

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Ádma Bernardino Magalhães

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
Estudo de Caso da UNEB/CAMPUS XVII**

BELO HORIZONTE

2015

Ádma Bernardino Magalhães

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
Estudo de Caso da UNEB/CAMPUS XVII**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Artes e Experiência Interartes na Educação

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Carvalho Pereira

BELO HORIZONTE

2015

Magalhães, Ádma Bernardino, 1973-

O ensino/aprendizagem de arte na formação do pedagogo [manuscrito] : estudo de caso da UNEB/Campus XVII / Ádma Bernardino Magalhães. – 2015. 145 f. : il. + 1 CD-ROM.

Orientadora: Ana Cristina Carvalho Pereira

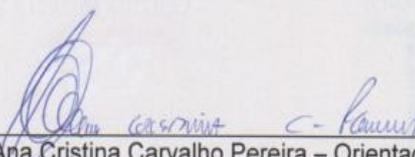
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Universidade do Estado da Bahia – Curso de Pedagogia – Teses.
2. Arte – Estudo e ensino – Teses. 3. Educação – Estudo e ensino – Teses. 4. Professores – Formação – Teses. 5. Arte e educação – Teses. I. Pereira, Ana Cristina Carvalho, 1959- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

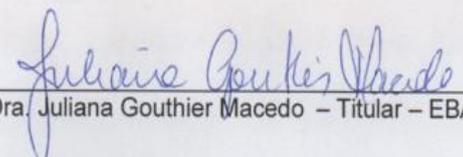
CDD 707

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação da aluna **ÁDMA BERNARDINO MAGALHÃES** Número de Registro **2013709328**.

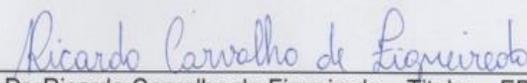
Título: "O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
Estudo de caso da UNEB/CAMPUS XVII"



Prof. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira – Orientadora - EBA/UFMG



Prof. Dra. Juliana Gouthier Macedo – Titular – EBA/UFMG



Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo – Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 07 de Agosto de 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e todas forças criadoras do universo, pela vida, por este presente que é viver. Por esse crescimento durante o Mestrado em Arte, na EBA/UFMG.

Agradeço a professora Ana Cristina Carvalho Pereira, minha orientadora, por todo investimento em minha formação, as lições diárias de dedicação e energia voltadas à Arte, à dança, pelas orientações valiosas, que tornaram este trabalho, possível de se materializar. Obrigada pelo convite a crescer com vocês, participando do curso Educação Infantil, Infâncias e Arte. Obrigada por acreditar!

Agradeço aos professores que participaram da banca de qualificação: Amarílis Coragem, Lúcia Pimentel (suplente), pelas sugestões de leituras, redimensionando as rotas. A intervenção de vocês foi fundamental para que pudesse refazer os mapas. Também agradeço a Professora Juliana Gouthier pela leitura, avaliação valiosa do meu trabalho durante o processo de qualificação e, por mais uma vez aceitar o convite para este momento de fechamento de um ciclo de crescimento. Muito obrigada por suas orientações e incentivo.

Ao professor Ricardo Figueiredo, pela acolhida, pelas partilhas, também no Infâncias e Arte, pelos livros que enriqueceram o acervo bibliográfico da UNEB. Obrigada por ter aceito estar presente novamente na minha trajetória de formação, dessa vez como componente da banca de defesa de dissertação.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Arte da EBA/UFMG, pelas possibilidades de crescimento, pelos professores e pelas oportunidades de construção de conhecimento.

Toda minha gratidão pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, de onde venho e para onde volto. Obrigada por tornar possível ampliar meus conhecimentos nestes dois anos, tão preciosos. Tenho ciência de que a minha ausência causou alguns desconfortos, por que sei bem das dificuldades e carência de professores, por isso mesmo, todo meu apreço.

A todos os funcionários, técnicos-administrativos da UNEB/Campus XVII, em especial Sabrina e Daniela pela prestação no retorno das informações que foram tão necessárias. Muito obrigada!

Aos meus alunos do Projeto de Extensão: Universidade Aberta à Terceira Idade – UATI, pelos telefonemas cheios de carinho e saudade, pela vivacidade. Especialmente em relação a este projeto quero abraçar Elaine Alves Leles, por ter assumido a coordenação da UATI com todo investimento, qualidade e energia, junto com Jairla Carvalho, que primou pela generosidade, oferecendo seu trabalho de modo voluntário. A vocês duas, pela dedicação impagável, agradeço imensamente.

