



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

POR QUE ESCUTA O QUE ESCUTA UM ARTE EDUCADOR?

WHY LISTENS, WHAT LISTENS, THE ART TEACHER?

DIAS, Adriana Rodrigues

Mestre em América Latina Contemporânea e Master em Direção e Gestão de Bem-estar Social e Serviços Sociais, pela Universidad de Alcalá, Espanha. Bacharelado e licenciatura em Educação Artística, UNICAMP
Brasil
adrianadiasruz@hotmail.com

VÁLIO, Luciana B. M.

Mestre em Ciências da Informação pela Universidade de São Paulo- USP, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes na Unicamp. Atualmente, é professora efetiva da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, da disciplina Arte no Ensino Fundamental ciclo I e II, e tesoureira da ONG Associação Plantando Paz na Terra, atuando com a elaboração de projetos sócio-ambientais.
Brasil
luvalio@yahoo.com

GONÇALVES, Tatiana Fecchio C.

Doutora em Artes pela Universidade de Campinas- UNICAMP, com estágio sanduíche na Wellcome Trust Centre for the History of Medicine/ UCL Londres.
Brasil
tati.fecchio@gmail.com



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

RESUMO

O professor de arte, dentro e fora da sala de aula, confronta-se muitas vezes com situações referentes à sua atuação profissional que lhe parecem inconcebíveis e absurdas. Este estudo investiga os relatos de experiência vivenciados por professores de arte e profissionais da área. Nesses relatos são descritos acontecimentos cujas vivências limites levaram esses profissionais a se sentirem expostos, perplexos e mal compreendidos. Os relatos serão discutidos ao longo do texto a partir das principais temáticas identificadas: a valorização e o reconhecimento social do professor; a especificidade do trabalho em arte; a forma equivocada com a qual se entende a atividade de arte na escola; e o que o senso comum parece entender por arte e a profissão do artista. Com isso, há a tentativa de contextualizar as dinâmicas sociais que instigam a resultar nos acontecimentos relatados e a propor formas de atuação frente às conjunturas colocadas, em função do desejo de mudança e de novas estratégias.

Palavras chave: Arte. Arte na Educação. Ensino de arte. Crise na Educação.

ABSTRACT

Art teachers, inside and outside the classroom, are many times faced with situations relating to their professional activities that seem both inconceivable and absurd. This study investigates the reports of experiences of art teachers and professionals. These reports describe events whose extreme experiences led these professionals to feel exposed, bewildered, and misunderstood. The reports will be discussed throughout the text based on the main identified themes: the value and social recognition of the teacher, the specificity of the work in art, the mistaken way of understanding the art activity at school, and what common sense seems to perceive by art and the artist profession. Thus, there is the attempt to contextualize the social dynamics that instigates the resulting reported events and to propose ways of action within the context, based on the desire for change and new strategies.

Key words: Art. Art in Education. Art Teaching. Crisis in Education.

RESUMEN

El profesor de arte, dentro y fuera del aula, confrontase muchas veces a situaciones referentes a su actuación profesional que le parecen inconcebibles y absurdas. Este estudio aborda precisamente los relatos de experiencias en los cuáles, profesores de arte y profesionales del área describen acontecimientos que los llevaron a experiencias extremas a las que se sintieron expuestos, perplejos e incomprensidos. Los relatos serán discutidos a lo largo del estudio a partir de las principales temáticas identificadas: La valorización y el reconocimiento social del profesor; la especificidad del trabajo en arte; la forma equivocada con que se entiende la actividad de arte en la escuela; y lo que el sentido común parece entender por arte y por la profesión del artista. Con esto, hay un intento de contextualizar las dinámicas sociales que llevan a los hechos relatados y a proponer formas de actuación frente a las coyunturas expuestas, en función del deseo de cambio y de nuevas estrategias.

Palabras clave: Arte. Arte en la educación. Enseñanza del arte. Crisis en la Educación.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

APRESENTAÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido a partir de conversas informais que ocorreram ao longo dos meses de Agosto e Setembro de 2008 entre ex-alunos do Curso de Educação Artística da UNICAMP (turma 97) e que desenvolvem, hoje em dia, atividades relacionadas ao campo da arte seja como produtores ou como educadores. Este grupo mantém, desde a data de formatura, uma intensa troca de e-mails por meio de um grupo de discussão.

Nesses mais de dez anos de trocas, foi possível notar que há inumeráveis e recorrentes situações, nas quais cada um se sente absolutamente indignado com a postura de colegas de trabalho, diretores de escola e familiares, em relação à opção e ao desempenho profissional relacionado ao campo da arte, seja como artista ou docente.

A partir do relato de uma situação vivida por um dos membros do grupo, na forma de *desabafo*, praticamente todos os demais acrescentaram exemplos de outros acontecimentos com os quais também haviam sido confrontados. Tratava-se, comumente, de comentários que surpreendentemente vinham, muitas vezes, de pessoas próximas como familiares ou colegas pertencentes ao campo da Educação, das quais se pressupunham ciência do valor e importância da arte na escola. Tais comentários, normalmente, soavam ao grupo como absurdos e *fora da realidade*, sendo muito mais frequentes do que o esperado ou o desejado.

Foi recorrente nessas conversas a discussão sobre as dificuldades que o professor de arte tem para ter seu trabalho compreendido, valorizado ou, ao menos, minimamente respeitado. Assim, para o presente artigo foram selecionados alguns relatos de experiências pelas quais passaram os membros do grupo com o intuito de refletir sobre o que acontece no dia a dia do professor de arte, seja em âmbito profissional ou familiar, procurando discutir as possíveis razões e analisando os contextos implícitos em tais conjunturas, buscando compreender o *porquê escuta o que escuta um Arte Educador*.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Os agrupamentos dos relatos foram realizados para facilitar a análise das principais temáticas identificadas: a valorização e o reconhecimento social do professor; a especificidade do trabalho em arte; a forma deturpada com a qual se entende a atividade de arte na escola; e o que o senso comum parece entender por arte e a profissão do artista. A partir dos assuntos emergidos procuramos contextualizar algumas dinâmicas sociais que podem resultar nas situações relatadas.

A VALORIZAÇÃO E O RECONHECIMENTO SOCIAL DO PROFESSOR, ONTEM E HOJE

O educador atualmente encontra-se frente a um conjunto de mudanças sociais. Poderíamos sem dificuldade enumerar uma série de conjunturas que resultam em transformações nas relações escolares: as novas necessidades laborais; o desenvolvimento de novas tecnologias; o sistema massivo de informação; a inexistência, na maioria das escolas públicas e mesmo em algumas escolas privadas, de sala ambiente para o ensino de arte (e outras disciplinas).

