresentem possibilidades de novas técnicas e desdobramentos que estão sendo postos em prática no exercício de sua profissão e sendo de grande valia ao futuro profissional, seu aluno e futuro colega. A educação de hoje, carece de professores que sejam agentes motivadores, tornando o aprendizado facilitado.

O aluno aprenderá por si próprio se enxergar no professor um profissional competente que, ao invés de lhe impor uma visão preestabelecida dos fatos, lhe encorajará a refletir e a perseguir o seu próprio caminho. Caberá ao bom professor criar através das suas ações e exemplo esta atmosfera adequada para o estudante. (PRATA, 1999, p.175).

Diante de fatos que utilizam conteúdos empíricos e específicos, nos aliamos a Freire (2003) que declara que “não há docência sem discência” (FREIRE, 2003, p. 21-46), e que ainda dá destaque a princípios que devem permear a conduta do professor em exercício, como segurança, em relação ao que ensina, e fazê-lo com competência, autoridade e liberdade. É nas aulas, que demonstrará a fundamentação e o contorno da competência profissional, reflexo das histórias e experiências do cotidiano. Com estas considerações, enfatiza-se que para saber ensinar é preciso saber fazer, vivenciando e praticando, para justificar cada ação, encontrando novos conhecimentos e metodologias, edificando a credibilidade do profissional, para o aluno e para si mesmo.

Sob o enfoque citado acima, no acirrado discurso sobre a lida diária entre alunos e professores, e das barreiras a serem derrubadas, verificamos em Freire (2003) que o docente no uso de suas funções deve se mostrar motivador, político e reflexivo e assim sendo, evitar a neutralidade, deixando claro o que pensa, mostrando vários caminhos, promovendo assim a escolha do aluno, no que acredita e entende, se responsabilizando pelas conseqüências e fortalecendo sua autonomia.

Para tanto deve haver um equilíbrio entre autoridade e liberdade, pois "ensinar é uma especificidade humana" (FREIRE, 2003, p. 91-146), e como ator desta premissa, ao professor cabe dar ouvidos aos seus alunos, pois docentes que exercitam o escutar paciente e crítico, passam a ter um diálogo com seus alunos e a mudar suas relações com eles.

Um aspecto da docência que nos chama a atenção na fala da Profa. Bia é quanto aos relacionamentos no dia a dia com os alunos, no sentido de que é preciso que o professor esteja atento às diferenças que existem entre os indivíduos, pois numa mesma sala há o aluno mais tranquilo, o mais afetuoso, e o aluno mais agressivo. As mudanças de comportamento estão presentes em todos os setores da sociedade e como não poderia deixar de ser, o ambiente escolar também passa por mudanças comportamentais. No compromisso de educar, é necessário querer bem os alunos, não de forma generalizada, mas com afetividade natural, sem medo de manifestá-la, com receio de perder a "seriedade docente" (FREIRE, 2003, p. 91-146).

Verificamos que a educação encontra dificuldades em se renovar, em olhar cada história, cada peculiaridade de cada pessoa em formação, podendo ser aí que resida a desmotivação, o desinteresse de alunos caracterizados como agressivos ou até mesmo afetuosos demais. Para desvelar esses mistérios e contribuir na construção do aluno, como ser humano não dissociado do ser como um todo, abrimos um espaço para Morin (2003) que conclui:

Precisamos de um pensamento que tente juntar e organizar os componentes (biológicos, culturais, sociais, individuais) da complexidade humana e injetar as contribuições científicas na antropologia, no sentido do pensamento alemão do século XIX (reflexão filosófica centrada no ser humano). Significa, ao mesmo tempo, reaprender a concepção de "homem genérico" do jovem Marx, que perpassa toda a sua obra, mas complexificando e aprofundando essa noção, à qual faltava o ser corporal, a psique, o nascimento, a morte, a juventude, a velhice, a mulher, o sexo, a agressão, o amor. Precisamos, nesse sentido, de uma abordagem existencial aberta à angústia, ao gozo, à dor, ao êxtase (MORIN, 2003, p. 17).

Valorizamos e chamamos a atenção para a abordagem existencial, a que se refere Morin, e que como professores, podemos usá-la na perspectiva de avaliar diferentes condutas e significados, produzindo um maior entendimento nas relações aluno e professor, nos remetendo a questões como a sensibilidade e a afetividade.

Em a "Ousadia de pensar", Werneck (2002, p.78) coloca a questão do afeto como essencial. As estratégias de ensino devem ser desenvolvidas a partir da realidade de cada aluno, analisando como aprendem, pensam, procurando



estimulá-lo a refletir sobre seu entorno e sobre si mesmo, ultrapassando o cognitivo, permeados pela afetividade, promovendo a aprendizagem e o envolvimento do aluno pelo conteúdo a ser ensinado.

A afetividade aqui mencionada pressupõe interação, respeito, resultando em um trabalho de produção e realização, de ambas as partes, como salienta Araújo e Alferes (2006)

O relacionamento afetivo pressupõe interação, respeito pelas idéias alheias, troca e interesse, tornando aprendizagem mais agradável e produtiva. Nesse contexto, a boa convivência entre professor e aluno na universidade desperta afeição e espírito coletivo como fatores importantes e positivos para o sucesso na aprendizagem. Desta forma, o trabalho do professor consiste em tornar as vitórias possíveis (ARAÚJO e ALFERES, 2006, p.49-60).

— *Eu morava em São Paulo, e vinha a Campinas dar aula, no começo uma vez por semana, depois este processo foi se intensificando, lá em São Paulo mesmo eu dei aula em outras faculdades, em outros cursos inclusive voltados para a área do Design, do design de interiores, de desenvolvimento de produto, e isto me permitiu, a partir de 2003, em um concurso na Faculdade de Artes Visuais, e aí a convite da professora Roberta, eu prestei concurso e ingressei no Curso de Artes Visuais.*

— *Como o Curso de Artes Visuais é com ênfase em Design, eu tinha experiência, então isso me permitiu fazer essa aproximação; e também porque o meu curso de Arquitetura teve essa abertura em termos de formação, e principalmente em termos de escalas variadas, quer dizer, vai da cidade ao objeto.*

— *Então eu comecei a lecionar no curso de Artes e fui criando algumas relações, algumas interações até entre a Arquitetura, o curso de Artes, pontes possíveis... não sou a única professora arquiteta num curso de Artes, mas sempre construindo uma questão que é extremamente importante para mim que é a relação interpessoal.*

Nessa trama entre o ensino da arte e a Arquitetura que se manifesta na história da Profa. Bia surge o tema da interdisciplinaridade, o que entendemos como a necessidade de o professor promover o diálogo entre as áreas para que exista um relacionamento entre elas, mas que se respeitem quanto ao conhecimento de cada uma, e que juntas, interligadas podem resultar em transformações do aprendizado no sentido de promover maior reflexão e aprimoramento. Quanto a isto, concordamos com Fazenda (apud JAPIASSU, 2006, p.136) que enfatiza a necessidade do diálogo dos saberes:

[...] É preciso que todos estejam abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude de abertura para no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar. Para que todos estejam abertos ao diálogo é necessário haver uma tomada de consciência, primeiramente individual. Não existe cumplicidade no ato de educar se não houver um encaminhamento consistente e democrático do processo de ensinar e aprender.

Não é possível conceber Arte e Arquitetura, sem criação, sem conhecimento entre si. Tanto uma como a outra são atividades de criação na construção do cotidiano do homem. Entre elas, criam-se relações, interações, pontes possíveis como menciona a Profa. Bia oportunizando a interdisciplinaridade que segundo o PCN (1997, p. 28) caracteriza o ensino da arte como possibilidade complementar entre a razão e o sonho.

[...] Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas.

Ou ainda, aos olhos do observador, a arte ganha muitos significados e segundo o PCN (1997 p.32) a arte vem ao encontro da necessidade criativa que a Arquitetura utiliza: “a qualidade imaginativa é um elemento indispensável na apreensão dos conteúdos, possibilitando que a aprendizagem se realize por meio de estratégias pessoais de cada aluno”.

Contamos também com Morin (2003, p. 17) que se manifesta e propõe que sejam unidos os saberes que vêm das artes: “a literatura, a poesia e as artes

não são apenas meios de expressão estética, mas também meios de conhecimento”.

No percurso de sua docência em Artes, a Profa. Bia vem contando, sua história profissional, que se apresenta carregada de mudanças desde o adaptar-se a licenciatura e seus moldes até transitar pelas necessidades da docência no Curso de Artes Visuais, possibilitando novos olhares, reforçando o exercício da interdisciplinaridade proposto por Fazenda (2008) destacando que este depende de um docente que busque o auto conhecimento e novos saberes constantemente.

[...] Só podemos entender melhor o processo de ensino e aprendizagem se compreendermos que o essencial não é o ensino, mas a ordenação dele. Esta ordenação não é puramente fruto do ensino. É, antes de tudo, uma relação pessoal e humana, cujo sentido varia dependendo da maturidade pessoal, intelectual, social, de acordo com a vontade. Reforçamos aqui a necessidade do exercício da interdisciplinaridade, pois só alguém que se dedica a aplicar esforços em busca do auto conhecimento e de novos saberes pode valorizar o ser humano. Só aquele que está investindo no resgate contínuo e no conhecimento da própria identidade poderá ser um educador, mestre, e ao mesmo tempo discípulo (FAZENDA *apud* TAVARES, 2008, p. 140).

Os relatos da Profa. Bia proporcionaram-nos várias reflexões, como, por exemplo, um repensar do posicionamento do docente que lança-se sempre em novas situações, a buscar novas oportunidades. Mesmo que pareça inicialmente fora de sua disciplina de origem, aproveita para entrelaçar conhecimento, relacionando-se com a interdisciplinaridade, reforçando a seqüência de intensidade com que atingiu seu objetivo de ensinar, descrito em seu relato.

De acordo com as exigências do momento social em que vivemos, a universidade deve, além de capacitar seus discentes na área de formação desejada, promover a formação dos mesmos para o desenvolvimento de competências e habilidades em saberes diversos que se produzem e que exigem um novo tipo de profissional. É de grande valia ao futuro profissional, e muitas vezes ficam esquecidas no Ensino Superior, o contato do conhecimento com a realidade, na prática dos professores; que na intenção de fixar conteúdos relativos à sua disciplina, deixam de lado a interligação com a situação da qual surge à

necessidade do conteúdo, criando a sensação de distanciamento, e da dissociação entre teoria e prática.

Além disso, tal concepção vem reforçar a necessidade do ensino superior, mudar sua perspectiva departamental e setorializada de ensino. O aluno do Ensino superior deverá ser possuidor de referenciais que os ajudem a notar as dimensões diversas dos saberes, construindo uma visão global, interdisciplinar, no processo de ensino-aprendizagem. A experiência da Profa. Bia vem sendo construída com vivências pensadas, com o propósito de manter suas aulas no ensino superior, como momentos vivos intensos e de participação constante dos envolvidos nestes relatos, professor e aluno, com vistas às diversas disciplinas.

— *Agora, uma coisa extremamente importante, isso eu faço questão tanto nas aulas de Arquitetura quanto nas aulas de Artes, é que os trabalhos, as aulas, dêem prazer, porque eu acho que tanto o professor não consegue trabalhar se ele não tiver prazer naquilo que ele está fazendo, em preparar aula, em trazer a informação, em trocar informação com o aluno, em corrigir os trabalhos e tudo isso,*

— *como para o aluno se ele não tiver prazer naquele trabalho que ele está executando, a gente enrola, não se cria uma ligação, uma possibilidade gostosa de trabalhar.*

— *Quando esta afinidade existe, quando este prazer existe, as coisas fluem, as coisas dão certo, há um aproveitamento grande tanto para o aluno quanto para o professor que também aproveita, porque a gente está sempre revendo as próprias idéias, e aí o professor se sente animado a buscar coisas novas pra aquela determinada turma;*

— *então eu acho esse tipo de relação extremamente importante.*

— *Não pode ser uma coisa engessada, não pode ser água parada, a água tem que fluir, ela tem que estar sempre em movimento.*

Por intermédio destes depoimentos, vamos confirmando o que há muito se tem observado a respeito das mudanças no ensino e nas relações do professor e aluno, principalmente em sala de aula universitária. Sem dúvida o ponto alto na universidade é o ensino e devemos considerar o tripé em que este eixo está inserido: ensino, pesquisa, extensão. Acreditamos que essas vertentes convergem para o ensino, como salienta Cunha (1997 p. 91), nas quais a produção do conhecimento se faz pelo ensino. A pesquisa, como produção do conhecimento, leva o aluno à produção do pensamento, a desenvolver sua capacidade de cognição e estética, contribuindo significativamente para a formulação de novos parâmetros científicos, proporcionando um ensino superior de qualidade.

