UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES QUE LECIONAM NESTA DISCIPLINA

Dilceia Maria Auxiliadora de Paiva Ferreira

SÃO JOÃO DEL-REI/MG
25 de fevereiro de 2013

Dilceia Maria Auxiliadora de Paiva Ferreira

ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES QUE LECIONAM NESTA DISCIPLINA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Sócioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João del-Rei, como Requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano
Universidade Federal de São João del-Rei

SÃO JOÃO DEL-REI/MG

25 de fevereiro de 2013

UFSJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO JOÃO DEL-REI

Dilcéia Maria Auxiliadora de Paiva Ferreira

"ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES QUE LECIONAM ESTA DISCIPLINA"

Banca examinadora:

Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano (orientador)
Universidade Federal de São João del-Rei – MG

Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª. Drª. Lúcia Helena Pena Pereira
Universidade Federal de São João del-Rei – MG

SÃO JOÃO DEL-REI
FEVEREIRO DE 2013

AGRADECIMENTOS

Ao professor Gilberto, pelos ensinamentos, atenção, amizade e generosidade dedicados a mim ao longo de todo o tempo em que me orientou. E, acima de tudo, pela liberdade que me deu durante a realização deste trabalho, por me possibilitar a vivência da autonomia;

Ao professor Tarcísio, pela disponibilidade em colaborar conosco, participando da banca de defesa, e pelas contribuições ao trabalho;

À querida professora Lucia Helena, pela gentileza de aceitar participar da banca de defesa, pelo carinho e atenção dispensados a mim ao longo de todo esse processo de formação e pelos momentos de relaxamento e encontro do equilíbrio, no Grupo de Danças Circulares, "Todos na Roda";

Ao professor Wanderley pelo minucioso trabalho de correção do texto, na banca de qualificação, e pelos encaminhamentos;

À professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, pelas preciosas contribuições ao trabalho;

Aos participantes da pesquisa pela imensa generosidade em colaborar com este estudo, pelos ensinamentos e pela confiança;

Aos membros do grupo de estudos do Neccel, pelas trocas de experiências e conhecimentos;

Aos colegas de orientação, especialmente ao Zé, pela amizade e carinho;

A todos os professores do mestrado e do curso de Pedagogia, com os quais aprendi muito;

Aos colegas do mestrado, especialmente, as amigas Letícia Souza e Kamila Amorim, por dividirem comigo os anseios, incertezas e alegrias e por terem feito com que esse momento da minha trajetória fosse tão especial;

Ao Eduardo, pelo apoio e companheirismo de sempre. E, principalmente, pela compreensão e carinho, durante esse processo;

Aos meus pais, Sebastião e Levinda, pelos valores e educação que me deram, e por sempre acreditarem em mim;

Aos(às) amigos(as), especialmente, às amigas do curso de Pedagogia, pelo incentivo e pelos tão valiosos momentos de descontração;

À Roberta e à Ludmila, secretárias do mestrado, pelo auxílio sempre pronto;

Ao Reuni pelo financiamento deste trabalho;

A todos os que contribuíram para a realização desse trabalho;

E a Deus, meu refugio e fortaleza!

Nosso mundo nunca é meramente construído por aquilo que nos chega através dos sentidos, mais além, pelo sentido que lhe damos. Se amamos de fato os sentidos, não é apenas pelo prazer que eles podem nos proporcionar, pois que, toda dor e sofrimento também nos chega sensivelmente. Mas é em vista do conhecimento que nos chega através deles.

Fausto dos Santos

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

QUADRO 1: Formação dos professores que lecionam na disciplina de Arte 60

GRÁFICO 1: Número de turmas em que os professores lecionam Arte 63

GRÁFICO 2: Tempo de atuação dos professores na disciplina de Arte 64

QUADRO 2: Síntese das informações gerais referentes aos professores de Arte 66

GRÁFICO 3: Porcentagem da formação dos professores por áreas do conhecimento 69

TABELA 1: Relação de pesquisas sobre o perfil dos professores de Arte 71

QUADRO 3: Comparativo da formação dos professores de Arte e as principais linguagens artísticas adotadas em seu trabalho 76

QUADRO 4: Relação das instituições pesquisadas 128

QUADRO 5: Revisão bibliográfica nos principais bancos de dados de artigos e pesquisas científicas..... 129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANE -	Analista Educacional
ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA -	Bahia
CBC -	Conteúdo Básico Comum
CEPREV -	Conselho Estadual de Previdência
CIAE -	Curso Intensivo de Arte na Educação
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CRV -	Centro de Referência Virtual do Professor
DECED -	Departamento de Ciências da Educação
EAB -	Escolinha de Arte do Brasil
ECA-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC-	Fernando Henrique Cardoso
GRAF. -	Gráfico
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEA -	Movimento Escolinhas de Arte
MEC -	Ministério da Educação
MG -	Minas Gerais
MTE -	Ministério do Trabalho e Emprego
NECCEL -	Núcleo de estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA -	Programa de Avaliação Internacional dos Alunos
PROEB -	Programa de Avaliação da Educação Básica
PROF. -	Professor/Professores
PB -	Paraíba
SARESP -	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SC -	Santa Catarina

SEE -	Secretaria de Estado da Educação
SEF -	Secretaria de Educação Fundamental
SRE -	Superintendência Regional de Ensino
TAB. -	Tabela
TDICs -	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UEMG -	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIPAC -	Universidade Presidente Antônio Carlos
UFOP -	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ -	Universidade Federal do São João del-Rei
UFV -	Universidade Federal de Viçosa
UGEPREVI -	Unidade de Gestão Previdenciária Integrada

RESUMO

Esse estudo analisa a perspectiva dos professores de Arte acerca das contribuições dessa área do conhecimento para a educação estética dos alunos. Esta última, entendida como um processo de formação ampla do alunado, visa superar as dicotomias corpo/mente presentes na tradição científica cartesiana. Além disso, traz uma crítica à ênfase dada na educação escolar tão somente no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, apontando a necessidade de uma formação ampla que considere a complexidade do humano e promova o pleno desenvolvimento de todas as suas dimensões: física, emocional, cognitiva, espiritual, sensível, inteligível, intuitiva. Os sujeitos participantes da pesquisa são os professores que lecionam Arte nas instituições públicas da cidade de São João del-Rei, Minas Gerais, bem como a analista educacional responsável pelo projeto de implantação/consolidação, na superintendência regional, das diretrizes curriculares propostas pelo governo do estado para a área de Arte. A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como procedimentos metodológicos a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com os sujeitos que se disponibilizaram em colaborar com a investigação. A análise dos dados foi feita à luz da fenomenologia, entendida como uma postura filosófica que busca analisar os fenômenos tal como se apresentam à consciência. Os resultados das análises dos dados, produzidos ao longo do trabalho, apontam para a importância da formação específica do professorado para o trabalho com Arte, tanto inicial, quanto continuada. Apontam, ainda, que a educação estética constitui uma abordagem transdisciplinar, não restrita aos conteúdos artísticos, embora encontre maior aporte nessa área do conhecimento. Os depoimentos dos professores revelam as dificuldades e restrições encontradas por eles em seu trabalho cotidiano e a construção dos saberes docentes empregados na ação pedagógica. As falas de alguns docentes apontam para a construção de práticas que superam essas restrições e apresentam elementos de uma tentativa de formação estética do alunado, ainda que sem a total clareza, por parte deles, das discussões conceituais em torno desse mote.

Palavras-chave: Arte. Fenomenologia. Professores. Educação estética. Saberes docentes.

ABSTRACT

This study analyzes the perspective of Art teachers about the contribution of this knowledge field for the aesthetic education of students. Such education, understood as a process of extensive training of students, aims to overcome body/mind dichotomies present in the Cartesian scientific tradition. Moreover, it criticizes the emphasis on school education only on the cognitive development of students, highlighting the need for a broad education that considers the complexity of the human and promotes the full development of all its dimensions: physical, emotional, cognitive, spiritual, sensitive, intelligible, intuitive. The research subjects are the teachers who teach Art in public institutions in São João del-Rei, Minas Gerais, as well as an educational analyst responsible for the project of implementation/consolidation, in the regional superintendence, of curricular guidelines proposed by the state government for Art field. The research, based on qualitative approach, had as methodological procedures the use of questionnaires and interviews with subjects who agreed to cooperate with the investigation. Data analysis was done in the light of phenomenology, understood as a philosophical stance that seeks to analyze the phenomena as they appear to consciousness. The results of analyzes of the data produced throughout the work point the importance of a specific training of teachers to work with art, both original and as a continuation. They also show that aesthetic education is a transdisciplinary approach, not restricted to the artistic content, although it finds greater contribution in this knowledge field. Teachers' testimonies reveal the difficulties and constraints found by them in their daily work and the construction of teacher knowledge employed in pedagogical action. The statements of some teachers point to the construction of practices that overcome these constraints and present elements of an attempted aesthetic formation of the students, although not having a full clarity of conceptual discussions concerning this theme.

Keywords: Art. Phenomenology. Teachers. Aesthetic education. Teachers' knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
CAPÍTULO 1 Arte: A Constituição da Disciplina no Ensino Brasileiro 14
1.1 O Ensino de Arte no Brasil 15
1.2 A LDB de 1996 26
1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN 27
1.4 Conteúdos Básicos Comuns – CBC 32
CAPÍTULO 2 Educação Estética e o Ensino de Arte 39
2.1 O Conceito de Estética ao Longo do Tempo 39
2.2 A Importância da Formação Estética para os Dias Atuais 41
2.3 A Arte como Espaço Propício para a Formação Estética 47
2.4 A Estética nos Documentos Oficiais 49
CAPÍTULO 3 Os Passos da Pesquisa de Campo 53
3.1 Levantamento da Produção Acadêmica do Campo Científico 53
3.2 Metodologia de Pesquisa 55
3.2.1 A Aplicação dos Questionários aos Professores de Arte 57
3.2.2 As Entrevistas: Aprofundando as Conversas com os Professores 59
3.3 Alguns Elementos do Perfil dos Professores que Atuam na Disciplina de Arte 60
CAPÍTULO 4 Tecendo Alguns Diálogos com os Professores sob a Perspectiva da Educação Estética 68
4.1 A Formação dos Professores de Arte 68
4.2 A (Des)Valorização do Conteúdo Arte na Perspectiva Daqueles que a Vivenciam 86
4.3 A Educação Estética: Percepção, Sensibilidade e Afetividade 102
4.4 A Interdisciplinaridade a Partir dos Depoimentos dos Professores 109
Considerações Finais 118
REFERÊNCIAS 122
APÊNDICES 128

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema do ensino de Arte[1] teve origem a partir da minha participação no projeto de Pesquisa de Iniciação Científica intitulada "Ensino de Arte na Educação Básica de São João del-Rei: Arte, Mídia e Formação Estética[2]" (2009-2010), sob orientação do professor Dr. Gilberto Aparecido Damiano, que se deu durante a minha graduação em Pedagogia pela UFSJ. Procuramos, na pesquisa em questão, investigar a percepção dos docentes do Ensino Médio, das escolas estaduais da cidade de São João del-Rei, quanto ao ensino de Arte, especialmente no que diz respeito aos recursos midiáticos utilizados por eles em suas aulas, além de destacar os lastros epistemológico-estéticos na relação currículo-escola na perspectiva da educação estética. Na ocasião, tivemos a oportunidade de trabalhar com as falas dos docentes e com alguns planejamentos de aulas enviados a nós, por eles. Porém, muitas dúvidas surgiram durante e após o processo da Iniciação Científica com relação às práticas cotidianas desenvolvidas pelos professores nas aulas de Arte a fim de promover a formação estética dos alunos. Desse modo, meu crescente interesse por essa questão anima minhas investidas no campo de pesquisa com o objetivo de compreender melhor a percepção dos professores sobre as práticas existentes na escola pública.

Entendo que a Arte na Educação configura uma dimensão essencial para o desenvolvimento de pessoas, exigindo atuação dos educadores no sentido de constituir um trabalho coletivo de profissionais com o olhar interdisciplinar. Como afirma Duarte Jr. (1995), esse campo de estudos é de suma importância e oferece ampliação da imaginação e da intelecção (cognitivo), além de contribuir para a expressão mesma do emocional; instala espaços para o sonho, a fantasia, a criatividade e para novas possibilidades de ser e de sentir.

Outra experiência que contribuiu para minha inserção nessa área foi meu trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia, no qual pude também analisar motes relacionados ao conteúdo artístico, porém com o foco voltado para a questão do currículo e sua relação com a disciplina de Arte na escola. A contribuição dos estudos sobre currículo

---

[1] Arte será grafada aqui com inicial maiúscula quando se tratar da disciplina e com inicial minúscula nos demais casos, a exemplo do que foi feito no texto dos PCNs.

[2] Tal pesquisa está inserida no Neccel, (Deced - UFSJ). Trata-se de um grupo multidisciplinar de estudos e pesquisas das relações entre corporeidade, cultura, expressão e linguagens que visa: i) a linguagem corporal e a expressão na prática pedagógica; ii) a compreensão do corpo na filosofia, na religião e nas artes; iii) e suas formas de construção e de expressão na mídia, na cultura popular e na cultura escolar; iv) a Bioexpressão como proposta pedagógica teórico-prática para desenvolver o movimento expressivo e criativo.

compete para a compreensão da dinâmica escolar. Apesar de não serem o foco principal no presente trabalho, as discussões acerca do currículo contribuem para formar o pano de fundo dessa pesquisa e se darão, especialmente, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, devido a sua abrangência e inserção na Educação Básica em nível nacional, e dos Conteúdos Básicos Comuns - CBC, em nível estadual. Entendemos que as discussões na esfera curricular serão subsídios para o desenvolvimento do estudo a que nos propomos, no sentido de que acreditamos que o currículo não só interfere diretamente no trabalho dos professores como também influencia suas percepções e concepções.

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo geral conhecer a perspectiva dos professores, que lecionam Arte nas instituições públicas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de São João del-Rei, acerca da contribuição dos conhecimentos artísticos para a formação ampla do alunado, procurando identificar, a partir das falas dos docentes, possíveis elementos de uma educação estética dos alunos. Os objetivos específicos consistem em: levantar informações que nos levem a conhecer melhor os docentes de Arte das instituições pesquisadas, levando em consideração aspectos referentes à sua formação e atuação; levantar os principais fundamentos epistemo-estético-metodológicos que permeiam os referenciais curriculares para o ensino de Arte no Brasil e, finalmente, investigar a perspectiva dos professores acerca das contribuições do ensino de Arte para a formação do alunado.

No que se refere à organização textual, esse trabalho foi dividido em 4 capítulos. Inicio o primeiro capítulo tecendo algumas considerações sobre o ensino de Arte no Brasil, a partir de pontos históricos fundamentais para situar melhor o contexto no qual se insere esta pesquisa. Para tal, é imprescindível trazer à discussão importantes referencias, como a atual LDB, o PCN-Arte e o CBC - Arte. Sem a intenção de apresentar um levantamento da constituição do ensino de Arte no Brasil com o rigor de uma reconstituição histórica, procuro recuperar as contribuições de trabalhos anteriores que desenvolveram estudos sobre essa questão.

O capítulo 2 é fruto da tentativa de promover algumas discussões sobre as contribuições do ensino de Arte para a formação ampla dos sujeitos. Para tal, procuramos considerar o ponto de vista da educação/formação[3] estética, entendida, aqui, como processo de formação integral e multirreferencial que busca a superação do ensino baseado somente no desenvolvimento

[3] Termos empregados neste trabalho como sinônimos.

cognitivo dos alunos. “Uma educação integral seria aquela que tivesse presente, em suas concepções, práticas e ações, todas as dimensões do ser humano [...]” (LUCKESI, 2012, p. 1).

Segundo essa perspectiva, não é apenas o desenvolvimento racional-cognitivo, comumente valorizado na educação tradicional, que nos forja humanamente; busca-se, então, a superação das dualidades que foram sendo constituídas ao longo da história da humanidade, tais como razão-emoção, lógico-sensorial e inteligível-intuitivo.

Tais reflexões acerca dessas dualidades surgem do tencionamento das questões entre o homem e o mundo, recebendo, para isso, grande influência da fenomenologia. Embora esses motes não sejam novos na Educação, encontram maior receptividade, hoje, no campo da Arte. Isso porque a arte pode ser vista como o espaço propício para equacionar tais questões, pois o contato com as formas artísticas exige que o ser humano lance mão tanto das suas capacidades inteligíveis quanto das sensíveis.

A seguir, no capítulo 3, apresento os procedimentos adotados para o trabalho de pesquisa, compostos por dois momentos: no primeiro a aplicação de questionários e, no segundo, a realização de entrevistas semi-estruturadas. Nesse capítulo, trato, ainda, do embasamento conceitual da pesquisa, a Fenomenologia, partindo do pressuposto de que o método fenomenológico não se restringe a uma metodologia específica para pesquisa, mas, sim, numa perspectiva dilatada, entendida como uma postura filosófica na qual o pesquisador busca compreender o fenômeno investigado. A base do método fenomenológico é a *epoché*, que pode ser rasamente entendida como a suspensão dos juízos a fim de perceber os fenômenos como eles se apresentam à nossa consciência. A escolha da Fenomenologia como embasamento conceitual se deve a fato de ela romper com os dualismos estabelecidos pela ciência moderna: corpo como algo físico/concreto e mente como uma instância abstrata, ao delegar à consciência o papel de apreender os fenômenos. A consciência, para a Fenomenologia Husserliana, é, na verdade, um fluxo de atos de consciência, ou seja, é o nome dado a relação que estabelecemos com as coisas (fenômenos).

No capítulo 4, procuro traçar algumas considerações e desdobramentos do segundo momento do processo de investigação: as entrevistas com os professores que lecionam a disciplina Arte. O objetivo dessas entrevistas com os docentes é ouvi-los, saber o que pensam sobre o ensino de Arte na escola e como percebem a questão da formação estética, dando ênfase, na análise, aos aspectos da contribuição dessa área de conhecimento para a formação estética dos alunos.

Para tanto, foram construídas algumas categorias de análise: a educação estética e alguns de seus aspectos principais, como percepção, sensibilidade e afetividade; a formação do professores que lecionam na disciplina de Arte; a desvalorização do conteúdo Arte, na perspectiva desses professores; e a inter e a transdisplinaridade, a partir da fala desses docentes. Essas categorias foram construídas a partir das recorrências de alusão a esses pontos nas falas dos entrevistados. Procuramos dar ênfase aos aspectos referente à formação e à atuação dos professores de Arte, pois acreditamos que há uma inerente relação entre a atuação dos docentes e sua formação inicial e/ou continuada.

Finalmente, após a análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, podemos concluir que os professores que lecionam Arte nas escolas pesquisadas não se apropriaram da discussão sistemática acerca da educação/formação estética. Isso se deve, em parte, ao fato de que a maioria deles não possui formação específica para atuar no ensino dos conteúdos artísticos. Contudo, os depoimentos de alguns professores, especialmente o de uma professora, apontam que há, em sua prática, alguns elementos de uma tentativa de educação estética, mesmo sem que ela tenha plena consciência desse processo, já que, assim como vários de seus colegas, ela também não é licenciada em Arte. Nesse sentido, podemos afirmar que a educação/formação estética não pode estar restrita ao ensino de Arte e tampouco a formação ser um determinante para a realização desse trabalho, apesar de haver uma influência importante da formação sobre a prática docente.

CAPÍTULO 1 ARTE: A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA NO ENSINO BRASILEIRO

Neste capítulo, tratamos da Arte na Educação, com o intuito de trazer para a discussão contribuições de autores que se debruçaram sobre o tema, uma vez que, nesta pesquisa, temos o objetivo de dar ênfase às reflexões acerca das contribuições dos conhecimentos artísticos para a formação humana do alunado. O nosso ponto de partida é a inserção da Arte no ensino brasileiro por meio da lei nº 5.692 de 1971, que é uma reforma do tópico referente à Educação Básica da LDB nº 4.024 de 1961, embora não possamos partir desse fato sem considerar que ele é decorrência de um longo processo histórico. Apesar desse marco, que tomamos por inicial, ter sua relevância pela inserção dos conteúdos artísticos no ensino brasileiro, foi somente com a LDB nº 9.394 de 1996 que o ensino de Arte na escola passou a ser reconhecido como campo de conhecimento. Essa lei é a culminância de um processo de organização dos professores e de autores interessados na Educação, além de décadas de debates sobre a relevância e o papel da arte na formação humana e como possibilidade de apropriação cultural. Nesse processo, destacam-se, especialmente, as contribuições da professora Ana Mae Barbosa.

Ao tratarmos dessa legislação, é importante considerar que nem na lei 5.692/71, nem na LDB 9.394/96, o ensino de Arte aparece como disciplina obrigatória. Na primeira, ele é apresentado como "atividade" e, na segunda, como "componente curricular", como podemos ver nos fragmentos dessas leis:

> Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (BRASIL, 2011b, grifos nossos).
>
> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
>
> § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.
>
> § 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá **componente curricular** obrigatório nos diversos níveis da

> educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010). (BRASIL, 2011a, grifos nossos).

Contudo, ao longo das últimas décadas, a disciplina de Arte vem fazendo parte dos currículos da Educação Básica, especialmente na esfera pública; por isso, neste texto, vamos nos referir ao ensino de Arte como disciplina.

A seguir, vamos discutir alguns elementos que têm relação com a constituição do ensino de Arte no Brasil e que se relacionam com o nosso objetivo de estudo.

1.1 O ensino de Arte no Brasil

Muitos autores já se dedicaram à reconstituição histórica da disciplina de Arte no ensino brasileiro. Cada um ao seu modo cumpriu essa difícil tarefa; alguns trabalharam com marcos históricos, outros enfatizaram as concepções e influências que embasaram o ensino de Arte em nosso país, outros ainda contaram a história da disciplina como a viram acontecer, uma vez que ajudaram a construí-la. O fato é que temos um referencial muito rico para consulta, destaco: toda a obra de Ana Mae Barbosa, Duarte Jr. (1995), Moraes (2010), Penteado (2009), Rosa (2005), entre tantos outros que contribuíram para a reconstrução dessa história tão cheia de meandros.

Portanto, o que farei é uma breve síntese da constituição da disciplina Arte, sem a pretensão de ter o rigor de uma reconstituição história, uma vez que a intenção é apenas elencar alguns marcos importantes para a delimitação do contexto do ensino de Arte na atualidade, a fim de tentar compreender melhor algumas práticas que ocorrem no interior da escola na atualidade e que podem ter suas origens em influências vindas de longa data.

É importante salientar que tal contextualização não deve ser vista de forma factual e linear, pois na História nunca há fatos isolados, todos estão interligados de alguma forma e há sempre rupturas e retomadas, continuidades e descontinuidades em relação ao passado. As perspectivas de determinado período também não devem ser tomadas como homogêneas, uma vez que sempre há, no ensino, uma multiplicidade de valores, pressupostos, arcabouços, conceitos e práticas. Feitas essas elucidações, colocamo-nos a algumas reflexões.

É mister mencionar, ainda que brevemente, algumas das principais influências no processo de pedagogização da arte no Brasil, tais como o Movimento Modernista, que surge com a

Semana da Arte Moderna ocorrida em 1922; o Movimento Escolanovista, que tem seu ápice com a divulgação do “manifesto dos pioneiros da educação”, em 1932; as Escolinhas de Arte do Brasil (EAB), que foi o principal espaço de formação de professores desde 1948 até a década de 1970. Além dessas, há algumas concepções pedagógicas que embasaram o ensino no passado e outras que ainda hoje estão presentes no ensino de arte em nossas escolas, como a perspectiva tecnicista no ensino, especialmente, na década de 1970; a ênfase na livre expressão e o desenvolvimento da criatividade dos alunos; a proposta triangular para o ensino de arte. Esses são apenas alguns dos aspectos que não podem ser desconsiderados ao se tratar desse mote.

O ensino de Arte no Brasil é inserido oficialmente na Educação Básica com a promulgação da lei nº 5.692/71, embora a LDB nº 4.024 de 1961 já tivesse mencionado o ensino de arte na escola, sob uma perspectiva de técnica e sem especificar qual seria seu espaço no currículo escolar. No seu artigo 26, parágrafo único, expõe que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 2011c, grifo nosso). Para Penteado (2009), há uma regressão dessa lei em relação à Constituição Federal de 1934 a respeito do ensino de arte nas escolas, que pode ter se dado “pelo afastamento entre os professores de arte e os artistas” ocorrido no período (p.125-126).

Já a Lei 5.692 de 1971 traz no artigo sétimo a “Educação Artística” como uma atividade: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus” (BRASIL, 2011b, grifo nosso). Embora essa lei possa ser considerada um avanço, porque introduziu a Educação Artística no currículo oficial, segundo Barbosa (2001), “no currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História foram eliminadas do currículo” (p. 9). Porém, em certo sentido, a 5.692/71 contribuiu para marginalização dessa área frente ao ensino de outras disciplinas, uma vez que colocou a “Educação Artística” como atividade educativa, sem especificar seus objetivos e metodologias.

Barbosa (2012), referindo-se ao período posterior ao golpe que iniciou a ditadura militar em 1964, mostra como o ensino dos conteúdos de arte foi exaurido nas escolas: “[...] a partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e

por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas" (BARBOSA, 2012, s.p.). Para Duarte Jr. (1995), essa lei "[...] profissionalizou a educação brasileira [...]" (p. 131), transformando-a numa imposição de valores pragmáticos. Segundo esse autor, a lei de 5.692/71 propôs um modelo de ensino importado, cujo objetivo era produzir mão-de-obra especializada para as indústrias multinacionais que se instalavam no Brasil e, ao mesmo tempo, eliminar a criatividade e a criticidade no interior das escolas. Dessa forma, o modelo de educação implantado nesse período tinha suas raízes baseadas na economia e nos interesses de nações imperialistas e a "Educação Artística" ficou desprestigiada em relação aos outros conteúdos e acabou servindo à Educação Moral e Cívica.

Pode-se dizer que a lei 5.692/71 trouxe ganhos e perdas para professores e alunos, especialmente com relação ao ensino de arte. Por meio dessa lei, os princípios educacionais foram comunicados aos professores e não discutidos com eles, enquanto a população foi seduzida pelo discurso desenvolvimentista que escondia a defesa dos verdadeiros interesses de uma elite conservadora. No interior das escolas, a repressão aconteceu de forma disfarçada sob o discurso de "intervenções pedagógicas" (PENTEADO, 2009, p. 133). Assim, a lei que implantou as propostas tecnicistas para o ensino brasileiro encontrou uma sociedade dividida entre aqueles que apoiavam o governo militar, acreditando nas promessas de modernização e amplo desenvolvimento econômico, e, de outro lado, os que eram contrários à ditadura e defendiam maior liberdade de expressão e de escolha.

Uma das grandes dificuldades enfrentadas no período de implantação da lei 5.692/71, que reformulou o tópico de Educação básica da LDB de 1961, foi a falta de formação específica e de preparação dos professores que trabalhariam com Arte, assertiva que encontra eco nas páginas do PCN, como vemos a seguir.

> Nos primeiros anos de implantação, os professores de Educação Artística foram capacitados em cursos de curta duração e tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) que apresentavam listagens de atividades e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas, ou mesmo bibliografias específicas. As faculdades que formavam para Educação Artística, criadas na época especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais (BRASIL, 1998, p. 27).

Desde meados do século XX, já havia se instituído a formação de professores de Arte por meio de diferentes instâncias, porém fora de instituições oficiais de formação de professores, como os institutos de Educação Pedagógica e as universidades, já que o primeiro curso de

licenciatura em arte surgiu somente em 1973. De acordo com Rosa (2005), “[...] do ponto de vista da história da preparação de professores, um dos importantes debates constituídos diz respeito ao local onde se deva dar a preparação de professores, se na universidade, num curso secundário ou até mesmo no trabalho” (p. 65). Embora a autora esteja tratando da formação em serviço/trabalho, suas colocações exemplificam bem o importante debate que se deu ao longo de décadas sobre qual seria o melhor espaço para a formação de professores, questão que, ainda hoje, faz-se presente no meio educacional. Nesse sentido, a promulgação da atual LDB se destaca como um marco ao trazer, em seu texto, a exigência da formação de professores em instituições de nível superior de ensino: “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 2011a, s.p.).

Em 1948 era fundada, no Rio de Janeiro, pelo artista plástico pernambucano Augusto Rodrigues, a “Escolinha de Arte do Brasil”. A instituição oferecia espaços alternativos de arte que buscavam afastar-se do ensino tradicional e que visavam preparar os professores para atuarem com base na proposta educacional da livre expressão. Esse espaço de formação era baseado em três teorias distintas, quais sejam, o pragmatismo, inspirado em John Dewey, o desenvolvimento da sensibilidade estética, proposto por Herbert Read, e o estímulo a capacidade criadora, defendido por Lowenfeld e Brittain. Contudo, a principal influência desse movimento foram as ideias de John Dewey, trazidas ao Brasil, especialmente, por Anísio Teixeira e Nereu Sampaio. Esses últimos, juntamente com outros intelectuais de sua época, foram precursores do Movimento Escola Nova, que animou grande parte das reformas educacionais no país em meados do século XX.

As EAB logo se espalharam por diversas localidades do país, oferecendo cursos de formação inicial e continuada especialmente para os professores, formando-se, assim, o chamado “Movimento Escolinhas de Arte” (MEA). Na década de 1960, tais cursos foram intensificados com a criação do “Curso Intensivo de Arte na Educação” (CIAE), coordenado pela professora Noêmia Varela.

> Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver 32 Escolinhas no país. Usando principalmente argumentos psicológicos as Escolinhas começaram a tentar convencer a escola comum

> da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc. (BARBOSA, 2012, s.p.).

A expansão desse movimento não se deu da mesma forma em todos os lugares. Segundo Penteado (2009), havia, pelo menos, três princípios que regiam tal movimento, como vimos anteriormente. Havia valores conservadores, que defendiam a arte como subsídio para o refinamento dos sujeitos por meio do acesso ao legado cultural e patrimonial da sociedade; valores pragmáticos de crença na autonomia e na criatividade como forma de emancipação do sujeito para o mundo do trabalho e sua inserção na vida social; e valores modernistas da tentativa de aproximação do ensino com a própria arte. De acordo com Barbosa (2012), houve uma predominância dos valores liberais até 1964, quando ocorreu o golpe militar.

É possível perceber, na atuação do MEA, a influência da teoria inatista, que propõe o ensino dos conteúdos artísticos para promover o desenvolvimento das habilidades que já estão implícitas no aluno e que, com os estímulos certos, pode aflorar. Outra influência importante para esse movimento foi exercida pelas teorizações anunciadas pelo movimento modernista: a proposta educacional da livre expressão foi a base da orientação pedagógica das "escolinhas de arte", como aponta Rosa (2005)

> Havia a preocupação em compreender a arte como meio de expansão da imaginação, criatividade, intuição e inteligência. O processo de trabalho era espontâneo, o professor tinha o papel de estimulador da atividade, não cabendo a ele interferir. O aluno deveria deixar aflorar o conhecimento, através do material existente (p. 33).

Contudo, tais cursos de formação de professores, embora tenham tido grande influência no ensino de arte no Brasil, não podem ser considerados formais na medida em que não se tratavam de cursos promovidos por instituições oficiais de ensino. Logo, com a inclusão da "Educação Artística" no ensino oficial, em 1971, tornou-se necessário também a criação de cursos nas universidades, para formar os professores, a fim de suprir a demanda surgida com a nova lei. "O governo federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei. Os cursos de licenciatura [...] foram criados em 1973 compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo o país" (BARBOSA, 2001, p. 10). Como nos mostra Moraes (2010), a disseminação da formação de professores de Arte em instituições superiores de ensino é relativamente recente no Brasil:

> Tirando os cursos de Artes Visuais ou Belas Artes, que foram os primeiros a serem implementados no país, sempre existiu uma escassez de cursos para a

> formação de professores para o ensino de Arte. Podemos lembrar que, em Minas Gerais, os cursos de Licenciatura em Artes Cênicas e Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foram implantados somente em 1999; o curso de Teatro, da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), em 2009; o curso de Dança, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), em 2002 e, na UFMG, foi implementado em 2010. Podemos ver, então, que o investimento para a formação de professores de Arte ainda é muito recente no país (p. 27).

Além da escassez de espaço para formação docente, outra dificuldade enfrentada pelos professores, no período da lei 5.692/71, foi a polivalência daqueles que ministravam as aulas. "[...] Os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte" (BRASIL, 1998, p.27). Com a necessidade dos professores trabalharem com as várias linguagens artísticas, essas acabaram se transformando em fragmentos curriculares e perdendo as especificidades de cada uma das suas formas de expressão. Porém, ainda hoje essa realidade persiste no ensino brasileiro, pois os professores que lecionam Arte precisam trabalhar com todas as linguagens artísticas.

Durante a década de 1970 prevaleceu, no ensino de arte, a super valorização do fazer, como uma das bases da perspectiva tecnicista do ensino implantada no Brasil:

> O tecnicismo pedagógico que emergiu no Brasil ao final da década de 60, com significativa interferência para as práticas escolares, influenciou também, de alguma forma o ensino de arte. [...] Essa tendência, contraditoriamente, passou a dividir espaço com a livre-expressão como fonte de concepção pedagógica [...] (ROSA, 2005, p. 38).

Mesmo as licenciaturas em Educação Artística, criadas nessa década, enfatizavam, durante a preparação do professor, o principal papel da arte na escola como forma de desenvolvimento da criatividade. Percebe-se aí, como apontado por Rosa (2005), uma herança do escolanovismo, estranhamente convivendo com o tecnicismo dos anos 1970. Posteriormente, surgiram algumas críticas ao ensino de arte fundamentado na livre expressão, devido à sua falta de objetividade. A solução encontrada para superar tal conflito foi a produção e utilização maciça dos livros didáticos, como afirma a mesma autora:

> [...] Os livros didáticos surgem então como a grande solução para alguns dos problemas criados pela livre expressão, na concepção da pedagogia tecnicista, pois, além de definirem os conteúdos de arte, organizam as atividades e os demais momentos necessários na sala de aula" (p. 38).

Percebe-se aí o grande controle exercido pelo regime militar sobre as atividades educacionais. A ênfase curricular no desenvolvimento da criatividade, como maior objetivo

da arte na escola, prevaleceu mesmo após a queda do regime ditatorial, o que contribuiu para um reducionismo desse ensino, principalmente porque tais ideias ligam a produção artística aos conceitos de liberdade, dom, emoção e expressividade.

Segundo Silva e Araújo (2011b), entre a década de 1970 e o início dos anos 80, prevalece a concepção de ensino da arte baseada na simples realização de atividades artísticas, que é resultante do esvaziamento dos conteúdos específicos da arte na educação escolar. Para Rosa (2005), ainda hoje o desenvolvimento da criatividade é o objetivo central do ensino de arte nas escolas e os professores, muitas vezes, caracterizam a criatividade por apenas um de seus aspectos, a originalidade. Para ela, essa visão, no entanto, pode esconder o despreparo dos professores para propor um programa de ensino que vá além da espontaneidade. A criatividade é, de fato, uma característica humana que deve ser estimulada, porém a educação artística não é o único espaço para fazê-lo. A autora enfatiza ainda que nem todas as pessoas criativas são artistas e que não é papel da escola a profissionalização do artista: “Cabe a escola propiciar espaços de acesso ao conhecimento artístico para que seja possível ao aluno empreender outras leituras acerca da sociedade em que vive” (ROSA, 2005, p. 35).

A partir dos anos 1980 houve uma busca de re-significação da arte e de sua função no ensino. O objetivo de neutralidade, presente nas ciências desde o final do século XIX, passa a influenciar também as artes, uma vez que há um abandono da perspectiva estética do belo em favor da percepção da arte como algo desinteressado, despretensioso e que permite a liberdade do artista. Contudo, a ênfase no estímulo ao desenvolvimento da criatividade permanece presente não só nos currículos, como também nas concepções dos professores que atuavam no ensino de arte naquele período. Há também a ligação da criatividade com a espontaneidade e a liberdade de expressão, ou, nas palavras de Barbosa (2001), a autoliberação:

> Quanto à identificação de criatividade com autoliberação, pode ser explicada como a resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do país. Em 1983 nós estávamos sendo liberados de dezenove anos de ditadura militar que reprimiu a expressão individual através de uma severa censura. Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autoliberação domine as artes, a arte-educação e os seus conceitos (p.11).

Corrobora as afirmações acima a fala de Oliveira (2010) ao mencionar o clima de liberdade e mesmo de euforia vivido, especialmente, pelos jovens, após o fim do período ditatorial no Brasil. Uma busca por liberdade e por novas concepções a fim de superar os paradigmas

anteriores ligados a repressão, a perseguição, ao controle. Tal atmosfera refletiu diretamente nas expressões culturais e artísticas desse tempo.

> A década de 1980 confirma esse desejo de liberdade. Depois de anos de repressão, o que se percebe é que a nova geração queria gritar ao mundo suas conquistas, proclamar a superação do modernismo, buscar um contato mais direto com o povo, com as ruas, com o homem autêntico (OLIVEIRA et al., 2010, p.157).