Alguns aspectos que constituem a sociedade atual — como por exemplo: o alunado heterogêneo social e culturalmente, o que se reflete de inúmeras formas em sala de aula e na relação inter-alunado; a promulgação dos direitos da criança trazendo um contorno incerto, e muitas vezes tenso, ao exercício da prática didática; a estagnação salarial que impõe ao professor extensas jornadas de trabalho a fim de garantir um rendimento mensal mínimo, dentre outras — impactam, em maior ou menor medida, na estrutura escolar e no professorado, transformando significativamente as condições de trabalho.

Estudos¹ realizados tanto na América Latina como na Europa mostram que a

¹ Estudos como os seguintes:

ESTEVE, J. M., FRANCO, S.; VERA, J. *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Ed. Anthropos, 1995.

ESTEVE, J. M. *El malestar docente*. Barcelona: Ed. Laia, 1987.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

crise do professorado atinge ambos continentes convergindo opiniões e apontando dezenas de fatores, que transformaram o papel do professor e impactaram tanto em sua motivação, quanto em suas condições de saúde física e psíquica.

Entre as discussões realizadas por Esteve, Franco e Vera (1995) são destacados doze fatores de mudança no sistema escolar, reunidos em dois grupos com o objetivo de constituírem-se em primeira ou segunda ordem. Apontam como fatores de primeira ordem aqueles que modificam as condições em que o docente desempenha seu trabalho: escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, mudanças nas relações professor-aluno e fragmentação do trabalho do professor. Os fatores de segunda ordem são os que afetam a eficácia do docente ao implicarem na desmotivação do professor em seu trabalho, como: o aumento das exigências sobre o professor, inibição educativa de outros agentes de socialização, desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, ruptura do consenso social sobre educação, aumento das contradições no exercício da docência, mudança de expectativas com respeito ao sistema educacional, modificação do apoio da sociedade ao sistema de ensino, queda da valorização social do professor e mudanças nos conteúdos curriculares.

Para Torres (2006) as variáveis que teriam interferido, nos últimos anos, na organização do sistema educativo, impactando diretamente no trabalho docente, referem-se ao fato do professor não se sentir satisfeito com o trabalho que realiza, em

FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2005.

FREITAS, M. F. Q. Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas? *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, p. 137-150, 2003.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, nº 118, 2003.

TORRES, J. *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ed. Morata, 2006.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

função da desmoralização que enfrenta a profissão e pela desmotivação que assola o professorado de maneira geral, especialmente na rede pública de ensino.

Para explicar este resultado, o autor aponta fatores como: a incompreensão, pela sociedade em geral, das finalidades do sistema educacional; formação pedagógica inicial muito deficiente; pobreza das políticas de atualização do professorado; concepção tecnocrática do trabalho docente; currículo obrigatório carregado de conteúdos; administração burocratizada do sistema educacional; falta de serviços de apoio e de inspeção escolar; ausência de uma cultura democrática dos centros escolares; problemas de comunicação com os alunos; dificuldades para relacionar-se com as famílias atendidas; o professorado sendo responsabilizado como único agente pela qualidade da educação; ambiente social de ascetismo e banalização; políticas de mercantilização e privatização; falta de incentivos ao professor mais inovador; uma contínua ampliação das funções encomendadas à educação; maior visibilidade do trabalho do professorado (mostrando por vezes sua vulnerabilidade).

As relações intra-escolares — coordenação-professor, professor-professor, professor-aluno, pais-professor e aluno-aluno, entre outras — são ressonâncias dos contextos extra-escolares e, desta forma, são por eles influenciadas. As mudanças sociais transformaram como a família vê o professor, e mais até, como a própria sociedade dá valor ao trabalho do educador. Tais mudanças podem ser advindas de contextos políticos. Neste sentido, Saviani (2005), bem como diversos educadores brasileiros engajados com a questão, aponta que as décadas de 50 e 60, no Brasil, são um

período, [em que houve] o florescimento de experiências pedagógicas e o surgimento de classes e escolas experimentais – extintas com o golpe de 1964. A partir da década de 1970, multiplicam-se as medidas relacionadas com a elaboração de currículos por especialistas e com a introdução de técnicos em Educação nas unidades escolares para



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

orientar e supervisionar a implementação de guias curriculares (Idem)²

Um dos relatos que ocorreu entre o grupo de ex-alunos apresentou essa questão. Nele, houve a referência a outra época, de outro entorno.

SER PROFESSOR...

Venho de uma família de professores... avô, avó, pai, mãe, irmã, tias, primas... todos professores. Lembro-me da minha avó contar que uma vez quando um aluno resmungou alguma coisa porque ela havia lhe dado uma bronca por um motivo qualquer, a atitude dela foi dizer a ele que não o queria mais em sala de aula. Contava minha avó que na hora do almoço apareceu, em sua casa, um homem com o filho aos prantos desculpar-se pela atitude do filho em sala de aula e pedir permissão para o menino voltar a assistir as aulas dela. Quando me lembro desse episódio, penso no valor que os pais davam ao Ensino, como a figura do professor era valorizada, de modo que os pais acreditavam no que os professores ensinavam. E agora.... (Sujeito 1).

Independentemente do motivo da *bronca*, que poderia aqui ser questionada dentro de padrões e referências de outro tempo, pode-se verificar o respeito e a valorização do trabalho e da prática docente. O que fica revelado, também, é o trabalho conjunto entre professor e família, os dois se apoiando em prol do funcionamento de uma estrutura na qual se acreditava. Hoje é muito difícil ver o comprometimento da família na educação dos filhos, muitas vezes, a responsabilidade da educação é depositada exclusivamente na escola, sendo que não é apenas nesta que ocorrem situações nas quais se podem apontar déficits e refletir a respeito, de forma a constituir uma crítica efetiva para a ação educativa.