Com base nas referências para o ensino superior, escreve Cunha (1997), que é neste contexto que acontecem conflitos, sonhos; é nele que nos tornamos mais ligados à realidade, em que produção do conhecimento se desenvolve plenamente.

É nela que, principalmente, se traduzem as ambigüidades e os desafios do ensino superior. (...) Nela é que se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção do conhecimento, ser e vir-a-ser (CUNHA, 1997, p. 80, 81).

Por intermédio das mudanças na configuração do ensino superior tem ocorrido na formação docente, diversas discussões entre o que se ensinar e como se ensinar, levantado por Libaneo (2010, p. 3), gerando embates que necessitam de reflexões e ajustes.

sabemos que a formação do docente universitário é um campo de tensões. De um lado, estão os pedagogos que insistem na necessidade de aquisição de saberes pedagógicos e competências metodológicas e de mudanças de atitudes em relação à tarefa de ensinar. De outro, estão os docentes que recusam essa necessidade de formação pedagógica específica. A despeito disso, a condução pedagógica da universidade supõe uma dupla convicção: a) de que o professor universitário possui duas especialidades profissionais: a ser especialista na matéria e especialista no ensino dessa matéria. b) de que, se houver algum lugar mais propício para promover mudanças e inovações em vista da melhoria da qualidade de ensino, esse lugar é o curso, com seus professores e alunos, e a forma, a gestão participativa (LIBANEO, 2010, p.3).

A situação no ensino universitário ainda demonstra que em varias instituições apontadas por Libaneo (2010), os alunos se mostram insatisfeitos em relação ao currículo, às práticas de ensino, ao corpo docente. Por intermédio da fala de alguns alunos, fica clara a insatisfação quanto ao pouco conhecimento de didática, demonstrando que os professores são competentes na sua área específica, mas não na área do magistério, ou ainda dizendo que não são educadores.

Na verdade os anseios dos alunos do ensino superior passam pelo professor sensível e que se interessa em manter uma ligação com o aluno, como explica a Profa. Bia. Na experiência desta docente, fica caracterizada a preocupação em *“ter prazer ao ensinar, em preparar aula, em trazer a informação, em trocar informação com o aluno, em corrigir os seus trabalhos”*. Enfatiza ela que existe sempre uma *“possibilidade gostosa de trabalhar”*. De fato, os professores que encaram a renovação pedagógica e metodológica em seu trabalho, deixando de lado as influências de organização das instituições e do que está posto como prática comum saem da chamada zona de conforto e promovem alterações significativas no percurso da aprendizagem de seus alunos.

Para Libaneo (2010, p. 5), “o que os alunos criticam é o ensino tradicional, isto é, um sistema de relações centrado apenas na didática da transmissão de informação que reduz o estudante a um sujeito que recebe passivamente essa informação”.

De acordo com Cunha (1989) a aula é como um ritual, onde o professor é o centro, se colocando em ação o tempo todo, pois foi assim que aprenderam e vem fazendo há muito tempo, colocando o aluno em uma situação de comodidade e passividade, cristalizados em uma forma de ensinar e aprender conservadora.

A exposição oral foi a técnica a que mais assisti. ... O ritual escolar está basicamente organizado em cima da fala do professor. ... o professor é a maior fonte da informação sistematizada. ... A grande inspiração dos docentes é a sua própria prática escolar e eles tendem a repetir comportamentos que considerou positivos nos seus ex-professores. Há pouca possibilidade de que nossos interlocutores tivessem tido experiências de discussões em classe, com professores que... tentassem construir o conhecimento de forma coletiva. Tenho a impressão até de que os

professores criam um certo sentimento de culpa se não são eles que estão “em ação”, isto é, ocupando espaço com a palavra na sala de aula. Tudo indica que foi assim que aprenderam a ensinar. [...]. Os estudantes... estão condicionados a ter um tipo de expectativa em relação ao professor. Em geral, ela se encaminha para que o professor fale, “dê aula”, enquanto ele, aluno, escuta e intervém quando acha necessário. O fato de se achar na condição de ouvinte é confortável ao aluno. ... Este comportamento ratifica a tendência de que o ritual escolar se dê em cima da aula expositiva. É provável que professores e alunos assim se comportem por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica (CUNHA, 1989, p.135).

Estes fatores que norteiam a sala de aula universitária são discutíveis, pois os alunos, muitos deles de acordo com Cunha (1998, p.136) gostam da “aula show” e preferem receber o conhecimento pronto, contrariando a iniciativa de muitos professores, que propõem como a Profa. Bia, iniciativas conjuntas em sala de aula, acreditando que o conhecimento deve ser construído em conjunto, entre professor e aluno, tornando as aulas, um momento de trocas, de exercícios, partindo do pressuposto que o aluno deve tomar conhecimento amplo e específico, do objeto de sua aprendizagem e por onde passaram esses conhecimentos, como tem sido constituídos e como foram produzidos.

Movidos pela história de vida da Profa. Bia destacamos a importância da integração, na prática docente, do que consideramos “estímulo verbal”, em que o professor dá voz aos alunos, expressando sua crença em ser o aluno capaz de participar da aula e produzir conhecimento, ficando registrada a participação do aluno, e o aproveitamento que o professor dá a todas as idéias trazidas, atitude pertinente na maioria das disciplinas. Com a metáfora criada pela referida professora, o ensinar muitas vezes é caracterizado pela “aula engessada”, “não pode ser água parada, a água tem que fluir, ela tem que estar sempre em movimento” completa a Profa. Bia.

— *Eu acho que o ensino é isso, a gente tem que estar sempre em movimento, buscando melhores assuntos, novas maneiras de colocar questões, de criar unidade com os alunos, o que não quer dizer que a gente vai ficar passando a mão na cabeça dos alunos.*

— *Mas o que eu acho importante é que com essa afetividade a gente vai estimulando nos alunos uma postura crítica, a construção da maturidade desse aluno.*

Destaca a Profa. Bia e nos unimos a ela em relação ao movimento, que certamente gera ação, pensamento, fluidez crescimento e construção, palavra usada repetidas vezes em nosso trabalho para explicitar a missão de caracterizar a trajetória da educação, seu perfil e sua condição, na vida de cada aluno, como sugerem todas as referências usadas neste trabalho. Construir significa edificar, colocar pedra sobre pedra e sustentar. Trabalho que necessita do encorajador e do encorajado, do estimulador e do estimulado, para que seja concretizado. Mão dupla de ação, onde o respeito e afetividade transitam entre conhecimento e aprendizado.

Kant (1996 p. 16), lembrado por Morin (2000, p. 52), coloca que “O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” e que “Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem”. Assim, através da cultura que é constituída pelos saberes, criamos o caminho para a educação.

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (MORIN, 2000, p 56).

Tendo o ser humano em sua essência sinais que são antagônicos, contrários e complementares, Morin (2000), demonstra toda a fragilidade humana, em relação a seus sentimentos, e a constituição de sua personalidade, dando aos professores a dimensão da dificuldade e complexidade que têm nas mãos, na árdua tarefa de construir, edificar, novos profissionais, que mantenham o foco, com disciplina, criatividade e maturidade profissional.

Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofamento propriamente humano. O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e de desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo



imaginário e po-de reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras (MORIN, 2000, p. 59).

Normalmente, encontramos educadores tensos e desmotivados, diante de conflitos e dificuldade de relacionamento com seus alunos. Muitos estão buscando diferentes iniciativas em seu caminho educacional, mas não é fácil, pois como a já citada mudança na sociedade, o comportamento do aluno de hoje está mudado, caracterizando assim a necessidade de novas posturas, atitudes com base na ética, centradas neste novo tempo em que vivemos, e importantes para o aprimoramento das relações. Diversos são os anseios e inquietações dos professores na questão da ética no âmbito pedagógico. Como deve ser esta postura e como ela continuará a edificar tão nobre missão?

No PCN (1997) salienta-se a presença da ética no pensamento filosófico contemporâneo, no cotidiano de todas as pessoas, na política, na religião, no esporte e principalmente nas profissões.

A reflexão ética traz á luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais (BRASIL, 1997, p. 29-30).

Muitas profissões possuem código de ética próprio, a dos professores não, mas é uma profissão que necessita de atitudes éticas bem claras, pois têm como matéria prima de seu trabalho, seres humanos, considerados exemplo, modelo para seus alunos, que andam em busca de referências e heróis, num tempo onde os princípios éticos e morais estão esquecidos. Como alguém que inspira confiança, a ética profissional do educador se dará entre as relações com a sociedade, que se expande entre a escola, o aluno, os colegas, consigo mesmo e com o desenvolvimento de sua carreira profissional.

Precisamos pôr na ética nossas mãos e nosso coração (...) uma ética que, tecendo-se nos confrontos e se desenhando a partir da diversidade de vida comum não abdica nunca de si mesma (..) trata-se pois de uma nova forma didática política (...) uma ética

que concretiza, assim sua ligação visceral com a educação (KRAMER, 1993, p. 170-17).

Lembramos ainda que na postura do docente cabem atitudes que caracterizem um ambiente escolar confiável, analisando frequentemente sua postura frente às proposições feitas a seus alunos, como datas, prazos, concessões, sigilo, seguindo normas de postura e comportamento adequados ao ambiente educacional, encaminhando sua prática, de uma forma não retrógrada ou comodista. Moretto (1995, p. 8) diz que devemos “estar sempre disposto a ressaltar os méritos de seus colegas, suas iniciativas, sua competência e sua dedicação ao ensino, o que muito favorecerá a tarefa educativa dos colegas”.

É preciso pensar que nossa realidade está ligada às transformações do século XXI, e requerem um profissional que olhe para o futuro, pronto para resolver questões e situações inusitadas, exercitando a criatividade e a imaginação própria e de seus alunos, formando profissionais autônomos, inquiridores e com auto-estima elevada, prontos para usufruir de seus talentos e potencialidades, próprias do desejo do saber.

Tudo poderá ser possibilitado, por uma conduta ética e permeada de idéias construtivas. Concluímos então que o professor é aquele que se constrói, aquele que vai sendo construído, aquele que nunca está pronto, e faz revisão constante de sua jornada de trabalho; mesmo que as questões pedagógicas se tornem mais trabalhosas, é o cotidiano da sala de aula, a prática diária, que vai construindo o perfil do professor. Evidenciam isto, os fatos de outro trecho do depoimento da Profa. Bia em relação as questões de aprimoramento profissional, ligadas também a extensão universitária.

— *Eu acrescentaria duas coisas, mais recentes, que colaboraram assim, sem dúvida nenhuma nessa questão do meu aprimoramento, dessa construção, desse crescimento.*

— *Uma delas foi o ingresso no Programa de Extensão, um exercício de que o que se trabalha na sala de aula mas junto à comunidade, então isso foi extremamente enriquecedor porque a gente passa a lidar com um rol bem maior de*

*alunos e às vezes um grupo bem maior de pessoas da comunidade, com as quais a gente tem que interagir, — mas numa outra dinâmica, então isso também acrescenta à experiência, porque assim como tem este reatamento do conhecimento acadêmico para fora, tem o conhecimento que a gente traz este trabalho da comunidade para a questão da academia, para dentro da sala de aula e tudo isso.*

Fato importante acrescenta a Profa. Bia, quando diz da importância da extensão universitária como agregadora de uma prática construtiva e realista em seu percurso acadêmico, visto que o ensino e a pesquisa têm sido priorizadas na educação superior e nem sempre são valorizadas as atividades de extensão, indispensáveis para a formação profissional. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pudemos perceber a dimensão do trabalho da extensão universitária e o valor deste segmento para a formação do professor, nas palavras do representante da UNESCO no Brasil, Jorge Werthein que diz:

Torna-se necessário uma nova postura da comunidade acadêmica, uma verdadeira mudança de mentalidade eu diria, sem o que, será difícil manter e ampliar a credibilidade que ela conquistou ao longo da história. Para operar essa mudança, certamente que os serviços de extensão, pela experiência e conhecimento que possuem sobre a conjuntura e as circunstâncias da comunidade, terão um papel renovado a cumprir, qual seja, o de alimentar o processo de reexame da universidade, condição indispensável para ampliar a sua relevância. (WERTHEIN,2002, p.12)

A extensão promove sem dúvida, o exercício de colocar em prática o que se aprende em sala de aula e em contra partida trazer da realidade praticada, um novo olhar para o ensinamento, sendo reaprendido, reavaliado, questionado e com outras dimensões quanto a necessidade, praticidade e adequação.