Aos meus colegas de mestrado, pelos encontros que se tornaram amizades incríveis, diminuindo as sensações da distância de casa. Muito obrigada!

As queridas: Larissa, Marlaina, Gislane, Jéssica, Mariana, Rayza, Nathalia, obrigada pelas trocas, pelos risos e comprometimento que me foi exemplar. Foi um presente conviver com vocês.

À minha família. Meus irmãos: Márcia, Géó, Beto, Maysa, Rose. Meus sobrinhos, minhas cunhadas e cunhados. Família é muito importante.

Agradeço, finalmente e mais que especialmente aos ex-alunos que se dispuseram a participar deste estudo de caso, por aguentarem minha insistência, por me cederem seu tempo, me confiarem informações, pela partilha do cotidiano de vocês, inclusive durante as férias. Sem vocês nada disso teria sido possível.

DEDICATÓRIA

“Quando criança, certa vez adoeci
De fome e medo. De meus lábios tirei
Escamas duras, e lambi meus lábios. Lembro-me
Ainda do seu gosto salgado e fresco.
E o tempo todo eu andava, andava, andava.
Sentei-me na escada da entrada para me aquecer,
Fiz meu caminho delirante como se dançasse.”
(Nostalgia - Arseni Alexandrovich Tarkovski)

Guardo em mim muitas andanças e também ecos de muitas canções e gritos. Desde criança desatando a sonhar. Por isso, dedico este trabalho a todos que sonham longe, como crianças, como eu. A todos os meus professores, da infância até aqui, que de alguma maneira me impulsionaram. À pessoa que é minha maior referência de educadora, minha mãe, Maria do Carmo, que escolheu para estar ao meu lado, minha melhor referência de ser humano, meu pai, Rosalvo. Aos meus irmãos e irmãs, aos meus amigos e amigas aos colegas professores e finalmente aos meus alunos, que tornam possível esse exercício de ser professor. É por todas e todos vocês que eu cheguei até aqui. E quero ir mais longe.

RESUMO

O presente trabalho **O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: Estudo de caso da UNEB/CAMPUS XVII**, partiu da necessidade de investigar a formação de professores para o ensino/aprendizagem de Arte, no curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia - Campus XVII. Com o propósito de evidenciar os referenciais didáticos e metodológicos empregados no *componente curricular Arte e Educação* e seus reflexos na atuação de egressos do curso de Pedagogia. É apresentado um panorama do ensino de Arte no Brasil, as diretrizes curriculares para Arte na Educação Básica e as diretrizes do curso de Pedagogia, no que tange ao ensino de Arte. A abordagem qualitativa e o estudo de caso, como referenciais metodológicos, possibilitaram a identificação e análise dos saberes construídos e os problemas encontrados na formação em Arte, no curso de Pedagogia/UNEB. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: o questionário, a entrevista estruturada e a análise documental. Como resultado, se evidenciou que a formação em Arte, nesse contexto, é vista como insuficiente, dada a exiguidade de tempo do *componente curricular Arte e Educação* e em relação ao vasto campo de saberes da Arte enquanto área de conhecimento. Dos fatores que justificam a situação em que se encontra a Arte na formação dos Pedagogos, foram mencionados: a falta de acesso a bens culturais, aos espaços de fruição artística, bem como, a sonegação dos conhecimentos sobre Arte na Educação Básica, na experiência de formação dos egressos. Apesar dos problemas evidenciados, se reconhecem a importância e necessidade da Arte como componente fundamental ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, em todos os níveis de ensino, sua relevância cultural, histórica e social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte; Formação Docente; Egressos; Curso de Pedagogia/UNEB.

ABSTRACT

This work **TEACHING / LEARNING IN ART PEDAGOGUE TRAINING: Case Study of UNEB / CAMPUS XVII**, stemmed from the need to investigate the teacher training for teaching / learning art, the Faculty of Education, State University of Bahia - XVII Campus. In order to highlight the educational and methodological frameworks used in the curricular component and Art Education and its impact on the performance of Faculty of Education graduates. It presents an overview of art education in Brazil, the curricular guidelines for Arts in Basic Education and the Faculty of Education guidelines, with regard to art education. The qualitative approach and the case study as methodological framework, made possible the identification and analysis of built knowledge and the problems encountered in training in Art, the Faculty of Education / UNEB. The research instruments used were the questionnaire, structured interviews and document analysis. As a result, it became clear that training in art in this context is seen as insufficient, given the curricular component of time scarcity Art and Education and in relation to the vast field of art as knowledge area knowledge. Of the factors that justify the situation where the art lies in training Educators were mentioned: lack of access to cultural goods, artistic fruition spaces, as well as the withholding of knowledge of Art in basic education, the experience of training of graduates. Despite the evident problems, they recognize the importance and necessity of art as a key component to the cognitive development of students at all levels of education, cultural relevance, historical and social.