Não se trata de comparar se antes era melhor ou pior. Obviamente, o ensino mudou, a forma de ensinar passou por transformações. Hoje o professor é um facilitador

² Texto organizado especificamente para o programa da TV Escola – Salto para o Futuro, a partir do livro SAVIANI, N. *Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

da aprendizagem do aluno, como foi tão bem apresentado e discutido por Duarte (2003) na década de 1990. Porém, para que a relação de ensino-aprendizagem se efetive é necessário que se estabeleça um entorno de respeito, o que tem sido visto cada vez menos nas escolas. É comum - dentro de uma inversão total do que foi narrado acima - presenciarmos pais desrespeitando o trabalho dos professores. No caso do professor de arte a situação torna-se mais complexa, pois, em relação à arte, o desrespeito e a incompreensão potencializam-se. Esteve; Franco; Vera (1995) relatam que: se há 30 anos existia uma relação injusta na qual o professor tinha todos os direitos e o aluno apenas deveres, observa-se hoje que a *balança pendeu para o outro lado*, em uma situação igualmente injusta, na qual o aluno permite-se impunemente agredir verbal, física e psicologicamente o professor, sem que na prática cheguem a funcionar os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes no âmbito escolar.

Dada à problemática apresentada, os professores, —rosto humano do sistema educacional|| (ESTEVE, 1987), são carregados de toda a responsabilidade do processo educativo, como decorrência, tornam-se o foco como o principal responsável seja pelo sucesso ou fracasso do aluno, pelo mau comportamento em sala ou pela deserção escolar. Não é objetivo nestas páginas esquivar o professor de sua parcela de responsabilidade, mas atentar para a questão que precisa ser melhor compreendida e relativizada.

À parte as movimentações e instabilidades pela qual atualmente a escola passa, os professores de arte também sentem outros abalos internos no próprio ambiente educacional. É possível perceber que, além do contexto social mais amplo de desvalorização do ensino, é necessário lidar com uma tradição positivista, presente em diversos dos sujeitos pertencentes às equipes de docentes que hierarquizam o conhecimento. Conforme apresenta Tourinho (2008), a —hierarquia do conhecimento escolar – explícita ou implícita – ainda mantém o ensino de arte num escalão inferior da



estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta seu falecimento|| (Idem, p. 28), e acrescenta que sabemos

que as disciplinas que hoje são parte do currículo nem sempre foram estas que aí estão. Sabemos ainda que mesmo aquelas disciplinas mais estáveis, como Matemática, Português, Geografia e Ciências tiveram, ao longo dos tempos, tratamento diferenciado e sofreram modificações sobre a abordagem e o conteúdo que hoje sugerem. Disputas por espaço no currículo, horas de aula e importância dentro da estrutura escolar foram e ainda são motivos de batalhas e conflitos, muitas vezes expressos nas discussões e reivindicações de profissionais junto aos poderes municipal, estadual e nacional (Ibidem, p. 30).

É neste sentido que são priorizadas as ciências exatas e a língua portuguesa, o que pode ser constatado de diversas formas, inclusive pela maior carga horária destinada a estas disciplinas dentro da *grade* escolar. Podemos entender as atribuições curriculares como uma forma de —seleção, à sequenciação e à dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem|| (SAVIANI, 2005, s/p). Portanto, o tempo destinado à arte evidencia, salvo algumas exceções, a desconsideração por parte das gestões educacionais como área de conhecimento pertinente a conteúdos próprios. É o que enfatiza Ana Mae Barbosa (2008) ao comentar sobre a forma como algumas Secretarias de Educação atuaram frente às propostas de interdisciplinaridade da LDB, incluindo

todas as Artes na disciplina de Literatura, ficando tudo a cargo do professor de Língua e Literatura. Essa é uma forma de eliminar as outras linguagens de Arte, fazendo prevalecer o espírito educacional hierárquico da importância suprema da linguagem verbal e conseqüente desprezo pela linguagem visual (Idem, p. 13).

Tanto a nomenclatura *grade* escolar quanto *disciplina* são os frutos de uma mentalidade *aprisionante* e *uniformizante* advinda da ditadura militar brasileira. Educação não precisa ser nem ter *grade*, nem a sala de aula uma *disciplina* militar. Porém, isto não implica na ausência de respeito e regras, mas de regras compreendidas, justificadas e construídas nas relações. Essa tradição leva à educação uma racionalidade



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

exacerbada que não permite contemplar todos os campos da formação do humano. Saviani (2005) sintetiza os argumentos de Hamilton³ analisando que, da conotação inicial de currículo como.

(registro da vida estudantil, carreira), o termo currículo evolui no sentido de indicar – ainda segundo Hamilton (1991, p. 204) – o conjunto dos novos traços da escola da época, sintetizados em medidas de refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos (daí, a noção de currículo) e de aperfeiçoamento da vigilância dos estudantes (daí, a necessidade de seu agrupamento, dando origem ao termo classe no vocabulário pedagógico). No âmbito dessa segunda finalidade, associa-se a currículo a expressão disciplina escolar, mas, inicialmente – e durante muito tempo – , usada no sentido de norma de convivência e conduta, conjunto de mecanismos punitivos para a manutenção da ordem estabelecida (Idem, s/p).

Assim, é exatamente a este tipo de enquadramento da educação dentro de normas estritas que a arte irá opor-se. A educação do sensível e a educação poética fazem parte do ser humano, mas não se contemplada numa estrutura que se vangloria pelo excesso de racionalidade. A racionalidade, dentro das estruturas de obediência e disciplina, cria sujeitos para a pura e simples reprodução do sistema tal como está, sem possibilitar reflexões. A arte - ao estimular o aluno a conhecer-se e acessar suas questões pessoais e, além disso, expressá-las - possibilita a ele a tomada de consciência que o leve a ter voz, isto é, tornar-se um sujeito crítico e reflexivo frente ao mundo. Tal fato pode não ser interessante e, efetivamente, não seria algo interessante nem tampouco desejável às estruturas de poder. Trata-se daquilo que Paulo Freire já dizia:

ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto (Idem, 2001, s/p).⁴

³ Cf. HAMILTON, D. Orígenes de los términos educativos —classe|| y —curriculum||. *Revista de Educación*, Madrid, n. 295, 1991. (Historia del Currículum I). E Cf. HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, Rio Grande do Sul: Pannonica Editora, n. 6, p.33-51, 1992

⁴ Esta carta foi retirada do livro *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38) no qual Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve *RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n. 20, p. 29-56, jan/jul. 2009 – ISSN 1519-0919*



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Mas não se trata somente das estruturas de poder que não teriam interesse na tomada crítica do sujeito, a não aceitação do sujeito crítico é reproduzida, com frequência, na fala, até mesmo, de alguns docentes, pois tal julgamento está incorporado na sociedade de hoje e, com isso, vem sendo disseminado esse modelo de educar desde a formação do docente. Ganhando ampliação, que chega a transparecer, inclusive, nas leis e na postura geral em relação ao tempo e espaço para a arte na vida escolar. Embora sejam mantidas, minimamente, as duas aulas semanais, obedecendo às determinações legais como se estas determinações fossem as únicas que justificassem as aulas, o desrespeito ao tempo e ao espaço para as atividades artísticas fica evidenciado em atitudes como ocupar o horário destes encontros para inserção de novos conteúdos, para dar recados aos alunos, para todas as atividades que tenham algum cunho menos —rigoroso|| ou racional como enfeitar a escola para as festividades ou preparar lembrancinhas em datas comemorativas, o que definitivamente não fazem parte do conteúdo próprio da *disciplina* Arte.