Em uma proposta de revisão ampla sobre o papel da extensão, Arroyo (2010) menciona fatos como:

Podemos, então, dizer que as relações da universidade com a sociedade, através da extensão universitária, devem ser realizadas com a principal tarefa de preocupar-se com a formação do cidadão, em duplo sentido: dos novos profissionais que irão

atuar nos diversos setores sociais e dos membros da comunidade, o público externo a quem estas ações extensionistas se dirigem, buscando contribuir, concretamente, para a construção de melhores condições de cidadania (ARROYO, 2010, p.20).

As questões mencionadas na história da Profa. Bia, ainda nos levam a refletir, sobre a indissociabilidade compreendida entre ensino-pesquisa-extensão, como características da extensão em sua prática:

[...] entendemos que a universidade não deve dedicar-se exclusivamente ao ensino, o qual não pode restringir-se à mera transmissão de conhecimentos. Nem a pesquisa pode ser um segmento à parte, descontextualizado; embora seja, claro, uma importante função das IES deve ter uma significação social, relacionar-se o máximo possível com os interesses da comunidade. Numa universidade, ambos os eixos devem estar respaldados na relevância da sua significação social, o que pode/deve ser intensificado por suas articulações com o âmbito da extensão (ARROYO, 2010, p.37).

Procuramos mostrar, a questão do rebatimento, ou seja, um jogo de espelho que pressupõe o domínio da extensão universitária, principalmente quando, facilita o entendimento, em uma visão ampla, onde de um lado a formação do professor e a prática pedagógica se fortalecem, refletindo, como numa imagem em frente a um espelho, recaindo no trabalho em campo, na comunidade, na sociedade, concretizando a formação dual dos participantes, aluno e cidadão, propiciando também a formação continuada do docente responsável por esta intermediação, comunidade/sala de aula.

O valor da experiência, do teste, do por em prática, do estar preparado para o inusitado, fica evidenciada, além do entendimento do que foi ensinado, a oportunidade do treinamento frente à realidade com seres humanos prontos para questionar e gerar insegurança, medo, ou iniciativa, argumentos e posicionamento, uma experiência de valor para a construção do agente formador e atuante na sociedade que o espera, como profissional, como sintetiza bem Arroyo (2010) completando:

A extensão universitária deve ser concebida, portanto, como ação que visa, principalmente, a formação do indivíduo-cidadão que irá atuar nos diversos segmentos profissionais, e que, provavelmente, neles encontrará situações nem sempre previstas nos conteúdos de teor específico dos cursos de graduação e que ultrapassam a necessidade de conhecimentos técnico-científicos, exigindo dele posições socialmente comprometidas (ARROYO, 2010, p.134).

A Profa. Bia acrescenta, trazendo luz para nossas reflexões, como uma constante em sua práxis, a questão da indissociabilidade, mencionada a pouco, onde ensino, pesquisa e extensão caminham juntos, formando um tripé que apóia e sedimenta a educação superior. A docente procura neste momento de seu depoimento, demonstrar toda a trama de envolvidos no referido projeto de extensão, que fortalecem e enriquecem a formação do aluno, proporcionando condições para que eles tenham independência e autonomia, desenvolvendo atividades e desempenhando funções de responsabilidade, muitos com bolsa-estímulo ou mesmo como voluntário.

— *Outro momento extremamente importante foi a tutoria do grupo PET, que é um Programa de Educação Tutorial e eu fui a tutora do grupo PET- Arquitetura de 2007 a 2009 onde a gente desenvolve um trabalho também com um grupo de alunos bolsistas e até alguns alunos voluntários, que vão se tornando, por troca, tutores também.*

— *Então sempre os alunos vão saindo do curso e outros vão entrando no lugar dos bolsistas.*

— *Este Programa de Educação Tutorial prevê o trabalho dos alunos via TED, que é Ensino, Pesquisa e Extensão, então é a indissociabilidade, e isso é extremamente enriquecedor.*

— *Os alunos foram adaptando, com uma orientadora nas reuniões de grupo e os alunos é que vão aprendendo a desenvolver as atividades e o próprio fazer.*

— *Então é um trabalho muito completo.*

Comprovando a experiência da Profa. Bia, neste tempo de docência é sério o compromisso do ensino superior com a extensão universitária, uma faceta instigante e realizadora, do ensino, que promove com ampla condição a formação de profissionais, capacitando-os de maneira concreta e inovadora, sugerindo uma formação completa.

Trabalhar pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão significa preocupar-se em constituir uma formação não segregada, como eram as cátedras do início do ensino superior (ARROYO, 2010, p.134).

Apostando em uma formação docente renovada e uma prática pedagógica construída em vivências, a idéia é estimular, sugerir, orientar a ação direta do aluno sobre o meio em que está inserido, tornando-os cidadãos profissionais e conscientes de sua participação na educação da sociedade.

Pensando em todo o repertório cultural que vai sendo construído, na relação educacional, num processo contínuo de trocas e percepções, com o passar de emoções, sensibilidade e saberes, nos reportamos a Nascimento (1999) que explica, se reportando à natureza, com uma figura de linguagem, todo esse processo pedagógico, que vivenciamos com os relatos da Profa. Bia, onde o conhecimento precisa ser buscado incessantemente, envolvendo questionamentos e reflexões.

Esta construção se dá conjuntamente, entre educando e educador, assim como se dá a construção de uma colméia, produzidos a partir de pequenos favos de mel, por todas as abelhas da colméia (NASCIMENTO, 1999, p.167).

Desta narração repleta de emoção, vemos nascer sugestões de iniciativas pedagógicas e de uma metodologia que propõe priorizar a relação do sujeito aluno com a interdisciplinaridade e com a extensão, colocados como fundamentais para o êxito do processo de formação do aluno no ensino superior, promovendo também uma relação professor aluno que não se dissocia, aparece como um todo em construção, onde ambos se auxiliam num aprendizado constante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. [...] A evidência oral, transformando os 'objetos' de estudo em 'sujeitos', contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira (THOMPSON, 1992, p. 137).

Tendo chegado ao final de um percurso no qual procuramos estabelecer um trajeto para que esta pesquisa pudesse ser realizada de modo que considerasse as atuais perspectivas para o ensino de arte, o resgate de sua história no Brasil e os depoimentos dos professores, sujeitos que fizeram parte da história particular desta pesquisadora, agora é possível reconhecer que alcançamos o nosso objetivo na tentativa de respondermos às questões referentes à formação teórico-prática do professor de Arte e a sua contribuição para melhorar a qualidade de ensino, por meio da história de vida dos professores, colaboradores da pesquisa em questão, e ainda das transformações sócio culturais e o efeito delas no campo educacional.

Retomamos e sintetizamos nossas considerações reafirmando as principais finalizações deste processo de pesquisa, oportunizados pelo referencial teórico que embasa este trabalho empírico.

Iniciamos este trabalho com a perspectiva de rever a prática docente e conseqüentemente a formação do profissional da área de artes, pois acreditamos que muitos professores têm um ótimo referencial teórico, mas necessitam rever sua prática pedagógica, o que nem sempre condiz com a teoria ensinada. Nesta caminhada tivemos momentos de estudos intensos que nos embasaram teoricamente, possibilitando-nos uma breve avaliação de todo o percurso do ensino da arte no Brasil, o qual sofreu interferências políticas, econômicas, sociais, históricas e culturais.

Compreendemos que os fatos históricos e os movimentos de arte que deram vida à história da arte brasileira andaram paralelamente ao ensino da arte no Brasil, ou seja, a Arte no campo educacional, demonstrando o caminho percorrido e todos as influências destes acontecimentos na implantação desta

área em nosso sistema de ensino. Com este olhar histórico, buscamos o entendimento do exercício docente e suas implicações.

Pudemos nos interar desta área específica e suas transformações, devido às grandes mudanças ocorridas desde o seu início, em relação à nomenclatura, a termos usados para designá-la, a importância desta área de conhecimento para a educação, e quando deixa de ser vista como aprendizado apêndice e é oficializado como disciplina. Desta maneira, acreditamos que não podemos separar a história da arte brasileira da estruturação da história do ensino de arte no país.

Assim, por intermédio da história oral, rememoramos o percurso dos professores escolhidos, na tentativa de contextualizar e investigar suas histórias de vida, dando o devido apreço, a como construíram suas carreiras, como professores de Arte e registrando suas experiências de formação e as influências delas na ação pedagógica com a vivência na formação de futuros docentes.

Assinalado por Tardif (2002) "*os saberes docentes são temporais*", fazendo do tempo um aliado para que se entenda de modo amplo cada sujeito. Por meio da memória dos professores, promovemos uma avaliação que se tornou uma restauração das questões que o tempo possibilitou ir construindo em relação ao ensino e suas práticas.

A reflexão proporcionada favoreceu-nos o entendimento de que muitos são os desafios da educação e, assim, acreditamos ter sido pertinente abordar nesta pesquisa a importância da formação pedagógica para a prática do docente do ensino superior. As histórias de vidas dos docentes, sujeitos desta pesquisa, revelaram, através dos estudos autobiográficos, um grande potencial para evidenciar, as particularidades, tão significativas da formação e das especificidades das situações educativas. As vidas aqui socializadas manifestaram o percurso profissional, ligando os meandros do ensinar com a pessoa e o profissional, inseridos em nossas reflexões.

Nóvoa (1995, p. 19) ensina que um estudo com esta perspectiva deve "enriquecer-se em termos da ação, caminhando no sentido de uma integração teórica que traduza toda a complexidade das práticas".



Consideramos que por intermédio da história oral pudemos realizar uma profunda reflexão sobre o tema proposto e destacamos propostas de ensino que valorizam a qualidade de ensino superior, principalmente na área de Artes, tais como: a relação professor aluno, a questão da afetividade, a mediação, e a teoria e prática como um trabalho conjunto nas exigências para o ensino da arte.

O ensino da arte prevê o trabalho com a pluralidade da expressão artística dos alunos, encontrando caminhos individuais, delineados por cada docente entrevistado, com o intuito de rememorar fatos e ações que nos fizeram chegar a estudiosos renomados e pelos quais pudemos perceber que houve um revigorar da prática pedagógica e da formação dos professores.

A prática revisitada tem um embasamento substancial e poderá revigorar a prática de futuros profissionais, concretizando o objetivo desta pesquisa.

Abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo, as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros. Os outros são, desta forma, referências imprescindíveis das nossas lembranças (CATANI *et al*, 2000, p.168-169).

O grupo dos colaboradores desta pesquisa é formado por três docentes, sendo dois doutores e um mestre, que ministram aulas em um Curso de Artes Visuais. Dois deles ministram aulas no referido curso há mais de 20 anos e muito colaboraram, para que déssemos conta de compreender a trajetória de constituição profissional à qual estão ligados.

Para estes três docentes, ser professor tem sido um caminhar de constante crescimento e mudanças sucessivas. Vidas dinâmicas que foram determinadas por peculiaridades e desafios, que não os desanimaram. Começaram jovens na carreira acadêmica e continuam a caracterizar sua prática docente na atuação voltada para o aluno, criando oportunidade de inserir conhecimento na vida de cada um. Dar voz ao aluno foi sem dúvida tema de todas as entrevistas. Por intermédio das experiências é que salientam a importância do diálogo entre professor e aluno, e que vieram à tona as emoções

naturais deste relacionamento e, nesse sentido, propõem sempre uma maneira particular de lidar com a individualidade.

Quanto ao ensino foi demonstrado pelo cotidiano narrado pelos docentes que torna-se de suma importância o respeito que mantiveram com o ritmo de cada aluno, ou seja, com o tempo e a forma como cada aluno se apropria dos conteúdos propostos na aula, o que propiciava condições para que este aluno pudesse manifestar livremente sua criatividade e expressão, ou expor sua dificuldade e questionamento nas mais variadas situações.