A citação acima comprova o surgimento, nesse período, de uma "estética do cotidiano", ou seja, o olhar do artista que se volta para a realidade, a natureza, seu meio social. Destacam-se, nesse período, artistas que têm uma preocupação com as questões sociais e fazem críticas ao consumismo. Outra tendência importante presente nos currículos nesse momento é o multiculturalismo, entendido como a tentativa de valorização da cultura e de respeito para com os valores estéticos de grupos minoritários que não constituem a cultura dominante, branca, masculina, europeia ou norte-americana e heterossexual. "O multiculturalismo, como tendência da arte pós-moderna, vai configurar um espaço de convívio das diferenças em contraposição a um discurso 'universalista' de padrões artísticos comuns a todos [...]" (ROSA, 2005, p. 47). Assim, há o fim das metanarrativas e no ensino de arte há o desafio de não formar uma concepção elitista de cultura e, concomitante, promover o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Merece destaque, aqui, a arte-educadora, Ana Mae Barbosa, que inicia, nesse período, estudos baseados em pesquisadores norte-americanos e ingleses. Barbosa tece diversas críticas ao ensino de arte desse período e passa a defender a Proposta Triangular, que consiste em uma relação entre o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e o conhecimento da história da arte. Tal proposta promoveria, de certa forma, uma reformulação nos currículos, ao modificar o modo de trabalho dos professores com arte.

> O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos saberes de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço (BARBOSA, 2001, p. 34).

Vale ressaltar que, em nosso país, a Proposta Triangular representa a tendência de resgate dos conteúdos curriculares específicos da área, na medida em que apresenta como base para a ação pedagógica três dimensões mental e sensorialmente básicas, que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em arte: agir (fazer), apreciar (fruição estética) e contextualizar (cognição). Nesse sentido, há um deslocamento da ênfase psicológica para a

ênfase sociológica da arte na educação. Contudo, a proposta acabou sendo mal interpretada por alguns professores, que a compreenderam como uma metodologia de trabalho sequencial e linear, diferente do que havia sido pensado inicialmente pela autora.

Barbosa defende também um diálogo entre culturas por meio do ensino de Arte e a interdisciplinaridade de conteúdos, porém alerta que interdisciplinaridade não é o mesmo que polivalência do professor. A autora teve uma importante participação na formação de professores nesse período, e se destaca por promover, juntamente com outros arte-educadores da época, cursos de formação complementar para os professores que objetivam promover discussões que se faziam atuais naquele momento.

> O primeiro curso de formação continuada dentro de uma orientação Pós-Moderna da Arte/Educação ocorreu no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em São Paulo, sob a Coordenação da Professora Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, no início da década de 1980. Realizado em parceria com diferentes instituições culturais, a partir da implementação de inúmeras atividades, esse evento contou com a participação de seis mil e quinhentos (6.500) professores de arte de São Paulo. Foi a primeira tentativa de atualizar os arte/educadores brasileiros sobre os novos princípios do ensino de arte, dentro de uma perspectiva pós-moderna. (SILVA; ARAÚJO, 2011a, p. 2).

Juntamente com outros professores de arte, Barbosa iniciou nesse período o chamado “Movimento Arte-Educação”, que defendia uma valorização da área. De fato, essa nomenclatura não chegou a ser reconhecida oficialmente, mas as teorizações de autores identificados com o movimento contribuíram sobremaneira para o processo de consideração da arte como campo de conhecimento, o que culminou na publicação da atual LDB.

Na década de 1990, com a grande ampliação da comunicação e com o desenvolvimento de novas tecnologias, houve maior abrangência das linguagens artísticas. Passou-se a considerar como arte uma série de manifestações que, até então, não faziam parte ou não eram tão comuns na vida das pessoas, como as produções midiáticas, a arte produzida por meios eletrônicos, a publicidade, o *design*, entre outras produções relacionadas às TDICs. Tais mudanças ocorridas na sociedade interferem diretamente na Educação e consequentemente nos currículos, que precisam ser adaptados a fim de contemplar tais questões que se tornam pungentes.

Para Hernández (1998), o currículo disciplinar não atende mais às perspectivas escolares, especialmente as dos estudantes do Ensino Médio, devido às mudanças ocorridas na sociedade e na escolarização, dentre elas a grande diversidade cultural e a permanência das

crianças e adolescentes por um maior período de tempo na Escola; características da pós-modernidade, que exigem mudanças na educação de forma geral. Não só o currículo, mas a própria organização escolar é deveras criticada e considerada ultrapassada, como mostra Medeiros (2005): “[...] sentar crianças por horas a fio em carteiras, obrigá-las à motricidade fina quando florescem de energias e conflitos, o incentivo à competição com o sistema de notas, a ignorância do ser humano como ser ímpar, são, entre tantos outros, problemas éticos das escolas...” (p. 91). Outra questão bastante criticada na Educação diz respeito aos conteúdos curriculares, que rapidamente se tornam obsoletos, mas que na escola se reproduzem por muito tempo. Ainda de acordo com a autora, “[...] hoje, jovens são infernizados para aprender o que toda a sociedade já sabe ser in-verdade, e isso em quase todas as disciplinas [...]” (p. 92). Medeiros (2005) se refere aos conteúdos disciplinares ensinados aos estudantes na Educação Básica, que, ao chegarem à universidade, percebem que “não era bem assim”, ou seja, o que aprenderam e acreditavam serem verdades absolutas, na realidade não o são. Há um sentimento quase de terem sido enganados durante boa parte da escolaridade. Hernández (1998) assinala que mudanças nos sistemas de ensino se fazem necessárias e devem começar por questionar “[...] o porquê de determinadas disciplinas, e não outras, estarem no currículo; com que função as disciplinas entram no currículo, etc.” (p. 47). É importante pensar o porquê de determinado conteúdo fazer parte do currículo e outro não.

No que se refere à Arte, percebemos as mudanças ocorridas nas perspectivas que embasam essa área ao longo do tempo. De acordo com Silva e Araújo (2011b), o ensino de Arte no Brasil já foi considerado técnica, atividade, livre expressão e campo de conhecimento, mas sempre esteve às margens do ensino e considerado como “menos sério” ou de menor significância em relação a outras disciplinas. O ensino de Arte como técnica está ligado à origem do próprio ensino no Brasil, seja com os Jesuítas, que utilizavam técnicas artísticas para catequizar os índios; seja por meio da Missão Artística Francesa ou da criação da Academia Imperial de Belas Artes em 1816, que promoviam não só o ensino de técnicas como também concursos com premiações para os trabalhos dos artistas. Ainda hoje é possível encontrar na escola resquícios dessa concepção, por exemplo, por meio da pintura de desenhos mimeografados/xerocados.

Já a concepção da arte como livre expressão e desenvolvimento da criatividade tem sua ascendência especialmente no chamado “Movimento da Educação por meio da Arte”, fundamentado nas ideias do filósofo inglês Herbert Read e Viktor Lowenfeld, que defendiam

o desenvolvimento da potencialidade criadora por meio da livre expressão artística da criança. No Brasil, essa concepção está ligada às influências do Movimento Modernista no início do século XX e do movimento Escola Nova, marcado, especialmente, pelo trabalho desenvolvido no MEA, que constituiu um importante espaço de formação inicial e continuada de arte-educadores. Uma das consequências da perspectiva da livre expressão é o fato do ensino de Arte passar a ser considerado como mera atividade, o que se dará especialmente depois da lei 5.692/71, que promoveu o esvaziamento dos conteúdos da área de Arte. Atualmente, as apresentações artísticas e a decoração da escola para datas comemorativas podem ser consideradas influências desse período, bem como as visitas-passeio aos museus, com objetivo de apreciação da arte sem a mínima interferência do professor, sem um projeto ou objetivo claro.

O ensino de Arte como conhecimento vem com a inclusão da disciplina obrigatória no currículo por meio da LBD 9.394/96. Durante a elaboração dessa LDB muitas discussões surgiram em torno da importância do ensino de Arte para os alunos, já que, em três versões preliminares dessa lei, a Arte não estava incluída. Essa lei foi uma conquista dos arte-educadores brasileiros, que se organizaram e se mobilizaram para reivindicar a inserção da Arte no currículo, com todas as especificidades que lhe são próprias, como conteúdos de ensino, metodologia específica e formas de avaliação.

Segundo Silva e Araújo (2011b), a concepção do ensino de Arte como campo de conhecimento, reconhecido pela LDB de 96, traz uma forma de valorização dos trabalhos artísticos, que se difere das concepções anteriores.

> Ao contrário da concepção de ensino como técnica – que valoriza o produto artístico em detrimento do processo – e da concepção de ensino de arte como expressão – que supervaloriza o processo, dando pouca importância ao produto estético –, a concepção de arte como conhecimento vem buscando a valorização tanto do produto artístico como dos processos desencadeados no ensino de arte, trazendo para o contexto atual da Arte/Educação a idéia de arte como processo e produto, que vem sendo defendida por Barbosa (1975), desde a década de 1970 (p. 15).

Tal concepção de ensino de Arte deve muito ao trabalho de vários autores que vêm pesquisando e teorizando sobre as contribuições dessa área de conhecimento para a formação dos alunos, o que foi de fundamental importância para a inclusão dos conteúdos artísticos nos currículos da Educação Básica no Brasil.

1.2 A LDB de 1996

Com o processo de redemocratização do Brasil, após o fim da ditadura militar, iniciaram-se também as discussões sobre a elaboração de uma nova lei de diretrizes para a educação nacional, já que a LDB de 61 (e suas reformulações através das leis: 5.540/68 e 5.692/71) não condizia com os princípios democráticos do novo regime. Em 1988, após a promulgação da nova Constituição Federal, o processo de elaboração da LDB teve início. De acordo com Freitas e Biccas (2009), "[...] desde novembro de 1988, a Comissão de Educação do Congresso Nacional havia recebido o depósito de um anteprojeto de LDB" (p. 331). Como se pode ver, esse foi um longo processo marcado por diversas reformulações do texto inicial. O anteprojeto era baseado nos princípios da "Carta de Goiânia", um manifesto assinado por educadores e estudiosos da área, reunidos na capital de Goiás para a IV Conferência Brasileira de Educação em 1986, e reiterada na V Conferência realizada em Brasília, no ano de 1988.

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma seção tratando especialmente da Educação e instituindo-a como um direito de todos e como dever do Estado e da família promovê-la. Em 1990, foi promulgada a lei nº. 8.069 - ECA, que trouxe importantes contribuições para a proteção dos direitos das crianças e jovens, inclusive, tratando com detalhes acerca do direito à Educação. Todo esse cenário de instituição e reconhecimento dos direitos de acesso à Educação forma o pano de fundo para os debates a cerca da elaboração da nova LDB.

Contudo, a nova LDB não foi resultado somente das aspirações dos educadores ou da população. Para Freitas e Biccas (2009), essa lei "[...] passou, como era de se prever, por modificações e teve que se abrir a conciliações diversas, tendo sido finalmente encaminhada ao Senado em maio de 1993" (p. 331). Demorando três anos para tramitar, o processo perpassou por três governos – Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso –, sendo promulgada no governo desse último. Ainda, de acordo com os autores:

> [...] Esse texto final, porém, tinha a marca da interferência do Poder Executivo e o talhe que o Senador Darcy Ribeiro imprimiu ao documento desde maio de 1992 quando protocolou um projeto seu que, nos momentos seguintes, mostrou-se mais maleável às chamadas demandas operacionais reclamadas pelo Ministério da Educação e Cultura (p. 332).

Tratou-se de uma tramitação demorada e cheia de percalços que causou muitas dúvidas acerca dos reais interesses defendidos pela LDB, uma vez que o texto final da lei acabou sendo redigido, a pedido do então presidente FHC, por Darcy Ribeiro, dentro de um gabinete fechado e afastado da participação dos educadores do país. O texto traz as marcas de uma

política neoliberal de interferência mínima ou mesmo isenção do Estado e ainda favorece os interesses da iniciativa privada no ensino. Contudo, a lei foi sancionada sem qualquer alteração pela presidência da república. Saviani (apud ROSA, 2005) afirma que

> [...] esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o seu desfecho. Tanto que recomendou ao presidente da república a sanção sem vetos. E assim foi feito (p. 73).

Ainda segundo o autor, o trâmite do projeto de lei ocorreu dentro da legalidade, mas não propriamente dentro das regras de ética do regimento interno do Congresso Nacional, porque se valeu de brechas e mudanças nas normas de tramitação de leis no legislativo para conseguir a aprovação do texto final.

Apesar de muitas polêmicas, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei nº. 9.394/96, trazendo algumas inovações e importantes conquistas para a Educação, como, por exemplo, a inclusão da Educação Infantil como parte da Educação Básica. Quanto ao ensino de Arte, houve o reconhecimento da área como campo de conhecimento, no artigo 26, parágrafo 2º: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2011a, s.p.).

Nesse período, a arte no ambiente educativo passou por reformulações tanto na ordem estrutural quanto no aspecto conceitual. De acordo com Penteado (2009), a partir da LDB de 96, “[...] introduz-se o novo conceito que compreende Arte como linguagem, cuja dimensão é social e a função é de comunicação sensível e estética dos seres humanos” (p. 48). Seguindo as concepções apresentadas na 9.394/96, o governo federal criou os PCNs, lançados nos anos de 1997, 1998 e 2000 pelo MEC com o objetivo de trazerem as orientações e os referenciais curriculares comuns para a Educação no país.

1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs

Os PCNs são um referencial para a Educação no Brasil elaborado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Fundamental -SEF, em 2005. Segundo o texto desses parâmetros, eles têm o objetivo de orientar as práticas escolares, considerando “[...] a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” e, ainda, respeitando as diversidades culturais, políticas e regionais existentes no país (BRASIL, 1998,

p. 05). Os PCNs para o Ensino Fundamental dividem-se em dez volumes; aqui, utilizaremos o volume I, que é a introdução, o volume VI, que trata especificamente de Arte e os PCNs - Arte para o Ensino Médio.

De acordo com o próprio documento, a construção dos PCNs se deu a partir de estudos de currículos desenvolvidos pela Fundação Carlos Chagas e também por estados e municípios brasileiros. O MEC elaborou um documento preliminar que foi submetido ao parecer de especialistas do meio acadêmico, nomeados e de instituições ligadas a Educação. Ainda de acordo com os documentos, trata-se de uma proposta que "[...] não configura um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios" (BRASIL, 1997, p. 10).

Os PCNs são um importante referencial para a educação nacional na medida em que embasam a seleção de conteúdos curriculares, sendo, muitas vezes, adotados como documentos prescritivos nas escolas, além de estarem presente na formação docente; portanto, merecem nossa atenção e uma leitura um pouco mais cuidadosa. Contudo, encontram-se críticas ao processo de elaboração desses parâmetros. A diretoria ANPEd elaborou um parecer, a pedido do MEC, sobre essa versão preliminar dos PCNs apontando várias questões a serem consideradas. Divulgado em 1996, o parecer lamenta que a elaboração dos PCNs não tenha sido feita de forma democrática como seria o desejável, uma vez que o governo pretende que esse documento seja um parâmetro para a Educação nacional.

> A ANPEd lamenta que a primeira etapa de elaboração dos PCN tenha passado ao largo de parte importante do acervo de conhecimento e experiência acumulados no país sobre o currículo, o saber e a cultura escolar. Embora muitos reconheçam que sempre é necessária a utilização de um grupo formulador na elaboração de um documento complexo e amplo como são os PCN, há a constatação unânime de que, durante o primeiro ano de sua elaboração, não foi garantida uma interlocução mínima com especialistas e grupos significativos da área (ANPED, 1996, p. 87).

Além das críticas com relação à provável falta de democracia durante o processo de elaboração dos documentos, Barbosa (1995) também censura o fato do MEC ter optado por confiar a uma única pessoa a redação final dos parâmetros, ainda mais por ser um estrangeiro, o espanhol Cesar Coll. Para ela, "[...] diálogo internacional é essencial, influência desejável, mas submissão, dependência, como já tivemos para os currículos passados, tem que ser vista pelo menos com angulares críticas" (p. 8-9). Ainda, segundo a autora, as medidas implantadas com a reforma do sistema educacional espanhol, realizado sob a batuta de Coll, e que seguem a mesma estrutura do sistema de ensino inglês, foram alvo de críticas da maioria dos

educadores espanhóis. Barbosa (1995), citando Sacristán, afirma que o currículo nacional espanhol “[...] é uma desconversa, passa-se ao largo da reforma do professorado, sua formação e carreira docente, do fracasso escolar, da transformação das escolas, etc.”; ou seja, promove a centralização dos problemas educacionais apenas no aspecto curricular, ofuscando, assim, as demais questões que envolvem o sistema de ensino e protelando as mudanças necessárias.

O PCN-Arte traz os princípios e orientações para os professores, “[...] tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana” (BRASIL, 1998, p. 15). Consideram a arte em três dimensões: criação, apreciação e comunicação. São diretrizes que retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada "Proposta Triangular" elaborada e defendida por Ana Mae Barbosa na área de artes plásticas e que, ainda hoje, é base da maioria dos programas no ensino de Arte no Brasil. Tal proposta, como mencionamos anteriormente, consiste no embasamento do ensino de Arte em três abordagens principais para construir uma aprendizagem significativa nessa área: a contextualização, o fazer artístico e a apreciação artística. Segundo os próprios Parâmetros, o "[...] conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar" (BRASIL, 1998, p. 49). De acordo com a própria Barbosa (1995), há no texto dos parâmetros um grave problema de uso de termos e conceitos sem citar os devidos referenciais teóricos. Outra crítica feita pela autora, com relação à proposta curricular, é que esta se coloca, pretensamente, como multicultural, mas não aborda questões importantes, a exemplo da mulher e de seu lugar na sociedade, entre outras.

Destacam-se, também, no texto dos PCNs, as quatro principais linguagens a serem trabalhadas no currículo escolar: as Artes Visuais (compreendidas de forma mais ampla para além das tradicionais Artes Plásticas, abrangendo artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia, novas mídias (como o computador), Dança, Música e Teatro para o Ensino Fundamental, além das Artes Audiovisuais[4] para o Ensino Médio, bem como linguagens produzidas pelas mídias eletrônicas como vídeo, televisão, multimídia, *softwares*, *CD-ROM*, *home-page*, etc. Tal orientação dos PCNs segue as discussões surgidas na década de 1990, quando são ampliadas as concepções sobre arte, incluindo-se no conceito artístico uma série de linguagens até então pouco exploradas ou mesmo desconhecidas da maioria das pessoas.

[4] Artes Audiovisuais entendidas como aquelas relacionadas à imagem em movimento, conjugadas com o som.

Há, aí, um paradoxo, pois ao mesmo tempo que se amplia a concepção de linguagens artísticas, o professor de Arte continua sendo, na maioria das escolas, aquele que deve dar conta de tantas e tão variadas abordagens. Passados cerca de 40 anos da inserção da arte no ensino, ainda nos deparamos com a questão, já tantas vezes criticada, da polivalência do professor de Arte. Ao analisar os PCNs, cabe questionar se não há, aí, a exigência de uma polivalência por parte do professor de Arte ainda maior que aquela promovida pela "Educação Artística" em outros tempos e já tão criticada por diversos estudiosos da área, como Ana Mae Barbosa. Com relação aos concursos públicos das redes de ensino, como tratar e elaborar as provas para os professores, diante da amplidão dos conteúdos artísticos? Poderá ser cobrado do professor de Arte o domínio de todas as linguagens artísticas? Como os professores conseguirão lidar com essas situações, que exigem deles conhecimentos tão amplos e complexos? Esses e muitos outros questionamentos são lançados e ficam sem uma resposta precisa no texto dos PCNs. Barbosa (1995) nos alerta para o problema da criação de cursos, a exemplo do que ocorreu na Espanha, que visam, unicamente, "[...] ensinar a usar a linguagem, o jargão dos parâmetros, em vez de desenvolver qualitativamente o professor, aprofundando-o teoricamente [...] cursos que preparam 'operários do sistema' e não educadores" (p. 10).

O texto dos PCNs apresenta uma contextualização histórica dos processos que constituíram o ensino de arte no Brasil. De acordo com os parâmetros (BRASIL, 1998), "[...] a aprendizagem e o ensino de arte sempre existiram e se transformaram ao longo da história" (p.20), seguindo as normas e valores culturais estabelecidos em diferentes ambientes sociais. Em meados do século XIX, já se encontravam referências a matérias de caráter artístico, por exemplo, aulas com noções de música.

De acordo com Rosa (2005), durante as primeiras décadas do século XX, a escola não foi um lugar privilegiado para o ensino de arte, pois, como já dissemos, o ensino de arte só passa a fazer parte oficialmente do currículo escolar após a Lei 5.692/71, "as escolas ofereciam, eventualmente, desenho – em geral centrado na geometria –, trabalhos manuais ou música, através da prática de canto coral ou do canto orfeônico" (p. 27).

Ao longo do século XX, a área do ensino de Arte acompanha e se fundamenta nas transformações ocorridas nas áreas educacional, artística, estética e cultural. Recebe importantes contribuições da Antropologia, Filosofia, Psicologia, Psicanálise, Psicopedagogia, crítica de arte e influências estéticas sobre o processo criador e a da própria arte. Segundo os PCNs, as escolas brasileiras têm integrado as suas práticas, tendências

ocorridas em diferentes partes do mundo, ao longo da história do ensino de Arte. O texto dos Parâmetros traz os fatos mais relevantes da história do ensino de Arte na educação brasileira, a partir do século XX. De acordo com Reis (2005), os PCNs situam três momentos principais do ensino de Arte no Brasil: o “Movimento da Educação por meio da Arte” na década de 1940; o período entre 1960 e 70, quando há uma retomada dos conceitos de “arte infantil” e “livre expressão”, defendidos por Herbert Read, influência vinda dos Estados Unidos; e as décadas de 1980 e 90, quando se assume a denominação “ensino de Arte”, período em que as discussões sobre o assunto são assimiladas institucionalmente. Mas, segundo Reis (2005), os autores dos PCNs apresentam esses fatos totalmente desarticulados do cenário histórico de fundo. Para ele, há uma ausência de contextualização não só com relação aos fatos históricos apresentados, mas, também, com relação à afirmação feita nos PCNs de que a “área de Arte sofreu uma descaracterização por longo tempo” devido a “falta de definição clara de um conceito de criatividade” e a “imprecisão sobre a função da educação artística” (p. 105-106).

Atualmente, as novas tendências sobre o ensino de Arte apresentadas nos PCNs estabelecem uma integração entre a educação estética e a educação artística dos alunos. Reis (2005) questiona as novas tendências curriculares em Artes propostas pelo MEC por meio dos PCNs e problematiza a justificativa da atualidade dos pressupostos desse modelo curricular: “[...] sou obrigado a pensar no tipo de mudança a que se refere o documento (PCN – Arte). Pelo conjunto de sintomas apresentados parece-me do tipo – se me permitem o neologismo – *lampedusina*, isto é, para conservar tudo do mesmo modo” (p. 109: grifo nosso).

Ainda segundo esse autor, a grande virtude dos PCNs é reconhecer a Arte como campo de conhecimento; entretanto, apresenta as produções artísticas como parte de um capital cultural acumulado e o papel da arte na vida social se reduz a noção de “belas artes”, em detrimento de “seus embates com a linguagem e o meio social”. Traz uma “orientação conservadora sobre os propósitos da educação estética no processo de formação do imaginário social” (REIS, 2005, p. 108).

Para Barbosa (1995), uma vantagem trazida pelo PCN-Arte é a flexibilidade. Ao apresentar a organização dos conteúdos por modalidades ou linguagens artísticas e não por ciclo, como nos documentos das demais áreas, delega às escolas a indicação das linguagens artísticas e "[...] da sua sequência no andamento curricular [...]" (BRASIL, 1998, p. 54). Contudo, para a autora, o texto dos parâmetros, especialmente a parte que trata da “Arte na atualidade”, é uma simplificação “medíocre e paternalista”, além de ser uma imposição do MEC, que traz

discussões ultrapassadas, baseadas no modernismo: "[...] já saímos do modernismo e o conceito de arte se deselitizou, as barreiras entre a Arte erudita, a arte popular e a estética do meio ambiente imediato tendem à distensão" (p.14). Diante do exposto, fica a dúvida se as propostas dos PCNs têm servido de arcabouço para programas de ensino e relatórios que ficam apenas no papel, ou se ocorreram mudanças significativas nas práticas da educação artística na escola. A autora defende que os parâmetros deviriam ser avaliados periodicamente, após a implantação, e reestruturados de acordo com os resultados dessas avaliações. Para ela, essa reestruturação é essencial, especialmente, em Artes, pois "[...] as mudanças de conceitos, valores e paradigmas são mais aceleradas nessa área" (p. 13). De fato, a revisão e a reorganização das propostas curriculares é fundamental, especialmente, no contexto da sociedade atual, na qual há uma grande circulação de informações e o desenvolvimento das tecnologias que promove as mudanças dos valores e concepções sociais de forma mais acelerada.

1.5 Os Conteúdos Básicos Comuns - CBC

A exemplo dos PCNs, em Minas Gerais, o governo do estado lançou os CBCs, orientações curriculares a nível estadual embasadas nos parâmetros nacionais e na legislação vigente. Eles foram elaborados ao longo de 2004 e 2005 pelos autores Lúcia Gouvêa Pimentel, Evandro José Lemos da Cunha e José Adolfo Moura, a pedido do governo de Minas Gerais. Dividem-se em "Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – ciclos de Alfabetização"; "Proposta Curricular para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano[5]"; e "Proposta Curricular para o Ensino Médio". No que se refere aos conteúdos, esses parâmetros não trazem grandes novidades em relação aos parâmetros nacionais.

De acordo com o texto do CBC (MINAS GERIAS, 2012a), durante sua elaboração, a equipe de autores contou com a contribuição dos professores da rede estadual de ensino, por meio do fórum no CRV, portal que pode ser acessado através da página da SEE, no qual estão disponibilizados os arquivos dos CBCs. Além disso, há sugestões de roteiros de atividade, uma biblioteca virtual, itens das avaliações sistêmicas, um espaço interativo para trocas de

[5] Em Minas Gerais o Ensino Fundamental passa a ter duração nove anos a partir do Decreto nº 43506, de 06 de agosto de 2003 (MINAS GERAIS, 2012e) e, posteriormente, regulamentado pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2011d).

materiais entre os professores e o *chat* ou sala de "bate-papo". Os CBCs são lançados como uma proposta curricular; porém, já na apresentação está expresso que os conteúdos desses parâmetros serão a base das avaliações aplicadas pelo governo estadual, como o PROEB. Logo, fica evidente que não se trata de mera sugestão, pois os professores terão de utilizar esse material, já que ele será cobrado por meio das avaliações oficiais[6] aplicadas à escola.

Os autores apontam duas ordens de preocupação durante a elaboração do CBC: inserir o ensino de Arte na educação de forma que a atividade criadora contribua para o desenvolvimento integral dos jovens; e propor um programa de ensino que possibilite a criação artística frente às novas tecnologias da informação e comunicação - TICs, presentes no mundo contemporâneo.

O CBC traz uma definição do conceito de Arte como a "oportunidade de uma pessoa explorar, construir e aumentar seu conhecimento, desenvolver suas habilidades, articular e realizar trabalhos estéticos e explorar seus sentimentos" (MINAS GERAIS, 2012a, p. 13). Isso por meio de uma metodologia embasada na proposta triangular: pensar, apreciar e fazer arte. De acordo com o texto, as estratégias criadas pelos professores devem permitir aos alunos "[...] o contado com expressões artísticas através da apreciação, do fazer e da contextualização" (p. 13). No CBC - Arte, assim como ocorre no PCN-Arte, são apontadas quatro grandes linguagens artísticas a serem trabalhadas no Ensino Fundamental: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. De acordo com os autores desse documento, seria necessário um professor especialista para cada uma dessas áreas. Na verdade, nem no CBC, nem no PCN-Arte há uma acepção clara do que seria essa formação específica para o professor especialista em Arte. Por conseguinte, a contratação de professores, muitas vezes, está submetida à lógica do que é possível e não do que seria o desejável, ou seja, um professor especialista para cada uma das linguagens artísticas.

Para os autores, é importante também que sejam feitos projetos conjuntos entre as áreas específicas e que a Escola abra espaço para as atividades artísticas em outros momentos curriculares, vivências significativas em Arte, além de condições de infra-estrutura, como sala-ambiente para o ensino de Arte nas unidades escolares. Vemos que essas colocações são da ordem do "ideal", daquilo que seria uma aspiração, mas que não condiz, de fato, com a realidade de nossas escolas da rede pública e nem mesmo com as instituições particulares.

---

[6] O termo "Avaliação oficial", utilizado por Carvalho e Macedo (2010), refere-se às avaliações aplicadas pelos governos às escolas.

É provável que as escolas acabem oferecendo o ensino das linguagens artísticas que menos exigem espaços e materiais específicos (no caso das escolas públicas talvez por falta de recursos e, no caso das particulares, para fugir a investimentos dispendiosos como a compra de instrumentos caros, e mesmo, para evitar as reclamações dos pais diante das extensas listas de materiais solicitadas no início do ano letivo, por exemplo, para o trabalho com as Artes Plásticas). Outra decorrência pode ser a utilização de certas linguagens com objetivos alheios ao ensino, como a divulgação da escola por meio da apresentação de peças de teatro ou de exposições.

Os próprios autores do CBC, tendo consciência da provável adaptação das linguagens artísticas trabalhadas, nas escolas, aos recursos materiais e humanos disponíveis, abrem espaço para discutir a questão:

> [...] dependendo das condições, podem ser escolhidas as áreas artísticas a serem trabalhadas na escola. É bom lembrar que é preferível que o aluno tenha um ensino consistente em uma ou duas áreas de expressão que um ensino deficitário em todas.
>
> Nesse sentido, os tópicos obrigatórios são referenciais para que o professor aborde os assuntos. Dentre eles, o professor poderá escolher os conteúdos que tem mais condições para desenvolver aprofundadamente, através dos tópicos complementares, e contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos em Arte (MINAS GERAIS, 2012a, p. 43).

Essa possibilidade de adequação, aberta pelos autores do CBC, é, em certo sentido, positiva porque permite maior liberdade de escolha às escolas e, mesmo, de adaptação às condições de cada estabelecimento de ensino. Desse modo, os parâmetros tornam-se um grande cardápio no qual os professores e as escolas poderão escolher do que querem, ou melhor, do que podem se servir. Contudo, é preciso considerar que a proposta dos PCNs e dos CBCs é oferecer uma formação ampla ao alunado, englobando a diversidade de linguagens artísticas elencadas nesses documentos norteadores.

A seguir, temos uma orientação do CBC para que se recorra, quando necessário, a pessoas “externas” à escola, a fim de suprir uma possível dificuldade do professor de Arte:

> Como já foi dito, para os conteúdos que não são de domínio do professor, será preciso um esforço do professor e da escola para conseguir membros da comunidade que dominem o assunto e possam colaborar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos em Arte, como agentes informativos (MINAS GERAIS, 2012a, p. 43).

Novamente vemos a possibilidade de liberdade dada pelo CBC aos professores e instituições de ensino que, a nosso ver, são positivas, pois abrem espaço para a inserção de artistas e conhecedores do assunto no ambiente escolar, o que torna as trocas culturais, no interior da escola bem mais ricas. Trata-se, assim de uma proposta de ampliação da ação pedagógica da sala de aula, possibilitando o dialogo da unidade escolar com seu entorno, com a comunidade.

Ainda com relação à abertura dada aos professores de Arte, vemos que os objetivos do CBC-Arte são estruturados de forma não seriada, ou seja, em conteúdos organizados por eixos temáticos, permitindo que o professor inicie o trabalho a partir de qualquer um dos tópicos de ensino. Essa estrutura permite uma flexibilidade importante e que, de certa forma, respeita os recursos materiais, humanos e as condições disponíveis nas diferentes escolas: "A seleção dos conteúdos específicos [...] dependerá dos conteúdos trabalhados nos ciclos ou series anteriores e dos investimentos de cada escola" (MINAS GERAIS, 2012a, p. 42). Apesar de a flexibilidade ser um ponto extremamente positivo para o trabalho docente, vemos que a definição dos conteúdos é feita de forma bastante vaga, a exemplo do que ocorre também nos PCNs, o que pode gerar problemas. Penteado (2009) chama nossa atenção para o risco da falta de especificidade dos PCNs em relação aos conteúdos artísticos. Para ela, os PCNs tentam legitimar o estudo da arte com base em argumentações vagas:

> [...] estou propensa a crer que a proposta dos atuais PCN se afasta da manifestação artística para tecer um argumento que a justifica e legitima, através de um discurso que se apóia em um tipo de teorização que não é inerente à arte, mas oriundo de disciplinas afins, tais quais a história, a sociologia, etc., e cuja função não é a de garantir a aprendizagem da arte, mas a de valorizá-la e validá-la através de um questionável cientificismo teórico [...]. Embora os atuais PCN caminhem em direção a desconstruir a idéia da funcionalidade habilidosa na arte, que a reduz à categoria de prática não pensada, não refletida, parece haver o risco de reduzi-la, novamente, dessa vez, a uma teorização que não se fundamenta em si, senão que através de disciplinas vizinhas que a validam. Penso que é necessário cuidar para que não se caia em uma historização ou sociologização da arte como em outros momentos recaiu-se em sua psicologização (PENTEADO, 2009, p. 56).

A autora utiliza o termo "psicologização" da Arte para se referir ao período (meados do século XX) em que o ensino de Arte era justificado por argumentos ligados a área da Psicologia, tais como aspectos do desenvolvimento infantil, que poderiam ser estimulados a partir de trabalhos artísticos. A arte era usada como um meio para se alcançar objetivos e conhecimentos próprios de outras ciências, o que fez com que os conhecimentos artísticos fossem relegados a um plano de menor importância. Penteado (2009) nos alerta para o risco

dessa prática, nefasta ao campo da arte, voltar a se repetir mesmo após o reconhecimento da área como campo de conhecimentos devido às orientações vagas, em termos de conteúdos, trazidas pelos PCNs.

Outra preocupação apresentada no CBC - Arte, a exemplo do que ocorre no PCN-Arte, é com a formação específica dos professores que atuam nessa disciplina: "[...] é necessário que o professor tenha uma base de conhecimentos que lhe possibilite a amplidão de pensamento [...]" (MINAS GERAIS, 2012a, p. 13). Todavia, nenhum dos dois referenciais especifica mais claramente qual deveria ser a formação desse professor. A grande questão que se coloca, para nós, é de quem seria a responsabilidade por essa formação, já que o texto do CBC, de certa forma, atribui tal tarefa aos professores e mesmo às escolas. Não somos contrários ao estímulo para que os profissionais da Educação busquem sua formação, porém entendemos que delegar essa responsabilidade a eles e às escolas é considerá-la de menor importância, pois é certo que a maioria dos professores não terá condições de fazê-lo devido às muitas dificuldades encontradas, a exemplo da tão reclamada falta de tempo, já que muitos professores trabalham em mais de um turno a fim de multiplicarem seus salários; a falta de disponibilidade, caso o professor resida em uma região onde não tenha facilidade de acesso a espaços de formação; dificuldades financeiras para custear cursos pagos, caso não tenha acesso a instituições gratuitas, entre outros tantos possíveis entraves enfrentados pelos professores no cumprimento da missão de serem responsáveis por sua própria formação. Há, no texto da LDB 9.394/96, uma normatização que orienta a preparação dos professores como incumbência dos sistemas de ensino. Porém, segundo Rosa (2005), o texto da LDB não especifica como isso deverá ser feito. "[...] não se observa uma forma efetiva de obrigar os sistemas de ensino a cumprirem uma determinada qualidade e quantidade de formação de professores através de projetos de aplicação de recursos para esse fim" (p. 75). No texto do CBC, a seguir, temos algumas considerações a cerca das responsabilidades quanto à formação do professorado.

> Aconselha-se que o professor solicite cursos de capacitação ou lance mão do conhecimento de outros membros da comunidade que possam participar como agentes informadores, num primeiro momento. Ao longo do tempo, a escola deve se programar para ter professores capacitados em todas as áreas artísticas (MINAS GERAIS, 2012a, p. 13).

Rosa (2005) comenta que "[...] diferenciam-se a formação inicial de responsabilidade das agencias formadoras, da formação continuada proposta pelas unidades de ensino e/ou sistemas de ensino" (p. 90). Contudo, muitas vezes, a formação continuada fica mesmo a

cargo dos professores (cada um por si), pois nesse contexto de omissão das obrigações governamentais, típicas do Estado neoliberal, a formação docente fica restrita ao interesse e esforço de cada professor, o que, de fato, não é o melhor caminho.

Já os objetivos do ensino de Arte elencados no CBC são basicamente os mesmo do PCN, tais como: levar os alunos à compreensão da arte como elemento social, como campo de conhecimento, como possibilidade de socialização das produções dos alunos, conhecimento de determinada cultura e contexto histórico, como forma de expressão e meio de desenvolvimento de uma profissão. Já a avaliação proposta para a disciplina de Artes é a formativa, baseada na aquisição das competências factual, conceitual, comportamental e atitudinal. Também são dadas algumas sugestões de estratégias avaliativas, tais como o uso de pasta/portfólio, diário de bordo, autoavaliação, entrevistas, aferições conceituais e de termos técnicos.

No que se refere ao trabalho com Arte no Ensino Médio, o CBC traz como proposta, além das quatro linguagens artísticas já mencionadas no conteúdo de Ensino Fundamental (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), as Artes Audiovisuais, ou seja, aquelas relacionadas à imagem em movimento, conjugadas com o som. Linguagem que possui um sentido e um espaço muito grande em nossa vida cotidiana, especialmente com a hegemonia da televisão e do computador. No restante, o embasamento da proposta para o Ensino Médio é bastante semelhante ao do Ensino Fundamental, diferenciando-se apenas nos conteúdos de ensino propriamente ditos, que são uma continuidade, mas também um aprofundamento das propostas para o Ensino Fundamental.