ARTE NA ESCOLA... A COMPREENSÃO DETURPADA SOBRE A INUTILIDADE DA ARTE

Para que serve a arte na escola se a arte não tem *utilidade*, não é decoração, nem enfeite? De fato, o funcionalismo a arte nega e dele se exime para exatamente garantir sua real vocação: a possibilidade de expressão, possibilidade de fala, possibilidade de acesso ao que caracteriza o humano, desenvolvimento da criatividade, possibilidade do desenvolvimento de um saber sensível, a possibilidade de estabelecer trocas sem ser pela fala ou escrita, comunicação e conhecimento. A função da arte não se encontra em

especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nesta mesma luta. Este livro foi escrito durante dois meses do ano de 1993, pouco tempo depois de sua experiência na condução da Secretaria de Educação de São Paulo.



seu uso pragmático como utensílio, mas como campo de articulação expressiva, seja ela mais ou menos socialmente engajada, mais ou menos subjetiva. A prática artística na escola é ferramenta, linguagem e forma de conhecimento. A arte formaliza uma função que é indispensável na vida das pessoas e na sociedade, ela é

um dos fatores essenciais de humanização. O fundamental, portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação de atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 16).

Mas não é esta compreensão o que vemos no ambiente escolar, parece infelizmente ainda imperar a crença de que a arte não serve para nada, em sentido algum, que é, como tantos dizem revelando inadvertidamente a própria e profunda ignorância, *perfumaria*. Parece, de fato, que o senso geral é de que na aula de arte não acontece nada, não se mobiliza nada. Enfim, é dado a ela um valor que é nitidamente reflexo da incompreensão do seu papel.

LEVAR A ARTE A SÉRIO? TÁ BRINCANDO!!!

Aconteceu comigo na semana passada: duas alunas da sexta série faltaram propositalmente para não apresentar um trabalho. Fui comunicar isso à coordenadora. Eu disse: "...já cansei de gente faltando na minha aula só pra não apresentar trabalho. Quando tem prova de matemática, português ou qualquer outra disciplina, eles não discutem". Sabem o que eu ouvi? "Ah, mas com Arte é diferente, se o aluno não gosta de teatro tem que dar outra atividade pra ele" (Sujeito 2).

Há uma nítida assimetria aqui assumida e revelada pela Coordenadora. Sua fala mostra ao menos duas verdades naturalizadas: primeiro a compreensão equivocada de que não se deve exigir o mesmo comprometimento e, em segundo, que as outras aulas não se pautam no gostar. Se a primeira delas está errada, deve sim ser exigido comprometimento e seriedade por parte dos alunos e, se a referência a outras disciplinas está incorreta também, as outras disciplinas quando bem ministradas são igualmente encantadoras. De fato é verdade que o gostar é integrante e objetivo das aulas de arte simplesmente porque ela se pauta e instrumentaliza formas de expressar questões



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

derivadas das motivações próprias do aluno. Nos encontros de arte existe de fato a busca pela significação daquilo que é ministrado, ou seja, busca-se efetivar o encontro como algo experienciado e sensível.

Mas, se mantivermos a lógica apresentada no relato, na qual o aluno em geral emprega frente às aulas, considerando-as como obrigação e não significação, verifica-se na fala das alunas que se trata menos do não gostar e mais de uma estratégia de fuga às responsabilidades. Em específico, ao trabalho solicitado pela professora, tal estratégia foi perversamente endossada pela coordenadora. Elas faltaram na aula para não cumprir com a entrega de um trabalho. Ora, isto não está de maneira alguma relacionado com o gostar, mas com o não se comprometer, com o não assumir aquilo como um compromisso da atividade em sala de aula. A busca pela Coordenação foi assim pertinente, porém ineficaz, pois foi entendido por parte da coordenadora como falta de gosto (ou motivação) das alunas pelo trabalho, contudo tratava-se de irresponsabilidade. Este tipo de atitude da Coordenação faz com que o aluno perceba que nas aulas de arte é diferente, que há outra regra, ou pior, que não existem regras. Ao professor faz perceber que terá que lidar com as questões de comprometimento também de outra forma, não mediante o sistema regular que existe na escola em relação às outras disciplinas, mas que terá que acordar com seus alunos uma forma de compromisso para o bom andamento dos encontros.

O senso comum sobre a aula de arte, entre os demais educadores, é que ela é coisa supérflua, desnecessária. A arte e o arte educador são colocados num subnível com menos carga horária e pouco ou nenhum espaço - em sentido amplo - para o desenvolvimento de atividades. Olha-se para as aulas de arte como o horário do —pode tudo||. Esta ideia deturpada do —pode tudo|| afeta a alunos, coordenadores e professores das demais áreas. Alunos acreditam que chegar sempre atrasado e não querer fazer a atividade é justificável por dizer-se sem *dom* artístico. Coordenadores



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

pedem que a interdisciplinaridade aconteça, mas sempre tendo a arte à sombra de outras disciplinas como se não existisse um conteúdo próprio.

A explicação desta postura é complexa e tem diversas variáveis. Uma delas pode ser atribuída à própria formação daqueles que possuem esse olhar equivocado. Que tipo de aulas de arte os pais e professores tiveram quando eram eles mesmos alunos? Será que eram a eles oferecidas cópias mimeografadas⁵ para pintar, artesanato ou referenciais de arte como um belo Neoclássico, Renascentista? Será que eram estimulados a refletir sobre o fazer, a ver no espaço da aula de arte um campo de expressão e conhecimento do mundo? Deste modo, talvez apenas reproduzam um consenso social brasileiro, implantado a partir da década de 1960, difundido e facilmente observável na cultura geral e que ainda repercute nos meios que não se dedicam às discussões efetivas da arte.