Outro ponto importante revelado pelos depoimentos é a questão da interdisciplinaridade, cuja necessidade profissional os fez transitar por outras áreas do conhecimento, por outros saberes e, através do que sentiam, promover um permanente construir e reconstruir, sendo ponte e ligando à experiência do aprender e do ensinar.

Deste modo, pudemos notar que cada um a seu modo, os docentes envolvidos desempenharam papel político e social na vida de seus alunos. Entretanto, foi na relação com a extensão universitária, ou nos diálogos com professores das federações de arte, ou mesmo no processo de ensino-aprendizagem, que lidaram com a diversidade de indivíduos que constituem o âmbito do ensino superior e puderam influenciar na formação de modo geral.

Além de legitimar entre os sujeitos, as práticas pedagógicas revisitadas, esta pesquisa também possibilitou a retomada da questão do domínio específico da área de Artes e o domínio das áreas pedagógicas, além do desenvolvimento das habilidades essenciais para o exercício docente como um profissional da educação. Com a junção dos conhecimentos específicos da área, somados aos conhecimentos pedagógicos, foi construído no dia a dia dos docentes mencionados, uma prática produtiva que poderá levar os alunos a terem atitude comprometida com a mudança da realidade, com uma mentalidade crítica e consciente principalmente nas questões educacionais.

No processo de docência do Ensino Superior, Pimenta e Anastasiou (2002), referindo-se a preparação pedagógica, afirmam que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 259).

Outra evidência que fica registrada nos depoimentos desta pesquisa, como uma tendência a ser seguida por futuros docentes, é a capacidade do professor em ser motivador, um profissional que pode estimular e acreditar nas relações com o aluno e perceber as dificuldades e dilemas a que os alunos estão sempre sujeitos no dia a dia.

Ainda que na visão de nossos colaboradores a lida com os alunos, a relação direta e entusiasmada, apareça como constante e inerente à sua metodologia, pudemos também analisar que a relação aluno e professor pode gerar estados afetivos negativos resultantes das oposições encontradas entre diferentes modos de pensar e agir.

Nas três histórias compartilhadas e pela experiência desta pesquisadora com os referidos mestres, mesmo havendo momentos de desânimo e tensões, o equilíbrio, a calma e o bom senso, prevaleceram, sem que fosse desconsiderada a metodologia em questão e mantendo se sempre preparados em relação ao conteúdo proposto.

Todavia fica clara a noção de processo que todos eles imputaram em relação à vida dos alunos e deles próprios. Processos estes que necessitam de um entendimento interior, de buscas constantes de aproximação, que mesmo com constrangimentos e dificuldades, tornaram a vivência em sala de aula produtiva e aceita pela maioria.

Cabe ressaltar que quanto à formação para a docência no ensino superior de Artes Visuais, as ações dos docentes aqui pesquisados, dão ênfase à teoria e à prática trabalhadas conjuntamente, promovendo um repensar mais abrangente da relação pedagógica, ficando proposta também a contribuição que os docentes podem dar a formação integral de seus alunos através de saberes, valores e experiências próprias, fortalecendo a teoria e dinamizando a prática.

Nas referidas trajetórias docentes, a formação acontece com a parceria professor e aluno, onde o trabalho de ensinar Arte exige investimentos e diversificações, para que cada um se aprimore, construindo coerências ligadas a sua personalidade. Que estejam preparados também para conviver com o coletivo, dando sempre espaço para a manifestação dos outros, se identificando com elas ou aceitando as divergências. Dessa forma nossos docentes vão promovendo entre seus alunos o conhecimento e a sensibilidade em um trabalho criativo com possibilidades de expressão e mudanças que poderão se transformar em ações nas práticas pedagógicas deles, futuramente como docentes.

Ainda quanto à formação docente, concluímos pela fala de nossos sujeitos, que ensinar Arte, contextualizá-la e ligá-la a seus conteúdos, é o objetivo primordial da educação e da inclusão da arte nos currículos.

Na capacitação docente o futuro profissional é levado a interpretar e a representar o mundo à sua volta, apoiado em uma abordagem que se aproprie de textos artísticos, trocando e experimentado suportes, elementos e estruturas dando sentido amplo quando apoiados nas obras de arte, nos demais produtos culturais e na experiência de cada sujeito. Acreditamos ser este o trajeto para a formação e transformação do futuro docente, que poderá revelar suas características e se encontrará afinado com os saberes relativos à arte como referência na construção de sua prática pedagógica e das questões metodológicas, conceituais e sócio-políticas.

Com o compartilhar da vida docente e o repensar sobre a constituição das histórias destes professores de arte, organizamos esta reflexão para que seja lida além dos olhos, onde falas, textos e idéias se proponham a ser, além de um examinar atento, uma busca de identidade e de fundamentos que venham a enriquecer a constituição da prática dos docentes em formação contínua, no ensino de artes. De uma forma sensível e detalhada procuramos recontar histórias, não para que fiquem guardadas, mas para que sejam um ícone de buscas, na construção efetiva de docentes de Artes e de suas práticas pedagógicas.

Consideramos que a História de vida dos docentes foi o ponto de partida para o aprofundamento da problemática da formação do professor e da prática pedagógica do docente de Artes, pois eles abordam suas práticas pedagógicas que são indicativas da construção deste trabalho docente. Os focos diferenciados dos entrevistados se mostraram pontuais, mas se interseccionam na medida em que fomos observando os fatos narrados.

O Prof. Paulo tem seu olhar voltado para o aluno, dando destaque às relações de trocas entre as pessoas e ao desenvolvimento que advém delas. Em nosso entendimento, isto significa, que o seu trabalho está direcionado a cada indivíduo em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, ou seja, da maneira e no tempo de cada aluno e na capacidade de atuar como pessoa por inteiro, ligada às necessidades do curso em questão.

Destaca a importância do diálogo, respeito à realidade de cada aluno, e a construção do conhecimento partilhado nessa relação ensino-aprendizagem, na qual docente/discente são educandos e educadores, em uma reflexão contínua acompanhada da humanidade que dele faz parte.

Dentro de suas aulas no curso de Artes Visuais o professor dá as noções básicas dos conteúdos e técnicas e, com presença marcante, facilita a aprendizagem. A atividade passa a ser considerada um processo natural que acontece através da interação com o meio, promovido no espaço da sala de aula. Voz baixa, atitudes sérias, mas generosas, se entremeiam a técnicas milenares da gravura, propondo ainda um olhar contemporâneo nas produções, cores e desenhos das mesmas.

A educação, desta forma, possui um significado amplo, pois busca a educação do homem e não apenas a do aluno em uma instituição de ensino. Considerado artista internacionalmente renomado, sua ação ainda é marcada pelo respeito aos ideais e as idéias de cada aluno do curso de Artes, dando condições para que estes se constituam docentes ou artistas, ou ambos de forma integral.

Na entrevista da Profa. Roberta fica enfatizado, seu trabalho através do engajamento e comprometimento político educacional, fundamentais às políticas

públicas para a educação e avanços, especialmente na área de Artes e na relação viva com a história da educação brasileira. Como docente na luta pela qualidade do ensino, promove o respeitoso convívio com as diferenças, deixando claro que cada ser humano é uma pessoa diferente. Estes sentimentos e experiências em relação às deficiências têm um papel importante, como fator de crescimento no processo de formação e aprendizagem do futuro docente.

Desta forma, a professora propõe que a educação seja mais abrangente, compreendendo ações e atitudes que venham modificar a realidade, mesmo que de início seja visto como algo novo e de difícil compreensão. Sua militância para um ensino renovado se constata nas participações em diferentes momentos do cenário da arte educação brasileira, e na forma como traduz seus anseios nas aulas, com alunos que em breve se tornarão professores.

Por fim, a Profa. Bia, trata a sua formação com um posicionamento voltado ao serviço, com a preocupação com sua capacitação, e com o envolvimento organizacional, com as mudanças necessárias ao fazer pedagógico e cultural. Todas as situações de ensino se deram com o encontro professor-aluno-conhecimento, envolvendo os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e aluno e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem, que através de suas buscas como professora, foram conceituadas.

Por meio deste processo de investigação da sala de aula, e por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, foi se construindo a professora. Desde o material didático usado por ela, até o material produzido pelos alunos, somados ao processo do cotidiano escolar, deflagraram descobertas, que aconteceram, mais fortemente aliadas à interdisciplinaridade e à extensão acadêmica.

Destaca também a importância da formação permanente, a formação pedagógica e o interesse no aprimoramento, que devem partir do próprio educador. Vale-se ainda das discussões e reflexões a respeito da seriedade com que o professor desenvolve seu trabalho e as exigências necessárias à qualidade do ensino, além da questão da inclusão, nos projetos de acessibilidade. Propõe e

oportuniza entre seus alunos a interação ensino/pesquisa/extensão, tripé de sustentação em uma formação profissional consciente.

Desta feita, as entrevistas trouxeram para a pesquisa três pontos a serem destacados que devem fazer parte das discussões pedagógicas e da formação docente. O Prof. Paulo destaca o relacionamento, diálogo, troca e respeito, a Profa. Roberta, o engajamento político, respaldando o trabalho educacional e um novo olhar para as diferenças, e a Profa. Bia, comprometimento com a formação profissional e com a qualidade da produção.

As questões relativas à realidade educacional que a Profa. Roberta nos apresenta são um ponto de equilíbrio, as palavras de humanização e sensibilidade do Prof. Paulo e da Profa. Bia, fortalecendo a idéia da teoria aliada a pratica docente no ensino superior de forma cada vez mais completar.

Acreditamos que todos trazem aquilo que consideramos fundamental para a qualidade da educação: a ética, a busca constante pelo conhecimento, que traz a autoridade, a cumplicidade no exercício profissional, que implica no respeito ao outro, e às diferenças que possibilitam trocas e novos saberes e o comprometimento com a educação.

Ao finalizar estas considerações acerca de nosso trabalho, chegamos à conclusão de que é necessário propor uma continuidade deste processo e neste sentido, dizer que seria possível realizar um redimensionamento desta análise com um aprofundamento em relação às práticas pedagógicas, dando voz aos alunos que as tenham vivenciado e através desta colaboração, delinear uma base teórica com a possibilidade de fornecer maiores subsídios aos professores da área de Artes.

Numa perspectiva mais ampliada, caberia também ouvir ex-alunos dos professores pesquisados, no intuito de conseguir uma contribuição relativa ao que foi aprendido por eles no decorrer da graduação e colocado em ação em suas práticas docentes, mostrando a importância de uma nova leitura do que foi salientado aqui.

Desta pesquisa acreditamos que possam originar propostas de ampliação do conhecimento e dos benefícios de diferentes práticas educacionais demonstrando sistematicamente como se dá a aquisição do conhecimento, e o relacionamento do professor e do aluno nesta construção de saberes, especialmente dentro da academia, no Ensino Superior.



## REFERÊNCIAS

ALBANO, A. A. *Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendiz da arte como rito de iniciação*. São Paulo: Plexus, 1998.

ALBERTI, V. *Manual de história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

\_\_\_\_\_. *História oral – A experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990

ALMEIDA, C. Z. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ALMEIDA, C. M. de C. *Ser artista, ser professor – Razões e paixões do ofício*. São Paulo: UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRADE, M. C. M. *Afetividade e Aprendizagem: Relação professor e aluno*. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/afetividade-e-aprendizagem-relacao-professor-e-aluno/44105/2009>. Acesso em 13.abr.2010

ARAUJO, A. R. F. de. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009. Caxambu-MG. *Anais*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Res.pdf>. Acesso em: 30.set.2010

ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000

\_\_\_\_\_. *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de mestres e alunos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004

ARROYO, D. M. P. *A meta-avaliação e a extensão universitária: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: PUC-Campinas, 2010

BAHKTIN, M. De los apuntes de 1970-1971. In: *Estetica de La creación verbal*. 2ª ed. Mexico: Siglo Veintiuno Editores. 1986

BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975

\_\_\_\_\_. *Teoria e prática da educação artística*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

\_\_\_\_\_. *Recorde e Colagem: Influência de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

BARBOSA, A. M. e SALES, H. M. *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC, 1990.