A seleção de conteúdos deve considerar aspectos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como um sujeito social e histórico, dos alunos como produtores e apreciadores de arte. E, ainda, a valorização das manifestações artísticas dos diferentes povos e culturas, dando ênfase à arte contemporânea brasileira, trabalhando o fazer, o apreciar e o contextualizar arte numa lógica crescente de elaboração e complexidade. Segundo o texto do CBC (MINAS GERAIS, 2012a), “o ensino de arte Ensino Médio deve contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas [...]” (p. 35).

Dentro das novas concepções do ensino de arte trazidas pela LDB, pelo PCN, e pelo CBC está o papel da arte educação como produtor de conhecimentos. Para Silva e Araújo (2011b),

> [...] compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição (p. 11).

Nesse sentido, o CBC destaca-se como um importante referencial para o debate acerca das contribuições do conhecimento artístico para a formação do alunado, contemplando as instâncias sensíveis e inteligíveis do ser humano. Dentro desse mote, trataremos, a seguir, das contribuições desse ensino para o processo de formação estética do alunado, trazendo à lume um debate que vem se tornando cada vez mais intenso no contexto do ensino de Arte no Brasil.

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO DE ARTE

O presente capítulo tem por objetivo discutir alguns aspectos relacionados à educação estética, entendida aqui na perspectiva de uma educação que busque o pleno desenvolvimento humano nas dimensões, física, emocional, cognitiva, espiritual, sensível, enfim, em todos os aspectos que compõem os seres humanos. Seres extremamente complexos e cujas relações se tornam, cada vez mais, intricadas na atualidade.

2.1 O conceito de estética ao longo do tempo

A palavra estética vem do grego *aisthesis* e significa percepção, sensação. Para Duarte Jr. (2004), ela é a "[...] Indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado" (p.13). Originalmente, a estética é uma disciplina que pertencente ao campo da Filosofia, na qual se promovem discussões sobre questões referentes aos sentidos, percepção pelos sentidos, sensibilidade, conhecimento sensível. Tem como objeto de reflexão os fundamentos da arte, da natureza e do conceito de belo. Segundo Medeiros (2005), "[...] a *aisthesis*, para Dufrenne e, de fato, desde a Grécia antiga até Plotino, significa percepção pelos sentidos, e a estética seria a parte da filosofia que pensaria o sensível, os sentidos" (p. 37). Não é nossa intenção aqui tratar da Estética como um dos temas clássicos da Filosofia, mas, sim, da educação estética. Contudo, a título de contextualização, é importante mencionar que, ao longo da história, diversos filósofos dedicaram-se a reflexão sobre estética.

> O conceito 'estética' recebeu diversos sentidos ao longo da história: doutrina do belo em Platão, teoria da arte em Aristóteles, expressão humana do poder de criação divino em Santo Agostinho, expressão dos grandes 'gênios' humanistas na Renascença Italiana, em Baumgarten forma inferior do conhecimento, vinculada à sensibilidade e à apreensão da beleza; estudo das condições de possibilidade da expressão e do juízo estéticos em Kant, expressão do Espírito absoluto em Hegel, em Schiller conciliação entre o instinto formal e o instinto sensível na realização do Estado em que a liberdade, reconhecida a princípio no domínio da arte, estenda-se ao domínio das relações sociais e das relações morais (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

Desde sua origem na Antiguidade grega, as discussões sobre estética estão ligadas à natureza, ao belo e, consequentemente, à arte. Há, portanto, aí uma intrínseca relação entre arte e estética. Já na Modernidade, alguns filósofos abordam a questão estética como o lugar de reconciliação da ruptura entre sujeito e objeto, que se reflete nas dicotomias sensível e

Inteligível, racional e sensorial, mente e corpo. O filosofo alemão Baumgarten (1714-1762) é apontado pelos estudiosos como o responsável por inserir, na Filosofia moderna, as discussões sobre estética, relacionado-a à questão da sensibilidade e do sensível.

> O mérito não está, evidentemente, no simples fato de introduzir na filosofia moderna o termo grego de "estética", mas em ter aberto para essa filosofia o território da sensibilidade, território esquecido pela tradição racionalista na qual se situa o *Iluminismo* do século de Baumgarten. Com efeito, em Baumgarten, o termo de estética não se refere propriamente ou em primeira instância à arte como na tradição antiga, mas ao campo da percepção e da sensação humanas (PINO, 2007, p. 110).

Como nos mostra Schlindwein (2006), "a estética foi definida por Baumgarten, em 1735, como sendo 'a ciência de como as coisas podem ser conhecidas (cognise) pelos sentidos'. Dessa forma o autor articula emoção e conhecimento [...]" (p. 33). Trata-se de um conhecimento híbrido que se dá de forma sensível ou por meio dos sentidos. Na perspectiva defendida por Baumgarten, a estética, enquanto ciência do conhecimento sensível, estaria ligada diretamente ao bom gosto.

Já em uma perspectiva contemporânea, Medeiros (2005) chama nossa atenção para o fato de que não é somente o belo e o agradável que nos estimula; também o feio e o desagradável tocam nossos sentidos. Para a autora, "[...] a arte contemporânea muito tem nos falado de horror. Não sendo *mimesis*, ela não deixa de ser retrato do mundo" (p. 39). Para Meira (2010),

> [...] expor-se a padecimentos e violências faz parte da aprendizagem com a arte, assim como indignar-se, sentir inveja, ressentimento, dúvida. Sofrer, viver perdas, silêncios e ausências nos leva a compreender-nos por meio de experiências estéticas, tanto quanto a beleza e a felicidade. Fazem parte da duplicidade, da multiplicidade de estados de ser [...] afinal, o corpo pede que se prove e aprove aquilo que o afeta, desde a mínima à máxima percepção (p. 13).

Nesse sentido, a arte contemporânea nos leva a ter uma gama de experiências estéticas das mais diversas e surpreendentes ao romper com a ideia do belo e introduzir nas obras elementos que podem despertar o medo, a raiva, o nojo, etc., sentimentos que, mesmo não sendo agradáveis, são próprios da condição humana.

Ainda segundo Baumgarten, existe uma ciência no mundo sensível, o que torna possível a aproximação e o diálogo entre a concepção de estética como percepção e sensibilidade e a Educação. É precisamente a aplicação do conceito de estética à Educação que constitui nosso principal interesse neste texto. A estética vem sendo utilizada com frequência para conceituar

uma educação voltada para a formação ampla do sujeito, que contemple as diversas esferas que compõem o ser humano como o racional, a corporal e sensível.

Para Kant (apud PEDROSO, 2007, p. 12), a experiência estética é uma forma de comunicação que se dá por meio das relações intersubjetivas dos homens e, desse modo, tem um "poder unificador". Já Schiller (apud PEDROSO, 2007, p. 12) defende a experiência estética como uma formação que diz respeito ao contexto coletivo capaz de formar o ser humano para a verdadeira liberdade política, ou seja, ligada à questão da moral. Portanto, a dimensão estética é fundamental para a formação humana, e é por meio da arte que a formação estética tem grande potencial para acontecer e tornar possível o desenvolvimento de diversas habilidades humanas que, muitas vezes, ficam relegadas a segundo plano pela educação. Esses princípios defendidos por Schiller chegaram ao Brasil, trazidos por Herbert Read, em meados século XX, com proposições de uma reflexão filosófica crítica sobre as premissas para o ensino de arte.

Para Duarte Jr. (2004), a dimensão estética da educação leva o educando a criar os sentidos e valores que fundamentam sua ação no ambiente cultural, de modo que haja coerência e harmonia entre o sentir, o pensar e o fazer. Esse tripé nos remete à proposta triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino de arte – apreciar, contextualizar e fazer arte.

2.2 A importância da formação estética para os dias atuais

Vamos, aqui, discorrer sobre as implicações do modo de vida das sociedades modernas e as possibilidades de uma formação/educação estética dentro desse contexto. Vivemos em mundo baseado na economia que parece, cada vez mais, dissociada e independente dos homens. Nas cidades modernas, as pessoas têm vivido em um ritmo cada dia mais acelerado, sem que tenham tempo para as relações humanas, para o lazer, vivendo em função do capital, da economia. Desde a mais tenra idade, há uma cobrança para que a criança cresça e se torne uma pessoa economicamente produtiva, expressão essa que remete a alguém bem sucedido do ponto de vista financeiro. O consumismo impera sobre a vida de todos; vivemos na sociedade da informação e do *marketing*, que nos leva a buscar o consumo de bens e serviços de forma desmedida e sem preocupação com as consequências de tal postura. Sujeitos reduzidos à condição de consumidores, vivendo em sociedades baseadas no medo, na insegurança e na

incerteza, na qual, a mídia, especialmente a televisiva, deixa o papel de simples transmissora de informação e passa a assumir o de formadora não só da opinião, mas também de valores.

Nossa sociedade é também dependente da tecnologia. No início da popularização da tecnologia, da ampliação do uso das máquinas em fábricas, surgiram muitas discussões em torno do mito de que um dia as máquinas dominariam o mundo e substituiriam os seres humanos. O cinema é um bom exemplo dessas especulações, produzindo grandes sucessos de bilheteria com essa temática. Penso que, em certo sentido, essa substituição dos seres humanos pelas "máquinas" de fato ocorreu, não da forma como foi retratada em produções cinematográficas, mas por meio da ação do próprio homem que, muitas vezes, troca o convívio social pelo virtual. Somos, deste modo, levados a ter uma vida cada vez mais egoísta, numa sociedade individualista, na qual a percepção é sempre fragmentada e fundamentada pela ciência.

A ciência, no mundo moderno, representa a acepção da verdade absoluta, que determina os sentidos da vida humana, assim como a religião o fazia na Idade Média. Esse é, sem dúvida, um legado deixado pelo Iluminismo, que produziu várias mudanças no pensamento ocidental. Segundo Pino (2007), essas mudanças vão desde o deslocamento

> [...] de uma visão teocêntrica para a visão antropocêntrica; de uma visão religiosa iluminada pela fé para uma visão científica iluminada pela ciência; de uma visão do universo governado por leis divinas para a visão de uma natureza regida por leis imanentes a ela, as chamadas leis naturais. A razão torna-se a nova 'diva' que, num mundo sem deuses, ilumina a Natureza e confere ao homem a capacidade de descobrir com a sua razão as leis que a governam (p. 111).

Assim, a razão passa ser "endeusada" pelo homem, que cria a ciência moderna e a concebe como fonte de verdades, enquanto a arte deixa de ser vista como produtora de conhecimentos, gerando, dessa forma, uma hierarquia da razão sobre os sentimentos e sentidos. A ciência, baseada no uso da razão instrumental, especializa-se em estudar fatos e objetos isoladamente, desconectados da complexa realidade da vida. Nesse sentido, o cientista torna-se um especialista em determinado assunto, a ponto de ter conhecimento de uma infinidade de aspectos daquele objeto de estudo; porém, não sendo capaz de lidar com os próprios sentimentos ou de compreender a si mesmo. Um olhar tão especializado que perde a capacidade de uma percepção ampla e integradora.

As principais responsáveis por essa herança moderna são a crença na racionalidade cartesiana e a premissa positivista de uma ciência objetiva e neutra, que acabaram por embasar grande

parte das pesquisas científicas ao longo do século XX. Argumentos em favor de uma racionalidade que levaria ao progresso fizeram com que os estudos científicos se distanciassem, cada vez mais, dos aspetos eminentemente humanos, como os instintos, os sentimentos, enfim, ignorando todos os fatores que não pudessem ser controlados e analisados empiricamente. Do mesmo modo, a medicina seguiu essa mesma linha de grande especialização e isolamento do corpo de seus aspetos sensíveis. Como consequência, os currículos na Educação tendem a reproduzir essas premissas que regem as ciências, passando a desconsiderar qualquer conhecimento que não possa ser testado e comprovado empiricamente e valorizando uma racionalidade técnica que fragmenta o homem.

Duarte Jr. (2004) afirma que a humanidade está em crise devido à visão parcializada do mundo e da vida. Ele mostra como, ao longo do tempo, os homens foram se afastando dos sentidos (sentimentos, instintos, percepções sensoriais) e passaram a crer que a racionalização do mundo, da natureza e do próprio ser humano seriam chave para o progresso da humanidade e para um futuro promissor e feliz. Assim, a ciência moderna nasce da migração da atenção do homem de uma perspectiva qualitativa para uma perspectiva quantitativa, que matematiza o mundo em detrimento da percepção humana. Contudo, tal crença entra em crise com as guerras ocorridas durante o século XX. Os conhecimentos científicos, que até então eram creditados como a solução para todos os problemas humanos, mostram-se muito eficazes em causar a destruição e a morte. Esse é o ponto de partida que anima muitos debates sobre a legitimidade do conhecimento desconectado com o mundo da vida.

Dartigues (2005), baseando-se em Husserl (o precursor da Fenomenologia), afirma que se pode diagnosticar, atualmente, uma crise do ponto de vista da significação global da prática científica. Tudo se passa como se a racionalidade científica só pudesse tematizar o objeto negligenciando os sujeitos existentes, como se o estabelecimento das verdades objetivas deixasse a liberdade humana ainda mais desamparada em suas escolhas e em suas condutas. “As ciências da natureza nada têm a dizer [sobre os homens enquanto sujeitos de sua liberdade], já que elas, por método, tratam apenas dos corpos e excluem a subjetividade” (p. 74: acréscimos nossos). Tal como ocorre também nas ciências humanas, na medida em que, visando ser objetivas como as naturais, evitam toda tomada de posição normativa, contentando-se em constatar “o que é”, sem apreciá-lo e sem sugerir o que deve ser. “A crise se manifesta de fato com a ruptura de um mundo: o mundo da ciência, tal como a ciência o

constitui e o vê, se destacou do ‘mundo da vida’” (DARTIGUES, 2005, p. 74), ou do *Lebenswelt*, nas palavras de Husserl.

A principal razão dessa crise seria o esquecimento, por parte das ciências, das origens humanas, de seu mundo, o mundo da vida. Segundo Dartigues, uma fórmula poderia reassumir o que Husserl pensa ser a causa desse mal: a objetividade das ciências se perverteu em objetivismo. Para Husserl (apud DARTIGUES, 2005, p. 75), o objetivismo é a ilusão ou a “superstição” segundo a qual a ciência poderia desvelar o “mistério da realidade”, porque, contrariamente às outras formas de conhecimento, “ela diz o que é”. Temos, nessa afirmação, uma crítica à pretensa objetividade científica absoluta. O discurso objetivo do físico, por exemplo, seria a expressão do “ser-em-si das coisas” e do mundo físico, em função do qual qualquer outro modo de apreensão dessa realidade deve ser relativizado ou, mesmo, desvalorizado. Para Dartigues (2005), “[...] por ser objetivo, tal discurso é considerado como não sendo dito, no final das contas, por ninguém, como sendo o discurso do ser sobre si próprio e, portanto, sua verdade absoluta” (p. 75).

Um dos basilares da mencionada “objetividade científica” é a hegemonia de uma “razão instrumental”, isto é, “um tipo de raciocínio que se ocupa do funcionamento dos processos em detrimento de qualquer reflexão acerca de valores humanos e éticos neles contidos” (DUARTE JR., 2004, p. 54). Trata-se de uma visão de fatos pontuais, que perde a capacidade de perceber complexidade do todo.

Dessa forma estaria se consumando o divórcio entre o mundo da ciência, cada vez mais fechado sobre si mesmo, e o mundo da vida em busca de uma racionalidade não encontrável. Esse divórcio tem sua manifestação mais perceptível naquilo que Husserl caracteriza como o projeto de uma natureza inteiramente matematizada, compondo um conjunto racionalmente construído sobre um número restrito de princípios ou de axiomas e na qual não mais haveria “causalidades isoladas”, mas uma “causalidade exata e universal” ou determinismo universal. Esse último seria capaz de explicar tudo e de subjugar todos os seres humanos às leis universais, sem respeito por suas subjetividades ou idiossincrasias.

Para Dartigues (2005), na exclusão que a ciência procede de todos os predicados práticos, axiológicos, culturais com os quais os objetos assumiam sentido e valor para os homens, manifesta-se que o mundo da ciência é um mundo sem vida, ou seja, um mundo da objetividade pura, que é inabitado e inabitável. Contudo, o que a reflexão fenomenológica

propõe não é a renúncia à objetividade científica, mas, sim, sua reintegração com o mundo da vida. Afinal, o objeto dos estudos científicos, sejam eles quantitativos ou qualitativos, é o mundo e o homem que nele habita; portanto, não faz sentido essa ciência esquizóide que se aparta daquilo que pretende compreender. As ciências são, de fato, uma construção social, historicamente situada, e o seu sentido deve ser buscado na origem de sua criação. Ou seja, são os homens que dão o verdadeiro sentido a ela.

Além disso, nossa sociedade moderna sucumbiu à lógica da produtividade capitalista. Duarte Jr. (2004) chama nossa atenção para os parâmetros de eficácia que regem a modernidade: são "[...] parâmetros definidores do campo em que se dão os julgamentos de fatos, processos e pessoas na sociedade atual" (p. 56). Tais parâmetros de eficácia e produtividade parecem, de fato, conduzir nossas vidas no atual mundo capitalista. Isso não ocorre somente nas ciências, pois até mesmo a academia parece ser guiada por esses imperativos. Um exemplo disso é a grande quantidade de produções acadêmicas publicadas cotidianamente e a cobrança exacerbada das agências reguladoras e financiadoras de pesquisas para que os pesquisadores cheguem a "resultados" no menor tempo possível, sem questionamentos sobre a qualidade de trabalhos desenvolvidos a "toque de caixa". O que se vê nos congressos são publicações de materiais impressos, compilados de textos que são "chamados" de livros apenas para atender a demanda imposta às instituições. Preocupa-me pensar que as universidades, redutos da elite intelectual do país, sucumbiram à lógica da eficácia e da produtividade, tornando-se verdadeiras fábricas de pesquisas (e, como fábricas, talvez sejam regidas pela supremacia da perspectiva quantitativa sobre a qualitativa), sem que tenhamos nos dado conta disso. Nossos pesquisadores e professores universitários, imersos em tantas e tamanhas obrigações, não têm tempo para questionar e se opor à ditadura de mercado que está se impondo dentro da Educação como um todo, inclusive, dentro da academia.

Nossa tradição moderna faz com que dividamos a vida em duas esferas distintas, teórica e prática. Primitivamente, o homem não fazia esse tipo de divisão, uma vez que suas ações eram executadas por meio da interação entre todas as dimensões que formam o ser humano (física, emocional, cognitiva, espiritual, instintiva). Com o passar do tempo, houve um processo de atribuição de maior valor às ações consideradas teóricas e de depreciação das de ordem prática, como o trabalho manual, por exemplo. "O homem tem preterido o saber corporal em função do conhecimento simbólico, racional, abstrato produzido pela nossa intelecção" (DUARTE JR., 2004, p. 126). Mas, como afirma o autor, todo conhecimento

produzido pelo homem está subordinado ao que foi primeiramente captado pelo corpo. “Nosso corpo [...] consiste, portanto, na fonte primária das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida” (DUARTE JR., 2004, p. 130).

Nesse sentido, nosso modo de vida moderno, balizado por um tipo de conhecimento científico (alicerçado na separação entre sujeito e objeto, entre corpo e mente) que se disseminou pelas diversas esferas da vida social, pode ter engendrado um desvalor de outros tipos de conhecimento, como o “saber sensível”. Isso é o que Duarte Jr. (2004) chama de “crise de nossos sentidos” ou “anestesia”, termo utilizado para denotar a perda de sentidos que vêm experimentando os seres humanos. Para ele, o desenvolvimento foi uma promessa feita a toda a humanidade, no início do processo de industrialização e ampliação da tecnologia, que não se cumpriu como o previsto, porque não promoveu efetivamente a melhoria da vida das pessoas como um todo. O progresso é um crescimento que se dá de forma doentia e à custa de muitos subprodutos e efeitos indesejáveis. O crescimento tecnológico veio, em muitos casos, acompanhado de uma regressão nos planos social e cultural e do “perceptível embrutecimento das formas sensíveis de o ser humano se relacionar com a vida” (p. 70).

O “saber sensível”, ao qual Duarte Jr. se refere, é um tipo de sabedoria que está difusa pelo corpo, que, por vezes, é chamado de sentimento, intuição, treino ou habilidade corporal e, porque não dizer, automatismos. Tal saber faz parte de nosso agir cotidiano e possui, segundo o autor, um potencial para ser desenvolvido, aperfeiçoado e mesmo educado.

No entanto, nós não costumamos valorizar esse tipo de saber básico corporal, especialmente na Educação formal. Aliás, nossa Educação tem buscado, em primeiro plano, a formação profissional em detrimento da formação ampla do ser humano. Cabe aqui discutir brevemente o que se está chamando de “formação integral”. Luckesi (2012), comenta que sempre ouve ou lê algo a respeito da formação integral do ser humano, porém, fica a dúvida sobre o que se está querendo dizer, já que, no mais das vezes, tal conceito é colocado de forma fluida e vaga. Para ele, “uma educação integral seria aquela que tivesse presente, em suas concepções, práticas e ações, todas as dimensões do ser humano. Porém, quais seriam essas ‘todas as dimensões’ do ser humano?” (p. 1). O autor elenca tais dimensões: a interna, individual (que ele chama de estética), mas que nós podemos entender como subjetiva; a comunitária (ética) ou, para nós, intersubjetiva e a dimensão exterior, cognitiva (científica) ou objetiva, na nossa percepção. Portanto, um currículo para uma aprendizagem integral seria aquele que daria suporte para que cada pessoa (criança ou adulto) aprendesse a estar atento à suas dimensões,

“[...] assim como a estar aberto e aprender a acessar, na medida do possível, seus diversos níveis de consciência” (LUCKESI, 2012, p. 5). Esses níveis de consciência seriam o nível corporal, responsável pelo conhecimento sensório; o nível mental, responsável pelo conhecimento intelectual; e o nível “unitivo”, que estaria para além dos dois primeiros e seria o responsável por um tipo de conhecimento, pouco explorado, e que costumamos chamar de intuição. Ainda segundo Luckesi (2012), “[...] deste modo, estaremos, de fato, dando atenção e criando as condições para uma prática educativa integral do ser humano, desde que estética, ética e ciência estejam sempre presentes em todos os momentos e circunstâncias da prática educativa” (p. 5). Ou, ainda, podemos dizer que as perspectivas subjetiva, intersubjetiva e objetiva estejam em consonância na Educação.

Entenda-se como formação ampla o desenvolvimento de todos os elementos que formam o homem, como o aspecto físico, emocional, sensível, a formação ética, a formação do cidadão, etc. Mas, a rigor, tais aspectos humanos são indissociáveis. Nossa visão fragmentada é que promove tal separação, de forma artificial. Talvez seja necessário voltarmos nossos olhos de educadores para os nossos sentidos e sentimentos humanos, sem, é claro, abrir mão de nossa capacidade de racionalização.

As contribuições de Duarte Jr., extensamente discutidas até aqui, dão conta de que a Educação precisa promover a dimensão sensível humana indissociada das ferramentas que a razão nos fornecem, para que tenhamos sujeitos mais autônomos e plenos. Essa visão defende o resgate da totalidade perdida pelo humano e a valorização da iniciativa, da criatividade, da complexidade do sujeito. Tais teorias não são novas na Educação, mas encontram maior receptividade e aporte hoje, especialmente, no campo da Arte.

2.3 A Arte como espaço propício para a formação estética

A arte é um convite para que as pessoas se deixem guiar pelos sentimentos e vivenciem novas possibilidades e, ao mesmo tempo, promove o autoconhecimento e as trocas culturais. Segundo Umberto Eco (apud DUARTE JR., 1995), “[...] a obra de arte é aberta para que o espectador complete o seu sentido” (p. 93). Dessa forma, a experiência estética não habita unicamente no objeto artístico e nem mesmo permanece restrita ao sujeito que o contempla; ela se dá na relação de ambos, no intercâmbio de sentidos entre artista e espectador.

A experiência estética, proporcionada pela obra de arte, favorece um equilíbrio entre as dimensões intelectual e emocional do ser humano. Isso porque ativa a nossa sensibilidade, estimula a imaginação e a criatividade que, muitas vezes, são tolhidas em nosso cotidiano rotineiro tão regulado pelo utilitarismo, realismo e racionalismo exacerbado; antes, a experiência estética promove a autonomia. Deste modo, torna-se um elemento valioso no amadurecimento e desenvolvimento do cognitivo, em sua atuação perante a vida. Ela pode ser um arcabouço para que se amplie nossa compreensão a cerca do meio social em que vivemos, ao mesmo tempo em que permite o contato com várias culturas e o conhecimento de valores estéticos de diferentes povos. Com isso, é possível que haja a formação de uma "consciência estética", conceito que, para Duarte Jr. (1995), possui um significado muito mais abrangente do que a simples apreciação artística. Segundo o autor, a consciência estética

> [...] compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a razão e a imaginação se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano [...] significa [...] a busca de uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal, *criado* a partir de nossos sentimentos (significados sentidos) e de nossa compreensão (racional, lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma *capacidade crítica* para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial (p. 115: grifos do autor).

Nesse sentido, trata-se de um aprendizado para a autonomia, que deve se dar especialmente na infância, por meio do conhecimento e da conscientização da criança sobre seu próprio "eu", para que tenha condições de *criar* os sentidos para sua vida. Esse autoconhecimento pode ser promovido através do contato com símbolos estéticos e com o fazer artístico, ou seja, por meio da experiência estética. Note-se aqui a defesa de uma Educação que busque o desenvolvimento dos sujeitos de uma forma mais plena, formando sujeitos capazes de interpretarem e se relacionarem com o mundo não só pelo viés da racionalidade, mas também por meio do modo sensível, ou estético de pensar o mundo e atuar nele. "[...] Nestes termos, uma educação do sensível não pode prescindir da arte, ainda que ela não consista no único instrumento de atuação sobre a sensibilidade humana [...]" (DUARTE JR., 2004, p.139). Também a Ciência e a Filosofia, por exemplo, são capazes de tocar a sensibilidade humana; contudo, a arte é um elemento potencializador da experiência estética. Isso porque "[...] a arte se coloca entre a experiência direta do real e a sua conceituação, faz-nos atentar para a especificidade de cada experiência frente a um objeto ou situação" (p. 140).

A experiência estética proporcionada pela apreciação de uma obra de arte e mesmo pelo fazer artístico não é utilitarista ou interessada; portanto, permite liberar o pensamento, a criatividade e a imaginação:

> Visto sob essa perspectiva, a estética seria uma característica da arte, existindo uma íntima relação, de um lado, entre o que pode ser denominado objeto estético e o que se entende por objeto artístico ou obra de arte; e, de outro lado, entre sentimento estético e fruição artística. O sentido estético constituiria assim uma experiência tanto do autor da obra de arte ou artista quanto do receptor ou espectador dessa obra, embora em níveis diferentes (PINO, 2007, p. 103).

Assim, o contato com obras de arte e com o fazer artístico, desde a infância, pode promover o desenvolvimento de uma educação mais ampla no que se refere às habilidades humanas, não só as habilidades racionais, com sensíveis, corporais.

2.4 A estética nos documentos oficiais - LDB 9.394/96, PCN-Arte e CBC-Arte

A estética é um dos motes tradicionais da Filosofia desde sua origem na Grécia antiga, já a educação estética é uma questão relativamente recente no campo da Educação. No caso brasileiro, essa discussão foi implantada pela LDB de 1996, com a inserção do ensino de Arte nos currículos como disciplina obrigatória e, posteriormente, com a propagação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O PCN-Arte foi construído a partir de estudos e discussões sobre dois aspectos principais da área de conhecimento artístico: a natureza e a abrangência da educação em arte e as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente no Brasil.

Esses parâmetros trazem várias discussões e terminologias sobre o tema da estética, que se iniciam já nos “objetivos do Ensino Fundamental”, e ao longo de todo o documento aparecem expressões como “conhecimento estético”, “aprendizagem estética”, “concepção estética”, “diversidade estética”, “preconceito estético”, “discriminação estética”, “senso estético crítico”, “consciência estético-crítica”, dentre vários outros. Porém, não se faz uma conceituação clara do que se entende pelo termo “estética”, o que seria importante, já que, como vimos anteriormente, esse conceito, que pertencente originalmente ao campo da Filosofia, possui diferentes significados ao longo da história e, ainda, vem sendo empregado atualmente no campo da Educação.

Já o conceito de experiência estética é abordado nos PCNs como aquela experiência adquirida pelo contato direto com a obra de arte, seja por meio da construção ou da apreciação de uma obra. A experiência estética é o que possibilita o conhecimento artístico e o que, segundo os PCNs, pode gerar outros conhecimentos por meio de um trabalho bem feito de contextualização do campo artístico como uma atividade humana.

Ainda de acordo os PCNs, as escolas brasileiras têm sido influenciadas por tendências do ensino de arte que vêm ocorrendo ao longo da história desse ensino em diferentes partes do mundo. Dentre as várias propostas disseminadas no Brasil no limiar do século XXI, destacam-se ações que têm contribuído para a melhoria do ensino de arte.

> Trata-se das tendências que estabelecem as relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos. É uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 28).

No entanto, algumas críticas são feitas a essas concepções. Para Reis (2005), a estética foi transformada em ideal educacional para preservar os interesses do modo de vida burguesa, desde o final do século XVIII e início do XIX. A “Educação Estética situava-se entre a lógica e a moral”, mas acabou se transformando em um conceito instrumental. O autor, citando Hegel, afirma que a realidade é um “artefato cultural” e o “belo é o sentimento ideal que expressa a totalidade do burguês” (p. 32). No que se refere ao ensino de arte, de acordo com Rosa (2005), há uma discrepância muito grande entre os valores estéticos prestigiados pela academia e a estética do cotidiano cultural dos professores de arte. “Existe por parte da academia uma supervalorização dos códigos culturais dominantes, que têm origem na sociedade burguesa” (p. 53). Portanto, é mister fazer uma análise mais cuidadosa a fim de ter ciência de quais valores estéticos estão servindo de embasamento para as propostas curriculares do ensino de arte no Brasil, atualmente.

Do ponto de vista curricular, as tendências pó-modernista, pós-estruturalista e pós-colonialista discutem a ordem vigente até o final do século XX e propõem alguns questionamentos contra as noções dominantes de racionalidade e progresso que estão no centro da concepção moderna de sociedade, as concepções de sujeito implícitas na educação, as divisões do currículo disciplinar e a “verdade” científica. E, por fim, tratam da questão do multiculturalismo, não de uma forma superficial, mas a favor de um currículo “[...] que não separe questões de

conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação" (SILVA, 2009, p. 130).

Contudo, não se pode negar que a inserção da Arte nos currículos da Educação Básica animou as discussões sobre a perspectiva estética da educação dos alunos. Porém, surgem dúvidas com relação à forma como os professores de Arte lidam com tais discussões. Indagamo-nos sobre as percepções dos professores em relação à educação estética e a contribuição do ensino de Arte para tal e mesmo se há de fato uma preocupação por parte desses professores com tais questões. Pretendemos, no decorrer das investigações, perceber o que a querela referente à educação estética desperta nos professores de Arte.

CAPÍTULO 3 OS PASSOS DA PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo traz a explanação dos aspectos referentes ao trabalho de pesquisa de campo e apresenta os dados obtidos. Minha intenção, aqui, é descrever as informações às quais tive acesso ao longo do trabalho, a fim de delinear o objeto de estudo e fornecer indicativos para as interpretações.

Desde o início do processo, muitas questões surgiram; talvez, seja possível encontrar respostas para algumas delas no decorrer deste estudo. Algumas, no entanto, podem ser consideradas, até certo ponto, retóricas e outras são realmente muito difíceis de responder. Apontarei algumas delas a título de exemplo: os autores tratados até aqui apontam a importância do ensino de Arte para a formação humana, mas será que professores têm conhecimento da importância do ensino de Arte? Quais são, para eles, as reais contribuições dessa disciplina para a educação de seus alunos? E qual é a sua contribuição para a formação estética do alunado? Será, mesmo, o ensino de Arte é o principal espaço para tal formação? Qual é a influência do currículo na prática dos docentes de Arte? Será que eles têm noção da dimensão dessas influências? É possível estabelecer uma relação entre a influência exercida pelo currículo na prática do professor e sua formação? Por que os processos artísticos, que são tão requisitados para o trabalho criativo e para a formação subjetiva, ainda são marginalizados na Educação brasileira? Seria, essa, uma questão de ordem cultural, política, econômica... ou a soma de vários fatores? O que os professores de Arte, que lidam com essas tensões cotidianamente, pensam a respeito de tais questões? Não tenho a pretensão de responder totalmente tais questionamentos devido à tamanha complexidade deles; para tal, seria necessário outros estudos, mas as dúvidas são propulsoras, impulsionadoras do processo de pesquisa, no sentido de que nos animam a continuar percorrendo os caminhos de busca constante. Esse caminho de busca não pode ser construído de forma solitária; é preciso contar com a colaboração daqueles que nos precederam e que também se debruçaram sobre o mesmo tema de estudo.

3.1 Levantamento da produção acadêmica do campo científico

Apresento, aqui, um levantamento de trabalhos (dissertações e teses) produzidos em pós-graduações *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) em alguns dos principais veículos de divulgação de tais materiais, iniciando por uma pesquisa no banco de teses e dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, onde estão disponíveis trabalhos defendidos entre os anos 1987 e 2010. Utilizando as palavras-chave “arte” e “educação”, encontrei, entre os anos 2001 e 2010, 85 dissertações de mestrado que tratam desse assunto. Somente em 2009, foram publicadas 15 dissertações, o que comprova a crescente importância do tema aos olhos dos pesquisadores. Segundo Silva e Araújo (2011b), “o ensino de arte vem se constituindo como uma questão socialmente problematizada; uma temática que tem sido tratada, até certo ponto, com abundância pela literatura educacional brasileira” (p. 1). Quanto às teses de doutoramento, entre 2003 e 2010 foram publicadas 19 teses que abordam, de algum modo, o Ensino de Arte.

Utilizando as palavras “educação” e “estética”, encontrei 197 dissertações cujo tema tinha relação com o Ensino de Arte. Dentre as teses de doutorado, localizei 45 que estavam relacionadas à questão da Arte em alguma medida. Relacionando as palavras “estética” e “fenomenologia” e ainda “estética-fenomenológica” encontrei 79 dissertações que tratavam de assuntos relacionados ao tema da Arte. Em nível de doutorado, 30 teses tratavam de arte e seu ensino ou se aproximavam dessa temática. A pesquisa realizada no banco de teses e dissertações foi feita da seguinte forma: primeiro, fiz a busca por palavras-chave a cada ano. Em seguida, fiz uma seleção levando em conta os títulos dos trabalhos para escolher apenas aqueles que tinham relação com o ensino de Arte, uma vez que muitas das teses e dissertações encontradas não tinham nenhuma relação com o estudo da presente pesquisa.

Em pesquisa feita no *site* da Anped, nos exemplares da *Revista Brasileira de Educação*, foram encontrados, em todos os números da revista, desde a primeira publicação em 1995 até o ano 2011, 9 artigos que abordam a questão do ensino de Arte. Este levantamento foi realizado inicialmente com uma busca por títulos com a palavra “arte”, na qual encontrei 372 referências e, num segundo momento, foram abertos os resumos de todos os artigos cujos títulos tinham relação com o ensino da Arte na escola. Na busca feita por títulos utilizando como palavra chave “estética”, encontrei 94 resultados. Utilizando a palavra “fenomenologia”, foram encontrados 49 artigos. Com a combinação das palavras “educação estética”, “estética fenomenológica”, “arte educação” e “ensino de arte” não obtive nenhum resultado. Com a mesma combinação de palavras e marcando o campo “todos os índices”, encontrei 5 respostas para “educação estética” e 5 para “ensino de arte”, para as demais combinações, os resultados continuaram sem nenhuma referência.

No *site* do “Domínio Público” fiz uma busca por títulos na base de dados “teses e dissertações” e localizei 1455 itens, fazendo o refinamento com as palavras-chave “ensino de arte”, obtive 28 itens. Para “estética” foram 236 itens e, fazendo o refinamento para “educação estética”, localizei 9 resultados. Com a palavra “fenomenologia”, tive 46 resultados. Já com “fenomenologia estética” não foi encontrado nenhum resultado.

No Portal de Periódicos da Capes, em pesquisa feita na área de ciências sociais e humanas, foram encontrados 4170 resultados para “arte” e 14 para “ensino de arte”; para “estética” localizamos 1718 itens; para fenomenologia foram 717 itens; fazendo o refinamento para “educação estética” encontrei 15 respostas; e para “estética fenomenológica” encontrei 1 item. Esse último se trata de pesquisa realizada na área da arquitetura, na qual foram feitas análises referentes à questão da estética com base nos estudos fenomenológicos.

De todos os levantamentos feitos, algumas publicações foram selecionadas para uma leitura mais cuidadosa devido à sua maior relação com os nossos temas de interesse e, dentre estas, algumas são citadas diretamente neste trabalho. Destaco alguns desses trabalhos publicados no livro “Educação estética e constituição do sujeito: reflexos em curso” (ZANELLA et al., 2007), que apresenta um compilado de artigos; e no livro “Estética e pesquisa: formação de professores” (SCHLINDWEIN; PINO, 2006), que traz produções científicas do grupo de pesquisas do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Vale do Itajaí-Univali. E, ainda: Anped (1996), Barbosa (2012), Carvalho e Macedo (2012), Loponte (2005), Marques (2011), Moraes (2010), Pedroso (2007), Penna (2003), Penteado (2009), Sardelich (2001) e Silva e Araújo (2011a, 2011b).