Percebe-se então que é histórica a postura daqueles que vêem a arte como passatempo. A ideia deturpada arrasta-se por gerações por meio de pais, professores e coordenadores que desvalorizam a arte e as aulas de arte frente às demais disciplinas escolares. Aprenderam de uma determinada maneira e tendem a compreender e reproduzir este referencial sem ao menos questionar que mudanças podem ter acontecido. O preocupante e importante é notar que muitos daqueles ocupantes dos cargos de coordenação ou de direção - ou seja, que, portanto, tiveram a formação universitária em um Curso de Pedagogia -, igualmente reproduzem os padrões estereotipados; levando-nos a questionar sobre a formação oferecida em diversas escolas superiores nessa área. Embora, não discordamos que, hoje em dia, ainda há professores de arte que contribuem de forma negativa a reproduzir, eles mesmos, o

⁵ O que se pretende aqui é referir à cópia como elemento de reprodução não significativo, externa ao desenvolvimento de uma experiência de fato expressiva, e não ao mimeógrafo em si como equipamento (por sinal o mimeógrafo é uma ferramenta muito interessante e em geral pouco explorada na sua potencialidade de desenvolvimento expressivo).



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

padrão de ensino-aprendizagem baseado em atividades descoladas da postura crítica, da reflexão e da significação.

Arte como algo supérfluo

Eu estava na sala de professores tomando um lanche e a professora da área de exatas começou a falar que naquele dia a 5ª série estava agitada, que os alunos não entendem a importância da matemática, que a matemática não é como a arte, que é supérflua. —Você não concorda comigo?|| , teve a desfaçatez de me perguntar. Olhei-a tentando acreditar que tal pergunta me havia sido feita. Ela parecia se sentir muito segura de si, como se a verdade tivesse sido proclamada. —Pense comigo|| , prosseguiu ela, —até para ver o holerite precisamos entender a matemática. Eu posso muito bem viver sem arte. Qualquer um pode. Eu não preciso de um quadro na parede de casa para viver.|| Não sei a cara que pus mas ela seguia tentando me convencer, —Pense bem, pense!|| – como se eu não tivesse por hábito pensar - —A matemática é imprescindível|| (Sujeito 3).

São dois elementos importantes que se revelam aqui. O primeiro é a ideia de importância vinculada à racionalidade, conforme já discutido. A outra é o pressuposto que *Arte é um quadro na parede*. Esta última fala revela a total ignorância da colega de trabalho em relação ao que é desenvolvido nos encontros de arte.

A problemática vai além do espaço ocupado pela arte no currículo escolar. O conflito esbarra na desconsideração do conhecimento do arte educador e na incompreensão da arte como linguagem. Os professores, que lecionam conteúdos considerados *mais importantes* dentro deste sistema, entendem-se hierarquicamente superiores dentro de uma suposta gradação dos conhecimentos e, via de regra, inferem dentro de uma lógica obtusa que os professores responsáveis pelas disciplinas, por eles (e por esta lógica) consideradas menos importantes, são também menos, de menor capacidade cognitiva, isto é, menos capacitados. Tal dinâmica inevitavelmente transparece em infindas situações de desrespeito no cotidiano escolar.

Trabalho estranho, mas corredores enfeitados

Já ouvi tantas vezes, que arte é perfumaria, que os alunos gostam porque é divertido, que enfeita... uma vez disseram que um dos projetos desenvolvidos pelos alunos estava meio estranho, mas que os corredores ao menos haviam ficado



—coloridos|| (Sujeito 4).

Aqui novamente aparece a questão do supérfluo revelada na adjetivação do termo *colorido*. Não que os corredores não possam ter ficado com mais cores, principalmente, em relação ao padrão de construção e pintura que muitas escolas apresentam (regulares, normativas, inalteráveis pelas instâncias do *poder educacional* e uniformes como a pintura cinza, triste e constante das penitenciárias). Mas uma outra palavra no texto é ainda mais reveladora: *estranho*, esta revela que o que estava exposto não foi simplesmente compreendido, talvez nem sequer observado com cuidado.

Assim vemos que o trabalho do educador em sala ultrapassa seu contato com os alunos, constitui-se em ampla atividade de ressignificação e compreensão do próprio campo em relação à equipe e à comunidade.

O EDUCADOR DE ARTE: RESPEITO E DESRESPEITO A ESPECIFICIDADES

Dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, 1998 - vemos, no caderno destinado à arte, a divisão desta em quatro áreas de linguagens pertencentes ao campo: artes visuais, drama/teatro, música e dança. O que é muito adequado uma vez que são campos distintos embora relacionados, os profissionais de cada uma destas áreas advindo, inclusive, de diferentes formações superiores.⁶ Mas esse norteador da LDB não é implementado na prática escolar, a estrutura com a qual o ensino de arte é

⁶ Nestas graduações há a opção específica pelas diferentes linguagens e formações. Embora seja possível frequentar algumas aulas de outra área além da pretendida, isso não confere formação suficiente para ministrar aulas de todas as áreas (da mesma forma que um matemático que faz disciplinas junto a engenheiros não é engenheiro, mas a princípio matemático; um artista visual que faz disciplinas junto a músicos, não é músico, mas a princípio artista visual).



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

implementada, em oposição à determinação da LDB, não contempla a pluralidade profissional devida, não respeita a área de conhecimento dos diferentes campos em arte com suas especialidades. Não foi prevista, institucionalmente, a viabilização para a Aplicação desse parâmetro de educação, simplesmente não há espaços de atuação a cada educador em específico. Como não podem estar os quatro professores na mesma sala de aula, quais seriam as alternativas?

Algumas escolas têm se esforçado para superar esta ambivalência. Algumas têm professores de Artes Visuais e Música que se intercalam quinzenalmente em classe. Outras escolas implementam uma das quatro linguagens como obrigatória, e cabe aos alunos escolherem o campo com o qual mais se identificam. Outras, ainda, oferecem uma rotatividade de docentes bimestralmente, fazendo com que todos os alunos tenham contato com as quatro experiências expressivas. São alternativas que, senão a ideal de ter durante todo o ano as quatro modalidades, buscam a superação da tensão que se estabeleceu entre a ideia dentro dos Parâmetros Curriculares e a prática na sala de aula.