BARBOSA, A. M. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectivas, Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991

\_\_\_\_\_. *A arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular. Comunicação e educação*. São Paulo, v.1. n.2, p. 59-64, 1995

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte*. 2ª Ed. Série Estudos. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: CI Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. (org) *A compreensão e o prazer da Arte: além da tecnologia*. São Paulo: SESC, 1999

\_\_\_\_\_. *Arte-educação no Brasil*. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2002

\_\_\_\_\_. *Professora aposentada da USP e um das pioneiras da arte-educação no Brasil defende o papel da arte nas escolas como forma de resgatar a qualidade do ensino e da aprendizagem*. Disponível em: <http://apeduufrgs2007.pbworks.com/f/ANA+MAE+BARBOSA.doc>. 2007. Acesso em 20.out.2010

\_\_\_\_\_. *Arte-educador conquista seu espaço. Arte/educação como mediação cultural e social*, Editora Unesp, série “Arte e educação” Dezembro/2009 Ano XXII - nº 251. Disponível em <http://www.unesp.br/aci/jornal/251/livros-cultura.php>. Acesso em 10/12/2010

BERNARDES, R. K., ALBANO, A. A. *Diário de aula: rastros da memória – Uma proposta de formação continuada em desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto, Portugal: APECV, 2010. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/34497157/Desafios-da-educacao-artistica-em-contextos-ibero-americanos>. Acesso em 10.set.2010

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

\_\_\_\_\_. *A Formação do Professor de Arte: do ensaio à encenação*. 3ª ed, Campinas: Papyrus, 2007

BOLIVAR, A. y otros. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE, 1998

BOSI, Ecléia. *Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social*. Petrópolis, Vozes, 2003.

BRASIL. Lei nº 5.692/71. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1971

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 20.dez.1996.

\_\_\_\_\_. PARECER HOMOLOGADO. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 24/07/2008, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do ensino fundamental, Parâmetros Curriculares nacionais, Arte. 1997.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª séries. Arte, Ministério da Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries. Arte, Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 18ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio. Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES nº 280/2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf) Brasil 2007

\_\_\_\_\_. PCN do Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>.

BUORO, A. B. *O olhar em construção*. São Paulo: Cortez, 1998.

CALDERÓN, A. I. *et al. Educação Superior: construindo a Extensão Universitária nas IES particulares*. São Paulo: Xamã, 2007

CANDAU, V. M. F. (Coord.). O caminho percorrido: dos primeiros cursos de nível superior de formação de professores à situação atual. In: *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, Rio de Janeiro: PUCRJ, 1987.

\_\_\_\_\_. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V.M.F. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papyrus, 2001

\_\_\_\_\_. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2008

CATANI, D. B. *et al. Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras, 1997

CORONA, F. *Caminhada nas artes: 1940-1977*. Porto Alegre: UFRGS, IEL/DAC/SEC, 1977

CORREA, C. C. M. Atitudes e valores no ensino da arte após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. *EccoS Revista Científica*. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho. v. 9, nº.1, p.97-113. 2007

CORREA, E. J.; CUNHA, E.S.M.; CARVALHO, A.M. (Orgs.) *(Re)conhecer diferenças, construir resultados*. Brasília: UNESCO, 2004. 576p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000031.pdf>. Acesso em 20.out.2010

COSTA, A. F. G. da. *Interdisciplinaridade: a práxis da didática psicopedagógica*. Rio de Janeiro: UNITEC, 2000.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1992

\_\_\_\_\_. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989

\_\_\_\_\_. *O bom professor e sua prática*. 20ª ed. Campinas: Papirus, 2008

\_\_\_\_\_. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D. B. C. e MOROSINI, M. (Orgs.). *Universidade futurante*. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D. B. C. e MOROSINI, M. (Orgs.). *Universidade futurante*. Campinas: Papirus, 2008

DARRAS, B. Os valores da antiguidade ocidental são responsáveis pela crise que afeta a educação artística e o ensino de arte? *Palíndromo – Ensino de Arte*. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC*. Santa Catarina. Nº 1, p. 9-29. 2009

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997

EFLAND, A., FREEDMAN, K. & STUHR, P. *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association, 2005

EISNER, E. W. *Discipline based art education: an overview on Art Education*. Septiembre, 1987.

\_\_\_\_\_. *Educar la visión artística*. Barcelona, Espanha: Paidós, 1995

\_\_\_\_\_. Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_. *The arts and the creation of mind*. Virginia: New Heaven, 2002

\_\_\_\_\_. *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da Educação?* Stanford University, Estados Unidos. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>. Acesso em 10/12/2010.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática*. Canoas: Ulbra, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.) *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008

FERNANDES, A. *A mulher escondida na professora. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000

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

\_\_\_\_\_. Pesquisas no Ensino e na Formação de Professores: caminhos entre visualidades e visibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 15, 2004, Rio de Janeiro: FUNARTE, FAEB, 2005, p.148-160.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d' Água, 1993

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professora sim Tia não*. 4ª ed. São Paulo: Olho D'água, 1997

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

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

GALZERANI, M. C. B. *Imagens entrecruzadas de Infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin*. In: FARIA, A. L. G.(Org). *Por uma cultura da infância*. Campinas: Autores Associados, 2002

GERALDI, J.W., FICHTNER, B., BENITES, M. *Transgressões convergentes*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007

GOODSON, I. F. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992

\_\_\_\_\_. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995.

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

IAVELBERG, R. Construção de conhecimento artístico e didático na formação de professores. *Revista Palíndromo*. Universidade de Santa Catarina. Disponível em: [http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/arquivos/2\\_palindromo\\_ivelberg.pdf](http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/arquivos/2_palindromo_ivelberg.pdf), 2010

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

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996

KRAMER, S. *Por Entre as Pedras: Arma e Sonho*. São Paulo: Ática, 1993

LANIER, V. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, A. M. (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, A. M. (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997

LARROSA, J. *Pedagogia profana – danças piruetas e mascaradas*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970

LIBANEO, J. C. O ensino de graduação na universidade. A aula universitária. Disponível em: [http://www.fadepe.com.br/restrito/conteudo/pos\\_gestaoambiental\\_o\\_ensino\\_de\\_graduacao\\_na\\_universidade.pdf](http://www.fadepe.com.br/restrito/conteudo/pos_gestaoambiental_o_ensino_de_graduacao_na_universidade.pdf). Acesso em: 20.out. 2010

LOPONTE, L. G. Arte da docência em Arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, M. O. de. (Org.). *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007.

\_\_\_\_\_. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. 2005. 207 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005



LOWENFELD, V. *A criança e sua arte*. 5ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977

MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes/ EDUC, 1989

MARTINS, C. B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C. B. (org). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS, M.C. et al. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e compreender arte*. São Paulo: FTD, 1998

\_\_\_\_\_. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Mediação: Provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, V. 1, n.1, outubro 2005

MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003. Disponível em: <http://antropologia.com.br/entr/entr25.htm/> *Ouvir Contar. Textos em História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004

MEIHY, J. C. S. B. (Org.). (Re) Introduzindo a história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996

\_\_\_\_\_. Manual de história oral. São Paulo: Loyola, 2005

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História oral, como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 11ª ed. Col. Temas Sociais. Petrópolis: Vozes, 1999

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986

MORETO, V. P. *Ética Profissional. Mimeo*. (Palestra proferida no curso Avaliação e Melhoria da Qualidade de Ensino. Junho de 1995 em São Ludgero).

MORIN, E. *Para Sair do Século XX*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000

\_\_\_\_\_. *O Método 5: A humanidade da humanidade. A identidade humana*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2003

NASCIMENTO, N. M. J. de O. *O Corpo na ponta do lápis, na porta do palco: uma experiência docente em educação artística*. Dissertação de mestrado: Unicamp, 1999

NÓVOA, A. *Profissão professor*. NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999

\_\_\_\_\_. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1997

\_\_\_\_\_. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995

\_\_\_\_\_. *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Publicações Dom Quixote, 1995.

OELKERS, J. *A educação para o bem: potencial de legitimação da pedagogia geral*. *Revista Educação*. Porto Alegre. V.30. n. 2. 2007

LEITE, M. I. *Linguagem e autoria: registro, cotidiano e expressão*. In: OSTETTO, L. E. e LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papirus, 2004

PARDIÑAS, M. J. A. Topografía crítica: el hacer docente y sus lugares. Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos. In: EÇA, T. T. P. de, et al. Porto: Editora APECV, 2010

PARSONS, M. Integrated curriculum and our paradigm of cognition in the arts. In: *Revista Art Education*, v. 39, n. 2. Studies in Art education, 2002

PASTERNAK, B. Disponível em:  
<http://fraseseversos.com/celebres/tema/poder/page/3/>. Acesso: 30.out.2010

PAULILO, M. A. S. *A pesquisa qualitativa e a história de vida*. Revista Serviço Social. Londrina. V. 2, N. 2, , JUL./DEZ. 1999 Disponível em:  
<http://www.ssrevista.uel.br/n1v2.pdf>. Acesso em 21.set.2010

PENNA, M. et al. A questão curricular: por um eixo pedagógico para as licenciaturas em arte. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995.

PEREIRA, M. V. *Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. 1996. Tese de Doutorado em Supervisão e Currículo. PUC-São Paulo, São Paulo, 1996

\_\_\_\_\_. A estética da professoralidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20, 1997, Caxambu-MG. Disponível em:  
[http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed\\_002/cultura/utopiascontemporaneas.pdf](http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/cultura/utopiascontemporaneas.pdf). Acesso em jun.2008

PAREYSON, L. Os problemas da estética. In: BOSI, A. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1991

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001

\_\_\_\_\_. *Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre, Artmed, 2005

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

PESSI, Maria Cristina A S. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações? In: O Ensino da arte em foco. Florianópolis: Departamento Artístico-Cultural. UFSC, 1994

PETRAUSKI, J. M.; DIAZ, M. O lúdico como recurso metodológico para o ensino de arte. Disponível em:  
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1659-8.pdf>. Acesso em 15/10/2010

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999

PIMENTEL, L.G. Tecnologias contemporâneas e o ensino de arte. In: BARBOSA, A. M.. (org). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2007

PORTELLI, A. (1997) O que faz a história oral diferente. In: Cultura e Representação. São Paulo: Projeto História, no. 14. Educ.

PRATA, A. T. Comentários sobre a atuação do engenheiro professor. In: LISINGEN, Irlan. Von et al. *Formação do engenheiro*. Florianópolis: UFSC, 1999.

PUCCETTI, R. Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial. *Revista do Centro de Educação*. UFSM. 2005. Nº 25. Disponível em:  
<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a10.htm>. Acesso em: 15.out.2010

PUCCETTI, R. Arte: imagem e produção artística na diversidade. 2008. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br>>. Acesso em: 15.out.2010

QUEIROZ, M.I. (1988) Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON (org.) *Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988

RANGEL, A. C. S. *Educação matemática e a construção do número pela criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

READ, Herbert. *A redenção do robô – meu encontro com a educação através da arte*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1986.

RODRIGUES, A. (org.). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1980

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

ROSA, M. C. da. *A formação de professores de Arte, Diversidade e Complexidade Pedagógica*. Florianópolis: Insular, 2005

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Revista Economia Aplicada*. Ribeirão Preto. V. 13. 2009

SANCHES, C. C. *Desconstruir construindo um caminho para uma nova escola: recuperação da escola – pensar o pensado*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SARDELICH, M. E. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. São Paulo, n.114, 2001

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SOARES, L.E. (1994) *O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*. Campinas, Ano XX, n. 51, p. 9-25, nov. 2000

SUBTIL, M. J. D. Educação e arte: dilemas da prática que a história pode explicar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.185-194, jul.-dez. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>, Acesso em:29/09/2010

SYNDERS, G. *Feliz na Universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

THOMSON, A; Perks, R. (eds.). *The Oral History reader*. London: Routledge, 1998.