KEYWORDS: Art Teaching; Teacher Training; Graduates; School of Education/UNEB.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1. A FORMAÇÃO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE | 26 |
| 1.1 Aspectos Históricos e Contextuais – Encontrando Evidências | 26 |
| 1.2 Possibilidades de transformações didático metodológicas na atuação do professor pedagogo | 35 |
| 2. DE QUE ENSINO DE ARTE E DE QUAL PEDAGOGIA ESTAMOS FALANDO | 43 |
| 2.1 Afinal, o que pode a Arte na educação? | 43 |
| 2.2 Geopolítica da formação para ensino de Arte em Bom Jesus da Lapa / Bahia | 59 |
| 2.3 A Arte no Currículo de Pedagogia/UNEB/Campus XVII | 62 |
| 2.4 Saberes necessários à formação do professor Pedagogo para o Ensino de Arte | 75 |
| 3. CAMINHOS DO DIÁLOGO COM EGRESSOS DA UNEB E O ENSINAR ARTE | 81 |
| 3.1 Com quem se fala e de quem se fala: os participantes e as suas vozes | 82 |
| 3.2 O Perfil dos egressos | 84 |
| 3.3 Caminhantes e sua experiência | 89 |
| 3.4 Uma escuta, as reflexões e os caminhos para o ensino de Arte | 92 |
| 3.5 A arte no cotidiano de cada um | 93 |
| 3.5.1 O que pensam os egressos sobre arte, suas experiências de fruição e produção artística | 93 |
| 3.5.2 Arte e Educação – sobre a formação dos egressos do curso de Pedagogia na UNEB/Campus XVII | 104 |
| 3.5.3 Ensino de Arte como experiência vivida | 114 |
| 3.6 Relações comparativas das falas dos egressos: situações convergentes determinantes da prática de Ensino de Arte | 133 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 140 |
| REFERÊNCIAS | 152 |

APÊNDICES

- I. MODELO DO QUESTIONÁRIO
- II. ROTEIRO DE ENTREVISTA
- III. MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO

ANEXOS – CD ROOM

- I. CÓPIA DE EDITAIS DO CONCURSO DO ESTADO
- II. CÓPIA DE EDITAIS DE CONCURSO DO MUNICÍPIO
- III. CÓPIA DE EDITAL DE SELEÇÃO DO MUNICÍPIO
- IV. FLUXOGRAMA DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA
- V. IMAGENS DAS AULAS DE ARTE E EDUCAÇÃO
- VI. IMAGENS DAS AULAS DE ARTE DOS EGRESSOS
- VII. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA
- VIII. REGISTROS DE AULA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.
- IX. ORIENTAÇÕES CURRICULARES E SUBSÍDIOS DIDÁTICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS - BAHIA - 2013.
- X. ORIENTAÇÕES DA OFICINA DE ARTE
- XI. LISTA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA
- XII. PROGRAMAS DOS CURSOS QUALIFICAÇÃO PARA A FORMAÇÃO EM ARTE NO INTERIOR
- XIII. NÚMERO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE MINISTRAM A DISCIPLINA "ARTE (EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, TEATRO, DANÇA, MÚSICA, ARTES PLÁSTICAS E OUTRAS)" POR CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO (UF) - REDE PÚBLICA - 2014

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP – Acadêmico Participante

CEI – Centro de Educação Infantil

CFA – Centro de Formação em Arte

CODEVASF – Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco

DCHT – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias

DIREC – Diretoria Regional de Educação

EAD – Educação à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAE – Faculdade de Educação

FUNCEB – Fundação Cultural do Estado da Bahia

IAT – Instituto Anísio Teixeira

IFBA – Instituto Federal da Bahia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NESLA – Núcleo Avançado de Ensino Superior de Bom Jesus Da Lapa

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC/MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

TEC – Tópicos Especiais em Educação

SECULT – Secretaria Estadual de Cultura

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNIP – Universidade Paulista

UNOPAR – Universidade do Oeste do Paraná

UFOB – Universidade Federal do Oeste Baiano

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ETAPAS DA PESQUISA

QUADRO 2 - NÚMEROS DE ESTUDANTES MATRICULADOS E FORMADOS NOS SEMSTRES 2010.1 A 2013.2

QUADRO 3 - LINGUAGENS ARTÍSTICAS UTILIZADAS PELOS EGRESSOS NAS AULAS DE ARTE

QUADRO 4 - TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL E NO ENSINO DE ARTE