Por outro lado, acaba acontecendo uma inversão, fruto, novamente, da incompreensão das gestões escolares. No ambiente escolar, passa a ser erroneamente esperado do arte educador licenciado, uma amplitude de conhecimentos tal que seja suficiente para ministrar todas as especialidades. Esperam do professor especialista em uma das modalidades da Arte o ensino das Artes Visuais, da Música, do Teatro, do Cinema, da Dança e, às vezes, diga-se de passagem, parece que ainda querem um pouco mais. De tal modo, cabe ao arte educador dominar todos os conhecimentos e, inclusive, as gestões argumentam, nesta exigência junto aos docentes, como uma ideia deturpada de interdisciplinaridade. Assim, deste educador é erroneamente esperada e muitas vezes cobrada uma polivalência em todas as linguagens da arte.

Poderia aqui ser questionado o motivo pelo qual um professor graduado em Dança não poderia ser professor de Artes Plásticas; ou porque um professor de Teatro,



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

não poderia dar aulas de Música. A resposta parece evidente: porque são especialidades, sendo que para cada uma delas é necessário quatro a cinco anos de estudos ininterruptos. É tão absurdo como desejar que o professor de Geografia ministre, em sua carga horária semanal, todo o conteúdo de Literatura.

Na —Proposta Curricular do Estado de São Paulo – ARTE|| os formuladores deste material referem-se às formações específicas de cada licenciatura da área de Arte, como se observa no trecho a seguir:

Se a procura no projeto é por mover a aproximação, a convivência e a investigação da Arte na escola como um saber, um conhecimento, é na feitura do projeto que a Arte e Cultura se colam para serem matérias centrais na sala de aula pelas mãos dos professores e suas formações específicas. Para isso é preciso puxar o fio da invenção por caminhos inusitados. É esse o convite da Arte (2008, p. 45).

Sendo assim, pressupomos que o *puxar o fio da invenção por caminhos inusitados* poderia ser realizado por cada educador em arte utilizando-se dos recursos e saberes de sua especialidade profissional.

Na rede pública estadual de São Paulo há, agregada a estas demandas, a de que o docente abarque os conteúdos propostos no Caderno do Professor. Esse material, uma publicação estadual bimestral, passou a ser disponibilizada a partir de 2008. Embora exista a orientação de que as atividades nele propostas devam ser utilizadas como sugestões, há divergências. Muitos professores afirmam que são cobrados deles o uso integral desse material, o que reduz a flexibilidade no planejamento dos encontros, a fim de constituir o atendimento às demandas específicas dos alunos de determinada região do estado.

No caso de Arte, embora o material em si seja bastante rico e interessante — pois procura abranger as diversas áreas em sua atualidade, oferecendo referências para pesquisa mais aprofundada sobre os temas abordados —, não é, no entanto, compatível com o tempo de aula junto aos alunos, nem contempla a formação específica do educador que se encontra em sala, apontando claramente para atividades fundamentadas



em todas as especialidades da arte. Trata-se também de uma tentativa de homogeneizar o ensino, o que não é possível, uma vez que o alunado é heterogêneo numa mesma sala de aula ou escola, isso se torna mais gritante ao se pensar em termos de todo o Estado. Ao invés do educador em arte se sentir amparado por essa nova proposta, muitas vezes o resultado é reverso; é possível perceber que há a sensação de perplexidade frente à evidente incompreensão que se tem desta área por parte desses dirigentes, uma vez que é criada uma situação, na qual se exige do arte educador a polivalência. Por outro lado, as propostas dificultam a implementação da própria LDB⁷ que orienta a condução do saber por *caminhos inusitados*.

Mas estas são percepções iniciais e caberia aqui aprofundar as pesquisas em relação a essa questão a fim de evidenciar os benefícios e perdas que traz. A implementação desse caderno, de qualquer forma, foi polêmica e tem sido motivo de muitas discussões.

O QUE O SENSO COMUM PARECE ENTENDER POR ARTE

Num âmbito mais abrangente, há também uma fala bastante semelhante na sociedade, dentro do que estamos aqui denominando por senso comum, sobre o reconhecimento da profissão. Desde pais que não desejam que seus filhos optem por uma graduação em arte, até amigos que não entendem simplesmente o que é a profissão de artista.

Minha filha artista

Meu pai nunca gostou por eu ter feito Artes Plásticas... já que eu tinha passado em Arquitetura na PUC-Campinas e não quis fazer o curso (Sujeito 5).

Mas você trabalha em quê?

Uma vez estava conversando com um grupo num barzinho e fui questionada sobre qual era meu trabalho. Disse que trabalhava com arte, que era artista. Não

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



satisfeitos com a minha resposta fui surpreendida com a seguinte pérola: - Certo, mas qual é o seu trabalho? (Sujeito 4)

Nestas falas transparecem, em um contexto mais amplo, a atividade artística como algo não digno nem de alegria e apoio por um pai, nem um trabalho. O entendido por arte, no senso comum, parece estar atrelado a algo da beleza, da alegria, quase da inconsequência. Algumas vezes, ouve-se como se a compreensão da arte estivesse relacionada com algo mais da ordem da trivialidade e não das essências, nem das questões significativas, críticas e mobilizadoras dos sujeitos.

Arte e felicidade: um perfeito casamento?

Lembro de uns pequenos eventos do mundo: Carina contando que o pai pediu para ela fazer uns embrulhos para presente "afinal ela fazia artes plásticas". Minha cunhada tentando fazer amizade me escreveu: Vi essa frase e lembrei de você: "Quem gosta de artes entende melhor o mundo, vive melhor e é mais feliz". Eu não perdi meu tempo falando dos artistas e suas dúvidas, suas perturbações, seus altos e baixos, seus questionamentos e hiper-sensibilidade... Sinceramente pensei que para ela: axé=música=arte, então correr atrás do trio elétrico é quase uma *performance* (Sujeito 6).

Aqui a compreensão da relação da arte com alegria é proporcional à indignação que esse tipo de comentário suscita. A reação a essa fala, colhida tantas vezes no cotidiano de um artista e de um educador em arte, é de tristeza, de indignação de perplexidade. Como reagir e o que esperar então?

POSSIBILIDADES DE REAÇÃO

O reconhecimento do professor de arte na escola é fruto da valorização da própria atividade na escola, da compreensão da arte entre todos os educadores, porém não se pode desconsiderar que a arte na escola está inserida numa crise educacional mais ampla, na qual a desvalorização do ensino e do próprio papel do educador fica abalado.