VARELA, N. *Movimento Escolinhas de Arte; imagens e idéias*. Fazendo Artes. V. 13. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1988.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (orgs). *A escola mudou. Que mude a formação dos professores*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2010

VYGOTSKY, L. *The concrete human psychology. Um manuscrito inédito de Vygotsky*. Trad. Enid A. Dobranszky. Psikhologia. Moscou n° 1, 1986

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

WERNECK, H. *Ousadia de pensar*. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

# ANEXOS

## **ANEXO A – Transcrição da entrevista do Professor Paulo**

Vou falar primeiro a respeito da carreira como professor. Entrei aqui (na PUC-Campinas) para fazer Educação Artística em 1976, e na época quando eu entrei não tinha assim um esclarecimento sobre o que seria educação artística, assim, como se diz, era meio novidade esse nome, mas eu sabia que tinha lá uma opção quando chegasse no 3º ano, que era Desenho ou Artes Plásticas. Então eu relatei com o que eu fazia, pois eu já desenhava, pintava, eu tinha participado de salões, já tinha recebido alguns prêmios porque eu comecei desde criança a desenhar e a participar de concursos, então pensei nessa área. Entrei no Curso de Educação Artística e fiquei sabendo que o curso era de licenciatura, quer dizer, coisa própria da juventude, e eu vi que tinha várias disciplinas que me enriqueciam, porque eu tinha interesse mais direto em Artes Plásticas. Eu fui aprendendo outras disciplinas relacionadas, que na Educação Artística era tinham mais caminho, que era área de teatro, de música, enfim. E aí eu fui chamado para dar aula no Conservatório Carlos Gomes, para crianças, da idade acima de 5 anos, tinha turma de crianças até 8 anos, depois de 8 para 10 anos, depois cursos para adolescentes, curso livre.

*ANA: E aí era sempre pintura professor?*

Não, era geral, era Artes Plásticas e eu lidava com todo tipo de material.

O que aconteceu era assim: para eu me sentir como professor, na minha juventude, quer dizer, foi em 1976, logo no primeiro ano que eu estava aqui (onde?) eu já fui chamado para dar aula. Então eu tinha na época 21 anos, iniciando a carreira como professor, mas com um conhecimento muito avançado na época para a área artística. Assim, eu tinha muito interesse na História da Arte, em visitar Museus, em acompanhar exposições. Eu já tinha o conhecimento, com vários colegas artistas, mais velhos, eu já estava habituado com a área de artes eu já me sentia assim, quase um profissional, porque eu fazia daquilo o meu dia-a-dia de trabalho, que era expor, desenhar, pintar e expor. Eu considerava como uma profissão que pudesse colher mais frutos desse trabalho. Então eu fui convidado para dar aulas para criança e eu achei que era muito simples, uma vez que eu já tinha um conhecimento, já era artista, então eu achei assim “puxa vida, eu me sinto artista e eu acho que vai ser fácil lidar com as crianças”. Então eu comecei a dar aula e aí foi realmente o meu aprendizado, de ver que o conhecimento que eu tinha eu não tinha como passar para os alunos, porque não importava no momento, eles estavam desenvolvendo mais o lado da brincadeira, o lúdico, então a seriedade que eu achava que ia transmitir o conhecimento sobre Arte para estas crianças, eu não ia conseguir um resultado. Então eu fui me preocupando em ser um professor mais adequado com a idade, eu tive que mudar meu pensamento. Então a primeira coisa que eu aprendi, que logo no primeiro dia de aula eu percebi foi que aquele conhecimento que eu tinha, mesmo que fosse muito, que fosse menos, ele teria que ser colocado na época certa, no momento certo, senão não estaria ajudando o aluno.



Eu também passei por várias experiências, como por exemplo um aluno que era já mais velho numa turma, ele tinha de 12 a 13 anos, então já podia entender um pouco mais sobre o que eu queria transmitir sobre Arte, então atendendo ele fora do horário de aula, eu fiz uma visita ao Museu de Arte Contemporânea de Campinas, onde estava sendo mostrado um salão de desenho na época. Os principais artistas do Brasil na área desenho estavam expondo aqui em Campinas, e eu fiz então uma visita ao Museu explicando as obras dos artistas e também colocando, mostrando para ele o meu próprio trabalho. Eu morava com minha mãe, com meu avô na época, então eu tinha um ateliê que era montado na casa da minha mãe, e tinha um quartinho separado para mim, onde eu tinha os meus quadros, e eu levei este aluno lá para mostrar meus trabalhos, o que eu fazia, o que era ser um artista, porque ele tinha um dom, um talento enorme. Depois desse dia, até comprei material para ele, porque ele realmente merecia atenção. Era uma coisa de voluntário, fora do horário de aula, por amor à profissão para ver se a pessoa poderia crescer mais. Então depois desse dia, quando ele apareceu na aula no conservatório, quando eu mostrei o papel que eu dei para ele então ele mostrou o desenho que ele fez, eu tomei a primeira lição da prática, a prática de ser professor. Eu percebi que estava imitando o meu trabalho, e que tudo o que passei de informação para ele, ele fez um bloqueio de certo modo, ficou inseguro pra desenhar, e aquele talento estava demorando para surgir novamente na aula.

Então aí sim foi o meu primeiro momento como profissional, como professor para fazer este desbloqueio nesse aluno, para tentar cancelar este dia que eu tentei colocar muito conhecimento pra ele, e para voltar ao normal do que ele era. Então eu acho que aí sim, eu fui aprendendo a ler muita coisa, e um dos primeiros livros que eu li na época e que eu considero hoje como se fosse um, embora tenha sido escrito já há muito tempo, o livro “Isso é Arte”, do Vitor Melfielder. Então isso eu considero assim, para qualquer professor da área de artes, muito interessante, para quem precisa conhecer as fases de desenho da criança, pra entender o processo, pra conversar com a criança na faixa de idade dela, de ver a expectativa dela de acordo com a idade, não uma expectativa como adulto, como artista.

E outras experiências que eu tive foi que às vezes tinha alunos que tinham um parente mais próximo, artista, às vezes era um tio, enfim, uma referência, eles eram mais complicados, eram os que tinham geralmente muito bloqueio. Porque o artista de modo geral, o artista plástico, aquele que tem conhecimento de história da arte, que tem profissão de artista, ele é moroso demais em certas minúcias num desenho, que não tem muito sentido e ao invés de ajudar, prejudica. Então, isso fui aprendendo na prática pelo relacionamento que eu fui tendo.

E também tive a oportunidade de trabalhar junto com criança que conforme fazia o desenho comigo, depois da aula eu dava um depoimento como professor para o médico dela a respeito de como havia desenhado na sala, a postura dela na aula, não só o desenho, mas se ela estava falando, se ela estava alegre, relacionando com o desenho a atitude dela na classe. Eu acho que eu também fui aprendendo bastante em perceber as pessoas independente do trabalho feito no papel, digamos assim. Então eu acho que este meu aprendizado que eu tive, as experiências que eu passei no Conservatório Carlos Gomes foi o que me deu de

alicerce para quando eu iniciei o meu trabalho com adultos na universidade, o que foi logo em seguida de quando eu me formei.

Em 1978 eu estava na PUC mas eu era monitor de disciplina, e atuava como professor em sala de aula, mas em 1979 eu já estava como professor. Então eu acho que de 76 pra 79 foi justamente a época que eu estava aqui no curso de educação artística, foram os anos principais para que eu pudesse aprender sobre o desenvolvimento do desenho, prestava muita atenção no sentido psicológico da pessoa de modo geral, e isso eu levei para minha sala de aula como adulto. Eu levei este tipo de atendimento e de atenção. De certo modo eu poderia dizer assim o que eu aprendi nisso foi que cada aluno é independente do outro, cada um de nós temos uma história de vida. Eu não posso comparar uma pessoa que vem de uma cidade, que tem uma tradição junto com outro que teve outra. No momento em que eles estão na sala de aula, parece que todos estão no mesmo estado, mas na realidade não estão, porque o nosso entendimento sobre as pessoas é muito pequeno. Nós sabemos que hoje tem muitos estudos de vidas passadas, a respeito de outras coisas que nunca se falava em sala de aula, mas com arte a gente percebe claramente o sentido da vida em muitos alunos, desde que não sejam classes super lotadas, que o professor tenha condição de não ficar dando aula seguidamente. Quer dizer, na PUC eu tive essa oportunidade: dar aula para o primeiro ano, depois dar aula pro segundo, dar aula pro terceiro, eu acompanhei a evolução, eu percebi, por exemplo, eu lembrava as vezes do desenho quando ele entrava na sala de aula e quando ele saía, quando ele estava se formando.

Então acho que essa ligação que eu tive com os alunos fez que eu percebesse realmente o meu modo de agir na sala de aula trazia um enriquecimento muito grande para o aluno, mas não propriamente pela minha sabedoria e conhecimento que eu expressasse verbalmente, mas sim, muito pelo meu conhecimento que aparentemente é oculto e que não tem jeito de expressar, que é o modo que eu lido com o aluno que às vezes é uns que eu tenho que falar uma coisa pra incentivar, enquanto pra outros às vezes o meu silêncio vale mais do que se eu falar alguma coisa. Então esse modo de tratar cada aluno de um modo, e perceber, conversar individualmente, eu acho que na área da pedagogia de modo geral, eu percebo pela fala de vários colegas de outras áreas que todos estão buscando um encontro com o aluno, é como se fosse aquela emancipação que se ele conseguir fazer a experiência particular dele, criar vida, como se diz, “colocar pra fora”, que ele possa ter uma autocrítica, ter sensibilidade diante do mundo.

Eu fui percebendo que antes de ensinar propriamente a disciplina, que seria o campo que eu teria de parâmetros para o ensino, vamos supor vou ensinar a disciplina de gravura, vou ensinar só técnicas de gravura, eu percebi que não é só isso não. Eu percebi que nós temos que ensinar o aspecto humano, de modo mais amplo, eu acho que neste sentido, de formação aonde a universidade e o ensino de modo geral deve deixar isso como uma abertura, eu acho que o ensino poderia ser melhor, digamos assim, se o professor tivesse oportunidade de ter estas experiências, assim como graças a Deus eu tive, de perceber aquele aluno que parece que não tem vocação e de repente virar um grande artista, um grande profissional, um grande professor; e os anos que estava passando pelo curso da

universidade. De algum modo, eu sinto que há uma ligação comigo, claro que o curso é um todo, tem vários professores, tem outras disciplinas, mas eu percebo muito quando acontece um trabalho na minha sala de aula, comigo, e que eu percebo que isso foi a semente que germinou uma idéia principal que foi desenvolvida depois, às vezes até com outro colega, com outro professor, com outra disciplina.

Mas o mais importante de tudo isso é passar a informação do bem, e o que seria essa informação do bem. Porque quem lida com arte, que vai falar da arte atual, nós temos que tomar um certo cuidado, porque nós tivemos muitos movimentos importantes que são chamados de movimentos de ruptura, às vezes da época da guerra, às vezes algum momento que o país estava passando, com os artistas. Então a arte contemporânea tem um certo ar de rebeldia. Eu acho que isso é o sentido histórico, em alguns momentos e tudo. Mas o que nós precisamos fazer desse ato de rebeldia é a universidade formar então, um profissional que vai dar aula ou que vai ser artista, que vai lidar com as pessoas e que tenha isso em mente como se fosse seguir sempre isso. Eu acho que o mais importante, o mais difícil hoje para os docentes, de modo geral da área de artes, seria essa busca do cidadão do bem, aquele que vai iluminar onde ele vai trabalhar, onde ele vai passar uma mensagem positiva dentro do conhecimento da área dele, pra ele tentar ajudar os seus semelhantes, poder ampliar na área cultural, e também na educação poder cada vez mais ampliar lado do bom.

Então eu acho que essa parte é muito difícil no momento em que os cursos de artes de modo geral no país estão globalizados com as informações e não tem ainda um pensamento a respeito do cidadão, do ser humano que tá se formando, e pensar que não é só o conteúdo do programa da disciplina que o mais importante, e sim que o mais importante é a pessoa, é o cidadão. É aquela pessoa que tá saindo da universidade, que tem que sair com aquele conhecimento da disciplina, mas tem que sair com um conhecimento maior, um conhecimento muito maior que é para o bem da sociedade, para o bem de todos nós, para o bem de todos os que vem pela frente.

Eu acho que isso é tudo muito complicado num momento em que os cursos vão acontecendo pra formar profissionais sem preocupação se isto está sendo positivo ou negativo, se tem muitos profissionais da área daquela determinada cidade, ou pra que formar tal pessoa. Quer dizer, nós temos que saber primeiro o que é progresso, o que nós queremos que seja progresso na área que nós estamos, o que é o progresso da pessoa, da sociedade, para depois sim, encaixar a educação. A pedagogia, a educação, ela nada mais é do que estudar, conhecer e dar parâmetros, dar visibilidade, dar abertura, para que a sociedade vá se encaixando cada vez mais no bem, no conhecimento, no sentido de ser útil pra gente mesmo, não contra a gente. Acho que o ensino de arte se torna assim muito importante, mas ao mesmo tempo ele é muito amplo, pra ser tratado como ele realmente é, unido com a pedagogia, então é muito amplo.