Feita essa síntese da revisão bibliográfica, passemos, então, às considerações sobre o debate conceitual acerca do embasamento epistemológico desse estudo e, a seguir, à apresentação dos levantamentos feitos ao longo do trabalho de pesquisa, propriamente dita.

3.2 Metodologia de pesquisa

O escopo desse estudo é a perspectiva dos professores que atuam na disciplina Arte acerca das contribuições dessa área do conhecimento para a formação ampla dos alunos ou, em nosso viés de análise, para a formação/educação estética, já que a formação estética é intrínseca ao trabalho com Arte, mesmo que os próprios professores não tenham absoluta clareza dessa

relação. A opção por trabalhar, aqui, com a perspectiva dos professores deve-se ao fato de que a compreensão do ponto de vista deles é fundamental para pensar a Educação, pois, como afirma Schlindwein (2006), “[...] o professor é a variável mais importante e fundamental para se efetivar o processo de ensino e de aprendizagem” (p. 32). É fundamental tentar perceber as idiossincrasias de cada professor, como ser único e singular, e ao mesmo tempo compreender a dimensão social do trabalho docente que abarca a todos. “[...] Por mais que sejam particulares e pessoais, as experiências se efetivam em espaços coletivos, repletos de valores que superam os limites do individual [...]” (SCHLINDWEIN, 2006, p. 33).

O embasamento teórico/metodológico da presente pesquisa tem alguns elementos da fenomenologia, entendida aqui não como um método propriamente dito para a pesquisa, mas, sim, como um conjunto de pressupostos teóricos com o objetivo de fundamentar uma prática preocupada com a dimensão humana da pesquisa qualitativa.

A Fenomenologia trata do estudo dos fenômenos ou, como afirma Dartigues (2005, p. 22), da análise das “[...] vivências intencionais da consciência para perceber como aí se produz o sentido dos fenômenos, o sentido desse fenômeno global que se chama mundo”. Ou seja, busca analisá-los a partir da experiência vivida. A escolha desse pressuposto se deve à sua relação de proximidade com a estética, proximidade percebida especialmente em dois sentidos principais: o primeiro está na tentativa de superação da dualidade racional/sensível e o segundo se refere à construção do sentido que se dá a partir da relação homem/mundo, presentes em ambas as concepções, tanto a fenomenológica quanto a estética. Há, inclusive, menção ao termo “estética fenomenológica” (MEIRA, 2011), referindo-se a uma forma de olhar o cotidiano que considera como os seres humanos corporificam seus conhecimentos e sentimentos.

Tais pressupostos possuem um conjunto de características em comum com outras técnicas qualitativas, que se distendem desde o trabalho de levantamento de informações até o momento das análises dos materiais produzidos durante o percurso da pesquisa, tais como: o foco na interpretação, ao invés do foco na quantificação; a ênfase na subjetividade (tanto do pesquisador, quando dos pesquisados), em vez de na objetividade; a flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa, ou seja, a adaptabilidade que muitas vezes é exigida do pesquisador; a orientação para o processo e não somente para o resultado final; a preocupação com o contexto no qual se insere a pesquisa; o reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação pesquisada e, por que não dizer, sobre o próprio pesquisador. Já que não é

possível falar de pura objetividade quando sabemos que o pesquisador, principal instrumento da pesquisa, é um ser humano permeado por subjetividades e idiossincrasias e, portanto, todos os aspectos da pesquisa estarão marcados por suas escolhas, conscientes ou não, a começar pela escolha do método adotado para a pesquisa. Eddington (apud DARTIGUES, 2005) usa a metáfora da rede lançada para pegar determinado tamanho de peixe; se aquele que lança a rede só considerar como peixe aquilo que se "encaixar" no tamanho da rede lançada, então todos os outros que ficarem fora daquele padrão não poderão ser considerados peixes. Assim é o método de pesquisa: os resultados encontrados estarão em função do método escolhido para tal. Cabe ao pesquisador ter sensibilidade para perceber suas interferências na pesquisa e as limitações do método adotado, já que não é possível isolar totalmente as variáveis que influenciam no trabalho de pesquisa.

O procedimento metodológico adotado para a pesquisa campo se divide em dois momentos: o primeiro é a aplicação de questionários estruturados a todos os professores que lecionam Arte nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de São João del-Rei; o segundo momento é composto por um estudo mais aprofundado, composto por entrevistas com os professores que se dispuseram a participar dessa etapa da pesquisa. Não é minha pretensão fazer uma análise estatística dos dados coletados no primeiro momento da pesquisa, mas, sim, obter conhecimentos a fim de traçar um perfil mínimo dos professores que lecionam Arte nas instituições pesquisadas, levantando informações sobre a formação desses docentes, tempo de atuação, quantas instituições lecionam, números de turmas e alunos que possuem, quanto ao gênero, idade, entre outras questões semelhantes. Baseando-me na orientação fenomenológica, não farei juízo de valores nem tentarei testar a validade das afirmações dos entrevistados; em vez disso, procurarei compreender o sentimento daqueles que estão envolvidos no processo de ensino dos conteúdos artísticos, buscando, a partir de suas falas, problematizar as circunstâncias da realidade vivenciada por eles, no contexto no qual se inserem suas práticas.

3.2.1 A aplicação dos questionários aos professores de Arte

Nos primeiros contatos com a 34ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) e, também, em experiências anteriores (pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida durante a graduação em Pedagogia), pudemos verificar que a SRE não possui um banco de dados atualizados, que

conste com precisão informações acerca dos professores atuantes na disciplina de Arte. Além do mais, no início do ano geralmente há uma série de reorganizações, tais como designações, autorizações, professores que saem ou retornam de licenças, etc. Levando, ainda, em consideração os rumores de uma possível greve de professores, optei por aplicar os questionários no final do segundo semestre de 2011, deixando a segunda etapa da pesquisa para 2012.

De acordo com as informações obtidas junto a 34ª SRE, sediada em São João del-Rei, há 19 municípios sob sua jurisdição. Estão registradas 43 escolas estaduais, 124 escolas municipais e 50 escolas particulares, com cerca de 125 professores que atuam na disciplina Artes, sendo 63 somente nas Escolas Estaduais dessa jurisdição. Dentre os municípios, o maior é o de São João del-Rei, que conta com 18 escolas estaduais, mais o Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier (ensino de Música) e o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), Prof. José Américo da Costa, que oferece Ensino Supletivo, na modalidade semi-presencial. Há 4 escolas localizadas nos distritos de Santo Antônio do Rio das Mortes Pequeno, São Gonçalo do Amarante, São Miguel do Cajuru (Arcângelo) e São Sebastião da Vitória, além da Escola Estadual Detetive Marco Antônio de Souza Andrade, destinada ao EJA, que atende aos recuperandos (detentos) do Presídio Regional do Mambengo.

Quanto às escolas municipais, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, em São João del-Rei há 32 escolas, pré-escolas e creches em todo o município, sendo que, dentro da cidade, são 15 ao todo. Dessas, em apenas duas escolas é oferecido o ensino do quinto ao nono ano, e, portanto, encontramos professores de Arte. Nas escolas que oferecem o ensino somente até o quinto ano, são os professores regentes de turma que dão conteúdos de Arte dentro do horário das aulas; não há, portanto, professor específico para a disciplina Arte.

O objeto da presente pesquisa são as escolas públicas, de ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio, dentro da cidade de São João del-Rei, num total de doze instituições estaduais: E. E. Aureliano Pimentel; E. E. Brighenti Cesare; E. E. Cônego Osvaldo Lustosa; E. E. Deputado Mateus Salomé; E. E. Dr. Garcia de Lima; E. E. Governador Milton Campos; E. E. Idalina Horta Galvão; E. E. Inácio Passos; E. E. João dos Santos; E. E. Ministro Gabriel Passos; E. E. Professor Iago Pimentel; E. E. Tomé Portes del-Rei; e duas escolas municipais: E. M. Pio XII; E. M. Carlos Damiano Fuzatto.

Nas escolas E. E. Aureliano Pimentel e E. E. Deputado Mateus Salomé não há a disciplina Arte, porque essas escolas oferecem ensino somente até o quinto ano e, assim como ocorre na maioria das instituições municipais, é o professor regente de turma que dá o conteúdo Arte, dentro do horário regular de aula. Das demais, apenas a E. E. Cônego Osvaldo Lustosa e a E. E. Governador Milton Campos contam com dois professores de Arte em cada uma das instituições; nas outras, há somente um professor, em cada escola, para a disciplina. Mantive contato com 13 professores, dentre os quais 11 se dispuseram a colaborar com a pesquisa, respondendo ao questionário com 14 questões sobre o professor e sua prática e 2 últimas questões sobre a disponibilidade de participação em etapa posterior da pesquisa, as entrevistas. Com vistas a preservar suas identidades, eles serão identificados por nomes fictícios, atribuídos aleatoriamente.

3.2.2 As entrevistas: aprofundando as conversas com os professores

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2012, e o critério usado para a seleção dos professores que iriam compor essa etapa da pesquisa foi a disponibilidade deles em participar, procurei por todos os professores, mas as entrevistas foram feitas apenas com aqueles que manifestaram o interesse em colaborar com o estudo, sendo um total de quatro professores[7] (Alice, Isabela, Júlia e Rafael[8]). Ao proceder dessa forma, procurei enriquecer as contribuições dos professores à pesquisa, quanto mais interlocutores temos, maior é a possibilidade de alargar e enriquecer nossa compreensão acerca do fenômeno observado. As entrevistas eram semi-estruturadas e compostas de algumas questões norteadoras previamente pensadas; contudo, ao longo das conversas foram exploradas outras questões levantadas pelos professores em seus comentários. Elas foram realizadas em instituições nas quais esses professores atuam e registradas com equipamento de gravação de áudio; apenas a professora Isabela não se sentiu a vontade para fazê-lo e pediu que sua fala não fosse gravada, mas, sim, registrada de forma escrita.

---

[7] Será utilizado, em alguns casos, o termo “professor” no gênero masculino, independentemente de tratar-se de homens ou mulher para proteger a identidade dos sujeitos da pesquisa; quando se tratar de mais de um indivíduo, entre homens e mulheres usaremos sempre o gênero masculino, obedecendo à norma gramatical padrão da Língua Portuguesa.

[8] Nomes fictícios.

As questões colocadas aos professores tinham o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre eles e suas práticas, além de procurar perceber, por meio de suas falas, suas perspectivas acerca do ensino de Arte, com o intuito de tecer análises posteriores sobre as contribuições desse ensino para a formação estética do alunado. Conversei também com a analista educacional (ANE) responsável pelo projeto da SEE para a consolidação do CBC na área de Arte da 34ª SER. Como essa função é exercida por uma única pessoa, não vamos atribuir a ela um nome fictício; a partir daqui usaremos o nome e a sigla de seu cargo para nos referirmos a ela. A seguir, a própria ANE nos fala sobre sua formação e explica sua função na Superintendência:

> Sou habilitada em Educação Artística – artes visuais, e em Filosofia – ambas licenciatura e bacharelado. Fui contratada pela SRE, sediada em São João del-Rei, como Analista Educacional PIP/CBC, para coordenar a disciplina Arte nas escolas estaduais de nossa jurisdição. O PIP/CBC é um projeto da SEE que contempla as SREs com um professor/coordenador de cada disciplina do Ensino Fundamental, com objetivo de acompanhar, monitorar/assessorar os planejamentos e a prática pedagógica dos professores. Sendo assim, fazemos visitas periódicas às escolas com esta finalidade, acompanhando inclusive os critérios de avaliação e os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas [...] (ANE).

Os mesmos questionamentos feitos aos professores também foram feitos à analista educacional; porém, como ela não se dispôs a gravar a entrevista, o registro foi feito de forma escrita. Foi muito importante e enriquecedor para a pesquisa contar com as considerações da ANE, já que ela é responsável pelo projeto da SEE para a consolidação do CBC. Logo, ela é uma representante das políticas governamentais para o ensino e, ao mesmo tempo, é uma representante da classe dos professores, com formação na área artística, já que, até 2011, atuava como professora de Arte da Rede Estadual. Dessa forma, ela possui uma visão ampla do quadro em que se encontra o ensino de Arte nas escolas públicas, das propostas e iniciativas do governo para a área e, ainda, tem conhecimento aprofundado dos referenciais CBC-Arte.

3.3 Alguns elementos do perfil dos professores que atuam na disciplina Arte

Apresento, aqui, os dados a cerca do perfil geral dos professores pesquisados e procuro tecer relações com o perfil dos professores a nível nacional, usando, como referência, a pesquisa de

Gatti e Barretto (2009), por se tratar de estudo quantitativo, de grande abrangência, realizado nos principais bancos de dados do governo federal.

No que se refere à formação acadêmica (formação inicial) dos professores que lecionam Arte, temos: uma com curso Normal Superior: professora Beatriz; dois com curso de Pedagogia: Sofia e Rafael; duas professoras, Luiza e Alice, possuem curso de magistério (curso técnico de nível médio, profissionalizante) oferecido pelo Conservatório de Música, com habilitação para Educação Artística. Um deles, professor Gustavo, não informou o curso, porém, pelas demais informações, é possível inferir que ele não é graduado em Arte; duas professoras, Laura e Júlia, são formadas em Letras; a professora Manuela é formada em Ciências Econômicas; Isabela possui licenciatura em Desenho e Plástica e, por fim, a professora Giovanna disse ter curso superior em Artes Plásticas. O QUADRO 1, abaixo, condensa algumas dados sobre a formação dos professores atuantes no ensino de Arte das escolas de São João del-Rei e, ainda, apresenta elementos acerca da atuação desses docentes.

Quadro 1

Formação dos professores que lecionam na disciplina de Arte

Professor	Formação acadêmica	Instituição de formação	Ano de conclusão do curso	Possui cursos de formação complementar na área de Arte	Leciona em outra disciplina	Qual disciplina
Beatriz	Normal Superior	UNIPAC	2005	Não	Não	_
Luiza	Magistério[9]	Cons. Música[10]	1990	Sim	Não	_
Laura	Letras	UFSJ	2002	Não	Sim	Língua Portuguesa
Alice	Magistério	Cons. Música	1998	Sim	Não	_
Giovanna	Artes Plásticas	_	_	Sim	Sim	Educação Física
Isabela	Desenho e Plástica	UEMG	2001	Sim	Não	_
Sofia	Pedagogia	UFOP	2010	Não	Sim	Ensino Religioso
Júlia	Letras	UFSJ	1998	Não	Sim	Língua Inglesa

[9] Curso técnico de nível oferecido pelos conservatórios de Música.
[10] Conservatório de Música Padre José Maria Xavier, localizado em São João del-Rei – MG

Manuela	Ciências Econômicas	UFSJ	1999	Não	Sim	Matemática
Rafael	Pedagogia	UFSJ	1994	Sim	Não	_
Gustavo	_	UFSJ	2008	Sim	Não	_

Devido à importância dos aspectos referentes à formação dos professores de Arte, eles serão discutidos com maior aprofundamento no próximo capítulo, por constituir umas categorias principais de análise elencadas nesse trabalho. Por hora, é importante chamar a atenção para o reduzido número de professores com graduação específica na área de conhecimento artístico e, consequentemente, para o expressivo número de professores com formação em outras, afins ou não, atuando na disciplina de Arte.

Quanto ao gênero desses professores que responderam ao questionário, dois são homens, o que equivale a 18,18%; e nove mulheres, equivalente a 81,82% do total dos professores. Segundo Gatti e Barretto (2009), de acordo com os números registrados pelo MTE, em 2006, 77% dos profissionais do ensino eram do sexo feminino e "[...] quase a totalidade dos docentes da Educação Infantil (98%) é de mulheres" (p. 24). Para as autoras, esses dados mostram que "[...] a docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos)" (p.17), números equivalentes ao do setor de prestação de serviços, perdendo apenas para as atividades de apoio administrativo, no que se refere à inserção feminina no mercado de trabalho. As implicações da feminização da docência também reverberam no ensino de Arte. Para Loponte (2005), "[...] grande parte das professoras de arte são mulheres, apesar da sua ausência no discurso oficial sobre arte [...]" (p. 246). Para a autora, esse quadro nos leva a pensar a relação entre gênero e docência em Arte. Trata-se de uma situação complexa, que não pode ser facilmente explicada, mas a Loponte tece considerações baseadas em algumas discussões feministas que nos ajudam a refletir sobre a questão.

> Professoras de arte fazem parte de um universo já feminino em sua maioria: o magistério, principalmente no que se refere à educação básica. Mas isso não explica tudo, se levarmos em conta algumas especificidades do ensino de arte, tais como a pouca visibilidade e a reduzida importância na hierarquia curricular escolar. Ou ainda, o fato de que muitas professoras atuam nessa área sem uma formação específica porque, entre outras coisas, essa é uma atividade que supostamente não exigiria muito conhecimento ou tão-somente alguns atributos "estéticos" femininos [...] (LOPONTE, 2005, p. 246-247).

De acordo com Gatti e Barretto (2009), uma das justificativas comumente "[...] apontadas como uma das razões da feminização da categoria [é que o magistério] facilitaria mais do que outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional" (p. 21, acréscimos nossos). Isso é facilmente desmitificado, segundo as autoras, ao analisarmos a carga horária de trabalho dos professores. De acordo com o IBGE, o trabalho docente é exercido em torno de 30 horas semanais, mas Gatti e Barretto (2009) alertam que é preciso considerar que o número de horas efetivamente trabalhadas não é o mesmo que o número de horas-aula. "Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, esse último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correção de provas, estudos, realizados fora do horário escolar [...]" (p. 30).

Quanto à faixa etária dos professores pesquisados, dois não responderam a questão sobre a idade: Isabela e Gustavo. Dentre os que informaram a idade, a maioria possui em torno de 40 anos. Trata-se das professoras Beatriz, Laura, Alice, Sofia e Júlia. A professora Manuela está na casa dos 30 anos de idade. Dois professores, Luiza e Rafael, têm mais de 50 anos e a professora Giovanna tem 60 anos. Ainda de acordo com Gatti e Barretto (2009), a maior porcentagem dos professores mais jovens (até 29 anos) está na Educação Infantil. No Ensino Fundamental e Médio prevalecem os docentes acima dos 30 anos de idade, dados semelhantes aos encontrados no contexto da cidade de São João del-Rei.

A partir dos questionários aplicados a esses professores, foi possível fazer uma síntese do número de turmas em que esses docentes lecionam Arte, apresentada no gráfico (GRAF. 1), abaixo. Podemos constatar que boa parte dos deles leciona em um número reduzido de turmas, algo absolutamente compreensível, já que o conteúdo conta com poucas aulas semanais, mais precisamente uma aula por semana, e nem todas as turmas ou anos letivos têm essa disciplina nas grades curriculares.

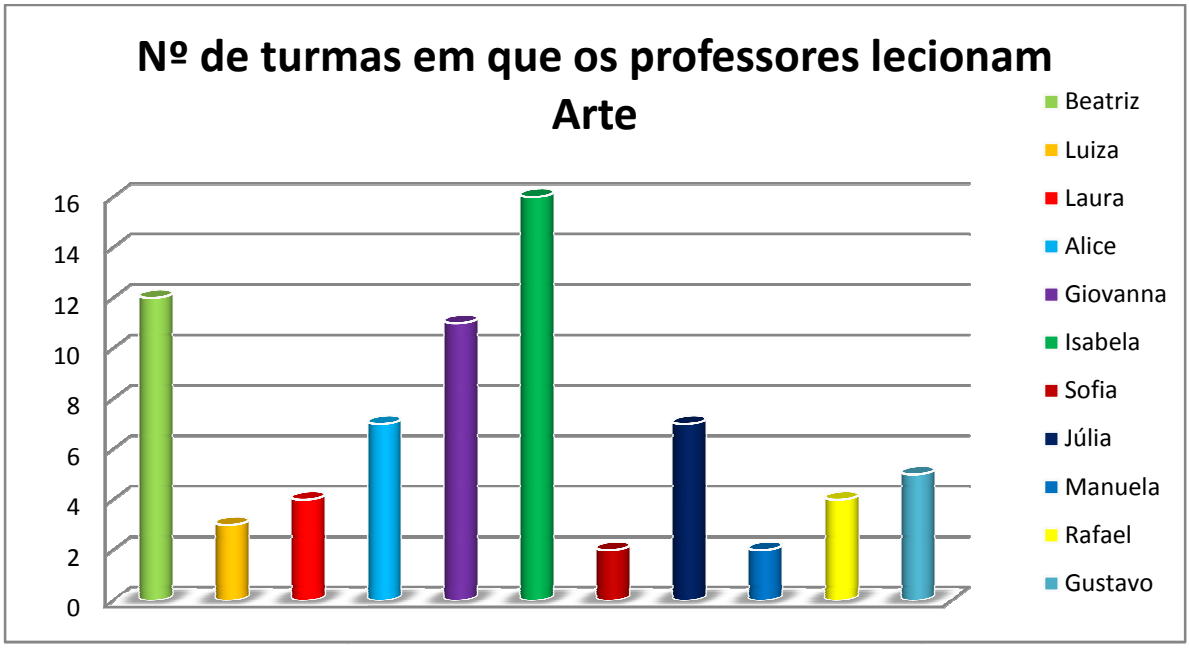

GRÁFICO 1 - Número de turmas em que os professores lecionam Arte.

Quanto ao número de escolas em que lecionam Arte, no ano de 2011, apenas dois professores, Beatriz e Isabela, lecionavam Arte em duas instituições. Veremos mais adiante que essa situação se modificou no ano de 2012 devido a uma redução da carga horária obrigatória das aulas de Arte. Os outros nove professores trabalhavam com Arte em apenas uma instituição, o que contradiz uma ideia, que pode ser considerada senso comum[11] na área da Educação, de que a maioria dos professores trabalha em mais de uma instituição ou em mais de um turno. Essa assertiva encontra eco na pesquisa de Gatti e Barretto (2009), ao mostrarem que a maioria dos docentes trabalha em um único emprego, especialmente quando se trata de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como se pode ver a seguir, "[...] a grande maioria dos professores (81,7%) declarou ter um só trabalho, [...] outros 16,8% tinham dois trabalhos e 1,5%, três ou mais. Por nível de ensino, entre os professores de ensino médio aparece a maior porcentagem dos que têm dois ou mais trabalhos [...]" (p. 29). Mais adiante, no mesmo texto, as autoras afirmam que "[...] a maioria dos professores trabalha em uma só escola (80,9%), e apenas 16% atuam em duas escolas, e 3,1% em mais de duas" (p. 23).

Dos 11 professores pesquisados, 4 atuam há relativamente pouco tempo na disciplina e quase todos estão lecionando nesse conteúdo apenas há alguns meses. Esses últimos, em sua

[11] O termo "senso comum" é utilizado, aqui, no sentido de crenças ou saberes populares adquiridos e repassados de modo informal pelas pessoas. Trata-se de um tipo de saber baseado em um modo comum e espontâneo de assimilar informações e conhecimentos no cotidiano.

maioria, não são formados na área de Arte e assumiram essas aulas apenas temporariamente – um deles, inclusive, admitiu estar atuando na disciplina exclusivamente para o preenchimento de carga horária. Situação, aliás, bastante comum na profissão docente, especialmente entre aqueles que lecionam Arte. Afinal, a carreira dos professores, muitas vezes, é marcada pelas constantes mudanças de instituições ao final de cada ano ou período letivo e, no caso específico da disciplina Arte, as tão frequentes autorizações de professores formados em áreas afins (ou não, como nesse caso) para atuarem na disciplina. O gráfico (GRÁF. 2), a seguir, mostra o tempo de atuação dos professores de Arte participantes da pesquisa:

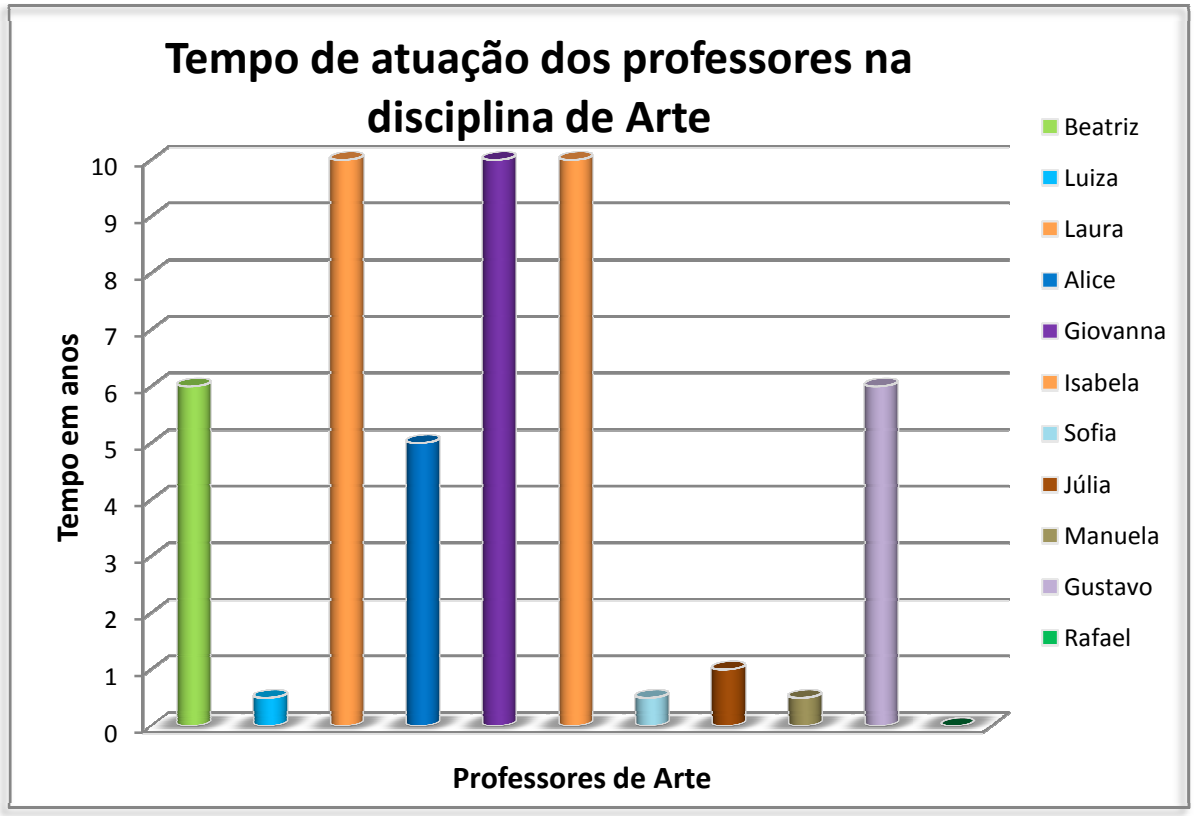

GRÁFICO 2 - Professores e o tempo de atuação na disciplina de Arte.

A construção da carreira profissional é um processo temporal marcada pela sequência de fases de integração e socialização na ocupação. As pesquisas feitas por Tardif (2010) com professores evidenciam que as bases dos saberes profissionais constroem-se no início da carreira, entre os três e os cinco primeiros anos de trabalho, ao mesmo tempo em que o professor vai se distanciando temporalmente em relação à formação acadêmica. Até os três primeiros anos de atuação profissional, é a fase de exploração, na qual o professor sente a necessidade de ser aceito por seus pares e se vê numa situação provisória em relação à sua

profissão. A fase de estabilização e consolidação se dá de três a sete anos de atuação profissional, na qual o professor investe longo prazo na sua profissão e passa a ter suas capacidades reconhecidas por outros membros da instituição. Segundo o autor, "[...] o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior [...]" (TARDIF, 2010, p. 86). No caso desta pesquisa, temos 5 sujeitos com um ano ou menos de um ano de atuação na disciplina Arte; trata-se, portanto, de quase 50% dos professores no início do processo de construção de suas trajetórias, nessa disciplina. Contudo, alguns deles atuam em outro conteúdo, de modo que, mesmo que estejam iniciando sua atuação na disciplina de Arte, não significa que estão no início da carreira docente.

Perguntados se lecionam em outra disciplina, seis professores disseram que trabalham apenas com o ensino de Arte: Beatriz, Luiza, Alice, Isabela, Rafael e Gustavo. Os cinco restantes (Laura, Giovanna, Sofia, Júlia e Manuela) trabalham também com outra disciplina; destes, para Giovanna a disciplina de Arte é a sua ocupação principal, ou seja, aquela que ocupa a maior parte de seu tempo de trabalho em relação ao outro conteúdo no qual atua, a Educação Física. Para os demais (Laura, Sofia, Júlia e Manuela), a outra disciplina em que lecionam representa a atividade principal. São elas: Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Língua Inglesa e Matemática, respectivamente. Na pesquisa realizada por Gatti e Barretto (2009), chegou-se à conclusão que "[...] 88% do professorado não exerce um trabalho secundário como professor, dedicando-se à docência exclusivamente como sua ocupação principal" (p. 21); isso no que tange ao quadro geral dos professores, pois as autoras não fizeram essa análise, exclusivamente, com os professores de Arte. No estudo referido acima foram encontrados professores que exerciam outras profissões, seja como ocupação principal ou secundária; no caso específico de nossa pesquisa, não foi encontrado nenhum professor que atuasse em outra profissão que não a carreira docente. Essas considerações acerca da disciplina Arte como ocupação principal ou secundária pelos professores são importantes para tentarmos compreender a dedicação necessária em termos de tempo e de esforço do professor no que se refere aos conteúdos artísticos, já que a disciplina que representa a ocupação principal, evidentemente, exigirá dele maior dedicação.

Quanto ao vínculo empregatício, as duas professoras municipais, Júlia e Manuela, são efetivas. Na rede estadual, temos apenas uma contratada, Sofia, e quatro efetivos: Beatriz, Luiza, Laura e Rafael; outros quatro, os professores Alice, Giovanna, Isabela e Gustavo, são

efetivados pela Lei nº 100, de 05/11/2007. Essa lei instituiu a UGEPREVI (Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos e dos Militares do Estado de Minas Gerais) e a CEPREV, que altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002. Ela traz, em seu art. 7º: "em razão da natureza permanente da função para a qual foram admitidos, são titulares de cargo efetivo, nos termos do inciso I do art. 3º da Lei Complementar nº 64, de 2002, os servidores em exercício na data da publicação desta lei" (MINAS GERAIS, 2012b, s.p.). Portanto, os educadores que lecionavam, sem terem sido aprovados em concurso público, até data de publicação da Lei 100, foram efetivados, independentemente do tempo que atuavam na escola ou de sua formação. Por isso a lei é bastante polêmica, pois é considerada inconstitucional, uma vez que a Constituição Federal prevê que, para provimento de cargo público, é necessário realização de concurso público de provas ou provas e títulos. É importante esclarecer que a questão do vínculo empregatício, nesta pesquisa, não se refere ao conteúdo Arte; trata-se do vínculo do professor com a rede de ensino. Portanto, ele pode ser efetivo na sua disciplina de atuação principal e assumir as aulas de Arte como complemento da carga horária. O QUADRO 2, a seguir, condensa alguns dados a cerca do perfil geral dos docentes pesquisados.

Quadro 2

Síntese das informações gerais referentes aos professores de Arte

Professor	Idade (anos)	Nº de escolas em que atuam	Nº de turmas em que leciona	Vínculo	Rede de atuação	Tempo de atuação na disciplina
Beatriz	46	2	12	Efetivo	Estadual	6 anos
Luiza	55	1	3	-	Estadual	meses[12]
Laura	40	1	4	Efetivo	Estadual	10 anos
Alice	42	1	7	Efetivado	Estadual	5 anos
Giovanna	60	1	11	Efetivado	Estadual	10 anos
Isabela	-	2	16	Efetivado	Estadual	10 anos
Sofia	44	1	2	Contratado	Estadual	meses
Júlia	43	1	7	Efetivo	Municipal	1 ano
Manuela	36	1	2	Efetivo	Municipal	meses

[12] Os respondentes marcaram a opção "meses" no questionário, mas não especificaram quantos.

Rafael	52	1	4	Efetivo	Estadual	-
Gustavo	-	1	5	Efetivo	Estadual	6 anos

Frente ao material apresentado até aqui, cheguei às categorias de análise da presente pesquisa, com ênfase na formação e na atuação dos professores de Arte, pois acredito que há uma intrínseca influência da formação na atuação dos docentes. As categorias estão elencadas a seguir: a educação estética e alguns de seus aspectos principais, como percepção, sensibilidade e afetividade; a formação do professores que lecionam na disciplina de Arte; a desvalorização do conteúdo Arte, na perspectiva desses professores; a inter e transdisplinaridade, na fala desses docentes. Tal categorização foi construída a partir das recorrências de menção a esses pontos, nos depoimentos dos professores, uma vez que a intenção era, primeiramente, ouvi-los para, depois, aprofundar as questões da investigação. É importante destacar, também, que o nosso viés de interpretação é baseado na educação estética, buscando perceber a compreensão dos professores sobre o tema, a partir de suas falas, pois a educação/formação estética é inerente ao trabalho com os conteúdos artísticos, embora não se restrinja a eles. Mesmo que o professor não tenha total conhecimento acerca desses conceitos, seu trabalho está permeado pelas questões estéticas, devido às características específicas da arte, em todas as suas expressões ou linguagens. No próximo capítulo, as categorias de análise serão tratadas de forma mais aprofundada.

CAPÍTULO 4 TECENDO ALGUNS DIÁLOGOS COM OS PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

O capítulo que se inicia traz discussões e apreciações acerca dos depoimentos dos professores que lecionam na disciplina de Arte, procurando também tecer algumas relações sob o enfoque da educação estética, uma vez que as questões estéticas permeiam o convívio com os elementos artísticos e a arte é potencializadora da educação estética. Mesmo que os professores não tenham total dimensão de todos os aspectos que envolvem a Arte, em seu trabalho cotidiano atuam no limiar das experiências estéticas de seus alunos, por meio dos conhecimentos proporcionados pelo contato com os diversos símbolos e expressões artísticas. Para tentar dar conta das principais relações presentes nos relatos dos professores, estabelecemos algumas categorias de análise que serão tratadas nesse capítulo, iniciando pelos aspectos referentes à formação dos docentes que lecionam na disciplina de Arte, nas escolas pesquisadas.

4.1 A formação dos professores de Arte

Os saberes profissionais envolvidos na prática dos professores apresentam algumas características de extrema complexidade. A atuação desses profissionais é heterogênea por natureza, assim como os saberes empregados em sua ação, que envolvem aspectos como a pluralidade, a temporalidade. Em seu trabalho, os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização não exige as mesmas formas de conhecimentos, de competências ou de aptidões em todo o tempo. Desse modo, na docência, é preciso empregar uma diversidade de conhecimentos para alcançar os objetivos. Ao mesmo tempo, esses conhecimentos ou saberes possuem certa unidade, uma vez que funcionam como se fossem ferramentas das quais o professor lança mão para resolver questões próprias do seu cotidiano. A formação tem uma influência fundamental na constituição dos saberes docentes, assim como a prática profissional também tem. Procuro, aqui, elencar dados acerca da formação dos professores pesquisados e discutir questões que envolvem a formação docente de forma geral e, especificamente, dos professores de Arte no contexto brasileiro atual. De acordo com Tardif (2010), os saberes dos professores são plurais e provêm de fontes diversas para serem mobilizados e empregados na sua prática cotidiana.

> Os saberes profissionais dos professores parecem ser [...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (p. 61).

Além de plurais, os saberes dos docentes são temporais, pois são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Tardif (2010) aponta para "[...] a importância das experiências familiares e escolares anteriores a formação inicial na aquisição do saber-ensinar" (p. 20). De acordo com o autor, é necessário estudar os saberes docentes em relação aos elementos constitutivos do trabalho do professor. Nesse sentido, entendo a importância de considerar as informações a cerca da formação profissional dos docentes para tentar compreender melhor a sua prática. O gráfico (GRAF. 3), criado a partir dos questionários aplicados aos professores de Arte, apresenta as porcentagens da formação desses professores pelas áreas nas quais se inserem. Destaca-se que o número expressivo de professores formados nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, que é maior que o número de professores graduados na área de Artes.