Uma série de fatores práticos também favorece que a situação continue agravando como está. Seria, neste sentido,



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

necessário aumentar os investimentos em educação; melhorar o salário dos professores, investir na capacitação dos mesmos, equipar nossas escolas públicas (computadores, laboratórios e bibliotecas) contratando funcionários habilitados para cuidar desses setores (técnicos de Informática, bibliotecários etc.) (...) corrigir no gerenciamento dos recursos da educação, evitar desperdícios ou má aplicação dos recursos (INACIO, 2003, s/p).

Embora possam ser percebidos sinais de mudança em algumas situações, a maioria das reações e comentários sobre a presença da arte no ambiente escolar parece evidenciar a ideia geral, do senso comum, sobre a arte. Assim, uma modificação no pensamento tanto no meio educacional como no consenso geral em prol das aulas de arte - que permitem um rico espaço à boa e saudável constituição da personalidade e ao desenvolvimento e conhecimento humano - não ocorrerá tão logo.

Frente aos comentários e atitudes tão depreciativos em relação à arte e à arte na educação a primeira reação é de perplexidade, muitas vezes de revolta. Muitas vezes não se tem nem vontade de discutir ou ficamos querendo achar que o que determinada pessoa diz não é bem o que queria dizer, negando a evidência da fala como fato, há um movimento claro de proteção e preservação.

Interlocutores e interlocutores...

... dependendo da pessoa eu não discuto. Pode até me ferir quando falam de uma maneira leviana da arte. Se a pessoa tem o mínimo interesse, eu debato um pouco, converso, mas no caso de outras pessoas, que falam palavras como se mastigassem capim eu deixo para lá sem culpa. Não *enxugo gelo* (Sujeito 6).

Acreditamos que foi apenas uma primeira reação inconsequente?

... talvez ela tenha mais falado por falar mesmo, no fundo ela provavelmente não pensa assim (quando ela parar para pensar...). É que sair de uma 5ª série agitada realmente faz qualquer santo falar *asneira* mesmo... (comentário sobre a fala de uma professora de matemática que considera a arte supérflua) (Sujeito 7).

Há, por certo, formas de subverter estas circunstâncias. Mas como abrir horizontes em mentes cheias de certezas?



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Devagar mudando

... acredito que estamos caminhando para uma mudança de conceito de vida, numa direção que procura valorizar o Ser e as pessoas vão entender melhor a importância da arte na vida de todos e principalmente o quanto é importantíssima para a formação de uma criança em idade escolar (Sujeito 8).

Há de existir, e de alimentar-se, a vontade que não nos permita desanimar e sucumbir à situação de desvalorização ainda dominante, entendendo esta incompreensão (ou compreensão equivocada) ao campo, como resultado de um contexto histórico brasileiro determinado a ser alterado. De fato, o espaço dado à criatividade, à fala, à crítica, ao questionamento e à iniciativa é muitas vezes não desejado em nossas escolas e dentro da própria esfera de poder. A mudança terá que ser exatamente em nós, os agentes.

Nos decepcionamos e argumentamos

A professora de matemática percebeu — depois de eu defender que sem arte não se vive, pois somos influenciados pela estética e uma série de outros argumentos — e acho que no fim ela se chateou com ela mesma depois que se deu conta do que falou. Eu não esperava ouvir isso de ninguém, ainda mais de alguém por quem tenho estima (Sujeito 3).

Argumentamos

Um dia uma diretora, com a qual me relacionava muito bem, foi ao pátio da escola me questionar se o que alguns dos alunos estavam fazendo na lousa era 'Arte', de forma a insinuar se eram rabiscos ou se aquilo fazia parte da aula. De fato estávamos desenvolvendo uma atividade de estudos de desenhos em perspectiva destinados às paredes do pátio. O pintar na lousa não estava previsto, mas havia sido percebido e acolhido por mim em função de ser também expressão e de configurar, de imediato, uma intervenção concreta, daquelas alunas, no espaço, o que era o objetivo final da atividade. Além deste fato elas desenhavam nada menos, nada mais do que seus nomes. Então expliquei à diretora sobre o significado pedagógico do escrever o nome, da importância desta forma de estar e de se colocar no mundo contribuindo e atuando no ambiente escolar, como forma de tomar posse deste ambiente, como sujeitos ativos naquele espaço, que aqueles trabalhos eram expressivos e que portanto, embora não previstos, faziam sim parte da aula de arte (Sujeito 4).

Aguardamos os frutos

Reencontrei a professora de matemática dois dias depois. Veio me dizer que naquele dia havia ficado pensando, pediu desculpas se foi rude ou mal interpretada. Disse que estava revoltada com a 5ª série e ao mesmo tempo se lembrou que um dia eu



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

disse que as crianças tinham muita matemática. Ela disse que isso a indignava, pois é insuficiente a carga horária de matemática para todo o conteúdo a vencer e que ainda assim os alunos não aprendem.

Depois desse encontro o tal —conteúdo a vencer|| ficou ecoando em minha cabeça. *Vencer* inevitavelmente me remete a disputa: ensinador e ensinado, usando as fórmulas como armas dessa guerra (Sujeito 3).

Há uma diferença grande entre o professor que considera determinado conteúdo a ser *ensinado*, daquele que observando o lugar no qual se encontra o aluno, com ele desenvolve estratégias para adquirir este conhecimento, sendo cúmplice junto a ele. Não é o caso de negar que existem conteúdos e conceitos, inclusive abstratos, a serem assimilados e compreendidos, mas a diferença está na forma de fomentar e propiciar esta aquisição.

Subvertemos?

Quando fiz vestibular pela primeira vez meu pai não concordou com Artes Plásticas. No meu caso fiz Arquitetura. Mas no ano da formatura prestei Artes. Acabei fazendo do mesmo jeito (Sujeito 8).

Não se trata de sermos vítimas da forma com a qual se encontra, em muitas escolas, a educação hoje em dia. Mas refere-se a nossa postura em relação às estratégias que adotaremos para conduzir mudanças dentro do daquilo que o sistema nos impõe como pré-definido, refletir sobre uma transformação mais eficaz, implicando em alterações mais profundas, inclusive, de ordem social. Podemos argumentar; podemos não verbalizar, mas agir junto aos alunos, mostrar e fazer parcerias. Provavelmente, precisaremos, como bons educadores, evidenciar nossos argumentos dentro da lógica daqueles que a nós e à Arte pejorativamente se referem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguramente a desvalorização do ensino de arte está permeada por uma inércia histórica que não deseja a formação de agentes, pessoas ativas, pensantes e críticas. A



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

arte é por si livre, e portanto libertadora, no sentido de não pré-determinada; não definida, no sentido de não *enquadrável*; é linguagem, é expressão, é humana... portanto não é, nem está, delimitada por uma conceituação controlável. A arte necessita de espaço, de liberdade e de riscos. E talvez tanto a escola como a sociedade mostrem-se ainda não preparadas para lidar com estas que são questões intrínsecas da arte. Tocar questões humanas profundas provoca inseguranças, principalmente entre os que não sabem lidar com mudanças. Arte é mudança contínua. A arte muda o homem e muda a sociedade.