*ANA: então o senhor entende que através da disciplina o senhor consegue fazer um resgate do interior de cada um? Através dessa lida pessoal, próxima ao aluno?*

Eu consigo, claro, com alguns alunos, porque os trabalhos eu tenho que dar o atendimento individual, então nesse atendimento individual eu consigo colher as informações que estão diretamente ligadas com o assunto da aula, mas sempre eu percebo outras informações que vão ser úteis depois quando for conversar com o aluno. Então não se trata de saber assim, assuntos pessoais, seria saber o modo de agir para o aluno ficar mais à vontade, mais desinibido naquilo que ele quer mostrar, se ele tem talento e ele perceber esse talento, pra deixar que a vocação dele apareça. Então, esse tipo de relação, esse relacionamento, faz com que na área da educação cause até uma certa polêmica, que é o caso por exemplo, a respeito das notas. No momento que eu ajo assim, a nota não se torna o mais importante entre o professor e ao aluno.

O aluno vem na minha aula por causa da presença, e então a partir do momento em que eu consigo fazer com que o aluno venha na aula por causa da relação com o assunto da aula, porque o professor tem aquele elo com ele, mas sempre mantendo aquela distância necessária entre ser professor e ser responsável, e passar uma imagem positiva como professor, evitando que isso não fique muito sem um determinado respeito. A gente sabe que a imagem não depende de eu formar imagem, mas o meu modo de agir como professor na sala de aula e fora da sala de aula. Se eu encontro com um aluno fora da sala de aula, ele vai me sentir como se fosse um professor normalmente, eu não faço diferença porque eu acho que isso é um tipo de dom, de vocação que a pessoa tem, independente de ele estar dentro da sala de aula ou fora da sala de aula. Ser professor é constante.

*ANA: então o aluno que vem para a sua aula tem uma sensação de descoberta. Eu estou falando isso porque fui sua aluna, e acho que a gente, ouvindo a sua fala, se sente se redescobrimdo ou então se descobrimdo, ou então, encontrando caminhos para uma mudança. Uma mudança positiva, uma mudança de criatividade, de olhar para diversas coisas, resgatando coisas que você tem e ao mesmo tempo transformando estas coisas ligadas à sua disciplina, que o senhor vai mostrando na aula. E é uma aula muito silenciosa, é muito interessante esse processo.*

Isso aí, até a diretora do Conservatório Carlos Gomes, que é a profa. Leslie Giacomo, ela comentou comigo, porque eu trabalhei lá por 10 anos e ela fez um comentário uma vez que ela nunca entendeu como eu conseguia. Ela entrava na classe e estava todo mundo compenetrado, desenhando e as crianças gostando mesmo, e ela não sabia como eu conseguia manter esse interesse. E eu sempre trabalhei sem muita imposição, sempre foi só em conversa. Eu acho que eu consigo também fazer com que o aluno tente superar o estágio que ele estava, eu acho que isso é muito importante, e o que me ajudava a decidir a nota também, não só pelos trabalhos que o aluno faz, mas tenta superar o que estava fazendo. Por isso eu não comparo assim um aluno com outro assim muito declaradamente em sala de aula. Eu tenho um modo de dar nota, que é pela participação de aula, cada trabalho dou uma nota e a gente faz a média, e cada disciplina tem um modo de agir, mas a participação eu conto muito como nota, o interesse do aluno no trabalho. Então quando começou a falar isso aí que a gente tem que dar nota por aquele processo de trabalho, para mim isso já era conhecido. Hoje eu leio

Paulo Freire e vejo assim uma ligação tremenda com o que eu fazia na prática, então o Paulo Freire consegue assim ter uma palavra, uma iluminação que ele coloca no texto dele que eu falo: puxa vida, eu não sabia explicar o que eu fazia, mas é isso aqui. Então eu sinto muito assim a ligação com o meu trabalho em sala de aula e eu acho que eu consigo assim explicar pela leitura do Paulo Freire.

*ANA: é, porque Paulo Freire fala que você não consegue ensinar um aluno se não tiver uma identidade com ele e ele com você. Se não tiver essa coisa que bate, que dá certo, que flui positivamente, você não ensina. E a sua aula é bem isso: você cria com cada um uma dinâmica diferente, para cada aluno o senhor gera um processo que parte de conhecer o aluno.*

É, eu tenho que dar essa chance de eu enxergar o desenho dele um pouco, e percebo também quando a pessoa faz por fazer. Quando faz qualquer trabalho pra dizer que ta fazendo, eu percebo também, então o aluno começa a notar que não consegue enrolar porque começa a ter uma ligação maior.

## **ANEXO B – Transcrição da entrevista da Professora Roberta**

Primeiro começo falando sobre como é que cheguei neste trabalho, como é que eu fui, como é que eu sou hoje, professora e professora de artes. Acho que isso é importante. Primeiro, acho legal falar isso, é que na minha infância eu não brincava de casinha. Geralmente, quando eu voltava da escola, eu brincava de escolinha, era a minha brincadeira preferida e eu reproduzia exatamente tudo o que passava na escola, as coisas que eu vivia na escola, que me chamava a atenção, a professora que era o meu ídolo, o que eu vivenciava na escolinha. Eu venho de uma família de artista, o meu avô era escultor, então tudo isto eu acredito que tenha ajudado e contribuído para a minha formação.

Quando eu estava no ginásio eu saía da escola, sempre me destaquei na área de artes, na disciplina de educação artística e eu fui freqüentar o ateliê logo depois que eu saía da escola, um ateliê de arte, que era do grande profissional e artista Bernardo...., e esse ateliê fazia com que a gente experimentasse. Ele propunha pra gente uma experimentação todos os dias uma coisa diferente. Ele era da área, ele participava de bienal, a gente via ele construindo as coisas pra poder participar de exposições. Então isso fez também com que eu me apaixonasse ainda mais pela arte.

Quando eu fui pra faculdade, eu fui acreditando que fazer arte, fazer educação artística e trabalhar na docência era a minha primeira opção. Depois eu poderia fazer uma outra faculdade complementar a toda esta formação. Mas num primeiro momento foi o que eu queria fazer. Fiz e depois fui me especializar em psicopedagogia, que era uma área que eu necessitava muito na minha prática pedagógica porque logo após a minha saída, bem antes de eu sair da faculdade já fazia estágio e acabei assumindo algumas aulas na primeira escola em que eu trabalhei, escola particular, na qual por sinal eu fui aluna durante toda a minha infância. E essa escola me trouxe muitas experiências, muitos laboratórios, podemos dizer assim, de erros e acertos.

Tudo o que eu posso passar da minha experiência para os alunos da minha formação de professora eu devo a essa experiência, desde 1984 nesta escola particular de primeira a quarta série. Depois eu tive uma experiência que não foi minha praia, que era trabalhar com crianças do ensino infantil, mas eu experimentei. E, de quinta a oitava série eu trabalhei no ensino público, que também foi uma experiência importante, um outro lado da moeda. E, por fim, uma grande experiência foi trabalhar no CEFAM, que eu trabalhei com a formação de professores, magistério, e que eu dava uma disciplina chamada Metodologia do Ensino de Artes. E foi uma experiência muito importante porque foi ali que eu comecei a entender a importância da gente ensinar, e como esse ensino de artes acontecia na cabeça das pessoas que estavam se formando já com uma pré-disposição do conceito de artes, já com um conceito de arte equivocado. Como é que essas pessoas tinham que ser trabalhadas pra que a gente pudesse realmente formá-los para o mercado, para a profissão de docência, valorizando o ensino de arte.

Neste meio tempo eu acabei entrando na PUC em 1988 e isso ficou muito mais nítido porque a gente trabalhava com a formação específica de professores, e lógico que nessa caminhada eu tive muitos desafios. Um deles foi encarar uma associação de arte-educação do estado de São Paulo, que eu acabei sendo presidente. E na verdade foram essas etapas da minha vida que foram entremeando a docência que foi a área da gestão. Tudo isso aconteceu por uma fala breve de um arte-educador, muito amigo, do Sul, Marcos Vilella, que era na época presidente da Federação de Arte-educadores do Brasil, e dizia assim pra mim: Roberta, você precisa colocar em prática o seu ideal, e a gente só consegue colocar em prática o ideal quando a gente assume uma presidência, uma coordenação, é uma maneira mais fácil de praticar o nosso ideal. Quando ele falou isso, eu dizia pra ele: eu não tenho esse dom político, eu não sou uma pessoa política. Ele dizia: antes de você ser política você é idealista, e isso basta, é disso que a gente precisa. Foi aí que eu assumi a associação, fiquei por um bom tempo, duas vezes como presidente, e depois como vice, e por fim acabei assumindo a Federação de arte-educadores do Brasil, que também foi uma experiência muito importante na minha vida porque lá eu aprendi muito mais do que dentro de qualquer espaço acadêmico.

É uma luta pela nossa categoria, é uma militância real na nossa área. Isso me fez crescer muito no sentido de que realmente, se nós temos um ideal, nós temos que lutar por ele. E se a gente tinha a presidência de uma federação, a gente tinha muito mais escuta. As pessoas nos escutavam e a gente tinha mais acesso aos órgãos públicos, àquilo que a gente precisava lutar. Foi exatamente nesta época que nós conseguimos reverter, por exemplo, e disso eu tenho todo orgulho de dizer que eu fiz parte desta história. Nós conseguimos reverter a LDB, essa vigente hoje, quando nós não tínhamos a obrigatoriedade do ensino de arte no ensino fundamental e médio. Nesse momento nós lutamos muito, militamos mesmo nessa causa e conseguimos inserir na nova lei a obrigatoriedade do ensino de arte. Isso foi uma vitória, uma conquista. Está registrado em livros, inclusive, que a Ana Mae já publicou; porque foi realmente um marco e eu fico muito feliz de ter feito parte desta história.

Em termos da minha prática pedagógica, de tudo aquilo que eu vivenciei, e que eu vivencio na minha docência para a formação de professores, eu tenho uma coisa muito minha, que é partir do conceito do que é arte. Eu acredito, seja ele qual for o conceito de arte, é dele que vai originar a nossa ação pedagógica. Em termos de arte-educação, nós podemos dizer que é uma nomenclatura que veio com a Ana Mae inserida neste país, com o movimento desta grande arte-educadora, e veio suprir logicamente uma necessidade que a história do ensino da arte estava vivendo, que era essa polivalência da educação artística ainda equivocada, uma educação artística muito distorcida, muito fora de contexto, desqualificada, podemos dizer assim, e a arte-educação veio, “art-education”, que na verdade Ana Mae trouxe de fora, pra que a gente mudasse um pouco esse olhar para o ensino da arte.

Lógico que não ficou só nisso, hoje é uma nomenclatura que muitos teóricos não utilizam mais, preferem utilizar “Ensino da Arte”, por uma série de questões, inclusive da língua, mas o que é importante acredito, na ação educativa, ou seja, na ação da arte na educação, ou da educação e da arte, é a gente entender que a

arte não é meio apenas para se educar. É importante, sem dúvida nenhuma a gente ter uma área do conhecimento que vai sendo trabalhada no meio da arte vai sendo bem aprendida, mas o que eu quer dizer é que arte tem a sua especificidade, sua área de conhecimento, e se a gente entender que a arte tem o seu espaço e que ela contribui para a construção do conhecimento tanto quanto as outras áreas que na nossa educação é super valorizada, a gente vai acabar entendendo o seu valor, a sua concepção e aí sim traçar a sua atuação pedagógica.

O que eu tenho feito com os alunos é destacar, é tirar, é levantar com eles esta concepção de arte que eles trazem no decorrer de todo o curso, para que eles possam, aliado a isso, efetivamente compor a sua prática pedagógica. É lógico que nos temos várias questões, uma delas é a questão da própria metodologia do ensino de arte. Outra questão é a de que a gente trabalha muito o que é conteúdo da nossa área, e o que não é conteúdo da nossa área, porque por muito tempo, nesse conceito do que é arte é expressão simplesmente, é sentimento, e ela estar muito mais ligada a esta área do que a outras áreas do conhecimento, a gente achava que qualquer coisa podia estabelecer o ensino de arte.