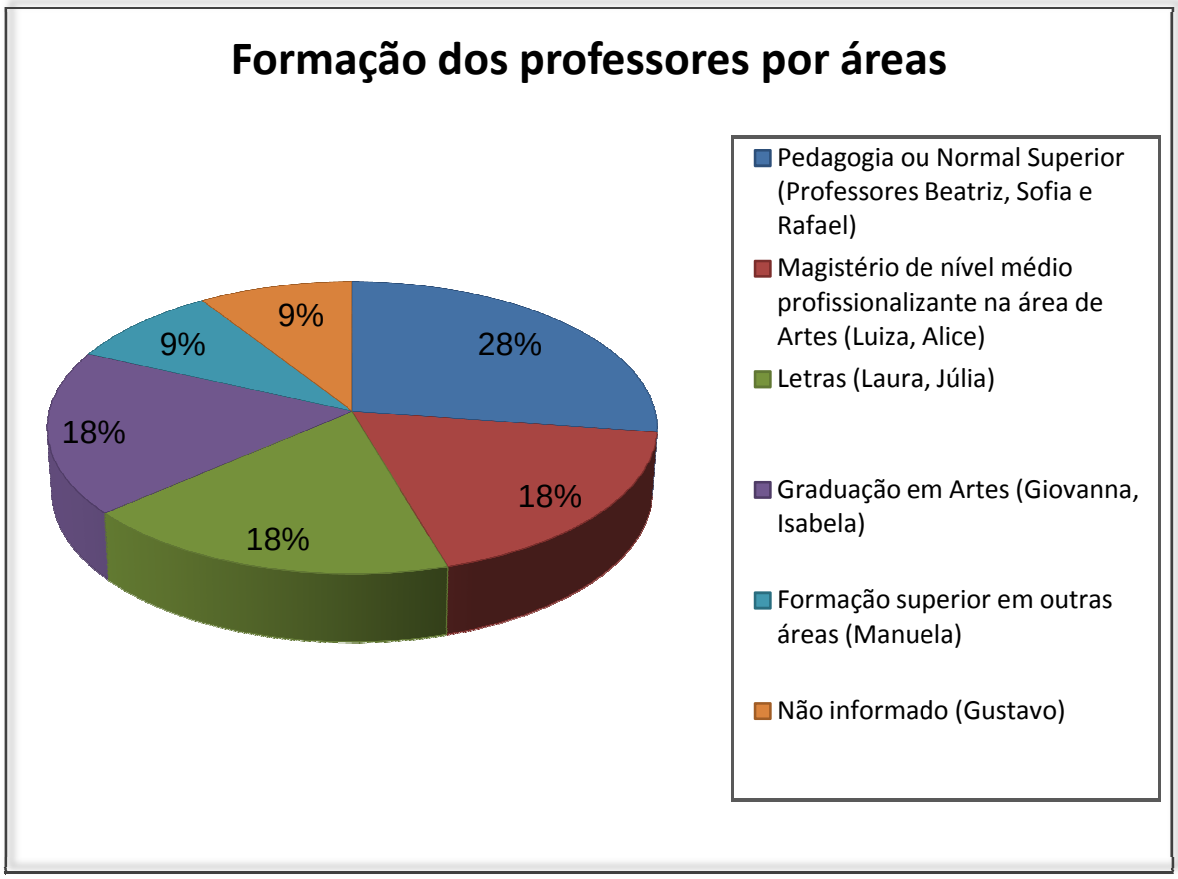

GRÁFICO 3 - Porcentagem da formação dos professores por áreas do conhecimento.

Os professores que não são formados numa determinada área, mas desejam atuar nela, podem fazê-lo mediante autorização da SRE. No caso do Ensino de Arte, o critério utilizado para permitir a um professor lecionar nessa disciplina é ter cursado algum conteúdo referente à Arte durante sua formação superior ou ter curso de magistério, como os oferecidos pelos Conservatórios de Música ou, ainda, cursos rápidos de introdução ao tema. É o caso de duas professoras, Luiza e Alice, formadas no Magistério em Educação Artística, oferecido pelo Conservatório de Música Padre José Maria Xavier em São João del-Rei. Trata-se de curso técnico/profissionalizante de nível médio. Há também os casos de professores que tiveram disciplinas de Arte em seus cursos de graduação, como nos cursos de Letras e Pedagogia. Contudo, podemos verificar que, nem sempre, esses critérios são respeitados. Há professores que não possuem formação na área, nem fizeram cursos de especialização ou outro similar, como o professor formado em Ciências Econômicas. Tais casos constituem um contra-senso ou mesmo ilegalidade, já que a LDB 9394/96 traz, em seu Art. 62, a seguinte exigência: "A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, [...]" (BRASIL, 2011a, s. p.). E mesmo os PCNs-Arte chamam a atenção para a importância da formação específica do professor para atuar nessa área de conhecimento:

> Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não podem trabalhar. Só é possível fazê-lo a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica, material adequado para as práticas artísticas e material didático de qualidade para dar suporte às aulas (BRASIL, 1998, p. 30).

O docente formado na área de atuação possui uma série de saberes que Tardif (2010) chama de "saberes disciplinares"; são saberes correspondentes aos diversos campos do conhecimento e que se integram por meio da formação do professor. Esses saberes disciplinares, penso, vão possibilitar que o professor tenha maiores condições de selecionar diferentes materiais didáticos, recorrer com facilidade a autores respeitados no campo de conhecimento, maior acesso à divulgação de pesquisas científicas, enfim, darão subsídios para que ele consiga "negociar" com o currículo oficial, adotado pelo governo. Ou seja, há uma série de situações nas quais esse docente poderá decidir com maior autonomia qual é a melhor estratégia didática para suas aulas e ir além daquilo que lhe é proposto, enriquecendo o currículo e diversificando as experiências estéticas às quais os alunos são submetidos durante as aulas. Já um professor que atua fora da área de sua formação e que, por consequência, não possui tais conhecimentos estará mais vulnerável diante das decisões sobre sua prática. Isso poderá levá-

lo até adotar propostas, não de maneira consciente e crítica, mas por pura incapacidade de argumentar, opor-se ou mesmo propor alternativas a essas propostas. Segundo Duarte Jr. (1995), a atuação de professores sem formação adequada no ensino de Arte pode gerar diversas consequências danosas, e "[...] isto pode acabar por fazer com que os professores desenvolvam atividades que não conhecem bem, apenas para cumprir o programa e as formalidades acadêmicas" (p. 132).

As críticas referentes à atuação de professores de Arte sem formação, no Brasil, não são recentes, como já vimos anteriormente em Duarte Jr. (1995) e Barbosa (1997). Além disso, não se trata de uma questão pontual ou regional, como nos mostra Uriarte (2006), ao apresentar dados de uma pesquisa realizada em Itajaí (SC) com professores de Arte, na qual aborda a problemática da formação docente. A autora relaciona as informações levantadas em seu trabalho com outras duas pesquisas feitas em diferentes lugares do Brasil: Penna (2003), realizada em João Pessoa (PB), e Sardelich (2001), em Feira de Santana (BA), que também trazem dados referentes ao perfil dos professores de Arte e sua formação. É interessante remetermos a esses estudos no sentido de recuperar algumas reflexões anteriores a essa, porém ressalvadas as devidas proporções, uma vez que esses pesquisadores trabalharam com um número muito maior de professores do que no caso da presente pesquisa. De todo modo, alguns dados assemelham-se aos levantados aqui em São João del-Rei. A tabela (TAB. 1) mostra a relação entre as pesquisas mencionadas.

Tabela 1

Relação de pesquisas sobre o perfil dos professores de Arte realizadas em João Pessoa (PB), Feira de Santana (BA), Itajaí (SC) e São João del-Rei (MG)

Local, autor e ano de realização da pesquisa	**Porcentagem de professores que possuem formação em nível superior de ensino**	**Porcentagem de professores com formação específica de nível superior em Arte**
João Pessoa (PB), Penna (2003)	93%	86%
Feira de Santana (BA), Sardelich (2001)	55%	10%
Itajaí (SC), Uriarte (2006)	38,89%	13,88%
São João del-Rei (2011-2012)	82%	18%

Nos dados referentes à pesquisa em São João del-Rei, a porcentagem de professores com formação de nível superior é bastante grande, assemelhando-se à porcentagem encontrada em João Pessoa (PB); já no que se refere à porcentagem dos docentes formados na área de Arte, é relativamente pequeno, a exemplo do que ocorre em Feira de Santana (BA) e Itajaí (SC). Esse cruzamento de dados, levantados em contextos bastante diferentes, mostra que a questão do déficit na formação dos professores que lecionam na disciplina Arte ainda é bastante representativo e está presente em várias partes do país, mesmo após 16 anos de promulgação da LDB 9.394/96, que traz em seu texto a obrigatoriedade da formação em nível superior para os professores e reafirma a importância dessa formação na área de atuação. No caso dos quatro professores que se dispuseram a participar das entrevistas (Alice, Isabela, Júlia e Rafael), todos possuem alguma formação na área, porém apenas um tem curso de graduação em Arte (Isabela). A fala de uma das professoras reflete seu sentimento a cerca da questão.

> No meu caso específico, eu me sinto, assim, um pouco intrusa. Porque é igual eu te falei, na verdade a minha formação é de Línguas, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, embora quando eu fiz o curso era "Letras, Artes e Cultura", e eu, na verdade, eu não sou... eu não tenho, assim, concurso, né? [...] Mas, eu não me sinto menos capacitada pra dar porque eu tenho essa formação e gosto [...]. (prof. Júlia).

A professora se sente capacitada para dar as aulas de Arte, do ponto de vista do conhecimento, porque teve contato com conteúdos específicos dessa área durante sua graduação. Contudo, diz se sentir um pouco como "intrusa", pois não tem a legitimidade conferida pela certificação. Portanto, a formação em nível de graduação, na área de atuação profissional, é importante não só pelo subsídio que oferece em termos de conhecimento, como para atender as exigências legais e, ainda, para aferir uma espécie de *status* de autoridade ao sujeito para que possa desempenhar seu trabalho.

Questionados sobre o que os teria levado a atuarem na disciplina, os professores atribuíram a escolha ao fato de terem "habilidade" (profas. Sofia e Luiza), "oportunidade" (profa. Beatriz), "facilidade" (profas. Giovanna e Luiza), "interesse" (profas. Júlia e Laura) e "gosto pelas questões artísticas" (profs. Gustavo, Rafael, Isabela, Alice); apenas um professor (prof. Manuela) destoou do discurso dos demais e admitiu claramente ter assumido as aulas de Arte para preenchimento da carga horária. A título de exemplo, vejamos, a seguir, algumas respostas dos professores à questão: "Já trago comigo a <u>habilidade</u> para qualquer tipo de arte, vontade de mostrar para os alunos o que sei; <u>gosto</u> da área, tenho muita <u>facilidade</u>" (profa. Luiza). "<u>Gosto</u> pela arte/cultura em geral" (profa. Alice). "Fui, desde muito menina, <u>ligada</u> à

arte [...]" (profa. Giovanna). "Além de ter feito algumas disciplinas relacionadas à arte no curso de História, já havia trabalhado em diversas peças de teatro amador, o que me levou a gostar de trabalhar com questões ligadas a arte" (prof. Gustavo).

Essa questão sobre os motivos que os levaram a optar pelo trabalho com Arte também é abordada nas pesquisas que traçam o perfil do professores de Arte, mencionadas anteriormente. Em João Pessoa, Penna (2003) afirma que a maioria dos pesquisados atribuiu essa escolha ao dom, ao gosto pelo artesanato, à aptidão. No estudo realizado em Feira de Santana, por Sardelich (2001), a maior parte dos pesquisados disse atuar na disciplina porque haviam participado de cursos e gostado da área de Arte ou, ainda, para complementar a carga horária. Em Itajaí, segundo Uriarte (2006), esses dados não foram levantados por se tratar de uma pesquisa documental. No grupo pesquisado em São João del-Rei, encontramos a predominância das respostas que apontam o gosto ou afinidades com as artes como o principal motivo que os levou a atuarem na disciplina (91%), embora, em menor expressão (9%), a complementação da carga horária também tenha sido apontada como justificativa para a atuação de professores não habilitados no ensino de arte.

É possível observar, então, que existe uma prática por parte dos órgãos competentes em designar professores sem formação específica para atuarem na área de Artes. No caso de São João del-Rei, o professor formado em Ciências Econômicas, que leciona Matemática, aponta como motivo para lecionar Arte o preenchimento de carga horária, ou seja, como o professor ocupa um cargo efetivo, acaba sendo designado para assumir as aulas de Arte, a fim de completar sua carga horária, não sendo levado em consideração, aí, se o docente é qualificado para tal, se tem interesse pelas aulas ou se sente preparado para assumi-las. Podemos perceber a concepção de dom para o trato com a arte, tanto na prática de autorizações de professor não habilitados para lecionar Arte quanto nas falas desses professores que atribuem a escolha pela disciplina a alguma característica pessoal, uma espécie de (pré)disposição para o trabalho artístico. A ideia que está velada nesse tipo de prática é a de que, para ser professor de Arte, basta "levar jeito", ter algumas habilidades consideradas inerentes ao conteúdo, como criatividade, aptidão para trabalhos manuais, sensibilidade; é como se o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade fossem exclusivos da área de Arte. Outro ponto que perpassa essa questão é a feminização da docência, especialmente em Arte; é como se as mulheres já possuíssem naturalmente características propícias para o trabalho com a arte e, portanto, não fosse extremamente necessária uma formação adequada. Loponte (2005), referindo-se a uma

pesquisa feita com alunos de um curso de graduação em Pedagogia, afirma que "[...] professoras são 'obrigadas' a lecionar arte, sem a mínima preparação, como se esse fosse um conhecimento 'nato' das mulheres" (p. 244). Fica explicito o entendimento da sensibilidade e da criatividade como aspectos inerentes ao campo da arte e como características próprias do universo feminino, o que, de fato, não corresponde à realidade e, portanto, não pode ser generalizado.

Ao indagar os professores sobre a formação continuada ou permanente (entendida aqui como todo e qualquer processo de formação a que o docente se submeta após o término de sua formação inicial, em nível de graduação), obtive os seguintes dados: Giovanna possui pós-graduação em folclore; outros dois docentes, Alice e Isabela, possuem cursos na área de Música, sendo que Isabela possui também especialização em Artes Visuais; Rafael tem vários cursos de extensão, aperfeiçoamento e, inclusive, um curso de ator profissional; dois professores, Luiza e Gustavo mencionaram minicursos oferecidos pela Superintendência de Ensino; os outros cinco professores (Beatriz, Laura, Sofia, Júlia e Manuela) não têm nenhum curso posterior a sua formação inicial. Curiosamente, esses últimos são todos formados em outras áreas que não a de Arte. Isso merece destaque, pois, embora haja uma clara dificuldade de se fazer um curso de formação continuada sem possuir a formação inicial, tais cursos deveriam ser de fundamental importância para esses docentes, exatamente pelo fato de estarem atuando fora da sua área de conhecimento.

É importante mencionar que durante o período de realização da presente pesquisa, ocorreu um curso destinado à capacitação dos professores de Arte para o cumprimento da Lei nº 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas. O curso foi oferecido pela SEE, em parceria com o Conservatório Estadual de Música de São João del-Rei, e tinha como público alvo os professores de Arte, já que serão eles que irão trabalhar com o ensino de Música nas escolas públicas estaduais. Segundo a ANE, houve uma convocação dos professores de Arte, mas não foi possível custear as despesas de deslocamento daqueles que moram em outras localidades, dada a grande abrangência regional da 34ª SRE, com 19 municípios. Com isso, alguns professores ficaram impossibilitados de frequentar o curso, já que este era composto por vários módulos, e cada módulo composto por encontros semanais. Contudo, segundo a ANE, a participação atingiu um número satisfatório:

> A partir do Ofício Circular 07 de 2012, e a partir do nosso diagnóstico que apontava o pequeno número de professores de Arte com habilitação ou conhecimento em música, iniciamos um trabalho para buscar alternativas a

> fim de consolidar o ensino da música nas escolas estaduais sob a jurisdição da SRE de São João del-Rei. Inicialmente, visitamos as escolas, principalmente nos municípios vizinhos, incentivando-as a buscar parcerias na comunidade e entre os próprios alunos. Sugerimos a parceria com grupos folclóricos dos municípios; bandas; compositores; etc. Além disso, enviamos às escolas por e-mail diversas alternativas de trabalho retiradas das "Orientações Pedagógicas" no "Centro de Referência Virtual do Professor". Procuramos os professores do Conservatório a fim de tentar a ida de alunos de música às escolas com o intuito de realizar audições públicas, mas encontramos problemas – podemos relatá-los em um momento oportuno –; e procuramos também a UFSJ – curso de licenciatura em música para tentar estagiários, onde também não conseguimos parceria satisfatória. Em seguida, a SEE enviou a orientação para o Curso de Extensão Musical a ser oferecido pelo Conservatório – cujo projeto encontra-se no site da escola (ANE).

Cursos como esse, oferecidos pela SEE, por meio das SRE, são fundamentais para promover a formação continuada dos professores, já que alguns deles não têm facilidade de acesso ou mesmo condições de participar de cursos de capacitação, a menos que sejam oferecidos pelas Superintendências Regionais. É importante destacar a relevância dos processos de formação do professorado, pois, como afirma Schlindwein (2006), o professor "[...] ao mesmo tempo em que experimenta algo novo a cada atividade docente, traz consigo as marcas que o formaram e que estão arraigadas ao seu modo de ser e de fazer (p. 32)". Nesse sentido, é mister que os professores tenham uma formação inicial na área em que irão atuar e que recebam apoio <u>institucional</u>, a fim de estarem permanentemente envolvidos em políticas de formação continuada. Dessa forma, é possível tentar minimizar as dificuldades encontradas pelos professores que atuam sem formação adequada e, ainda, promover uma postura desses docentes, como agentes de seu próprio processo de formação.

Para Rosa (2005), "[...] com uma proposta de Educação continuada os professores terão mais chance de conseguir refletir sobre sua própria preparação, influindo sobre ela de uma forma mais reflexiva, conseguindo identificá-la como fruto das relações que se estabelecem ao longo da vida [...]" (p. 78). Além da formação inicial na área de atuação e da formação continuada ao longo da carreira, destaca-se a formação em serviço como processo fundamental para a construção de uma prática profissional reflexiva e para a atualização dos docentes. Isso se torna cada vez mais importante, especialmente no caso dos professores, por estarem inseridos em um contexto de rápidas e constantes mudanças no campo do conhecimento, ainda, de acordo com a autora, "[...] muitos indivíduos vão para o mercado de trabalho e permanecem bastante distanciados dos programas de atualização, ficando a troca nos locais de trabalho, e os livros didáticos como fonte exclusiva para adquirir novos conhecimentos" (p. 76).

Contudo, ainda que os professores autorizados pela SRE não possuam os “saberes disciplinares” a que Tardif (2010) se refere, como aqueles adquiridos durante a graduação em determinada área, eles possuem outros tipos de conhecimentos que podem ser empregados em sua prática. O autor qualifica os demais saberes como “saberes da formação profissional”, que são um conjunto de conhecimentos disseminados pelas instituições de formação docente e que se dão a partir do contato com as Ciências da Educação; “saberes pedagógicos”, que são doutrinas ou concepções provenientes da reflexão sobre a prática educativa e que conduzem a sistemas de representação e orientação da atividade pedagógica; “saberes experienciais”, que são aqueles construídos, com o passar do tempo, na atuação profissional, incorporando experiências pessoais e coletivas, e “saberes curriculares”, como discursos, objetivos, conteúdos, métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os conhecimentos sociais por ela selecionados e definidos como modelo de cultura erudita.

Os “saberes curriculares”, penso, são aqueles que os professores que atuam fora de sua área de formação usam para preencher a lacuna dos “saberes disciplinares” que eles não possuem, ou possuem de forma deficitária. Isso porque há uma relação entre a formação do professor e o grau, maior ou menor, de interferência das orientações curriculares oficiais, ou dos referenciais, e dos materiais didáticos na prática docente. Um professor graduado na área de Arte e que, além disso, possua uma formação continuada, ainda que mínima, tem maior autonomia com relação a sua prática, se comparado a um professor sem formação consistente na área. Essa relação se torna mais visível quando confrontamos os dados acerca da formação inicial do professor, das principais linguagens artísticas trabalhadas por eles em suas aulas e os autores adotados para fundamentar suas práticas, como no QUADRO 3, a seguir.

Quadro 3

Comparativo da formação dos professores de Arte e as principais linguagens artísticas adotadas em seu trabalho

Professor	Formação acadêmica	Linguagens artísticas com que interagem cotidianamente	Autores utilizados para fundamentar a prática nas aulas	Possui cursos de formação complementar na área de Arte	Leciona em outra disciplina? Qual?
Beatriz	Normal Superior	Artes Visuais, Dança, Música e Teatro	Kandinsky, Paul Klee, Joan Miró	Não	–
Luiza	Magistério	Artes Visuais, Expressão corporal, Artes Gráficas, etc.	PCNs, informações da internet	Sim	–

Laura	Letras	Artes Visuais, Artes Áudio Visuais, Dança, Música e Teatro	Artistas contemporâneos (sem menção a nenhum nome)	Não	Língua Portuguesa
Alice	Magistério	Artes Visuais, Dança, Música e espacialmente o Teatro	CBC, Schafer entre outros	Não	_
Giovanna	Artes Plásticas	Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro	_	Sim	Educação Física
Isabela	Desenho e Plástica	Artes Plásticas	Ana Mae Barbosa, pesquisas em *sites* específicos de Educação e de arte	Sim	_
Sofia	Pedagogia	Desenho e colagem	_	Não	Ensino Religioso
Júlia	Letras	Literatura, Pintura, Música, Teatro	Graça Proença, Schafer, Renata Sant'Anna, autores da literatura Brasileira e internacional	Não	Língua Inglesa
Manuela	Ciências Econômicas	Artes Visuais e Música	Pesquisas na internet	Não	Matemática
Rafael	Pedagogia	Linguagem corporal, Teatro, colagem	CBC, Augusto Bual, Viola Spolin, Paulo Nunes de Almeida, Flávio de Aquino, Saul Martins, etc.	Sim	_
Gustavo	_	Artes Visuais, Dança, Música e Teatro	Paulo Freire, Nilton Santos	Sim	_

Algumas observações com relação às respostas dos professores apresentadas no QUADRO 3, acima: "desenho e colagem", citados pela professora Sofia, e "colagem", citada pelo professor Rafael, não correspondem a linguagens artísticas, tais como apresentadas nos PCNs e CBCs, mas, sim, a atividades da área das Artes Visuais que estiveram presentes no ensino brasileiro por longo tempo como uma das principais formas de trabalho com a arte na escola.

A "pintura", mencionada pela professora Júlia também não constitui uma linguagem em si, mas um dos componentes das Artes Visuais; a exemplo das "artes gráficas" mencionadas pela professora Luiza. O mesmo ocorre com as "linguagens" mencionada por dois outros professores, a "expressão corporal" (profa. Luiza) ou "linguagem corporal" (prof. Rafael), que

não são, de fato, linguagens artísticas, mas aspectos que podem ser trabalhados a partir do Teatro ou da Dança.

A Literatura, citada pela profa. Júlia, não é considerada pelos PCNs como linguagem artística, por estar ligada à área de Língua Portuguesa. No PCN-Arte para o Ensino Fundamental há esclarecimento sobre isso: "[...] Faz-se referência às modalidades artísticas ligadas às imagens, sons, movimentos, cenas. A arte literária não está diretamente abordada neste texto porque se apresenta nos currículos escolares vinculada ao ensino de Língua Portuguesa" (BRASIL, 1998, p. 23). Contudo, o texto não descarta totalmente o trabalho com a Literatura dentro da área de Arte; apenas informa que o tema não será tratado no volume referente à Arte. Já o PCN-Arte para o Ensino Médio traz a inserção dos conteúdos artísticos na área de "Linguagens, códigos e sua tecnologias", da qual faz parte a Literatura.

Com relação às demais linguagens artísticas, com as quais os professores dizem interagir cotidianamente em seu trabalho, cinco deles (Beatriz, Laura, Alice, Giovanna e Gustavo) mencionam as mesmas linguagens apontadas pelos PCN-Arte e CBC-Arte, ou seja, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para o Ensino Fundamental, acrescidas das Artes Áudio Visuais para o Ensino Médio. Embora somente a professora Luiza cite diretamente os PCNs e os professores Alice e Rafael citem o CBC como seus referenciais, é possível perceber a influência desses documentos junto aos docentes, já que 7 dos 11 professores pesquisados mencionam de alguma forma os referenciais ou as linguagens artísticas elencadas por eles.

Analisando mais detidamente a relação entre as linguagens artísticas e os referenciais teóricos, podemos observar que a professora Beatriz aponta as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), mas ao referir-se aos teóricos que utiliza para fundamentar suas aulas aponta apenas artistas do campo das Artes Plásticas. É o caso, também, da professora Laura, que afirma utilizar artistas contemporâneos para embasar suas aulas. A professora Alice menciona o trabalho com as mesmas quatro linguagens artísticas do CBC, destacando o Teatro, mas aponta um teórico da área da Música. Esse teórico aparece também na resposta da professora Júlia, que, além dele, aponta autores da área da Literatura, algo absolutamente compreensível se levarmos em consideração a formação dessa professora e a importância do trabalho com Literatura apontada por ela. O professor Rafael também demonstra bastante coerência entre as linguagens e os teóricos adotados em suas aulas: ele aponta o Teatro como principal linguagem e menciona autores dessa mesma área, como Viola Spolin, por exemplo, que é um grande nome da área do Teatro. O professor Gustavo, por sua vez, citou autores da

área da Educação (Paulo Freire) e da Geografia (Nilton Santos) e nenhum nome do campo da Arte. Há, ainda, o caso dos professores que não responderam à pergunta, Giovanna e Sofia; e ainda aqueles que apontam as pesquisas na internet como fonte para fundamentação de seu trabalho: Luiza, Isabela e Manuela.

Desses últimos, destaca-se a professora Manuela, que afirma não utilizar nenhum referencial específico, além das informações colhidas na internet, o que assinala para a inserção dessa ferramenta no auxílio do trabalho do professor. No entanto, pode nos sugerir um aspecto, até certo ponto preocupante: o uso desse meio por aqueles professores que, devido à falta de formação na área, acabam por adotar essa como a única fonte de conhecimentos para embasar suas aulas.

Quanto à predominância das Artes Visuais Plásticas[13] apontada pelos professores como a principal linguagem em sua prática, uma interpretação possível para isso é o fato de essa ser a linguagem mais requisitada contemporaneamente em nossa sociedade; afinal, vivemos um tempo em que a circulação de imagens é constante nos veículos de comunicação, especialmente quando se trata das novas mídias eletrônicas e das TDICs, que são imensamente marcadas pela cultura imagética. Para Barbosa (2001), "[...] este mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem [...]" (p. 34). Logo a seguir, a autora defende essa educação pela/para a imagem. "Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. [...] preparando a criança para decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento" (op. cit., p. 34). No Brasil, temos conhecimento de pesquisas semelhantes à referida pela autora. Por exemplo: o SARESP 2003 identificou que alunos do Ensino Médio compreendem mais as imagens do que os textos; pesquisa realizada pela Folha *Online* também sinalizou que "[...] as questões visuais (fotografia e pintura) têm maior índice de acerto [em avaliações] que as impressas (artigos e charges), instrucional (conta de luz e regulamento), literário (contos, poemas e letra de canção), publicitário (cartaz e propaganda) e epistolar (carta de reclamação)" (DAMIANO; FERREIRA, 2010, p. 18). Tais

[13] Os professores utilizam tanto a expressão "Artes Visuais", quanto "Artes Plásticas"; entendo que se trata da mesma linguagem artística, apenas com nomenclaturas diferentes. Neste texto utilizo o termo Artes Visuais por estar de acordo com o texto do CBC-Arte.

pesquisas estão relacionadas ao problema da compreensão de textos, mas exemplificam bem o mote referente à importância da leitura de imagens na sociedade contemporânea.

Contudo, entendo que não se trata de uma simples preferência dessa linguagem por parte dos professores, mas, sim, da carência de espaços e recursos materiais para o trabalho com outras linguagens, já que essa deficiência de recursos está presente na fala da maioria deles quando perguntados se há alguma(s) restrição(ões) e qual(is) seria(m) essa(s) restrição(ões) em seu trabalho com as linguagens artísticas: “falta de espaço físico adequado.” (profs. Laura e Rafael); “Sim, falta de sala ambiente nas escolas públicas.” (profa. Isabela); “Sim, mais espaço e materiais para realização de atividades.” (profa. Beatriz). Pelas falas desses professores é possível inferir que o trabalho com as Artes Visuais é o mais acessível nas escolas, devido à carência de estrutura para o trabalho com outras linguagens, como, por exemplo, a falta de instrumentos ou de equipamentos eletrônicos para o trabalho com Música; ausência de espaço adequado para a Dança e o Teatro, etc.

Além da questão dos recursos disponíveis, a escolha pelas linguagens preferencialmente trabalhadas nas aulas também está ligada a fatores mais subjetivos dos professores. Afinal, quando foram questionados sobre o porquê da escolha das linguagens artísticas apontadas como mais relevantes em seu trabalho, a maioria atribuiu essa escolha à sua formação e/ou gosto pessoal, como podemos ver em alguns depoimentos, a seguir: “[...] E o fato também de eu ter feito teatro muito tempo, ter trabalhado com teatro, é uma coisa pessoal dentro das áreas e que eu me identifico bastante, né?” (profa. Alice). “Escolhi artes plásticas pela minha formação” (profa. Isabela). “[...] o meu mais forte é as Artes Cênicas” [Professor que possui certificação como ator profissional] (prof. Rafael). “Por eu gostar, então a gente acaba trabalhando mais aquilo que o professor gosta do que propriamente o que os alunos gostam e por eu ter mais domínio, né? Embora eu goste muito de pintura, de Dança, Música, Teatro [...], mas eu não tenho, assim, também, esse domínio da linguagem...” (profa. Júlia). Nessas falas, é perceptível que os professores acabam trabalhando com as linguagens artísticas com as quais têm relação com sua formação inicial, suas experiências de vida, seus gostos pessoais, provavelmente por se sentirem mais confortáveis, já que essas linguagens são as que eles mais dominam. Entendo essa postura dos professores como adequada, pois é mais viável trabalhar com o conhecimento que eles dominam mais do que tentar abordar linguagens artísticas sem tanta segurança para isso, o que poderia transformar as aulas de Arte em meras atividades desconectadas do projeto escolar. Entretanto, é preciso considerar que a proposta

do PCN-Arte e do CBC-Arte é exatamente possibilitar um contato dos alunos com todas as chamadas linguagens artísticas, ou seja, Dança, Música, Teatro e Artes Visuais para o Ensino Fundamental, acrescentando as Artes Áudio Visuais para o Ensino Médio. O texto do CBC-Arte já aponta para a importância de professores formados em cada uma das linguagens artísticas elencadas.

> A área de conhecimento ARTE é ampla e engloba para fins de estudo, no ensino fundamental, quatro áreas específicas: artes visuais, dança, música e teatro. Para cada uma delas, é necessário um professor especialista e condições mínimas de infra-estrutura para que seu ensino seja significativo. Fica claro que é extremamente desejável que sejam feitos projetos conjuntos integrados, desde que o conhecimento específico de cada área de expressão seja construído (MINAS GERAIS, 2012a, p. 11).

Entendo que, para disponibilizar aos alunos experiências artísticas em cada uma das quatro linguagens da Arte, seria fundamental a constituição de uma equipe de profissionais capacitados, contendo um especialista em cada uma das linguagens artísticas, trabalhando de forma integrada. Nas palavras de Damiano (2011), temos a defesa de um projeto composto por equipe de professores atuando nas escolas:

> [...] Tal perspectiva postula atuação coletiva, colaborativa, cooperativa, como equipe multiartística, através de projetos de trabalho (Hernández, 2007), que possibilita contato com variadas linguagens ao alunado do Ensino Fundamental ou Médio. Diante de opções, os alunos podem escolher, também, as áreas de maior interesse e experimentarem outras possibilidades sequer pensadas. Uma ação educativa cultural que supera a imposição e mesmo a fragmentação curricular e alivia o professorado da polivalência e do fazer isolado. Cabe, nesse caso, determinação política da Secretaria de Educação e da própria organização dos arte-educadores. (p. 20).

Tentando pensar a “equipe multiartística” numa perspectiva um pouco diferente do autor, tal equipe poderia estar vinculada à rede de ensino, municipal ou estadual, promovendo um trabalho colaborativo e itinerante/circulante pelas escolas com uma das linguagens artísticas abordada a cada bimestre, de tal forma que cada professor pudesse trabalhar com a linguagem na qual é formado, atuando, também, de forma integrada com os outros professores que compõem a equipe. Trata-se de um projeto que não geraria grandes ônus adicionais para as redes de ensino; seria, sim, uma questão de melhor gestão dos recursos humanos disponíveis. Nesse sentido, a proposta poderia evitar que os alunos recebessem uma formação parcial em termos de conhecimento artístico, ou, dito de outra forma, promover a formação ampla dos estudantes por meio do contato com todas as linguagens da arte. Em outro sentido, como aponta Damiano (2011), seria possível fugir da polivalência, ou seja, da excessiva demanda

imposta ao professor de Arte que precisa dominar e atuar numa área tão ampla, como destaca um dos professores entrevistados.

A fala do professor, a seguir, corrobora nossa discussão ao chamar a atenção para um ponto importante: não é crível que uma única pessoa tenha total domínio de todas as linguagens artísticas; seria necessário que ele cursasse quatro licenciaturas, uma em cada linguagem. Dessa forma, seu trabalho evidentemente vai privilegiar a(s) linguagem(ns) que ele mais domina e, consequentemente, a formação dos alunos será parcial ou menos abrangente. O mais pertinente seria, mesmo, que quatro professores, um especialista em cada uma das linguagens, formassem uma equipe capacitada para trabalhar em conjunto, talvez até por meio de projetos, não necessariamente fixos em uma única escola, como discutido anteriormente:

> [...] Existe uma discrepância entre a teoria e a prática. É exigido do professor repassar um conteúdo extenso, sendo que a cada ano, reduz mais o número de aulas. O professor de Arte precisa ser polivalente, dominar Artes Visuais, Dança, Música e Teatro que são os quatro pilares desta matéria, só que não existe esta formação ampla. Somos habilitados em apenas uma destas vertentes (profa. Isabela).

Muitas vezes, no contexto escolar, há uma espécie de queixume generalizado por parte dos professores sem que haja, de fato, a organização e o posicionamento político no sentido de buscar as melhorias desejadas. Essas queixas, por conseguinte, acabam servindo para criar uma caracterização negativa da profissão, e não promovem, de fato, as mudanças requeridas na Educação. Apesar dessas recorrentes queixas, alguns professores deixam claro que a deficiência de condições adequadas para o trabalho com as variadas linguagens artísticas (o déficit na formação docente, carência de recursos materiais, falta de espaço físico apropriado, etc) é um complicador, mas não impede que o professor desenvolva de um bom trabalho.

> [...] independente da sua profissão qual for, você tem que trabalhar bem, cê tem que trabalhar legal, independente de salário, de ser reconhecida, sabe? Às vezes, eu costumo falar que esse discurso pra... sabe? Essa desculpa não serve. Eu acho que a gente tem sim, tem que lutar mesmo pelos direitos, mas a gente enquanto educador tem um papel, então é assim que eu me vejo (profa. Alice).

É manifesto que o melhor seria que as unidades escolares contassem com estruturas mais apropriadas, como salas-ambientes para as aulas de Arte; contudo, essa carência ou, mesmo, ausência de condições não pode implicar mau desempenho do trabalho docente, como mostra a continuação do depoimento, a seguir, da professora Alice, ao expor suas estratégias para driblar algumas das dificuldades encontradas em seu cotidiano:

> [...] por exemplo, nas artes visuais, eu trabalho com material de sucata, trabalho com instalação, que é coisas que eles podem trazer, sabe? E também, abrindo um parêntese aí, às vezes traz, às vezes não traz. E eu to procurando trabalhar, mais assim... por exemplo, no teatro mesmo eu cheguei a fazer algumas coisas legais, [...] eu trabalhei com improvisações, criação, primeiro eles criaram, né? [...] Eles mesmo criaram umas histórias... individual, que eu dei assim, alguns temas, sabe? Ação, sentimento, algumas coisas assim, eles criaram, depois passaram ao coletivo, do coletivo eles escolheram um e daquilo foi feito a improvisação, nós fizemos lá no teatro [...] (profa. Alice).

A professora relata que procura utilizar os materiais que são mais acessíveis aos alunos e tenta aproveitar os espaços disponíveis que encontra no contexto de seu ambiente de trabalho para contornar as dificuldades. A exposição das estratégias utilizadas pelos professores em sua prática revela que há a construção de saberes ao longo da carreira profissional; saberes que vão sendo desenvolvidos pelos docentes a partir de suas experiências pessoais e coletivas, em seus locais de trabalho. Segundo Tardif (2010), os saberes da experiência ou "saberes experienciais" são aqueles que os professores desenvolvem em seu trabalho cotidiano, no conhecimento de seu meio e nas relações com seus pares; esses são, segundo o autor, os saberes docentes que possui maior relevância na opinião dos próprios professores. Para Tardif (2010), tais saberes têm por característica a não objetividade, incorporam-se à experiência individual e coletiva dos docentes sob a forma de uma espécie de *habitus*, ou seja, um processo evolutivo e permanente, no qual o professor vai construindo o seu "modo de fazer" docente. Pela fala da professora Alice, a seguir, ao comentar outras estratégias ou formas de trabalho que adota com seus alunos, é possível observar que os "saberes experienciais" vão sendo empregados na ação do professor ao longo da carreira:

> Olha, a gente vai mudando, a gente vai percebendo o quê que vai dando mais certo, o quê que não vai, né? Então, antes eu trabalhava história da arte, mas eu chegava no final do ano... sabe quando você chega no final do ano e não tem... é... tem aquela sensação que não foi muito legal? De que o aprendizado não foi lá essas coisas? Então eu comecei a mudar. Então, eu trabalho... esse ano eu tenho trabalhado bastante artes visuais com eles, aliás eu tô tentado dividir um pouco, né? [...] (profa. Alice).

No fragmento acima, a entrevistada se refere à construção das táticas que vão sendo testadas, aprovadas ou refutadas ao longo da sua experiência profissional. As pesquisas desenvolvidas por Maurice Tardif mostram que os professores conferem um *status* particular aos saberes experienciais. Isso porque, dentre os conhecimentos utilizados pelo professor, os saberes da experiência são aqueles que vão sendo construídos por ele próprio, ao longo de sua carreira, ao passo que os demais saberes são apropriados, especialmente, durante a formação em nível

de graduação e não propriamente desenvolvidos na prática profissional, como é o caso dos saberes pedagógicos, dos disciplinares, dos curriculares.