QUADRO 5 - MATERIAL FORNECIDO PARA O TRABALHO COM ARTE NAS UNIDADES

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES CONCLUINTES POR SEMESTRE

GRÁFICO 2 – RELAÇÃO ENTRE NÚMERO DE ENTRADA NO CURSO E NÚMERO DE PESSOAS QUE CONCLUEM POR SEMESTRE

GRÁFICO 3 – NÚMERO DE PEDAGOGOS FORMADOS, POR SEMESTRE, ATUANDO NA EDUCAÇÃO

GRÁFICO 4 – PERCENTUAL DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA QUE ATUAM NA ÁREA DE SUA FORMAÇÃO JUNTO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BOM JESUS DA LAPA

GRÁFICO 5 – RELAÇÃO DO NÚMERO TOTAL DE FORMADOS EM PEDAGOGIA ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2013 E O PERCENTUAL DE PEDAGOGOS ATUANDO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM BOM JESUS DA LAPA

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – MOSAICO EXPERIÊNCIAS DE AULAS PRÁTICAS DE ARTE E EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA UNEB/CAMPUS XVII – TURMAS 2010.1

IMAGEM 2 – MOSAICO EXPERIÊNCIAS DE AULAS PRÁTICAS DE ARTE E EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA UNEB/CAMPUS XVII – TURMAS 2012.2 E 2013.1

IMAGEM 3 – MOSAICO EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DE AULAS DE ARTE OFERECIDAS PELOS EGRESSOS – CURSO DE PEDAGOGIA UNEB/CAMPUS XVII

INTRODUÇÃO

O fantasma do espelho puxa para fora minha carne,
e ao mesmo tempo todo o invisível de meu corpo
pode investir os outros corpos que vejo.
Doravante meu corpo pode comportar
segmentos tomados do corpo dos outros
assim como minha substância passa para eles
o homem é o espelho do homem.
Quanto ao espelho ele é o instrumento de
universal magia que transforma as coisas
em espetáculos,
os espetáculos em coisas,
eu em outrem e outrem em mim.

(Maurice Merleau-Ponty)

Como quem busca uma identidade e se debruça sobre um olhar para dentro e fora, me vejo nessa tarefa difícil de me constituir como educadora. O desafio? Parar para ver e analisar como venho desenvolvendo a minha práxis nesses 24 anos de trajetória na educação. E, mais especificamente, como vem sendo delineado o ensino do componente curricular Arte e Educação¹ no curso de Pedagogia da UNEB – Campus XVII, no qual atuo há 11 anos - um percurso rico de experiências, envolvendo muitas pessoas e diversos espaços.

Merleau-Ponty me dá uma pista do que me levou a desenvolver esse estudo sobre o ensino/aprendizagem de Arte: - ver minha trajetória como um olhar-me no espelho, puxando para fora o que ficou na carne como espectro das coisas e emoções experimentadas, e que precisa tornar-se algo que se materialize fora do corpo, fora do espaço interno da visão do corpo. Uma tentativa de me perceber melhor nesse lugar de educadora de arte e de avaliar como a minha atuação vem refletindo junto aos egressos do curso de Pedagogia.

¹ Apesar de no curso de Pedagogia/UNEB ser denominado o componente curricular como “Arte e Educação”, a minha abordagem e ações metodológicas, levam em consideração o ensino/aprendizagem de Arte que evidencia a necessidade de uma formação estética e as relações com o desenvolvimento cognitivo, respeito às vivências da individualidade e autonomia na formação dos sujeitos.

Em 1992, aos 19 anos, deixo a paisagem do oeste da Bahia, entre as águas do Rio São Francisco e as pedras calcárias do morro da cidade de Bom Jesus da Lapa, onde nasci, para continuar meus estudos em Belo Horizonte. No ano seguinte, uma greve me fez desistir de continuar o curso de Pedagogia no “Instituto de Educação”, hoje UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais), no qual acabara de me ingressar. Optei pela Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Durante esse tempo fui muitas vezes tomada pela Arte, como nas idas ao teatro Marília ou nos shows gratuitos de música mineira e brasileira nas praças da Estação e da Savassi. Também me marcaram uma apresentação do Grupo Uakti no teatro da Cidade, minha participação no grupo de dança folclórica da Escola de Educação Física da UFMG, que na época chamava-se “Sarandeio”², e a minha participação no Diretório Acadêmico – DA, da Escola de Educação Física, cuidando das questões culturais.