Hoje a gente consegue perceber, e os alunos acabam entendendo que existem várias maneiras muito mais sólidas, muito mais consistentes para que essa ação possa acontecer, quando a gente entende que arte é fazer, sem duvida nenhuma, quando ela está relacionada com a expressão, lógico que não temos arte sem expressão. Arte é conhecimento e logicamente arte é criação, é esse momento de transformar, de propor algo novo. Então, nesta concepção, a gente tem uma prática pedagógica, em que os alunos são desafiados a agir pedagogicamente diante desta experiência, dentro de um contexto que eles tem sobre arte.

Eu acho que é mais ou menos isso, eu acredito que esse trabalho, dentro desta vivência que a gente tem desde 1988, que eu ministro a área pedagógica dentro do curso de artes, nós tivemos fases dentro do curso, e hoje, o quarto ano, que o que eu ministro agora, ele está muito claro. É uma disciplina que é Projeto de Atuação no Ensino de Arte, mas é uma disciplina que chega um momento que eles vão trazer todos os conhecimentos, todos os conceitos que eles adquiriram no decorrer dos quatro anos da faculdade e vão colocar isso em prática como uma ação pedagógica. Isso é interessante porque a gente vê ainda onde ainda falta alguma coisa, algum conceito, ou que o conceito ainda não está muito incorporado pelo aluno e ele tem pra ensinar, ele tem o dever. Na verdade é isso mesmo, ele tem um dever de correr atrás e realmente se apropriar do conceito para que ele possa ensinar. Então eu acredito que seja um grande passo e um trabalho interessante que a gente tem feito.

Agora, junto com isso, num trabalho em termos de arte, educação, e ensino de arte, eu cheguei num momento da minha vida que, como eu adoro desafio, já trabalhava com arte, já trabalhava no ensino, quer dizer duas coisas que são completamente desafiadoras neste país, eu acabei me apaixonando e me dedicando nos meus estudos, no meu trabalho, a minha pesquisa, a inclusão dentro deste país. Então acabei ficando com três grandes desafios num país como o nosso: arte, educação e inclusão; e foi aí que percebi que eu tinha muito ainda a contribuir dentro desta área, teoricamente e praticamente. Eu tinha muita



coisa pra estudar porque é uma área muito nova, podemos dizer que estamos engatinhando ainda nesta área, mas foi a grande, eu posso dizer, a grande sacada porque apesar do desafio, para mim é motivador, é dinâmico e me trouxe, sem dúvida nenhuma, uma referencia, e foi aí que inseri na minha formação mais essa formação. Nisto eu trabalho até hoje, escrevo sobre isso, publico sobre isso, e pesquiso sobre isso. Atualmente, tendo mais facilidade, pelo ingresso numa universidade estadual no Paraná, onde esta área está totalmente descoberta e eu consegui juntar a minha experiência, o meu estudo pra poder pesquisar na área, num trabalho muito mais sério, muito mais profissional, mais coerente, um trabalho com consideração e não um trabalho assistencialista ou paternalista, ou um trabalho mais terapêutico, mas um trabalho que faça com que a arte realmente assuma o seu papel também nesta área, que é uma área que tem muito a descobrir.

## **ANEXO C – Transcrição da entrevista da Professora Bia**

É importante dizer que a minha formação, a minha graduação é na área de Arquitetura e Urbanismo. Eu me formei na Faculdade de Arquitetura da PUC em 1982 e dois anos depois teve um concurso na faculdade e eu comecei a lecionar, e quando eu comecei a dar aula eu não tinha prática nenhuma. Eu não tinha o suporte de um curso de Licenciatura, só Bacharelado, e também não tinha o curso da área de Pedagogia. Então, a prática da docência foi adquirida ao longo dos anos e prestando atenção em como os colegas faziam, discutindo com eles, porque era um momento em que a PUC também tinha uma outra estrutura administrativa, e nós tínhamos unidades, os departamentos que eram extremamente representativos, onde os professores de várias disciplinas afins discutiam questões didático-pedagógicas e isso era muito rico, e com isso a gente ia amadurecendo, ia pegando segurança. Então a prática que eu tinha, de fato, era prática de escritório, era o “sabendo fazer”, não exatamente do transmitir.

Mas, como eu digo, as coisas vão se construindo, a gente vai se espelhando em quem foram os nossos mestres e vai também interagindo com os alunos e vamos percebendo quais são os caminhos possíveis de se adotar, as diferenças entre os alunos, como é que você lida com o aluno mais tranquilo, mais afetuoso; como se lida com o aluno mais agressivo; então eu acho que tudo isso vai dando mais bagagem em termos de aula, dessa opção. E a verdade, quando eu me formei não tinha essa opção de lidar como professora, de dar aula. Ela aconteceu e eu fui pegando o gosto, e acho extremamente rica a experiência da troca que me possibilita com os alunos e com os outros professores, então o tempo todo a gente ta precisando estudar, precisando se renovar, e ta precisando interagir, ta precisando rever as próprias informações. Então o conhecimento vai se desenvolvendo, vai se enriquecendo. Nisto as relações pessoais também se enriquecem, porque as vezes a gente tem uma idéia, mas quando coloca para o outro professor, para os alunos, a gente tem que rever a própria idéia, enfim, tudo isso acho que é um processo extremamente enriquecedor.

Vale dizer que num curso de Arquitetura há disciplinas que são ministradas por um único professor, mas normalmente quando as disciplinas são para turmas grandes, sempre foram mais de 60 alunos, então elas requerem, pela modulação que ela é determinada, elas requerem mais de um professor. Então também este diálogo, esta adequação a concepções diversas, também é muito importante.

Eu morava em São Paulo, e vinha a Campinas dar aula, no começo uma vez por semana, depois este processo foi se intensificando, lá em São Paulo mesmo eu dei aula em outras faculdades, em outros cursos inclusive voltados para a área do Design, do design de interiores, de desenvolvimento de produto, e isto me permitiu, a partir de 2003, em um concurso na Faculdade de Artes Visuais, e aí a convite da professora Roberta, eu prestei concurso e ingressei no Curso de Artes Visuais. Como o Curso de Artes Visuais é com ênfase em Design, eu tinha experiência, então isso me permitiu fazer essa aproximação; e também porque o meu curso de Arquitetura teve essa abertura em termos de formação, e principalmente em termos de escalas variadas, quer dizer, vai da cidade ao objeto. Então eu comecei a lecionar no curso de Artes e fui criando algumas relações, algumas interações até entre a Arquitetura, o curso de Artes, pontes

possíveis; não sou a única professora arquiteta num curso de Artes, mas sempre construindo uma questão que é extremamente importante para mim que é a relação interpessoal. Então, depois também essa relação de quando professor detentor de um conhecimento, de um saber fechado, que vai transmitir ao aluno esse saber, mas de alguém que tem um pouco mais de informação sobre determinado assunto, um pouco a mais de prática, de experiência, e que vai interagir com esse aluno e para aquele determinado aluno e para aquele determinado momento, ou seja, naquele contexto, as possibilidades que se apresentam são trabalhadas.

Agora, uma coisa extremamente importante, isso eu faço questão tanto nas aulas de Arquitetura quanto nas aulas de Artes, é que os trabalhos, as aulas, dêem prazer, porque eu acho que tanto o professor não consegue trabalhar se ele não tiver prazer naquilo que ele está fazendo, em preparar aula, em trazer a informação, em trocar informação com o aluno, em corrigir os trabalhos e tudo isso, como para o aluno se ele não tiver prazer naquele trabalho que ele está executando, a gente enrola, não se cria uma ligação, uma possibilidade gostosa de trabalhar. Quando esta afinidade existe, quando este prazer existe, as coisas fluem, as coisas dão certo, há um aproveitamento grande tanto para o aluno quanto para o professor que também aproveita, porque a gente está sempre revendo as próprias idéias, e aí o professor se sente animado a buscar coisas novas pra aquela determinada turma; então eu acho esse tipo de relação extremamente importante. Não pode ser uma coisa engessada, não pode ser água parada, a água tem que fluir, ela tem que estar sempre em movimento.

Eu acho que o ensino é isso, a gente tem que estar sempre em movimento, buscando melhores assuntos, novas maneiras de colocar questões, de criar unidade com os alunos, o que não quer dizer que a gente vai ficar passando a mão na cabeça dos alunos. Mas o que eu acho importante é que com essa afetividade a gente vai estimulando nos alunos uma postura crítica, a construção da maturidade desse aluno.

*ANA: eu queria só perguntar uma coisa. Você disse que vem de um curso que não é o da licenciatura, o curso de Arquitetura, e que você começou a dar aulas e foi gostando. Como é que foi esse gostar, como é que você acabou ficando professora?*

BIA: Eu acho que exatamente por essa relação com o aluno, também com os outros professores, e a docência possibilita de você estar constantemente se renovando, estar em movimento, estar acrescentando. E hoje eu não me vejo de outra forma. Posso estar desenvolvendo outros trabalhos, mas não me vejo não dando aula, não me vejo fora desse contexto. E acho que é isso.

Apesar da minha formação não ter esse conhecimento que é o preparo que a Licenciatura dá, existe uma construção que é importante, e que é diferente de quem tem a Licenciatura, de quem se prepara para lidar com essas questões próprias da pedagogia, da sala de aula. Então, talvez, comparando a essas pessoas que foram preparadas nesse sentido talvez falte alguma coisa.

*ANA: a gente constata principalmente através revisão bibliográfica, como Castanho que do livro “bom professor”, que o bom professor é aquele que se constrói, aquele que vai sendo construído, aquele que nunca está pronto. Então mesmo que as questões pedagógicas que vão sendo menos o mais trabalhadas, é o cotidiano da sala de aula, a prática diária, que vai construindo essa condição de professor.*

BIA: Eu acrescentaria duas coisas, mais recentes, que colaboraram assim, sem dúvida nenhuma nessa questão do meu aprimoramento, dessa construção, desse crescimento. Uma delas foi o ingresso no Programa de Extensão da PUC, um exercício de que o que se trabalha na sala de aula mas junto à comunidade, então isso foi extremamente enriquecedor porque a gente passa a lidar com um rol bem maior de alunos e às vezes um grupo bem maior de pessoas da comunidade, com as quais a gente tem que interagir, mas numa outra dinâmica, então isso também acrescenta à experiência, porque assim como tem este rebatimento do conhecimento acadêmico para fora, tem o conhecimento que a gente traz este trabalho da comunidade para a questão da academia, para dentro da sala de aula e tudo isso.

Outro momento extremamente importante foi a tutoria do grupo PET, que é um Programa de Educação Tutorial que existe aqui na PUC-Campinas e eu fui a tutora do grupo PET-Arquitetura de 2007 a 2009, e onde a gente desenvolve um trabalho também com um grupo de alunos bolsistas e até alguns alunos voluntários, que vão se tornando por troca, tutores também. Então sempre os alunos vão saindo do curso e outros vão entrando no lugar dos bolsistas. Este Programa de Educação Tutorial prevê o trabalho dos alunos via TED, que é Ensino, Pesquisa e Extensão, então é a indissociabilidade, e isso é extremamente enriquecedor. Os alunos foram adaptando, com uma orientadora nas reuniões de grupo e os alunos é que vão aprendendo a desenvolver as atividades e o próprio fazer. Então é um trabalho muito completo.

Para mim esta participação tem grande importância principalmente na questão política porque o PET tem encontros nacionais e internacionais, com grupos extremamente politizados que vai em busca de suas questões, e para quem nunca teve uma militância dentro da universidade, como eu que nunca militei, houve aspectos muito enriquecedores. Tanto é que estreita os laços entre o tutor que é o professor e esse grupo de alunos.

*ANA: é a extensão dá bem essa idéia, de você por em prática aquilo que se aprende e trazer de volta, essa coisa da pesquisa de campo e ir trazendo de volta.*

A pesquisa *stricto sensu* ela difere porque você desenvolve um trabalho, mas ele pode ficar confinado no âmbito acadêmico, então ela tem que ter aquele rebatimento para a comunidade, é o princípio dela. É claro a extensão precisa da pesquisa mas ela tem essa coisa da prática, então isso dá uma visibilidade grande, a gente vê na Arquitetura a questão do trote solidário e que acaba trazendo para os alunos não só uma forma mais responsável, mais humana de fazer esse ingresso na universidade, como também possibilita que dê força à sua atividade, que o futuro profissional dele antes de começar a faculdade.