No decorrer da atuação profissional, o docente vai criando sua própria forma de trabalhar e estabelecendo rotinas na sala de aula. Essas são "saberes-na-ação", derivadas dos saberes experienciais e convertidas em formas de agir no cotidiano. Elas são, também, meios de gerir a complexidade das situações de interação e de diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos. Para Tardif (2010), a rotinização é um fenômeno básico da vida social e "indica que os atores agem através do tempo, fazendo das suas próprias práticas, recursos para reproduzir essas mesmas atividades" (p. 215). Isso porque a ação do professor é condicionada por componentes específicos da disciplina/matéria na qual leciona e também pelos aspectos próprios da gestão da turma e dos alunos; portanto, a rotinização da prática docente é uma forma de administrar as múltiplas tarefas do profissional da Educação. Segundo Tardif (2010), a rotinização

> [...] demonstra a forte dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, "maneiras de ser" do professor, seu "estilo", sua "personalidade profissional". Entretanto, a menos que o ator se torne um autômato, a rotinização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam sua divisão e sua reprodução no tempo, repousa num controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas (p. 216).

Com o passar do tempo, por meio da estabilização profissional e da construção das rotinas, consequentemente, as práticas docentes vão ficando naturalizadas. O professor também adquire e/ou desenvolve competências que precisa utilizar no exercício cotidiano de seu trabalho, como a teatralização, o exercício da autoridade e, especialmente, as habilidades de comunicação; afinal, ensinar é utilizar da linguagem num espaço público e estar em constante relação com o outro. Para Tardif (2010), ensinar também é construir, conscientemente, objetivos intencionais, tomar decisões e organizar meios e táticas para atingi-las. A seguir, vemos um depoimento que revela a utilização de outra estratégia de trabalho bastante comum, qual seja, o uso de componentes do conhecimento artístico para despertar ou prender a atenção dos alunos para o aprendizado:

> Então, mesmo trabalhando, às vezes, com outras disciplinas eu procuro sempre trabalhar com música, ou com algum poema, com alguma coisa que busque o interesse deles e essa parte de arte, ela ajuda muito, nessa parte do aprendizado. [...] É igual eu te falei, né? Às vezes, em sala de aula aquilo que a gente tem mais dificuldade é trazer a atenção dos alunos pra aquilo que você quer ensinar, porque eles conversam, eles são dispersos. Então, você

> parando a aula, o simples questionamento sobre a natureza, sobre algum quadro, sobre algum filme, muda o foco da aula. [...]Ajuda a sensibilizar o aluno. Então, eles mantêm, assim, mais interesse na aula, do que aquela aula que é isso pronto e acabou, que é só conteúdo (profa. Júlia).

O desenvolvimento das estratégias de trabalho docente ocorre com o passar do tempo, na medida em que há a estabilização na profissão; dessa forma, as continuidades das experiências profissionais contribuem para que o professor construa sua identidade docente. De acordo com Tardif (2010), essa construção é mais difícil e demorada para os professores que ocupam cargos temporários e que frequentemente têm seus trabalhos interrompidos, experimentando sensações de frustração, de desvalorização e vivendo numa situação de constante insegurança e incertezas com relação a seu futuro profissional. Esse não é o caso da maioria dos professores que participaram dessa pesquisa, já que os dois professores municipais são efetivos e na rede estadual quatro são efetivos e outros quatro são efetivados pela Lei nº 100; há então, apenas um contratado, como vimos anteriormente. Porém, uma preocupação que aparece de forma recorrente nas entrevistas desses professores é a redução da carga horária das aulas de Arte ocorrida a partir do ano de 2012, em função da resolução SEE nº 2017 de 29 de dez. 2011 (MINAS GERAIS, 2012c). Essa resolução instituiu uma nova organização curricular nas escolas públicas de nível médio da rede estadual de ensino, passando o currículo a contar com apenas uma aula de Arte por semana, na grade horária, sendo que anteriormente havia duas aulas semanais. Com isso, os professores tiveram suas aulas reduzidas pela metade e, necessariamente, tiveram de ser redistribuídos; alguns dos professores, inclusive, tiveram de assumir aulas em diferentes instituições para preencherem seus cargos. É o caso, por exemplo, da professora Isabela, que no ano de 2011 lecionava em duas instituições e, no ano de 2012, passou a leciona em quatro instituições diferentes. A seguir, outra entrevistada comenta a redução da carga horária. “[...] Pelo menos no Ensino Médio tinha duas aulas. Eu não cheguei a ter duas aulas no Ensino Médio, mas a maioria das escolas, aqui em São João, tinha. Lá na “escola X”, não tinha, não, mas duas aulas, ainda que seja pouco, seria a medida, uma aula só...” (prof. Alice). A fim de esclarecer um pouco mais a questão, perguntei se ela estava se referindo à redução da carga horária das aulas de Arte, ocorrida no ano de 2012, à qual ela me respondeu: “É, houve uma redução da carga horária. E o terceiro ano do Ensino Médio tinha a disciplina Artes, não tem mais. E acrescentou-se no PAV, que eu acho que é interessante, né? [...]” (profa. Alice).

A redução do número aulas da disciplina causa uma série de descontentamentos aos professores, especialmente porque representa para eles um maior investimento em termos de

tempo, já que o fato de assumirem aulas em diferentes instituições demanda uma nova "logística" cotidiana. O deslocamento de uma escola para outra passa a ser maior e mais frequente e, mesmo se tratando do contexto de uma cidade interiorana, relativamente pequena, causa transtornos e despesas extras. Além disso, em termos de trabalho, requer maiores esforços, já que os professores terão um número menor de aulas, porém com um número maior de alunos. Essa questão da redução de carga horária das aulas de Arte trouxe novamente à baila a discussão sobre a (des)valorização do Ensino de Arte frente às outras disciplinas/áreas do conhecimento.

4.2 A (des)valorização do conteúdo Arte na perspectiva dos daqueles que a vivenciam

Os professores, ao responderem sobre as possível(is) dificuldade(s) sentida(s) em suas aulas, assim como ocorreu na questão sobre as restrições no trabalho com as linguagens artísticas, voltaram a se referir à falta de estrutura física (falta de espaço adequado, salas ambiente) e carência de recursos matérias, como exemplificado a seguir: "Sim. [falta de] Espaço físico adequado – sala de aula específica. [falta de] Material" (profa. Alice); "falta de material, por parte do aluno e [falta de] espaço físico" (prof. Giovanna); "Sim. [falta de] Material e espaço físico. Os horários também são muito restritos" (profa. Júlia).

Apesar do predomínio de referências à "falta de..." diversas condições para o trabalho, outra questão recorrente é a indisciplina dos alunos e o desprestígio do ensino de Arte junto a eles, conforme as falas a seguir: "Sim, a disciplina é complicada, pois os alunos não levam muito a sério este conteúdo." (profa. Isabela); "Sim, o interesse pelo grupo classe, pois não consideram uma aula importante." (profa. Sofia); "Sim, a falta de educação dos alunos." (prof. Rafael); "Alguns alunos infelizmente não recebem com interesse e vontade de participarem, não levam a sério, tudo isso influi no cotidiano das aulas, quando não sabemos se estamos aplicando coisas de seu interesse..." (profa. Luiza). Podemos apreender nos relatos dos professores pesquisados que o ensino de Arte não é bem conceituado pela maioria dos alunos, devido à reincidência em suas falas da "falta de seriedade" com que essa disciplina é vista pelos educandos. Isso, acredito, se explica pela cisão que está socialmente implícita entre os conteúdos de ensino considerados sérios e importantes (associados somente ao desenvolvimento cognitivo como Matemática, Física, Química e outras) e os conteúdos tidos

como atividades de cunho lúdico, portanto não-sérios e de menor importância (associadas a expressão física ou sensório-emocional, como a Educação Física e a Arte).

O ensino de Arte é desprestigiado em relação aos demais conteúdos curriculares, o que se deve, em larga medida, à grande tradição científica ocidental baseada na hierarquia da racionalidade sobre os aspectos emocionais e sensíveis do homem, como corroboram as contribuições de Duarte Jr. e Barbosa, extensamente discutidas nos capítulos I e II. Duarte Jr. (2004) afirma que "[...] a escola brasileira não dispõe, em primeiro lugar, de condições para abrigar um espaço apropriado ao trabalho com a arte [...]" (p. 81). Mais à frente, no mesmo texto, o autor afirma que a escola ainda está organizada "[...] de maneira formal e burocrática, onde o que importa são as 'disciplinas sérias', a estrutura escolar relegou a educação artística a se tornar uma disciplina a mais dentro dos currículos [...]" (p. 81). O mais curioso é que o autor está se referindo ao currículo tecnicista da década de 1970 e, mesmo assim, suas palavras coadunam perfeitamente com as falas dos professores ouvidos nessa pesquisa. Ainda hoje, as principais queixas dos professores de Arte são as tais "faltas de" estrutura física e materiais adequados ao trabalho com a disciplina e o desvalor da mesma frente a outras no currículo escolar. As aulas de Arte são, muitas vezes, vistas e utilizadas como suporte para enfeitar a escola ou trabalhar datas comemorativas do calendário (ainda que de forma lúdica e criativa), o que acaba colocando essa disciplina numa perspectiva de mera atividade, causando o esvaziamento dos conteúdos dessa área que, de fato, é uma área de difusão de conhecimentos, tanto quanto outras presentes no currículo.

É interessante destacar que todos os professores voltaram a falar da desvalorização ou da não valorização do conteúdo Arte na última pergunta da entrevista, que pedia a eles que discorressem sobre algo que julgavam importante, mas que não havia sido abordado anteriormente ou, ainda, que destacassem algum ponto que já havia sido comentado, mas que, devido a sua relevância, merecesse ser enfatizado/reforçado. Isso ratifica a importância desse assunto, na perspectiva dos professores; alguns fragmentos das entrevistas, a seguir, são bastante enfáticos nesse sentido:

> Não... uma coisa que a gente sempre fala é que, assim, o professor de arte, ele tem muito a contribuir, né? Mas, ele não tem, por exemplo, número de aulas. Tem uma aula por semana, a gente tem uma aula por semana, né? [...] Agora você imagina, uma aula por semana, e eu tenho que trabalhar Teatro, Artes Visuais, Dança e Música, né? Eu acho que ainda nós não somos valorizados o bastante. Por exemplo, acredita-se que quatro, cinco aulas de português, todos são importantes! [...] Mas, uma aula, às vezes, você fica ali, planeja. Por exemplo, esse trabalho de Artes Visuais, é um trabalho que eu

> levei, assim, cinco aulas, porque é uma sequência, né? Do Teatro, imagina todos os grupos para apresentarem, né? E uma aula, às vezes, você entra na sala, tem dias que você consegue 25, 30 minutos de aula, porque tem todo aquele processo. Os alunos, às vezes, naquele dia não rendem, então assim, é pouca aula, mesmo, que a gente tem. (profa. Alice)

> [...] o quê que eu acho é o seguinte, eu acho que a aula de arte ainda é tratada com muito descaso, né? Muito pouca aula, um professor... eu não diria também que simplesmente o professor [...]. Porque, às vezes, me parece também que a arte fica muito na mão de artistas, então se a pessoa gosta de artesanato, ela só ensina artesanato, então também, acho que não é só isso, né? É... seria uma atenção maior, você vê, não tem concurso pra aula de arte, então, às vezes, tem professores de outras disciplinas, né? Uma aula só é pouco! Tem turmas que já não tem aula de artes. Também não é só aumentar o número de aulas ou todas as turmas terem aula de artes. Espaço, porque a escola ainda tem muito aquela questão do silêncio, então se o aluno anda no corredor, se o aluno suja a mão [...] (profa. Júlia).

Os discursos desses professores nos ajudam a compreender melhor o contexto no qual o seu trabalho está inserido. Em conversa com a professora Isabela, após a entrevista, ela revelou-me que já ouviu diversas vezes, ao longo da carreira, comentários de colegas que mostram o desprestígio do conteúdo Arte em relação a outras disciplinas. A imagem do Ensino de Arte, como um conhecimento desvalorizado socialmente é uma ideia bastante difundida entre os profissionais da Educação e permeia o contexto da escola e as relações estabelecidas nesse contexto. Quando os professores refletem, exteriorizam e discutem motes que envolvem sua prática, eles estão desenvolvendo e exercitando uma espécie de consciência profissional. Para Tardif (2010), a consciência profissional do professor é aquela que se manifesta por meio de racionalizações e intenções e através das quais o professor pode expor discursivamente o porquê e como age. A consciência profissional caracteriza-se pela capacidade de julgamento e de argumentação do professor sobre sua própria prática, uma reflexão sobre a ação. E, nesse caso, podemos acrescentar que a reflexão vai além de sua própria prática e abrange também o contexto e os condicionantes do trabalho dos professores de Arte – condicionantes que fogem à sua vontade ou controle. A não valorização da disciplina de Arte é latente no cotidiano dos professores e dos demais envolvidos no processo educacional; portanto, exteriorizar e tentar construir hipóteses sobre as possíveis causas dessa situação parece ser importante para aqueles que estão envolvidos nesse processo. A professora Isabela, em conversa, disse acreditar que a atuação, no ensino de Arte, de professores sem habilitação específica é um dos principais fatores que leva à desvalorização desse conteúdo frente aos demais. Opinião semelhante tem a ANE, expressa no fragmento a seguir:

> Um impedimento determinante para a valorização da disciplina Arte é a falta de professores habilitados. Uma vez que, muitos dos professores que

> lecionam Arte nos dias de hoje propõem apenas trabalhos manuais/artesanais e se prendem a datas comemorativas, a escola e os próprios alunos vêem a disciplina como um passatempo [...] (ANE).

Rosa (1995), tratando de pesquisa realizada em um curso de formação de professores, afirma que "a desvalorização da carreira profissional dos professores de todos os níveis de ensino do país, e particularmente daquela que se refere ao Ensino Básico, certamente é uma das razões que fazem com que também ocorram práticas inadequadas para a formação de professores [...]" (p. 110). A autora chama nossa atenção para uma questão mais ampla; podemos afirmar que não só a falta de habilitação de parte dos docentes de Arte, mas também a má formação dos professores habilitados leva à desvalorização da categoria profissional. Isso, em última instância, reverbera na má atuação de profissionais não capacitados no ensino de Arte, gerando, muitas vezes, o desenvolvimento de práticas que pouco ou nada acrescentam aos alunos em termos de conhecimento, sensibilidade, formação estética, contribuindo, assim, para criar uma imagem da disciplina como simples atividade.

Duarte Jr. (1995), tratando da situação do ensino de Arte no período pré-LDB 9394/96, declara que a falta de formação dos professores que atuam nesse ensino pode gerar uma série de situações danosas. Ele cita alguns exemplos, como a entrega de contornos para os alunos colorirem, a confecção de "presentes" e objetos para datas comemorativas ou eventos do calendário escolar, sem que o significado de tais atividades sequer seja discutido com os alunos. Remetendo-se ao pensamento dos autores norte-americanos, Lowenfeld e Brittain, afirma: "[...] expor uma aprendizagem artística que inclua tais tipos de atividades é pior do que não dar aprendizagem alguma" (DUARTE JR., 1995, p. 133). Isso porque, segundo Duarte Jr., em atividades como as descritas acima, os alunos não são levados a refletir, a criar; são trabalhos que não incentivam o desenvolvimento emocional, cognitivo; ao contrário, apenas servem para condicionar os alunos e ensiná-los a reproduzir comportamentos pré-estabelecidos.

Mais adiante, em sua fala, ainda, sobre tema da desvalorização do conteúdo Arte, a ANE chama a atenção para outro aspecto da discussão, que, de certa forma, revela como é o conceito do conteúdo perante comunidade escolar:

> Houve a redução de uma aula de arte no primeiro ano do Ensino Médio e isso foi uma determinação imposta por lei. Entretanto, o problema maior que encontramos é com relação à desvalorização da disciplina pela própria escola. Isso porque a escola – colegiado – tem autonomia para inserir a disciplina Arte em todos os anos de escolaridade, tanto do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais –, quanto do Ensino Médio, mas não o

> faz, por não compreender a importância e o quanto a disciplina pode contribuir, até mesmo para os vestibulares e Enem (ANE).

Para a ANE, a grande questão não é essa redução de uma aula de Arte na grade horária, já que essa medida teve um amparo legal, mas algo muito maior, ou seja, a imagem ou a importância que o conhecimento artístico tem perante a sociedade. Segundo a analista, o colegiado escolar[14] tem poder para inserir aulas de Arte em qualquer ano/série do ensino e não o faz por desconhecimento do valor desse conteúdo para a formação do alunado. Nesse sentido, podemos entender o colegiado como uma espécie de "termômetro" que nos ajuda perceber a opinião da sociedade em geral acerca da importância do ensino de Arte na escola, uma vez que esse órgão é composto por representantes de diversos seguimentos sociais. Assim, fica claro que esse tipo de conhecimento, o artístico, é tido, socialmente, como algo menor.

Aprofundando um pouco mais esse tema da não valorização do conteúdo Arte, pedimos, na entrevista, que os próprios professores opinassem sobre o(s) possível(is) motivo(s) dessa desvalorização. Vejamos algumas hipóteses construídas por eles, a seguir:

> Eu nem sei se é realmente uma desvalorização. Eu acredito... eu acho que é humano. Em todos os Estados, primeiro vem a Matemática, o Português (risos), e eu acho que a grade é bem apertada, né? Não sei se é bem desvalorização, porque aí a gente vai entrar em outras, também, por exemplo, a Sociologia, também parece que só tem uma, né? É... Filosofia [...] então, não sei se, talvez, é desvalorização. De repente, é porque houve uma mudança, parece que o segundo ano tirou uma matéria e colocou outra. Talvez, aí falta um pouco de... de... tentar colocar, mas de repente não em todos os anos, né? [...] Eu não sei se é desvalorização, mas eu acho que tinha que ser revisto, pra ter um espaço maior [...] (profa. Alice).

A professora acredita que a situação do Ensino de Arte não está restrita somente à realidade local; para ela, "[...] em todos os Estados, primeiro vem a Matemática e o Português [...]", certamente porque essas são as disciplinas que formam as bases da maioria das avaliações externas aplicadas às escolas brasileiras. No caso específico de Minas Gerais, temos

> O Proalfa faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) que é a avaliação oficial para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas do Estado de Minas Gerais. É parte, num contexto mais amplo, do processo de institucionalização desse tipo de avaliação do ensino como uma prática de governo, em âmbito estadual, seguindo a tendência nacional firmada por meio da implantação do Sistema

[14] O colegiado escolar é composto por diferentes seguimentos da comunidade, tais como, pais, alunos, representantes dos profissionais que atuam na escola, como professores, funcionários e direção escolar. Trata-se de um órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador e a ele cabe tomar decisões extremamente importantes para o funcionamento da unidade escolar. Nas escolas estaduais de Minas Gerais, esse órgão, atualmente, é regulamentado pela Resolução: SEE Nº 2.034, de 14 de fev. de 2012 (MINAS GERAIS, 2012d).

> Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na década de 1990 (CARVALHO; MACEDO, 2012, p. 255).

Como exemplo de avaliações internacionais, podemos mencionar o PISA, do qual o Brasil faz parte desde o ano 2000. As unidades escolares são pressionadas pelos órgãos reguladores dos governos a prepararem seus alunos para serem avaliados. Tais avaliações são importantes para os Estados e mesmo para o país, já que, por meio das notas obtidas a partir delas, eles são ranqueados e recebem financiamentos ou incentivos financeiros. Esses elementos avaliativos, somados à grande divulgação dada a eles nos meios de comunicação de massa, contribuem para formar a opinião de pais e professores sobre o que esperar das escolas, sobre as expectativas em relação à educação do alunado. Cria-se, assim, na sociedade o senso de que as bases do ensino devem ser essas disciplinas ou conteúdos mais cobrados nas avaliações e, por consequência, tidos como mais importantes.

Outro ponto das considerações feitas pela professora Alice, acima, assinala que há outras disciplinas que enfrentam a mesma desvalorização da Arte, como Sociologia e Filosofia, mencionadas por ela; poderíamos, ainda, acrescentar o caso da Educação Física. Há ainda outras formas de conhecimento que nem sequer chegam a entrar em pauta no ensino formal, que não encontram espaço nos currículos por não serem considerados conhecimentos válidos, como o conhecimento “intuitivo” (LUCKESI, 2012). Contudo, não podemos nos esquecer de que o currículo contribui para a formação da identidade dos alunos, pois, como afirma Silva (2009), “[...] no currículo se forja nossa identidade” (p. 150). Segundo esse autor, na perspectiva crítica, há uma relação entre currículo e poder, na medida em que há uma seleção que privilegia determinado conhecimento em detrimento de outro. As teorias críticas e pós-críticas de currículo argumentam que o simples ato de selecionar já implica relações de poder e que, portanto, não pode haver neutralidade. De modo geral, ainda de acordo com Silva (2009), as questões básicas que as diversas concepções curriculares tentam responder referem-se a qual conhecimento deve fazer parte do currículo. Por que esse conhecimento e não outro. Se há um modelo de ser humano a ser formado e para que tipo de sociedade. Para ele, o processo de responder a tais questionamentos, pelo currículo, envolve questões de identidade e subjetividade ligadas a um determinado contexto social.

Logo, cabe uma ponderação: se a organização curricular é sempre uma questão de escolha, por que de tal escolha e não de outra? Por que algumas disciplinas têm maior espaço no currículo ou prestígio social do que outras? Os pontos velados nessa relação (os conhecimentos que fazem parte, ou não, do currículo) são da ordem da importância, do ponto

de vista social, que é dada a determinado tipo de conhecimento; isso por que o currículo é uma construção social permeada pelas marcas de cada período histórico.

A seguir, temos a fala de mais uma professora tecendo as suas considerações a respeito das possíveis razões da desvalorização do ensino da Arte frente ao currículo escolar:

> É igual eu tô te falando, eu não tenho, assim, tanta leitura pra afirmar que seja isso não, mas eu acho que é essa questão do mundo ser muito capitalista, né? [...] Eu acho que a sociedade, hoje, ela tá muito ligada à questão do valor, e o valor é dinheiro. É você ter posses, ter um bom salário e a qualidade de vida? [...] E a escola, ela também reproduz isso, então, eu preciso de meninos que passem no vestibular. Quais são os cursos que são mais valorizados? Não é o curso de Arte. É um curso de medicina, é um curso de advocacia, acho que ninguém, nem gostaria que o filho tivesse fazendo um curso de Artes, muito menos pra dar aula, né? Então, por isso. Mas, infelizmente, a gente perde na qualidade de vida, né? Porque, eu, por exemplo, tenho muito prazer em assistir a um bom filme. [...] Para quê que eu vou investir em arte, se eu posso investir em passar o conhecimento e esse conhecimento ser revertido em dinheiro, em poder, em comércio [...] (profa. Júlia).

É interessante destacar que a professora manifesta sua opinião de que “ninguém” se orgulharia de ter um filho cursando graduação na área de Artes, especialmente se for uma licenciatura. E, isso, se refrata no número de cursos na área, que ainda é bastante restrito no Brasil, como mostra a pesquisa de Gatti e Barretto, (2009):

> O aparente sucesso desses cursos [as autoras se referem ao curso de Educação Física, que faz parte da mesma categoria de análise] contrasta profundamente com os minguados cursos de formação de professor de artes e alguns poucos afins. Por aí talvez seja mais fácil entender a mobilização que conduziu recentemente à reiteração da obrigatoriedade do ensino de música dentro de educação artística, componente que já era obrigatório nos currículos, evidenciando esforços de ampliação de oportunidades de trabalho para os profissionais dessa modalidade específica (p. 80).

A pesquisa referida acima apresenta dados quantitativos para exemplificar a reduzida quantidade de cursos de licenciatura em Artes e o pequeno número de matrículas nesses cursos; certamente, a baixa procura explica o pequeno número de cursos existentes. Rosa (2005) aponta dois fatores que contribuem para essa situação dos cursos de Arte: a indefinição da identidade desses cursos, devido à oscilação entre formar professores ou especialistas da área, e, ainda, “[...] questões epistemológicas a respeito do ensino de arte [...]” (p. 110).

Outro ponto que merece destaque na fala da professora Júlia é a crítica feita à sociedade capitalista, que mede a importância de algo pelo retorno financeiro que pode gerar. Aqui está enunciada que a importância dada à Arte na escola é reflexo de uma postura cultural da

sociedade. Nesse sentido, o fragmento da fala da professora Júlia, coaduna com a da professora Alice, referida anteriormente: "[...] eu acho que é humano", ou seja, algo que diz respeito à cultura da sociedade como um todo e que chega a ser uma característica humana, na perspectiva dessa professora. Em certo sentido, a unidade escolar reproduz a cultura de seu entorno, já que a escola não é uma célula isolada/estanque da sociedade; assim, os personagens envolvidos na dinâmica educacional trazem para a escola parte de suas crenças e valores culturais.

Há, a seguir, uma discussão presente no PCN-Arte para o Ensino Médio sobre o tema central da desvalorização da Arte na escola como uma consequência da concepção equivocada de arte por parte de alguns educadores e da direção escolar.

> Observando a nossa história de ensino e aprendizagem de Arte na Escola Média, nota-se um certo descaso de muitos educadores e organizadores escolares, principalmente no que se refere à compreensão da Arte como um conhecimento humano sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre sua história e contextos na sociedade humana. Isso tem interferido na presença, com qualidade, da disciplina Arte no mesmo patamar de igualdade com as demais disciplinas de educação escolar (BRASIL, 2012, p. 46).

Talvez as heranças modernista e escolanovista tenham contribuído para que se criasse uma ideia de que arte não se ensina e nem se pode aprender, o que reforça no imaginário coletivo a ideia de naturalização e dom artístico. Essa concepção implica diretamente, também, a não valorização do ensino de Arte nas escolas. Segundo Barbosa (2007), "[...] da defesa da absoluta autonomia da obra de arte, feita pelo modernismo - pela qual se afirma que arte não tem nada que ver com o contexto, não é para entender, não se ensina e nem se aprende [...]" (p. 204). Assim, fica evidente a noção de que não se deva investir no ensino de arte na escola ou mesmo a impossibilidade de tal ensino – já que está associado do dom. Para Rosa (2005), "[...] com esse conceito de gênio e inspiração, caberia ao professor de arte apenas a tarefa de propiciar aos alunos meios de externarem seus conhecimentos artísticos" (p. 111). Segundo a autora, tal postura se assemelha muito à proposta educacional do movimento escolanovista, desenvolvido no Brasil em meados do século XX.

Tal concepção do dom, como naturalização dos talentos relacionados à produção artística, está inserida na cultura como parte de um senso comum que acredita e mesmo propaga a ideia de grandes "gênios", referindo-se a pessoas que têm aptidões ou habilidades para o processo de criação artística. A seguir, a fala de uma entrevistada reflete, em certa medida, esse entendimento de naturalização de algumas características que favoreceriam a aprendizagem

artística, no caso, a sensibilidade: “Algumas pessoas têm uma sensibilidade nata e algumas precisam ser despertadas e o professor de artes, ele pode fazer isso” (profa. Júlia). Vemos, aí, a ideia de que o professor de arte pode promover/despertar a sensibilidade dos alunos. Acreditamos, sim, que ele pode, mas não somente ele; também nos outros conteúdos e disciplinas é possível fazê-lo. A sensibilidade é uma característica humana que não deve ficar restrita às artes. Segundo Meira (2010), na Educação ainda há uma herança, na qual “[...] o sensível é visto como específico e naturalmente desenvolvido pelas práticas artísticas, inclusive por parte de alguns professores de arte” (p. 25). Com base nas ideias gerais da professora entrevista, não creio que ela pense que a sensibilidade está restrita ao conteúdo Arte, até porque ela leciona outro conteúdo; parece-me que ela quis destacar o papel privilegiado do professor de Arte quanto ao trabalho de sensibilização dos alunos.

Ainda sobre a fala acima, a entrevistada manifesta a ideia de que há uma “sensibilidade nata” por parte de algumas pessoas; pensamos que isso é o reflexo de uma concepção cultural. Mesmo o professor tendo uma visão crítica, esses aspectos culturais estão arraigados na forma de pensar vigente na sociedade e, consequentemente, refletem-se nas concepções do professor; é difícil, mesmo para o professor que possui uma formação diferenciada, isentar-se totalmente dessas influências. Entretanto, a noção de “gênio” como aquele indivíduo possuidor de extraordinária capacidade intelectual ou criadora, como alguém que possui um dom, uma qualidade natural ou inata é absolutamente questionável. No livro “Mozart, sociologia de um gênio”, Norbert Elias (1995) mostra como a forma com que Wolfgang Amadeus Mozart foi criado e educado, especialmente por seu pai, contribuiu para que ele se tornasse o grande compositor e músico que foi:

> O período de 1756 a 1777 talvez pudesse ser chamado de anos de aprendizado de Mozart. Se examinarmos mais cuidadosamente estes anos, veremos evaporar ante nossos olhos a ideia de que o “gênio” estivesse presente desde o início, independentemente das experiências da juventude de Mozart [...]. Fica claro que a peculiaridade de sua infância e seus anos de aprendizado estão indissoluvelmente ligados às peculiaridades da pessoa de Mozart a que se aplica o conceito de gênio (p.70).

Não queremos, aqui, discutir o grande valor das obras desse compositor, mas o que podemos extrair da reconstrução da história da vida de Mozart é que sua “genialidade” é interdependente de um processo cultural, histórico, social e familiar. Seu pai era músico de uma corte austríaca e desde cedo disponibilizou ao filho uma ampla diversidade musical, de modo que, aos três anos de idade, Mozart aprendeu a tocar piano; aos quatro anos, já era capaz de aprender peças relativamente difíceis; e, aos cinco, começou a compor. O pai

impunha aos filhos, especialmente a ele, uma rigorosa rotina diária de “trabalho” para que aprendessem a tocar e a compor. Durante a infância e a juventude, Mozart e sua irmã mais velha, Maria Anna Mozart (Nannerl), apresentavam-se em “turnês” pela Áustria, Itália, França; nessas viagens, que começaram quando Mozart tinha apenas seis anos de idade, ele convivia com vários músicos e compositores famosos da época. Havia uma grande pressão exercida pelo pai sobre ele para que se tornasse famoso e bem sucedido. Mozart, por sua parte, era carente e desejoso de receber atenção e amor do pai e, portanto, esforçava-se para agradá-lo. Não podemos negar que, provavelmente, Mozart possuía características diferenciadas que o levaram a ter facilidade para aprender música e se tornar um grande conhecedor do assunto. Contudo, fica evidente que as situações às quais ele foi exposto desde muito cedo criaram as condições e oportunidades ideais para que ele viesse a ser tão brilhante músico e compositor.

> Claro, a oportunidade de aproveitar a riqueza de estímulos teria sido desperdiçada se a pessoa a eles exposta não tivesse a necessária receptividade. Mozart sem dúvida a tinha no mais alto no mais alto grau. Sua familiaridade prematura e intensa com a música, a longa e rigorosa educação dada pelo pai, sua carreira estimulante mas laboriosa como prodígio, juntamente com dura luta da família em busca de *status* e de sobrevivência financeira e a resistência dela contra a perpetua ameaça de mobilidade para baixo – tudo isso orientou o seu desenvolvimento individual para uma direção muito específica bem antes do que ocorre com a maioria das pessoas. Desde seu primeiro dia de vida foi continuamente exposto a diversos estímulos musicais, às diferentes sequências de violino e piano; ele ouvia o pai, a irmã e outros músicos ensaiando e corrigindo erros. Não é de surpreender que logo tenha desenvolvido uma sensibilidade aguda às diferenças de tom, uma consciência musical altamente perceptiva que, por exemplo, por muitos anos tornou-lhe insuportável a impureza sonora do clarim (ELIAS, 1995, p. 82).

As discussões de Elias (1995) contribuem para que tentemos superar a cisão das categorias abstratas entre “pessoas comuns” e “grandes gênios”, existente ainda hoje. Na verdade, não se pode dividir o artista, que faz obras extraordinárias, em um plano, e a pessoa humana em outro. O artista, enquanto ser humano, também está sujeito às influências próprias de seu tempo e da convivência social. Nas palavras do mesmo autor, “[...] isso também significa dizer que, sem esforço, nenhum artista é um criador de obras de arte – nem mesmo Mozart” (p. 65). A concepção de naturalização do dom artístico contribuiu fortemente, e ainda contribui, para a não valorização do saber artístico, pois, se a arte é para os “grandes gênios”, ela fica reservada ao pequeno grupo dos “iluminados” e, por isso, não pode ser atingida pelas pessoas comuns. Loponte (2005) discute a ideia de genialidade artística dentro de um debate a cerca das questões de gênero no ensino de Arte:

> Com a difusão da chamada "proposta triangular" e, em parte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte, além da fácil adesão acrítica de professoras a alguns modismos pedagógicos, as vidas de artistas e suas obras acabam timidamente chegando às aulas de arte. Os "modismos" logo são incorporados por um mercado editorial voltado aos docentes (endereçado preferencialmente aos mais despreparados), que investe pesado em livros didáticos com receitas práticas e fáceis para salvar qualquer professora em apuros (vale lembrar o grande número de docentes sem formação atuando na área de arte). Os artistas escolhidos para reforçar o discurso predominante sobre arte, nesses livros, geralmente são aqueles já iluminados pela glória e fama, os chamados "gênios". [...] Esta discursividade em torno do gênio e do artista, assomado por uma centelha divina de criação, ainda está presente em diferentes matizes nas falas mais comuns de professoras que tomam a arte como seu objeto de ensino, o que é reforçado em alguns livros didáticos. A figura heróica e excêntrica do artista embala de alguma maneira as práticas de docência em arte ou os discursos dominantes em torno desse ensino. Nesse sentido, Fernando Hernández (2000, p. 85-86) argumenta que o pensamento comum da arte como um dom colabora para o entendimento de que o ensino da arte não seria necessário (p. 248-249).

Cabe discutir e tentar desconstruir essa ideia, afinal, a arte pode e deve fazer parte da vida das pessoas de forma geral. Para Loponte (2005), "[...] essa desconstrução do mito do gênio artístico nos ajuda a pensar no sujeito criador, fora dos critérios de excelência [...]" (p. 249); esses critérios são, na opinião dela, claramente elitizados. Por ser uma produção cultural, a arte pertence a todos e o acesso a ela deve ser democratizado, por meio do ensino dos conteúdos artísticos na escola, como espaço privilegiado para a formação do "fruidor" de arte. E, porque não, espaço para a promoção da educação estética, como há indícios de preocupação com a questão na fala da professora, a seguir:

> [...] eu sei dançar, por exemplo, mas não seria uma dançarina e nem ganharia dinheiro com isso, mas sinto prazer nisso. E isso faz a questão da qualidade de vida. De você entender que você estuda, não necessariamente, pra dominar aquilo, mas quer ter conhecimento, isso é uma coisa, assim, muito subjetiva, é difícil de explicar com palavras, né? Mas, eu acho que eu não ganharia um emprego, não ganharia dinheiro, mas ganharia prazer, qualidade de vida [...] (profa. Júlia).

Quando a professora menciona a "qualidade de vida", citando como exemplo a experiência de dançar, não profissionalmente, mas apenas pelo gosto, podemos entender que ela está se referindo ao prazer proporcionado pela experiência estética, embora ela não tenha nominado dessa forma. Quando perguntamos o que ela pensava sobre as experiências estéticas, que segundo o texto dos PCNs, podem ser promovidas por meio da arte, ela respondeu:

> Eu até, vou te ser sincera, eu ainda não li eles assim... Eu só li alguma coisa. Mas, eu saberia te falar isso da prática, com certeza que sim [o ensino de Arte pode contribuir para a formação estética]. Desde que você não se prenda a trabalha Arte com datas, com acontecimentos, mas que você traga

> esses acontecimentos... assim, já sendo repetitiva, para essa sensibilização do aluno, pra trabalhar... aí ela é uma boa porta de entrada. Isso porque eu não vou passar pro aluno aquela coisa chata de escrever, de guardar datas... Se o aluno se interessar, se o professor conseguir fazer com que o aluno se interesse pela pintura, por exemplo, ele por si vai pesquisar e ele trás pra sala de aula e trás pra vida dele. E o aluno, ele vai... ele é a extensão da escola, né? Ele vai levar o conhecimento pra fora da escola também (Profa. Júlia, acréscimos nossos).

A professora é absolutamente sincera e deixa claro que não tem um conceito de Estética sistematizado e não conhece a discussão do assunto nos PCNs, mas suas colocações não estão destoantes da discussão acerca da educação estética no ensino de Arte. Percebe-se sua preocupação com uma educação que desperte nos alunos o interesse pelas linguagens artísticas e que os prepare para a vida, em uma educação que ultrapasse os muros da escola.

Pela fala dos outros professores entrevistados, aos quais foi feita a mesma questão, é possível perceber que eles também não têm clareza das discussões acerca da educação estética, embora nenhum deles tenha verbalizado isso. Quando perguntados sobre a questão, responderam apenas concordando que a Arte pode promover a educação estética dos alunos, mas não deram continuidade ao assunto e eu não insisti para não causar maiores constrangimentos. Assim como a professora Júlia, os outros professores parecem não estar familiarizados com a questão, embora isso seja abordado pelos PCNs e CBC, comprovando que os professores, apesar de terem acesso a esses parâmetros, não os conhecem a fundo. Isso também reforça a relevância do trabalho desenvolvido pela ANE para a consolidação do CBC-Arte nas escolas da rede estadual de ensino. Contudo, entendemos que, mesmo que esses professores não tenham o domínio da discussão conceitual sobre a educação estética, em suas práticas eles podem ter a preocupação com elementos que compõem essa educação como vimos no depoimento da professora Júlia, acima.