Por estes motivos, a arte apresenta-se de forma tão atraente, por um lado, e ao mesmo tempo tão assustadora. Por esta razão, pais têm medo que seus filhos queiram ser artistas: —Como ser algo sem uma determinação? Livre? Autêntico?|| , é mais fácil seguir o que já está pronto, o que é controlado do que criar novos caminhos. Por outro lado, a preocupação desses pais também pode ser derivada da própria desvalorização que a arte atualmente tem, uma preocupação digna referente ao futuro do filho junto a um campo entendido de forma tão desvalorizada e incompreendida.

Foi possível perceber que colegas, professores de outras áreas e coordenadores, acostumaram-se, pois foram exigidos também a isto, a trabalhar com o previsto, com o sabido. Isto faz com que seja a eles realmente difícil entender que o educador em arte, ao permitir que os alunos se apossam do espaço da aula para se expressarem, está não apenas ensinando o conteúdo da disciplina ARTE, mas também construindo aquilo sobre o qual todo o sistema educacional deveria se pautar: autenticidade, criatividade, formulação de questionamentos significativos, autonomia, responsabilidade e iniciativa. As atividades de arte, quando implementadas da modo adequado, são perfeitamente ajustadas ao que cabe à escola dentro da sociedade; são atividades facilitadoras e mediadoras do contato com a sociedade e a cultura, seja ela local, regional, nacional ou universal. O olhar que vê nesses encontros bagunça, revela a ignorância na compreensão



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

da especificidade do campo da arte e moralmente categoriza como desordem, o que revela outro tipo de ordem que não a autoritária, que não a ordem do professor que fala e o aluno que simula escutar, mas a ordem das trocas e da participação efetiva. Para ser livre é preciso exercitar a liberdade, a criatividade e a expressividade. Enfim, é neste ponto que se encontra o principal conteúdo da disciplina ARTE.

Desta forma procuramos, a partir dos testemunhos gerais do nosso grupo de discussão, refletir sobre o contexto de recebimento e compreensão da arte no contexto escolar, evidenciando algumas dinâmicas e esclarecendo algumas posturas. No intuito de contribuir à reflexão da prática docente em arte, compartilhamos estas questões a fim de iniciar uma discussão sobre as possibilidades e estratégias ao reconhecimento deste importante campo de conhecimento nas instituições de ensino de forma mais ajustada à crua realidade que muitas vezes se nos apresenta. Procuramos por fim evidenciar que as mudanças necessárias serão fruto do nosso empenho como educadores não apenas junto aos alunos, mas generosamente também junto aos colegas de trabalho, amigos, pais de alunos e diretores de escola a fim de aos poucos romper com uma estrutura naturalizada de repressão, supervalorização da racionalidade e hierarquias dentro mesmo da relação de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4ª ed, São Paulo: Ed. Cortez, 2008, pp. 13-25.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.** [online] vol.24, n.83, pp. 601-625, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em 15/05/2009.

ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. Barcelona: Ed. Laia, 1987.

RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n. 20, p. 29-56, jan/jul. 2009 – ISSN 1519-0919



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

ESTEVE, J. M., FRANCO, S. e VERA, J. **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona: Ed. Anthropos, 1995.

FERRAZ, M. H. e FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estud. av.*, vol.15, n.42, pp. 259-268, Ago 2001. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02/05/2009.

INACIO, F. O. **Educação em crise**. Artigo 22 de julho, 2003. Disponível em <http://www.consciencia.net/2003/07/26/inacio.html> . Acesso em 10/02/2009.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Arte**, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em 2/10/2008.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: ARTE / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio.

SAVIANI, M. História do currículo e tradição escolar. In: **Origem do currículo e a tradição escolar brasileira**. Disponível em

<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/cem/tetxt1.htm>. Acesso em 14/02/2009.

TORRES, J. **La desmotivación del profesorado**. Madrid: Ed. Morata, 2006.

TOURINHO, I. Transformações no Ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 2008, pp. 27-34.

Adriana Rodrigues Dias

Arte-educadora e artista plástica. Possui mestrado em América Latina Contemporânea e Master em Direção e Gestão de Bem-estar Social e Serviços Sociais, ambos pela Universidad de Alcalá, Espanha. Bacharelado e licenciatura em Educação Artística, UNICAMP. Professora universitária autônoma. Docência em educação básica e ateliês livres. Em sua produção artística trabalha o desenho, a pintura e a fotografia.

Endereço eletrônico: adrianadiasruez@hotmail.com

Luciana Benetti Marques Válio

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes na Unicamp no qual pesquisa intervenções artísticas urbanas. No mestrado estudou as práticas artísticas e a sua relação com o museu por meio da pesquisa das práticas avaliatórias em museus de arte (sendo bolsista da FAPESP). Bacharel e Licenciada em Educação Artística pela



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

UNICAMP. Atualmente, é professora efetiva da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, da disciplina Arte para Ensino Fundamental ciclo I e II, e tesoureira da ONG Associação Plantando Paz na Terra, atuando com a elaboração de projetos sócio-ambientais.

Endereço eletrônico: luvalio@yahoo.com

Tatiana Fecchio da Cunha Gonçalves

Doutora em Artes pela UNICAMP (bolsista da FAPESP) com estágio sanduíche na Wellcome Trust Centre for the History of Medicine/ UCL Londres (bolsista CAPES). Mestre em Artes pela UNICAMP. Bacharel e Licenciada em Educação Artística, UNICAMP. Especialista em Arteterapia pela Unicamp e especialista em Artes e Novas Tecnologias pela Universidade de Brasília-UnB. Membro dos grupos de Pesquisa: Transferência Cultural entre Europa e América Latina (IA/ UNICAMP) e Desenvolvimento, Linguagem e Práticas Educativas (FCM/ UNICAMP).

Endereço eletrônico: tati.fecchio@gmail.com

Artigo recebido em novembro/2009

Aceito para publicação em janeiro/2010