Outra professora, Alice, ao falar de como vê seu papel de professora de Arte, revela também a preocupação com uma formação humana mais ampla do alunado, para além dos conteúdos escolares, embora em uma perspectiva um pouco diferente da professora Júlia, citada anteriormente:

> Antes do papel enquanto professora de arte, né? Eu penso enquanto educadora. [...] Quando eu entro na sala de aula, eu quero passar o melhor pros alunos. Porque, na verdade, você não é só professora, naquele momento você ta com a pessoa, é a pessoa, é o ser humano, ela ta ali na sua totalidade, então não tem como você separar o humano, a pessoa, a vida lá fora, com o estudo. Então é assim que eu penso meu papel de educadora e eu acho que sou privilegiada por ser professora de Arte, [risos] né? Eu falo que a gente

> trabalha com as duas coisas melhores que tem, que é a arte e a criança. [...] Eu acho que o meu papel é esse: o de tá passando o melhor que eu tenho pra passar, né? Não só como educadora, mas também enquanto pessoa. Ver o outro enquanto cidadão, enquanto pessoa. Porque quando você contribui, você pensa, se eu contribui um pouco para aquele aluno, para a formação da pessoa, sabe? Já valeu, né? Já valeu! (Profa. Alice).

Pelos depoimentos dessas professoras, podemos considerar que, embora elas não o tenham expressado de forma clara, em suas práticas há elementos que apontam as contribuições da arte na Educação para a formação/educação estética dos alunos. Outra questão que podemos apreender dos depoimentos dessas professoras é a dimensão do intercâmbio cultural presentes nessa disciplina. Tais trocas culturais também se dão por meio do contato com as obras de arte, uma vez que podemos entender que há nessas obras uma forma de comunicação. "[...] A produção artística considerada como linguagem, ao ser admirada por outrem, coloca em relação o produtor e o observador. Interior e exterior se fundem, uma vez que desta interlocução são produzidos sentidos [...]" (DA ROS, 2007, p. 91). A arte é um importante veículo para a compreensão da visão de mundo de outras culturas, por ser uma linguagem que aguça os sentidos e transmite significados que são próprios dessa forma de expressão e que não podem ser expressos por meio outras linguagens.

> Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. [...] Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes (BARBOSA, 2012).

Medeiros (2005) destaca a importância de conhecer a arte de um determinado grupo ou sociedade e não se ater somente ao discurso produzido sobre essa arte. Para ela, "[...] qualquer discurso sobre arte será sempre apenas uma leitura, uma leitura efêmera, a partir de um certo ponto de vista, um ponto na amplidão. Se explicar, concluir e extrair significados, será redutor" (p. 82). A autora chama a atenção para o fato de que a arte possui uma linguagem própria, a da percepção estética, que não está diretamente associada à linguagem verbal ou à racionalização, mas que permite a produção de significados.

Mesmo quando há a apreciação, pelo sujeito, de uma obra de arte produzida em outra época que não a sua, aí também podemos entender que há trocas de significações no que se refere à produção de sentidos, criando a possibilidade de interpretação. Assim, podemos pensar "[...] a arte como texto revelador de saberes socialmente produzidos, carregados de historicidade

[...]" (DA ROS, 2007, p.92). Tais trocas são extremamente ricas no sentido de promoverem a compreensão e o respeito às diferentes formas de cultura. Contudo, não se pode negar que há o risco de supervalorização de determinada expressão cultural, que se impõe como hegemônica e consequente desvalorização da cultura local. Nos PCNs e CBCs, o papel da arte aparece como um sistema de transmissão cultural simbólico, ou seja, os parâmetros reconhecem o papel da arte no processo de transmissão cultural. Porém, há sempre os riscos de uma invasão cultural, que nem os PNCs e nem os CBC se preocupam em abordar, mas que é um tema de interesse do qual a escola deveria cuidar. Afinal, a Educação deve contribuir para a construção e valorização de uma cultura local/nacional, conscientizado os alunos dos males do abandono dos valores culturais, próprios da sociedade em que vivem, para a adoção de valores externamente impostos. A arte, nesse processo, pode ter uma função essencial, a de ajudar exprimir aquilo que está fora da razão discursiva lógica.

Nesse sentido, é importante considerar, no ambiente escolar, uma influência que pode contribuir para a construção de um conceito equivocado do conhecimento artístico: a chamada indústria cultural. Segundo Duarte Jr. (2004), ela "[...] promove um processo regressivo no homem contemporâneo em relação à sensibilidade" (p.151). Para ele, há aí, uma banalização que rebaixa o nível de qualidade dos produtos artísticos, levando as pessoas a entenderem que qualquer coisa possui uma dimensão estética. Nas palavras do autor, a indústria cultural é produtora e vendedora de "[...] quinquilharias pretensamente estéticas, e os próprios artistas se deixam iludir pelas promessas da razão instrumental, e de sua filha direta, a tecnologia, destituindo a própria arte de seu aspecto sensível" (DUARTE JR., 2004, p. 152). A mercantilização extrema e a extensa divulgação midiática de produtos artísticos da moda, promovidos a partir de interesses claramente comerciais, causa algumas inversões em termos de conhecimento artístico pelo grande público, em contraponto há a desvalorização de produções artísticas não tão divulgadas pelos meios de comunicação de massa. Para Meira (2011), a história "[...] revelou os desvios estéticos praticados pela sociedade, que derramou, na cultura, objetos e eventos onde o artístico muitas vezes é atrelado a fins meramente utilitários, aos negócios e ao consumo" (p. 109). Esse estado de coisas interfere diretamente na concepção do conhecimento artístico presente na escola, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Para a ANE, é preciso que a questão da indústria cultural seja discutida com os alunos nas aulas de arte para que eles construam uma consciência crítica a respeito:

> A principal importância da disciplina Artes nos Ensinos Fundamental e Médio é a contribuição ao aluno para a formação de uma individualidade

> rica a partir de uma reflexão crítica e criativa. Crítica com relação aos estereótipos apresentados no universo estético que os alunos vivenciam e criativa com relação às possibilidades que a arte apresenta e ao rompimento com modelos pré-estabelecidos. É necessário um olhar crítico do professor ao universo estético da Indústria Cultural, no intuito de mostrar aos alunos que a produção da indústria é meticulosamente pensada e calculada para não gerar a reflexão crítica e criativa, o que forma indivíduos que reproduzirão padrões estéticos de comportamento e de arte de baixa qualidade. É importante que sejam apresentadas aos alunos as produções da Indústria Cultural como algo que se faz passar por arte, mas que, na verdade, vai contra o que entendemos como Arte, por serem produções condicionadas ao mercado. A meu ver, toda esta leitura de mundo deve estar vinculada ao ensino da Arte junto à apreciação de obras, à contextualização e ao fazer – sem perder o foco dos "Eixos temáticos" do CBC e suas habilidades (ANE).

Como a analista educacional trabalha com a implantação/divulgação do CBC-Arte e, recorrentemente, chama atenção para o uso desses parâmetros. Quanto a sua crítica à indústria cultural, concordamos com ela, pois entendemos que os estudantes estão envolvidos pelas produções mercadológicas cotidianamente. Entendemos que, para a construção do conceito de arte, é preciso, também, discutir o que não é arte ou tão-somente o produto de uma indústria que visa apenas o lucro com produções em série e de baixa qualidade artística. A grande veiculação na mídia dessas produções culturais contribui para a não compreensão do sentido das produções artísticas, o que implica, também, desvalorização do ensino de Arte. A seguir uma professora comenta algumas dificuldades de seu trabalho que refletem a falta de compreensão de outros professores e funcionários da escola para com as características próprias das aulas de Arte, o que não deixa de ser, igualmente, uma consequência da desvalorização do conteúdo no contexto escolar:

> [...] a escola ainda tem muito aquela questão do silêncio, então se o aluno anda no corredor, se o aluno suja a mão... o ano passado mesmo... Pra te ser sincera é mais cômodo eu dar aula de Inglês [outro conteúdo em que a professora leciona] porque as faxineiras reclamam da sujeira, as pessoas não gostam de dividir os espaços, outro professor se entrar e achar a coisa meio bagunçada... enfim [...] (profa. Júlia).

Um ponto que merece destaque, aqui, é o posicionamento crítico de alguns entrevistados, como a professora acima, sobre o contexto educacional. Isso é muito relevante, pois toda mudança, no sentido de melhoria das condições de trabalho do professor, precisa partir de uma consciência crítica sobre a sua realidade.

Ouvidos os nossos sujeitos de pesquisa sobre a desvalorização do ensino de Arte, passo agora a refletir um pouco mais detidamente sobre o papel da analista educacional, junto à SRE. A ANE é a responsável por supervisionar o projeto de implantação efetiva do CBC-Arte nas

escolas estaduais sob a jurisdição da 34ª SRE, projeto iniciado no ano de 2011. O CBC traz propostas interessantes e inovadoras para o ensino de Arte; contudo, muitos professores sentem dificuldades na sua implementação. A SEE mantém o CRV como suporte para os professores, mas muitos deles não têm acesso à internet com facilidade, não dispõem de tempo para tal, ou, por qualquer outro motivo, acabam não acessando esse espaço. essa situação foi apontada em nossa pesquisa, já que apenas o professor Rafael mencionou o referido portal. Assim, um dos papéis da ANE é, exatamente, ser um elo entre as instâncias governamentais e a prática cotidiana dos professores, encurtando a distância entre proposta e implantação. Na fala da própria ANE, a seguir, percebemos sua confiança nesse projeto como possibilidade de melhoria das condições de trabalho do professor de Arte, sendo ela mesma uma professora formada e atuante no ensino de arte, antes de ser deslocada para desempenhar a função de analista educacional:

> Com a equipe do PIP/CBC, esta realidade começa a mudar, porque apresentamos o CBC aos professores como algo possível de ser compreendido e aplicado. Além disso, levamos às escolas diversas sugestões de atividades de ensino e métodos diversificados de avaliação. Acredito que, em São João del-Rei, esta desvalorização começa a perder força em função dos cursos de Artes Aplicadas, Teatro e Música já existentes, o que começa a fornecer ao mercado de trabalho profissionais habilitados. Os professores podem, assim, escrever uma carta para a gestão da escola mostrando a importância da disciplina, inclusive para o auxílio à proficiência dos alunos nas avaliações externas, além da elaboração de bons projetos. É uma luta que deve partir da própria área a partir do convencimento (ANE).

Sua fala dela reflete as concepções defendidas nas propostas curriculares PCN e CBC, como já era de se esperar, afinal, ela é responsável por uma política governamental, a de consolidação do CBC-Arte nas escolas estaduais. Tomemos como exemplo dessa relação a seguinte passagem do texto do PCN-Arte para o Ensino Médio, que corrobora o posicionamento da analista, visto acima:

> [...] o aperfeiçoamento contínuo de professores de Arte requer melhorias sustentáveis nas ações nacionais, regionais e locais voltadas à formação inicial de professores de linguagens artísticas (em cursos de Graduação/Licenciaturas de Arte e de Educação) e à formação contínua dos educadores de Arte, em serviço nas escolas ou centros culturais. As inserções e articulações de linguagens da Arte no Ensino Básico exigem um consistente e continuado projeto político-pedagógico que inclua melhores qualidades de estudo, salário e capacitação para o exercício profissional de professores que atuam na disciplina Arte. Na escola básica, a Arte, conhecimento humano sensível-cognitivo, particularmente estético e comunicacional, é presença urgente na história da aprendizagem cultural dos jovens de nosso País, humanizando-se e ajudando a humanizar o mundo contemporâneo (BRASIL, 2012, p. 55-56).

As discussões referidas até aqui apontam que o caminho em busca de um espaço maior e mais conceituado para o conhecimento artístico na escola passa pela capacitação docente, no sentido de promover a formação de professores com novos olhares para a Educação, olhares mais críticos sobre sua própria prática e sobre o contexto no qual ela se insere. Isso se dá não só através de cursos de formação inicial como também por meio da formação continuada desses docentes, especialmente pelas iniciativas governamentais nesse sentido. De minha parte, apoiada nas ideias de Rosa (2005), acrescentaria que a formação em serviço, dos profissionais que já estão atuando, apresenta-se como uma nova expectativa porque supera uma série de barreiras e limitações que os profissionais do ensino teriam de enfrentar caso se lançassem nessa empreitada por conta própria.

Mas, infelizmente, a valorização do ensino como um todo e, especialmente, do conteúdo de Arte não se restringe à formação docente; é preciso muito mais, como políticas públicas de valorização do professorado e de melhoria das condições salariais e de trabalho. Para Rosa (2005), “a desqualificação da atividade de professor é um dos aspectos importantes das dificuldades de transformação do quadro educacional do país. No que tange à autoestima dos professores, no sentido do desejo de rever sua prática e torná-la objeto de reflexão e transformação [...]” (p. 80). Como aponta a autora, é preciso um esforço muito maior, no sentido de mudar o atual quadro de desqualificação da profissão docente perante a sociedade brasileira como um todo, para tentar melhorar as condições de trabalho dos professores de Arte e, consequentemente, sua autoestima, como aponta a autora acima.

4.3 Educação estética: percepção, sensibilidade e afetividade

Vimos, anteriormente, que os saberes docentes são produzidos nas relações com seus pares e, por isso, possuem uma dimensão social, mas são, sobretudo, personalizados e situados, pois os professores são marcados por sua história de vida, suas experiências vividas, suas subjetividades, sua personalidade, seus valores culturais. Segundo Tardif (2010), os saberes docentes são saberes não objetivos, o que se deve em grande parte às especificidades do seu trabalho, já que o objeto do trabalho do docente é humano e os resultados desse trabalho são intangíveis. Outro aspecto específico decorrente do objeto humano do trabalho docente é a dimensão ética e emocional que esse exercício profissional comporta, já que, muitas vezes, as experiências vivenciadas em sala de aula promovem mudanças nos alunos e mesmo nos

professores. Entendemos que quando se trata dos professores que trabalham com Arte as dimensões subjetivas estão ainda presentes em seu trabalho, já que uma das características próprias do conhecimento artístico é mobilizar as emoções humanas. Nesse sentido, queremos compreender como os professores que lecionam na disciplina de Arte percebem essas questões e como eles lidam com as dimensões subjetivas de seu trabalho.

Ao tratarmos do conceito de educação estética, imediatamente remetemos às suas indissociáveis ligações com a sensibilidade e a percepção humanas – estas últimas podem ser compreendidas como mecanismos que instrumentalizam o homem para relacionar-se com outros seres e com seu entorno. Vamos discutir a ideia de sensibilidade em dois vieses principais: a sensibilidade no que se refere à mobilização dos sentidos corporais humanos (DUARTE JR., 2004) e a sensibilidade voltada para os sentimentos, como a afetividade (MEIRA, 2010; 2011). A nosso ver, as duas abordagens acerca da sensibilidade são complementares, pois desenvolvem-se por meio das experiências com arte, ou experiências estéticas, e podem contribuir para promover a educação estética.

Iniciamos, assim, uma discussão acerca da educação estética e sua relação com o ensino de Arte, tendo como *corpus* para análise as concepções dos docentes que atuam nesse ensino. Tal debate de ideias se dá muito mais em função de uma necessária tentativa de compreensão do que propriamente da nossa capacidade de explicação dessa complexa relação.

O CBC – Arte traz em vários pontos de seu texto o termo sensibilidade, como, por exemplo, no subtítulo “objetivos do ensino de arte”, em que temos: “[...] compreender e utilizar a arte como expressão, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas [...]” (MINAS GERAIS, 2012a, p.14). Embora este texto não traga uma discussão conceitual acerca do termo sensibilidade, no fragmento acima, podemos perceber o posicionamento dos autores quanto à compreensão do ensino de arte na escola para promover a formação não só do artista, mas, especialmente, do apreciador da arte, ou seja, disponibilizar as ferramentas necessárias para o fruir artístico. De acordo com as contribuições de Duarte Jr. discutidas no capítulo 2, a educação estética se dá por meio do contato com diferentes formas de expressão artística, em suma, por meio da experiência estética. Segundo o autor, a experiência estética é a forma de atuação perante os símbolos artísticos, ou seja, está relacionada à fruição, à apreciação. Essa experiência que não é pautada por interesses utilitários; ao contrário, é a “[...] suspensão provisória da causalidade do mundo

e das relações conceituais que nossa linguagem forja" (DUARTE JR., 1995, p. 89). A experiência estética se dá por meio de uma percepção do mundo que nos cerca e com o qual nos relacionamos, de forma integral. No dicionário de Pedagogia vemos a definição de educação estética como a "[...] expressão que designa os processos educativos intencionalmente preocupados com o desenvolvimento do conhecimento e da sensibilidade artística, através do contato com diferentes meios de expressão artística [...]" (MARQUES, 2011, p. 38).

A sensibilidade é, nesse caso, uma das ferramentas por meios das quais os alunos são levados a compreender uma série de questões que envolvem o campo do conhecimento artístico. Mais adiante no texto do CBC, no mesmo subtítulo mencionado acima, "objetivos do ensino de Arte", temos: "[...] observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível; [...]" (MINAS GERAIS, 2012a, p. 15). A sensibilidade, aí, está associada à ideia de percepção, que, para Meira (2010), é uma categoria do conhecimento sensível, assim como a própria sensibilidade e a afetividade também o são. "O caminho da percepção é sempre dinâmico e transcende o ato de identificar e codificar. [...] É uma constante cadeia de formas significativas em determinado tempo/espaço e em relação a um evento. É, de certo modo, ir ao encontro do que verdadeiramente se quer perceber" (p. 44). Sensibilidade é, então, uma habilidade humana ligada à percepção, a capacidade de sentir, capacidade que nos permite responder a estímulos externos e internos que vão desde a esfera física, como no caso da nossa sensibilidade corporal, cutânea, até a dimensão da subjetividade, dos sentimentos, emoções e mesmo racionalidade, como no caso da nossa sensibilidade moral. A sensibilidade como uma interface de percepção/interação com o mundo, capacidade que vai sendo desenvolvida ao longo da vida e que pode ser promovida por meio do contato com formas artísticas, seja por intermédio do fazer ou do apreciar arte.

No CBC–Arte, a ideia de sensibilidade está associada à sensibilidade estética. Em todos os quatro eixos temáticos, que coincidem com as quatro linguagens artísticas trabalhadas no Ensino Fundamental, aparece a expressão "sensibilidade estética, como vemos a seguir: "Eixo Temático I - Conhecimento e Expressão em Artes Visuais; Tema: Percepção Visual e Sensibilidade Estética; Subtema: Apresentação e análise de imagens e objetos artísticos"; "Eixo Temático II - Conhecimento e Expressão em Dança; Tema: Percepção Gestual/Corporal e Sensibilidade Estética; Subtema: Análise de produções de dança

contemporânea"; "Eixo Temático III - Conhecimento e Expressão em Música; Tema: Percepção Sonora e Sensibilidade Estética; Subtema: Os sons em fontes sonoras diversas" e "Eixo Temático IV - Conhecimento e Expressão em Teatro; Tema: Percepção Dramática e Sensibilidade Estética; Subtema: Ação dramática em diferentes espaços" (MINAS GERAIS, 2012a, p. 23-30). A sensibilidade estética se dá, majoritariamente, por meio das experiências geradas pelo contato direto com as formas artísticas. Isso porque, como já dissemos, nas relações com a arte, seja por meio da apreciação ou do fazer artístico, são mobilizadas várias características humanas, como os aspectos racionais, sensíveis, sensoriais, emocionais... enfim, todos os aspectos que compõem o humano. Nesse sentido, Meira (2003) nos auxilia trazendo algumas considerações da Filosofia para pensarmos o conceito de estética como espaço das subjetividades:

> A estética é criação contínua de conceitos para explorar o campo do sensível, do gosto, da imaginação, das paixões, das intuições, das emoções, exigindo uma competência sobre tais assuntos, quando se quer aplicá-los a um tema como o da arte. Fazer estética não é adaptar-se ao mundo como ele é, ou assimilar esse mundo com parâmetros impostos, ainda que liberais, libertadores, democráticos. É mostrar o que pode fazer sentido, o que põe em crise os significados e as práticas, através da reflexão sobre o imprevisível, o imponderável, o complexo e o incalculável (p. 27).

Em certa medida, podemos, aqui, tentar fazer uma aproximação do conceito de estética em Meira (2003), como as discussões propostas no CBC-Arte, mais especificamente, no subtítulo "razões para ensinar arte", onde temos essa disciplina como principal espaço para desenvolver habilidades e trabalhar com as facetas mais subjetivas dos alunos:

> Arte, na escola, é a oportunidade de uma pessoa explorar, construir e aumentar seu conhecimento, desenvolver suas habilidades, articular e realizar trabalhos estéticos e explorar sua sensibilidade e seus sentimentos. Sendo assim, o ensino de Arte deve possibilitar a todos os alunos a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte (MINAS GERAIS, 2012a, p. 33).

Novamente, o texto remete à questão do trabalho com a sensibilidade do aluno, por meio do contato com o conhecimento artístico. Mas, o que podemos, realmente, entender por sensibilidade? Quando dizemos que uma pessoa é sensível, queremos dizer que ela tem uma capacidade de perceber, com maior facilidade, as impressões, as mínimas variações de intensidade, os sentimentos, as sensações.

> Para Kant (1993), existem duas raízes do conhecimento humano – a sensibilidade, pela qual os objetos são dados a alguém, e o entendimento, pelo qual os objetos são pensados. Sensibilidade designa a intuição como o modelo de apreensão empírica. Ser sensível é estar sintonizado com a

> relação entre objetos e situações e compreender esta relação/mensagem, que pode ser explicita ou implícita e que é apropriada e internalizada por nós de forma lógica ou não. Assim, o conhecimento sensível desencadeia um processo de enfrentamento do mundo e relações no limiar do racional, do emocional e do afetivo (MEIRA, 2010, p.31).

Ainda segundo Meira (2010), nos últimos séculos muitos autores tentaram fazer análises da sensibilidade que buscavam desfazer a divisão "sujeito/objeto, ideal/real, material/espiritual que Kant e outros ainda mantém, com o propósito de libertar a subjetividade do reduto psicológico e da noção de dever-ser pedagógico" (p. 31). Aqui, temos discutido as contribuições de Duarte Jr. (2004) acerca de uma educação que busque a superação de tais divisões. Segundo esse autor, a palavra "sentidos" refere-se à capacidade humana de apreender a realidade de modo consciente, sensível e organizado. Para ele, há um "[...] saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos [...]" (p.12), e esse saber vem antes de toda a nossa capacidade de simbolizar, raciocinar e refletir. O autor defende nosso retorno a esse saber sensível por meio da educação, a "educação dos sentidos". Tal "educação dos sentidos", proposta por Duarte Jr., seria possível através da experiência estética, que é, acima de tudo, uma experiência que se dá por meio do corpo como um todo, dos sentidos e sentimentos, nas relações interpessoais, através do contato com obras de arte. Educação que pode livrar o homem do desequilíbrio de uma formação centrada em apenas uma de suas faculdades humanas, isolada do complexo conjunto que nos forma. Além disso, os seres humanos estão carentes de sensibilidade, pois nosso cotidiano não estimula a sensibilidade, antes, cria indivíduos a cada dia mais individualistas. O autor cita como exemplo o descaso com o meio ambiente, não só o natural, mas também o meio ambiente urbano tão degradado por aqueles que o habitam, que jogam lixo pelos espaços públicos; isso mostra a grande falta de sensibilidade das pessoas, de modo geral, atualmente. A professora Júlia mostra sua preocupação para com essa questão ao falar a respeito do papel do professor de Arte no contexto da sociedade atual:

> [...] eu penso que a gente vive um momento, a gente lê também um pouco sobre isso, sobre a valorização muita da... do corpo, mais numa questão capitalista de compra, de obter. E a vida, ela é mais do que isso, mais do que ser uma boa dançarina, mais do que ser um bom cantor, é gostar do que faz, né? Hoje você vê, até na questão do futebol, eu acho que existe um comércio muito grande por trás de tudo. E, às vezes, as pessoas passam a vida sem perceber isso, né? (profa. Júlia).

A professora faz uma crítica à sociedade contemporânea, que, em certo sentido, se aproxima das críticas feitas por Duarte Jr. (2004) quando usa a palavra "anestesia" para tratar da perda dos sentidos por parte das pessoas, hoje. Para o autor, vivemos num tempo em que somos

submetidos ao desempenho de funções sem criatividade e satisfação e nossas escolas são as responsáveis por nos preparem para isso, separando as atividades árduas, das prazerosas (cisão dever/lazer). Com isso, há a perda da dimensão sensível e pessoal, especialmente no âmbito profissional.

Meira (2010) aponta alguns fatores que podem levar as pessoas à perda da sensibilidade, sobretudo no contexto de nossas sociedades ocidentais: "[...] os meios de comunicação que vendem, muitas vezes, uma imagem inadequada de realidade; o consumo exacerbado, que nos leva a consumir cada vez mais e em muitos casos na tentativa de suprir afetos, solidão, dúvidas e tantos outros sentimentos" (p. 44). No contexto de nossas sociedades contemporâneas, prevalece o individualismo, a escassez de tempo para as relações interpessoais provocada pelo dinamismo das atividades cotidianas, e essa situação não favorece a comunicação presencial das pessoas, nem mesmo as relações sensíveis.

> A comunicação corporal entre os indivíduos tende a acontecer quando estes têm a consciência de seus corpos sensíveis, repletos de vontade e intencionalidade. Portanto, a receptividade e a transmissão de informações, através dos movimentos corporais entre os indivíduos acontecem de maneira natural e espontânea, sucedendo-se entre eles um elo de ligação preso pela sensibilidade (BRASIL, 2012, p. 38).

A sensibilidade é condição para as relações humanas. Não somos apenas racionais em nossas atitudes e ações; somos também movidos por nossas percepções e sentimentos e isso tudo não ocorre de maneira estanque, mas, sim, de forma integrada. A fala da professora Júlia, ao responder sobre a relevância das contribuições da arte para a educação, aponta a questão da sensibilidade como um aspecto fundamental a ser trabalhado na disciplina. No fragmento a seguir, vemos a motivação como preocupação para a professora: "óh, o que eu vejo de mais importante é a questão da sensibilização, porque você ensinar é fácil, o difícil é despertar o aluno para o aprendizado. E com a arte, quando a gente consegue fazer um trabalho que você sensibilize a turma, eles ficam muito mais abertos ao aprendizado" (profa. Júlia). A arte pode ser vista, aqui, como uma porta de entrada para despertar o interesse dos estudantes para o aprendizado. Embora o conhecimento artístico tenha ficado relegado à esfera da sensibilização durante longo tempo, especialmente por herança da Lei nº 5.692, que reformou a LDB de 61, durante o período militar, pensamos que a arte pode ser uma abordagem para mobilizar o interesse dos estudantes. Meira (2010) argumenta que, assim como o artista, o professor é "[...] um mostrador [...], um provocador de afetos" (p. 11). Isso equivale a dizer que a arte é percebida como uma linguagem que comunica algo capaz de tocar os alunos, até

mesmo num sentido emocional, de despertar paixões pelo conhecimento. Mas, ainda que a arte possa ser um espaço propício para favorecer as experiências estéticas, essas experiências não estão restritas ao conhecimento artístico.

> Derivada do grego, a palavra "estética" significa "sentir" e envolve um conjunto, uma rede de percepções presentes em diversas práticas e conhecimentos humanos. As experiências estéticas de homens e mulheres estendem-se a vários âmbitos de seu existir, de seu saber, de sua identidade, enfim, de seu humanizar-se. Em processos de produzir e apreciar artísticos, em múltiplas linguagens, enraizadas em contextos socioculturais, as pessoas experimentam suas criações e percepções estéticas de maneira mais intensa, diferenciada (BRASIL, 2012, p. 48).

A responsabilidade por desenvolver a educação estética dos alunos não deve ficar, exclusivamente, a cargo do professor de Arte, mesmo entendendo que ele tem maiores condições para isso. Para Meira (2011), "[...] o atual pensamento estético que está sendo gestado é substancialmente interdisciplinar, pois opera na interface entre arte, educação e cultura" (p. 112). E, podemos acrescentar, não fica ou não deve ficar restrito a nenhuma disciplina ou conteúdo curricular. A seguir, temos a fala da mesma professora Júlia, respondendo a questão sobre como vê o seu papel do professor de arte:

> Olha, o papel do professor de Artes eu acho que é justamente isso aí que eu te falei, é a questão de sensibilizar. As duas coisas, a sensibilidade dentro da sala de aula pra que o aluno se envolva no processo de aprendizagem, facilita porque você consegue entrar no... no "eu" do aluno e ele transportar e trazer as expectativas... sobre o quê que ele quer estudar e sobre a questão da vida mesmo [...] (profa. Júlia).

A professora em questão, ao falar de sensibilizar o aluno para o aprendizado e também para a vida, manifesta sua preocupação com a tentativa de uma formação/educação num sentido mais amplo, para além da escola ou dos conteúdos escolares. Essa postura nos conforta em nosso entendimento de que a educação estética pode ser uma das vias educacionais que favorecem um patamar educativo que transpasse os muros escolares e promova a vida criativa e sua fruição: "[...] o desafio da educação estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, [...] a arte promove a experiência criadora da sensibilização" (MEIRA, 2011, p. 111).

A professora entrevistada por nós, mesmo não tendo uma formação específica em Arte, mostra, por meio de suas colocações, uma postura de atenção para com a educação estética dos alunos, o que nos leva a crer que não é somente a formação do professor de Arte que irá

habilitá-lo para desempenhar um trabalho com tal dimensão. Como vimos anteriormente, com Tardif (2010), os saberes docentes são compósitos, social e historicamente construídos dentro de uma concepção, baseados nas subjetividades dos professores. Como aponta Meira (2011), muito professores conseguem lidar com as questões sensíveis na Educação, mesmo sem terem recebido uma formação específica para isso. A autora, referindo-se à tentativa, por parte de educadores, de superar o tratamento discriminatório dispensado ao afeto no âmbito educacional, afirma que "[...] algo que muitos educadores buscam superar, sem ter contato com uma educação estética que os preparasse para dar valor e sentido a modos de melhorar as suas interações afetivas" (p. 14). Do mesmo modo, podemos afirmar que a educação estética não está restrita ao espaço das artes; ao contrário, em qualquer área do conhecimento é possível desenvolver a percepção estética do alunado. Mas, evidentemente, no âmbito da disciplina de Arte esse trabalho pode ser potencializado pelas características que são próprias do conhecimento artístico.

4.4 A interdisciplinaridade a partir dos depoimentos dos professores

Na década de 1980 e seguintes, surgiram, no campo da Educação, as chamadas teorias pós-críticas (tendências pós-modernista, pós-estruturalista e pós-colonialista), que trouxeram questionamentos sobre as noções de razão, racionalidade e progresso, que estão no centro da compreensão moderna de sociedade, além de indagarem acerca das concepções de sujeito implícitas na Educação, as divisões do currículo disciplinar e a "verdade" científica. Do ponto de vista curricular, essas tendências trouxeram a querela acerca das relações de gênero, raça e etnia, das implicações decorrentes do contexto social e educacional e do multiculturalismo; não de forma superficial, mas em favor de "[...] um currículo que não separasse questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação" (SILVA, 2009, p. 130). A tentativa de um currículo menos fragmentado foi, ao longo das últimas décadas, objeto de atenção de autores como Hilton Japiassu (1995), que apontou o esfacelamento do conhecimento como uma "situação patológica em que se encontra o saber. A especialização sem limites culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico" (p. 7). Contudo, não se pode negar que o desmembramento das ciências, em certo sentido, possibilitou o grande desenvolvimento do conhecimento científico por meio da especialização cada vez maior, como nos mostra Gallo (2012):

> O processo de disciplinarização pelo qual passa a construção da ciência moderna traz embutida em si esta afirmação da equivalência entre saber e poder. Dividir o mundo em fragmentos cada vez menores é facilitar o desenvolvimento de tecnologias que possibilitem seu domínio. Conhecer cada vez mais é dominar cada vez mais, e isso só é possível à medida em que reduzimos nosso objeto, isto é, o campo de abrangência sobre o qual distendemos nossos equipamentos de produção do saber.

É preciso considerar, por outro lado, que a demasiada especialização tem como implicação a perda da capacidade de ver o todo, de fusão, de síntese dos conhecimentos compartimentados. Como nos mostram as discussões da Fenomenologia, é preciso ter em mente que uma disciplina curricular sozinha, isolada, não é capaz de dar conta "do todo", já que qualquer fenômeno natural, humano, social ou histórico é constituído por diversos níveis ou dimensões. Para Gallo (2012), "[...] a disciplinarização não é um fato natural, mas, ao contrário, fruto da aplicação de um arsenal tecnológico de conhecimento sobre a realidade, que acaba por circunscrever quaisquer possibilidades de novos saberes". Como consequência natural do estilhaçamento do conhecimento científico, temos a fragmentação do currículo escolar em disciplinas estanques, literalmente presas na grade curricular. Ainda de acordo com o autor, "[...] no ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber" (GALLO 2012, s. p.). Essa realidade da escola não favorece a formação mais abrangente dos estudantes que, por sua vez, estão inseridos em um cenário contemporâneo de constante oscilação – cenário que exige deles competências para lidar com situações cada vez mais complexas.

Hernández (1998) propõe a transgressão da "[...] visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco têm a ver com os problemas dos saberes fora da Escola [...]" (p. 12). Para o autor, o currículo disciplinar não atende mais às perspectivas escolares, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio, devido às mudanças ocorridas na sociedade e na escolarização contemporâneas. Dentre essas, a grande diversidade cultural e a permanência das crianças e adolescentes por um maior período de tempo na Escola – características da pós-moderninade que exigem mudanças na Educação, de forma geral. Segundo Hernández (1998), há uma incoerência entre o conhecimento fragmentado oferecido na escola e a cobrança cada vez maior da sociedade e do mundo do trabalho por capacidades de flexibilidade, dinamismo e de uma visão global dos indivíduos. Gallo (2012), tratando do mesmo tema, a organização curricular, afirma que

> A organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. Uma das tentativas de superação desta fragmentação tem sido a proposta de se pensar uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade (GALLO, 2012, s. p.).

Sob diferentes termos, a discussão acerca da relação entre as diversas disciplinas do currículo escolar ganha espaço cada vez maior no contexto educacional atual, com o objetivo de superar as práticas fragmentárias e contribuir para criar múltiplas leituras da informação e na construção do conhecimento de forma democrática. Para Gallo (2012), "No contexto da disciplinarização, a democracia é uma impossibilidade tática, pois a disciplina implica necessariamente numa hierarquização [...]" (s. p.).

Ponto comum nas falas da maioria dos professores entrevistados, a interdisciplinaridade é frequentemente referida por eles como uma possibilidade do trabalho com Arte. Parece haver, por parte dos docentes, uma compreensão comum de que a disciplina de Arte, por suas características, permite maior proximidade com o trabalho interdisciplinar, como vemos em alguns depoimentos, a seguir:

> [...] E outra coisa, eu acho que a arte [...] acho que ela pode ser assim um elo. Um elo não. Assim, (...) tentar fazer a tal da interdisciplinaridade. Acho que a arte pode ser esse elo, essa ponte, ela vem somar com as outras disciplinas (prof. Rafael).

> [...] Inclusive as outras disciplinas, se souber, se a gente puder estar trabalhando interdisciplinar com a arte... ela [a Arte] tem um grande papel e ela pode até entrar também como material didático, material de apoio até em outras, mesmo, áreas do ensino, por isso que a arte é bem completa (profa. Alice).

Assim, a Arte seria um ponto central para promover o dialogo entre as áreas do conhecimento educacional. Essa ideia, em si, já seria um problema, pois, se estamos tratando de uma perspectiva interdisciplinar, não deveria haver uma disciplina-chave ou disciplina-núcleo, ou nenhum tipo de hierarquia entre as disciplinas, mas, sim, um diálogo respeitoso, em nível de igualdade, entre essas diferentes áreas curriculares.

> A noção de interdisciplinaridade surgiu para proporcionar esse trânsito por entre os vários compartimentos do saber contemporâneo, possibilitando um conhecimento mais abrangente porque mais interativo, além de possibilitar a

> construção de uma percepção abrangente e articulada da realidade (GALLO, 2012, s. p.).

A Arte, na perspectiva dos professores entrevistados, pode representar um elo para as demais disciplinas do currículo. O trecho do texto do CBC-Arte, a seguir, propõe a adoção de conteúdos artísticos em outros momentos da dinâmica escolar: "[...] indica-se que a escola abra espaços para atividades artísticas em outros momentos curriculares, orientadas por professores e profissionais especialistas, dentro de suas possibilidades" (MINAS GERAIS, 2012a, p. 11). Entendo que, aqui, o CBC-Arte traz uma proposta de inserção dos conhecimentos artísticos no cotidiano escolar, uma tentativa de disseminar esses conhecimentos na escola, para além da disciplina. Penso que esse caso poderia ser entendido, a partir da categorização feita por Sommerman (2008), como uma proposta de "interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar ([...] interdisciplinaridade fraca) que aparecerá quando o predominante nas equipes multidisciplinares for à transferência de métodos de uma disciplina para a outra ou 'uma série de diálogos justapostos'" (p. 63).

Contudo, é interessante observar que os professores remetem, com frequência, em suas falas, à questão da interdisciplinaridade, mas não especificam o que entendem, de fato, pelo termo. Muitas vezes, na escola, não há uma discussão conceitual de temas que são incorporados ao discurso pedagógico como uma espécie de modismo. No caso específico da interdisciplinaridade, como afirma Sommerman (2008), algo que é bastante comum e "[...] que pode ser facilmente observado nos trabalhos e discursos sobre a interdisciplinaridade é a pouca clareza deste conceito" (p. 34).

É importante destacar que não havia, na entrevista, nenhuma pergunta referente ao tema, nem mesmo tocamos no assunto. Foram os professores que levantaram a questão, apontando a disciplina Arte como uma porta de entrada para o trabalho interdisciplinar. Essa iniciativa, de certa forma, é compreensível, pois a interdisciplinaridade vem fazendo parte, nos últimos tempos, do debate educacional e de propostas governamentais e, em consequência, passou a fazer parte do discurso docente, como aponta Marques (2011):

> Interdisciplinaridade - Termo que designa a convergência de vários ramos do saber com o fim de proceder ao estudo de um problema. A interdisciplinaridade é hoje uma característica central na pesquisa científica. Com o desenvolvimento e expansão dos modelos de ensino construtivistas, a interdisciplinaridade passou a fazer parte do discurso pedagógico dos professores. Considera-se que a estruturação do currículo em disciplinas deve dar lugar a um currículo centrado nos problemas e nos projetos (MARQUES, 2011, p.57).

Entendo que é frutífera a orientação interdisciplinar na Educação e que a Arte pode, sim, ser um suporte para a abordagem ou a entrada em outros conteúdos. Contudo, é importante cuidar para que ela não seja vista como uma espécie de "muleta" (BARBOSA, 2012), ou seja, que os conteúdos artísticos não sejam usados de forma utilitarista e acrítica apenas para despertar o interesse dos estudantes, pois, dessa forma, dá-se o esvaziamento dos conteúdos artísticos. O tema da interdisciplinaridade também esteve presente na fala da analista educacional; vejamos o seu posicionamento acerca da questão:

> Oferecemos suporte para que os professores de todas as disciplinas trabalhem de modo interdisciplinar com foco em leitura, interpretação e raciocínio lógico/matemático. Isso porque a Língua Portuguesa e a Matemática são o foco das avaliações externas no Ensino Fundamental. Além disso, este deve ser o foco porque a situação da maioria dos alunos, principalmente com relação à interpretação de textos, é de muita dificuldade (ANE).

No meu entender, os casos mencionados pelos professores não se tratam somente de uma tentativa de interdisciplinaridade, mas, acima de tudo, de uma orientação da SEE, repassada às escolas, no sentido de trabalharem com os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, que são as duas disciplinas base das avaliações externas. Essas orientações estão entre os chamados "descritores", um conjunto de objetivos propostos pelo governo de Minas Gerais para tentar preparar melhor os alunos a fim de obterem melhores resultados nas avaliações oficiais, como podemos inferir da fala da professora Alice: "[...] e aí, a gente veio de encontro a aquilo é sempre falado, que a gente tem que trabalhar ajudando o Português, a Matemática, a escrita, a leitura [...]".

Na parte II do PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) há a inserção da Arte no núcleo "linguagens, códigos e suas tecnologias". Esses parâmetros trazem uma guia para o trabalho interdisciplinar dos conteúdos, separado em três grandes áreas afins: "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", "Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias" e "Ciências Humanas e suas Tecnologias". De acordo com a perspectiva de Sommerman (2008), podemos entender que há, nesse caso, a

> [...] interdisciplinaridade forte [...] que aparecerá quando o predominante não for a transferência de métodos, mas sim de conceitos, e quando cada especialista não procurar apenas 'instruir os outros, mas também receber instrução' e 'em vez de uma série de monólogos justapostos', como acontece no caso da interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar, houver 'um verdadeiro diálogo', o que requer o favorecimento das trocas intersubjetivas dos diferentes especialistas, onde cada um reconheça em si mesmo e nos

> outros não só os saberes teóricos, mas os saberes práticos e os saberes existenciais. (p. 63-34).

Tais orientações dos PCNs vão numa linha que tem sido perseguida pelo governo federal, nos últimos anos, com o objetivo de transformar a organização curricular do Ensino Médio definida por áreas de conhecimentos comuns e não mais por disciplinas isoladas. Em maio de 2011 foram aprovadas, pelo CNE, as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, com o intuito de reordenar o currículo em quatro áreas temáticas, sendo "trabalho, ciência, tecnologia e cultura". A seguir temos uma passagem dos PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) que trata da questão interdisciplinar no estudo da Língua Portuguesa:

> [...] Integrada à área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, por sua natureza basicamente transdisciplinar de linguagem entre as linguagens que estrutura e é estruturada no social e que regula o pensamento para certo sentido, o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos (p. 17).

Podemos observar, nessa passagem dos PCNs, a menção ao tema da transdisciplinaridade, assim como nas falas dos professores entrevistados também houve algumas referências a esse assunto. Vale lembrar que, assim como no caso da interdisciplinaridade, não fizemos nenhuma pergunta ou provocação que os levassem tratar da transdisciplinaridade; o tema surgiu naturalmente em suas colocações: "[...] inclusive pra esse trabalho tão falado, né? Vamos trabalhar interdisciplinar, já se fala em *trans*, uma coisa bem mais ampla, então, cabe muito a Arte [...]" (profa. Alice). A professora usa o prefixo "trans", referindo-se a transdisciplinaridade. Outro professor, a seguir, também comenta o assunto:

> Hoje em dia já nem se fala mais em interdisciplinaridade, nós já estamos falando da transdisciplinaridade, mas que é uma coisa mais complexa, pra você chegar a transdisciplinaridade é preciso passar pela interdisciplinaridade, que é uma coisa complexa, tem outros professores envolvidos, então é uma coisa mais complexa, mas não é impossível não (prof. Rafael).

Quando os professores dizem que a transdisciplinaridade é algo bem mais amplo ou complexo, pelas suas colocações, entendemos que eles falam apenas de uma maneira genérica e parece que não têm muita clareza acerca da discussão sobre o conceito. Por vezes, os debates teóricos que chegam à escola não são discutidos efetivamente pelos professores, que acabam tendo uma visão geral sobre certas questões sem de fato aprofundá-las. Por isso, entendemos a importância do trabalho da ANE, e equipe, na consolidação do CBC nas escolas, porque não basta lançar as orientações curriculares, é preciso levá-las até professores, dar formação a eles, abrir espaço para as discussões. Quando os professores se sentem

confortáveis com as propostas governamentais, seu trabalho se torna mais fácil, quanto mais engajados os professores estão, maiores são as chances da implantação da proposta dar bons resultados. É preciso ganhar a confiança do professor, convencê-lo de que aquele projeto será positivo, para que ele queira aderir à proposta e atuar nela com mais empenho. O caso da interdisciplinaridade é um bom exemplo, uma vez que se fala muito sobre o tema, como relatam os professores nas entrevistas, mas sua formação não é interdisciplinar. Rosa (2005) afirma que "[...] os cursos de licenciatura estão longe de trabalhar de forma interdisciplinar na educação de professores" (p. 84). Essa posição corrobora a perspectiva de Japiassu (1995), segundo o qual o nosso sistema escolar, e também universitário, vive numa espécie de ostracismo devido, em larga medida, aos arraigados preconceitos da herança positivista. Para ele, "[...] ensina-se um saber fragmentado que constitui um fator de cegueira intelectual [...] esse saber mofado, armazenado nessas penitenciarias centrais da cultura, que são as universidades, além de ser indigesto é nocivo à saúde espiritual [...]" (p. 7).

Sobre o conceito de interdisciplinaridade, Hernández (1998) defende o ensino por meio de pesquisas e projetos, especialmente a pesquisa transdisciplinar (com equipes multi/transdisciplinares) e com fins não-lineares, no sentido de um currículo integrado que favoreça a capacidade de interpretar os conhecimentos, ou seja, interpretar no sentido de compreender e produzir significados. O autor usa o termo "globalização" não no sentido que lhe é conferido comumente, ou seja, associado à economia ou "a visão do pensamento único do mundo", nem mesmo no sentido de totalidade, algo inatingível. Para ele, o termo vem conexo à ideia de aprender a estabelecer e interpretar relações e superar os limites das disciplinas escolares, com o objetivo de "[...] formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para aprender toda a vida" (HERNÁNDEZ 1998, p. 49).

A seguir, temos alguns relatos dos professores que exemplificam o que, para eles, seria o trabalho interdisciplinar realizado por meio de projetos desenvolvidos com colegas de outras disciplinas. Digo interdisciplinaridade na perspectiva dos professores, pois, baseado no conceito como proposto por Hernández, esse trabalho se trata muito mais de uma forma de integração de algumas disciplinas:

> A professora de Educação Física, por exemplo, ela me procurou, eu deixo essa abertura pra eles, pra fazer esse trabalho interdisciplinar [...]. Me parece, que ela vai fazer uma apresentação, ainda não ficou bem claro, não. [...]

> então, ela me pediu auxílio, a gente vai começar. Não sei se agora em julho ou, no caso, né? Agosto. Pra montar essas peças, que é um jogo, mas também é arte. O bom de trabalhar com Arte é isso, você tem muita possibilidade. (profa. Júlia).

> Por exemplo, eu fiz um projeto da capoeira na escola, aí eu fui atrás da professora de Educação Física, porque o projeto tem que estar dentro da aula, tem que estar dentro de uma disciplina e eu não tenho horário, né? E aí eu fui e conversei com ela, então ela entrou comigo no projeto, um dia no horário da aula de Arte, outro dia no horário da aula de Educação Física, a noite, ta sendo bem legal mesmo esse projeto. Mas aí eu costumo ficar falando, gente eu só queria ter mais aulas (risos) (profa. Alice).

Curiosamente, nos casos mencionados pelas professoras acima, os projetos de integração foram feitos em parceria entre as disciplinas: Educação Física e Arte. Talvez, por causa das especificidades comuns aos dois conteúdos, como, exemplo, por se tratarem de áreas em que há maior liberdade ou flexibilidade para os professores trabalharem, já que esses conteúdos não fazem parte do eixo em que, geralmente, há maior cobrança por resultados pela direção escolar. Isso porque esses conteúdos não são foco da maioria das avaliações externas/oficiais, como é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática. Nesses casos, em que há um trabalho com disciplinas integradas por meio de projetos, pode-se tratar, também, de uma relação de mera proximidade entre os professores que lecionam nessas disciplinas, ou, tão-somente, de "encontros pluridisciplinares" (JAPIASSU, 1995). Para o autor, tais encontros "[...] são muito mais fruto de uma imaginação criadora e combinatória, sabendo manejar conceitos e métodos diversos, dando origem a combinações imprevistas, do que algo instituído. [...] Práticas de indivíduos abertos e curiosos, com o sentido da aventura [...]" (p. 8). A tentativa de promover um trabalho em conjunto com outra(s) disciplina(s), no mais das vezes, parte do interesse dos professores devido a motivos diversos, como a afinidade dos conteúdos ou mesmo dos próprios docentes. Não se trata, aí, de um projeto interdisciplinar institucional, que parte da unidade escolar ou mesmo da SEE; por isso, na nossa percepção, não pode ser considerado interdisciplinaridade, pois é algo sazonal, que ocorre somente em função do interesse momentâneo ou da abertura de alguns poucos professores.

Nesse mote acerca da interdisciplinaridade, pensamos que a educação estética merece ter espaço na discussão, já que, por suas características, é essencialmente interdisciplinar. Como afirma Meira (2011), "o atual pensamento estético que está sendo gestado é substancialmente interdisciplinar, pois opera na interface entre arte, educação e cultura (p. 112). Entendemos que a estética é palpável a todas as áreas do conhecimento humano, incluindo todas as disciplinas escolares, ou melhor, independentemente das disciplinas do currículo escolar.

Nesse sentido, para além do que afirma Meira (2011), entendemos que a educação estética é transdisciplinar, já que não fica, e não deve ficar, presa a nenhum espaço específico da grade curricular. A educação estética não está restrita à Arte e pode transitar por todas as esferas da formação do alunado, a fim de possibilitar o trabalho com a educação de forma integral, no sentido da formação ampla de todas as dimensões que compõem os seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este texto afirmando a importância de elencar alguns marcos históricos na constituição da disciplina Arte no Brasil, a fim de perceber a influência desse contexto no atual processo de ensino/aprendizagem artística nas escolas. E, ainda, da grande importância de uma aprendizagem, por parte dos alunos, no que diz respeito ao fruir na condição estético-humana, que é tão importante quanto o pensar (cognitivo), quanto a formação e a atuação especializadas, requeridas na contemporaneidade. É tempo de argumentar em favor disso e tecer algumas considerações sobre as implicações de tal perspectiva em nossa investigação, sem, é claro, a pretensão de traçar prescrições, mas, sim, a fim de chegarmos à compreensão da prática dos professores pesquisados.

Até aqui, pudemos dialogar com autores que são unânimes em afirmar que a arte traz grandes contribuições para a Educação e, especialmente, para a educação estética dos estudantes. Quero dizer com isso uma educação que perpassa o espaço escolar (e não só nele) em que o humano, com suas idiossincrasias e dimensões motora, afetiva, cognitiva, sensível, espiritual, constitui o *locus* vivo do aprendizado. Contudo, é preciso considerar, também, as dificuldades enfrentadas pelos professores de Arte em seu dia adia, tais como o exíguo tempo de aula, o não reconhecimento da importância da disciplina, que implica perda da autoestima pelos docentes, a falta de estrutura e recursos materiais adequados para as aulas, entre outras tantas limitações apontadas pelas falas desses docentes, conforme vimos anteriormente.

Parece paradoxal, como nos diz Barbosa (2001), uma sociedade que investe tanto esforço, especialmente do ponto de vista financeiro, na manutenção, exposição e comércio de obras de arte por meio de grandes e suntuosos museus, galerias, teatros, etc., e investe tão pouco na Educação, especialmente no ensino de Arte, que deveria ser o espaço propício para a educação estética das novas gerações, de preparação dos sujeitos para a fruição dos bens artísticos. Mas, além de paradoxal, é também segregador, pois apenas uma parcela restrita da população tem acesso e condições de usufruir desses espaços de circulação da arte. Medeiros (2005), remetendo-se às discussões de Foucault, fala do *locus* da arte e, no caso, se refere aos museus como espaços de enclausuramento da arte:

> Existem espaços reservados à arte, como existem espaços reservados aos loucos, aos velhos, aos doentes, às crianças... Para a arte, museus; para os loucos, hospícios; para os velhos, asilos; para os doentes, hospitais; para as crianças, escolas. Alguns museus se modernizaram, tornaram-se espaços

> moles, capazes de movimento e adaptabilidade, outros permaneceram cemitérios (p. 98).

O uso do termo “cemitério”, pela autora, para tratar de museus nos leva a pensar nesses espaços como lugares sem vida. Espaços fechados, onde só os “iniciados” se sentem convidados a entrar, onde muitas pessoas, especialmente as de classes economicamente desfavorecidas, não se sentem à vontade. Espaços que muitas vezes são construídos e mantidos com recursos públicos, oriundos de impostos pagos por toda a sociedade, ainda que boa parte dos cidadãos não possa desfrutar de tais ambientes, muitas vezes, não por impossibilidade de acesso, mas por não ter condições de apropriação dos códigos culturais e estéticos próprios dos bens artísticos.

Sobre essa questão do acesso à arte ou, em alguns casos, da falta dele, vimos que “[...] não é o simples contato direto com a obra que significa acesso a ela; as limitações quanto ao acesso [...] parecem então ser aquelas determinadas pela ausência de referenciais para a apreciação estética” (OLIVEIRA, 2007, p. 45). Nesse sentido, a apreciação de bens artísticos está ligada diretamente à apropriação de valores estéticos, o que, por sua vez, tem grande relação com a educação estética e com os meios, cultural e social, nos quais o sujeito está inserido. Como aponta a autora acima, há uma diferença entre “oportunidade” e “modos” de acesso aos objetos estéticos, ou seja, várias pessoas podem ter a mesma oportunidade de acesso a uma obra de arte, mas isso não significa necessariamente que terão condições de fruir dessa obra do mesmo modo, o que pode ser reflexo de um inconsistente ensino de Arte na Educação Básica. Ensino de Arte, não para a formação de artistas, mas a formação dos sujeitos para a fruição artística. Ensino que promova a educação estética, no sentido de ampliar a formação dos alunos e mesmo dos professores e de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Talvez a causa do desvalor do ensino de Arte, por parte dos alunos ou mesmo da sociedade, apontado pelos professores em nossa pesquisa, passe pela precariedade, ou mesmo ausência, desse tipo de formação.

Os levantamentos de nossa pesquisa assinalam que os professores atuantes no ensino de Arte ainda se deparam com situações e dificuldades largamente apontadas desde longo tempo pelos pesquisadores e estudiosos da área, como a tão criticada atuação de professores sem formação na área de Arte, a falta de condições materiais mínimas para um trabalho consistente e a desvalorização dessa área de conhecimento frente a outras socialmente mais prestigiadas. Esses são apenas alguns dentre tantos outros problemas que resistem às mudanças e são arrastados ao longo do tempo e que precisam ser enfrentados por esses professores, que

muitas vezes, sentem-se sozinhos nessa luta constante. Contudo é importante relativizar um pouco esse queixume dos professores, pois, apesar de termos consciência de que, na escola pública, geralmente há a carência de condições e recursos, é preciso considerar que essas queixas refletem, em certo sentido, a ideia de que a arte é somente um fazer, revelam a concepção do ensino de Arte como mera atividade prático/criativa. Essa questão está relacionada à falta de formação adequada dos professores e implica, muitas vezes, um despreparo desse professorado para lidar e superar as dificuldades cotidianas.

É difícil pensar, diante desse estado de coisas, em como o ensino de Arte pode contribuir para a formação sensível dos alunos. Apesar disso, acreditamos que há a necessidade do fruir estético que possa não excluir o cognitivo, mas fazer frente ao mesmo, enfatizando o integral do ser humano. Entendemos que o ensino de Arte é o espaço mais propício para tal empreitada no contexto escolar, embora não seja o único.

Percebemos, no decorrer da pesquisa, que os professores de Arte não têm conhecimento sistematizado acerca da educação estética, embora esse seja um aspecto importante do ensino dos conteúdos artísticos. Mas, surpreendentemente, as falas de alguns professores, especialmente da professora Júlia, mostram que eles procuram desenvolver em sua prática elementos de uma educação estética, embora não demonstrem ter conhecimento de que estão caminhando nessa direção. Talvez até pelo fato de não ser formada na área de Arte, Júlia não tenha tido contato com as discussões sobre Estética, mas, em seu discurso sobre a prática docente, ela manifesta grande preocupação com o desenvolvimento de uma educação que perpasse o ambiente escolar e vá além dele, procurando desenvolver nos estudantes uma série de potencialidades, tais como: a sensibilidade, os sentimentos, o interesse pela arte, o prazer da fruição, etc., aspectos essenciais a educação estética dos alunos. Podemos concluir, com isso, que a educação estética não deve estar restrita ao campo da arte, mas, sim, abranger o espaço da Educação como um todo e que a formação, embora seja fundamental, não garante que o professor tenha condição de promover a formação/educação estética de seus alunos.

Os outros professores ouvidos nas entrevistas também apontam suas preocupações em relação à formação do alunado; a professora Isabela e o professor Rafael, por exemplo, defendem o ensino de Arte na escola para a formação dos alunos numa perspectiva mais ética e crítica. Não que essas dimensões sejam incompatíveis com a perspectiva da educação estética; ao contrário, elas têm uma relação intrínseca, mas não encontramos elementos, nas falas desses docentes que revelem indícios de uma educação estética na prática desses professores. Talvez

possamos dizer que a professora Alice demonstre algumas preocupações em relação a uma formação humana mais ampla do alunado; porém, os relatos revelam que sua prática ainda não se aproxima tanto da educação estética, quanto pudemos perceber na fala da professora Júlia.

Entendemos que a fala da professora Júlia revela elementos de uma educação estética dos alunos, no sentido proposto por Duarte Jr., como a educação do sensível ou da sensibilidade que se da através dá arte, seja pela apreciação ou pelo fazer artístico, estimulados desde a infância. Segundo esse autor, por meio da arte é possível expressar e vivenciar sentimentos que não são acessíveis ao pensamento discursivo; ao objetivar tais sentimentos, o espectador pode ter uma melhor compreensão de si próprio, ou seja, a arte possibilita o autoconhecimento. Além disso, propicia o desenvolvimento e a educação dos sentimentos. Por meio da arte é possível desenvolver uma educação estética ou, como quer Duarte Jr. (2004), uma educação *estésica* (dos sentidos), que promova o pleno desenvolvimento humano, inclusive, no aspecto cognitivo/racional, já que, ao estimular os sentidos é possível desenvolver a consciência, o juízo e a inteligência. Assim, a arte na Educação pode significar a reconciliação entre o aspecto sensível e o inteligível, rompidos na ciência e na Educação tradicionais, uma vez que a arte e a ciência pertencem a planos distintos, porém não opostos, podendo ser complementares. Nesse sentido, reafirmamos a contribuição da educação estética, para uma formação humana mais ampla, é fundamental, pois ela contribui para a maior sensibilidade humana, e, também, para o desenvolvimento de processos mentais mais acurados.

REFERÊNCIAS

ANPED. Parecer da ANPEd sobre os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, maio/jun./jul./ago., p. 85-92, 1996.

BARBOSA, A. M. Parâmetros curriculares em geral e para artes plásticas em particular. **Arte e Educação em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 7-15, 1995.

_____. (Org.). **Arte-educação**: leitura de subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. Arte/Educação e diferentes conceitos de criatividade. In: ZANELLA, Andréa Vieira; COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo; MAHEIRIE, Kátia; SANDER, Lucilene; DA ROS, Silvia Zanatta (Orgs.). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 23-28.

_____. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, n. 00, out., 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm>. Acesso em: 02 de jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2011a.

_____. **Lei nº 5.692/71**. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 18 nov. 2011b.

_____. **Lei nº 4.024/61**. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB %204024-61.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2011c.

_____. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 09 dez. 2011d.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília: MEC: SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC: SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC: SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2012.

CARVALHO, Gisele F. da Silva; MACEDO, Maria do Socorro A. Nunes. A avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente. **Revista de Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 21, n. 46, p. 253-270, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/ publicacoes/ eae/arquivos/1577/1577.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2012.

DA ROS, Silvia Zanatta. Tão inseparável que se instituiu como parte e clama por uma nova síntese: as relações entre ciência e arte. In: ZANELLA, Andréa Vieira; COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo; MAHEIRIE, Kátia; SANDER, Lucilene; DA ROS, Silvia Zanatta (Orgs.). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 85-97.

DAMIANO, G. A.; FERREIRA, D. M. A. P. Ensino de arte na educação básica de São João del-Rei: arte, mídia e formação estética. **Congresso de Produção Científica da UFSJ**, 9., 2010. São João del-Rei. *Anais...* São João del-Rei, 2010. p. u-y. 1 CD-ROM.

_____; MOREIRA, Tânia. Arte no Ensino Fundamental: corpo(reidade), currículo fragmentado, polivalência e equipe multiartística. **Revista Lusófona de Educação**, Campo Grande, Lisboa, n. 18, p. 125-140, abr./jun. 2011.

DARTIGUES, André. Uma filosofia crítica das ciências. In: _____. **O que é fenomenologia**. São Paulo: Centauro, 2005, p. 71-92.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

_____. **Por que arte-educação?** 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ELIAS, Norbert. **Mozart**: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, transversalidade e educação**: para além da interdisciplinaridade. Disponível em: <http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario /textos/0119.html>. Acesso em: 05 out. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. **Signos**, Lajeado, RS, ano XVI, n. 26, p. 7-12, 1995.

LOPONTE, Luciana G. Gênero, educação e docência nas artes visuais. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 243-259, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Apontamentos para uma visão integral da prática educativa.** Disponível em: < http://www.luckesi.com.br/artigoseducacao.htm>. Acesso em: 26 jan. 2012.

MARQUES, Ramiro. **Breve dicionário de Pedagogia**. 2. ed. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2011.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis**: estética, educação e comunicação. Chapecó, SC: Argos, 2005.

MEIRA, Marly R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____; PILLOTTO, Silvia. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade ma ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2006. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/ sistema_crv/INDEX.ASP?ID_OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id_ projeto=27>. Acesso em: 02 jan. 2012a.

_____. **Lei Complementar Nº 100, de 5 de novembro de 2007**. Disponível em: <http://www.ipsm.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis_complemetares/lei_complementar_100.pdf>. Acesso em 05 mar. 2012b.

_____. **Resolução SEE nº 2017 de 29 de dezembro de 2011**. Disponível em: < http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BCA3B4768-E147-4B7A-827C-0DA4181397C8%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%2020SEE-2017-2011.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2012c.

_____. **Resolução SEE nº 2.034, de 14 de fevereiro de 2012**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD77EFEF7-1974-4623-86BD-871FEBDC06DD%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%202034.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012d.

_____. **Decreto nº 43506, de 06 de agosto de 2003**. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=43506&comp=&ano=2003>. Acesso em: 23 set. 2012e.

MORAES, Danielle Rodrigues. **Teatro na escola**: da lei a lida. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, 2010.

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de; PEREIRA, Sonia Gomes; LUZ, Angela Ancora da. **História da arte no Brasil**: textos de síntese. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. Sobre leitura de imagens. In: ZANELLA, Andréa Vieira; COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo; MAHEIRIE, Kátia; SANDER, Lucilene; DA ROS, Silvia Zanatta (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

PEDROSO, Andréia Zinetti. **A formação estética**: fundamentação filosófica e ensino. 2007. 99 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2007.

PENNA, M. **O ensino de arte nas escolas públicas da grande João Pessoa/ PB**. 2003. Disponível em: < http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/publicacoes.html >. Acesso em: 02 set. 2012.

PENTEADO, Andréa. **O argumento do auditório**: o que dizem os alunos sobre o ensino de artes em suas escolas. 2009. 224 p. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PINO, Angel. Educação estética do sentimento e processo civilizador: um ensaio sobre estética e semiótica. In: ZANELLA, Andréa Vieira; COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo; MAHEIRIE, Kátia; SANDER, Lucilene; DA ROS, Silvia Zanatta (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

REIS, Ronaldo Rosas. **Educação estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte**: diversidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SANTOS, Fausto dos. **A estética máxima**. Chapecó, SC: Argos, 2003.

SARDELICH, M. E. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** online, n. 114, p. 137-152. Nov. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a06n114.pdf >. Acesso em: 02 set. 2012.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Sobre estética e formação docente: algumas considerações. In: _____; PINO, Angel (Orgs.). **Estética e pesquisa**: formação de professores. Itajaí, SC: Univali, 2006, p. 31-45.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **A formação de professores para o ensino de artes no Brasil**: qual o estado do conhecimento? Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf >. Acesso em: 05 jul. 2011a.

_____; _____. **Tendências e concepções de ensino de arte na educação escolar brasileira**: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2011b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

URIARTE, Mônica Zewe. Entre alturas, durações e intensidades: a música na formação estética dos professores. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; PINO, Angel (Orgs.). **Estética e pesquisa**: formação de professores. Itajaí, SC: Univali, 2006, p. 63-76.

APÊNDICES

1 - QUADRO 4: Relação das instituições pesquisadas

Escolas estaduais e municipais pesquisadas			
Escola	Endereço	Bairro	Telefone
E.E. Brighenti Cesare	Pça. Brighenti Cesare, s/n	Colônia do Marçal	(032) 3371-2655
E.E. Aureliano Pimentel	Av. Leite de Castro, 89	Fábricas	(032) 3371-8961
E.E. Dep. Mateus Salomé	Rua Sete de Setembro, s/n	Matosinhos	(032) 3371-5397
E.E. Dr. Garcia de Lima	Av. Leite de Castro, 1384	Fábricas	(032) 3371-7605
E.E. Idalina Horta Galvão	Pça. Eduardo Rodrigues Vale, 27	Senhor dos Montes	(032) 3371-1201
E.E. Inácio Passos	Pça. Guilherme Milward, s/n	Bonfim	(032) 3371-2145
E.E. Ministro Gabriel Passos	Rua Padre Machado, 261	Bela Vista	(032) 3371-8968
E.E. Professor Iago Pimentel	Rua São João, 571	São José Operário	(032) 3371-8199
E.E. Tomé Portes del-Rei	Rua Cel. José Assis Sobrinho, 49	Matosinhos	(032) 3371-5902
E.E João dos Santos	Av. Eduardo Magalhães, s/n	Centro	(032) 3371-2225
E.E. Cônego Osvaldo Lustosa	Rua Cmte José Flores, 14	Guardamor	(32) 3371-1199
E.E. Governador Milton Campos	Rua Sete de Setembro, s/n	Matosinhos	(032) 3371-5945
E.M. Pio XII	Rua das Hortências, s/n	Pio XII	(032) 3372-7869
E. M. Carlos Damiano Fuzatto	Rua Patronato, s/n	Patronato	(032) 3372-7909

2 - QUADRO 5: Revisão bibliográfica nos principais bancos de dados de artigos e pesquisas científicas

Palavras – chave	**Banco de dados**	**Base para a pesquisa**	**Área do conhecimento**	**Registros localizados**
Arte	Banco de teses e dissertações da Capes	Mestrado e doutorado (de 1987 a 2010)	Educação	141
	Domínio público	Teses e dissertações	Educação	28
	Portal de periódicos da Capes	Periódicos	Ciências Sociais e Humanas	4.170
	Anped	Revista Brasileira de Educação (publicações entre os anos de 1995 e 2011)	Educação	372 (após refinamento 9 artigos)
Educação/ estética	Banco de teses e dissertações da Capes	Mestrado e doutorado (de 1987 a 2010)	Todas	242
	Domínio público	Teses e dissertações	Educação	9
	Portal de periódicos da Capes	Periódicos	Ciências Sociais e Humanas	15
	Anped	Revista Brasileira de Educação (publicações entre os anos de 1995 e 2011)	Educação	0
Estética e fenomenologia	Banco de teses e dissertações da Capes	Mestrado e doutorado (de 1987 a 2010)	Todas	109
	Domínio público	Teses e dissertações	Educação	282
	Portal de periódicos da Capes	Periódicos	Ciências Sociais e Humanas	4887
	Anped	Revista Brasileira de Educação (publicações entre os anos de 1995 e 2011)	Educação	143

Fonte: pesquisa realizada por meio da internet nos seguintes *sites*:
<http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php>
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478> todos os acessos feitos entre 02 mar. e 15 de abr. de 2012.

3 - CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

São João del-Rei, 06 de outubro de 2011

Prezado(a) Diretor(a) da Escola.....

Apresentamos a aluna DILCEIA MARIA AUXILIADORA DE PAIVA FERREIRA, Regularmente matriculada no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES – MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFSJ, desde março de 2011, com prazo de conclusão previsto para fevereiro de 2013. O referido mestrado foi reconhecido pelo Ministério da Educação através da Portaria Ministerial n.º 87, de 17 de janeiro de 2008. A aluna desenvolve pesquisa sobre o ensino de Arte nas escolas públicas de São João del-Rei, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano. Solicitamos autorização para que a mesma possa realizar uma pesquisa junto ao(s) professor(es) que leciona(m) na disciplina de Arte dessa escola. Desde já agradecemos a compreensão e colaboração.

Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano
Professor do Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos
e Práticas Escolares – UFSJ

Campus Dom Bosco
Praça Dom Helvécio, 74 Sala 1.55 - Fábricas – Cep. 36301-160
Fone: (032) 33733184
mestradoeducacao@usj.edu.br
São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil

4 - TERMO DE ESCLARECIMENTO AOS PROFESSORES

Você está sendo convidado a participar do estudo **ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES QUE LECIONAM NESTA DISCIPLINA**. Queremos conhecer melhor a realidade dos docentes que atuam na área de Arte, por meio desse estudo, por isso a sua participação é muito importante. O **objetivo geral** dessa pesquisa é compreender qual é, na perspectiva dos professores de Arte, a contribuição dos conteúdos dessa disciplina para a formação dos alunos. Caso você aceite participar dessa etapa da pesquisa, faremos uma entrevista com algumas questões sobre o ensino de Arte, de forma geral e, especificamente, sobre sua prática enquanto professor da disciplina.

Nesse estudo não será adotado nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco às pessoas que participarem dele. Você poderá deixar de responder a qualquer questão, caso não se sinta à vontade para fazê-lo.

Você terá acesso a todas as informações que quiser e poderá não aceitar participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum valor financeiro ou qualquer outro tipo de vantagem. Seu nome não será divulgado em qualquer momento do estudo, sendo, os participantes identificados com nomes fictícios.

5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi qual é o intuito do estudo e qual será a minha contribuição para tal, a explicação que recebi esclarece a minha participação nessa pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não me trará qualquer prejuízo. Sei que meu nome não será divulgação, que não terei despesas e não receberei qualquer vantagem por participar do estudo. Após tais esclarecimentos, concordo em participar dessa pesquisa.

São João del-Rei...../ ...../.....

_____

Assinatura do voluntário

_____

Documento de identidade

_____

Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvida em relação a esta pesquisa, você pode entrar em contato pelo e-mail: dilceiapaiva@hotmail.com

6 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE ARTE

01 – Nome (apenas para controle, não será divulgado):_____

02 – Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

03 – Idade: (___)

04 – Em quais instituições você leciona na disciplina de Arte:_____

04.1 – Em quantas turmas você leciona Arte?_____

04.2 – Você leciona em outra disciplina: ( ) Não ( ) Sim, qual?_____

05 – O ensino de Arte é sua principal ocupação, ou seja, aquela com a qual você ocupa a maior parte do seu tempo como professor(a) ( ) sim ( )Não

06 – Formação acadêmica, instituição e ano de conclusão do curso:_____

07 – Vínculo empregatício [informar em qual(is) rede(s) de ensino trabalha]:

07.1 – Estadual, ( ) efetivo ( ) Contratado ( ) outro_____

07.2 – Municipal, ( ) efetivo ( ) Contratado ( ) outro_____

07.3 – Particular, ( ) efetivo ( ) Contratado ( ) outro_____

08 – Há quanto tempo atua COMO PROFESSOR(A) DE ARTE: ( ) meses ( ) anos

09 – Possui aperfeiçoamento na área de Arte?

9.1 – Curso(s) de Extensão ( ) não ( ) Sim. Qual(is)? _____

9.2 – Aperfeiçoamento ( ) não ( ) Sim. Qual(is)? _____

9.3 – Especialização ( ) não ( ) Sim. Qual(is)? _____

9.4 – Mestrado ( ) não ( ) Sim. Qual(is)? _____

9.5 – Outro. Qual(is)? _____

10 – Com quais linguagens artísticas você interage cotidianamente? E qual delas você considera mais relevante no seu trabalho? _____

11 – Há alguma restrição dessas linguagens no seu trabalho em sala de aula? Qual? _____

_____

12 – Sente algum tipo de dificuldade em suas aulas de Arte? Qual ou quais? _____

_____

13 – O que a/o levou a atuar na área de conhecimento artístico? _____

_____

14 – Qual(is) educador(es) ou teórico(s) que você usa para fundamentar sua prática docente? _____

_____

15 – Aceita participar dos outros momentos da pesquisa? ( ) Sim ( ) Não

16 – Como podemos fazer contato: _____

7 - QUESTÕES PARA ORIENTAR AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

1. Qual é a importância das Artes para a Educação?
2. De que forma o ensino de Arte contribui ou pode contribuir para a formação dos alunos?
3. No questionário respondido na primeira fase da pesquisa, você apontou "tais" linguagens artísticas como as que mais interage cotidianamente e "tal" linguagem(s) como a mais relevante em trabalho. Porque da relevância desta(s) linguagem(s)? O que elas/ela contribui para a formação dos seus alunos? Em que sentido isso se dá?
4. Quais são as principais estratégias ou formas de trabalho que você adota com seus alunos?
5. Como/com base em que/com que critérios você faz a seleção dos conteúdos/atividades a serem trabalhados nas aulas?
6. Fora do contexto de sala de aula, com que linguagens artísticas você se relaciona com mais frequência?
7. E como entende o seu papel de professor de arte?
8. Os PCN-Arte e o CBC-Arte afirmam que a arte pode promover experiências estéticas nas pessoas. O que você pensa sobre isso?
9. Tem alguma coisa que eu não perguntei, mas que você acha interessante comentar ou frisar/reforçar?

8 - QUESTÕES PARA ORIENTAR AS ENTREVISTAS COM A ANALISTA EDUCACIONAL

1. Qual é a função específica na Superintendência? Qual é sua formação?
2. Sobre a redução da carga horária das aulas de arte, do ano de 2011 para o ano de 2012, há uma resolução da Secretaria de Estado da Educação? Por que isso acorreu? E o que você, pessoalmente, acha dessa redução?
3. Sobre a capacitação dos professores de arte, que está ocorrendo atualmente, para trabalharem com Música nas escolas, atendendo a Lei nº 11.769 (obrigatoriedade do ensino de música nas escolas), gostaria que você falasse um pouco a respeito.
4. Qual é a importância, em sua opinião, das Artes para a Educação?
5. De que forma o ensino de Arte contribui ou pode contribuir para a formação dos alunos?
6. Como entende/vê o papel dos professores de arte?
7. Os PCN-Arte e o CBC-Arte afirmam que a arte pode promover experiências estéticas nas pessoas. O que você pensa sobre isso?
8. Tem alguma coisa que eu não perguntei, mas que você acha interessante comentar ou frisar/reforçar?