Mas, entre esses e outros momentos envolvida com a arte, a apresentação do grupo francês *Générik Vapeur*, no primeiro Festival Internacional de Teatro de Palco e Rua – FIT³, em 1994, me arrebatou. Aquele espetáculo, percorrendo as ruas da cidade, com seus efeitos sonoros incríveis, fogos de artifício, bonecos gigantes e a narrativa de Dom Quixote (em francês) ao lado de uma multidão que os acompanhava, foi encantador, enlouquecedor e inesquecível. Mesmo sem qualquer familiaridade com

² O Grupo Folclórico Sarandeiros, fundado em 1980 pelas professoras Marilene Lima e Vera Soares, fazia parte dos cursos de extensão oferecidos aos alunos da Escola de Ed. Física da UFMG. Em 1997 a direção do grupo passou a ser do bailarino e coreógrafo Gustavo Côrtes, atual professor de Folclore e Dança da UFMG, que ampliou o acesso ao grupo, permitindo a entrada de bailarinos de outras companhias e pessoas da comunidade geral. (Texto do retirado do site do grupo: http://www.sarandeiros.com.br/?page_id=782).

³ Desde 1990, o Grupo Galpão promovia, com apoio da SMC, o Festim - Festival Internacional de Teatro de Rua. A nova direção do Teatro Francisco Nunes, que assumiu em 1993, tinha a proposta de promover um festival de teatro de palco. Buscando concentrar força de trabalho, verbas, tempo e energia, a então secretária Municipal de Cultura, Maria Antonieta Cunha, propôs a fusão das duas propostas criando um único e grande evento. Nascia aí o FIT-BH. Sua primeira edição, de 2 a 12 de junho de 1994, teve promoção da Prefeitura de Belo Horizonte e realização conjunta do Teatro Francisco Nunes e do Grupo Galpão. FIT – BH: A História, por Bia Morais.

o idioma francês, aquele acontecimento me tocou profundamente. Ah! Como eu desejei ser do teatro, estar mais envolvida com as artes!

Depois de concluído o curso de Educação Física, e de ter vivido a experiência docente em escola pública do Ensino Médio em Ribeirão das Neves - MG, retornei para Bom Jesus da Lapa em setembro de 1998. Em maio do ano seguinte, tornei-me professora efetiva do Ensino Médio na minha cidade. Nesse tempo/espço no Ensino Médio, como professora de Educação Física, desenvolvi, entre outras atividades, vários projetos em diálogo com a dança e o teatro e com alunos que se destacavam na música, poesia, dança, pintura, desenho.

Com essa experiência, entre 2000 a 2001, fiz o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Avaliação, oferecido aos professores da rede pública, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB em parceria com o IAT - Instituto Anísio Teixeira - Salvador/BA.

Essa formação acadêmica permitiu-me ocupar a função de professora substituta de Educação Física do Colegiado de Pedagogia da UNEB - Campus XVII, assumindo os componentes: Fundamentos e Prática da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Psicomotricidade. Aprovada, através de seleção pública, fui assumindo essas e outras demandas, a exemplo das disciplinas de Avaliação da aprendizagem e Arte. Em maio de 2006, tornei-me professora auxiliar na mesma instituição de ensino, onde atuo, junto ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCHT/Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, no curso de Pedagogia, especialmente nos componentes ligados à discussão sobre corpo, lazer e ludicidade – Avaliação – Arte Educação.

O curso não dispunha de professor especializado na área de Arte e contava com a colaboração de professores de outros Campi, próximos a Bom Jesus da Lapa (quando havia), Campus IX (Barreiras), Campus XII (Guanambi) etc., para assumirem a disciplina Arte e Educação. A partir de 2003, ano da minha entrada no

Campus, assumi o componente curricular Arte e Recreação, sendo este espaço de atuação, lugar onde estou até hoje e para onde tenho buscado qualificação.

Em Bom Jesus da Lapa, não há cursos de graduação em Arte e, como a UNEB Campus XVII, não conta com um profissional graduado em Arte, em seu corpo docente para assumir os componentes curriculares de Arte do curso de Pedagogia, o ensino/aprendizagem de Arte na formação em Pedagogia se efetiva através da minha atuação e da de outros poucos professores colaboradores dos Campi presentes na região, que ministram os componentes, quando necessário.

Por causa dessa demanda do trabalho com Arte na UNEB, senti necessidade de me preparar melhor para o ensino/aprendizagem de Arte. Fiz o curso de Pós-Graduação no sistema PREPES/PUC Minas, em História da Arte, entre 2009 a 2010, mas, infelizmente não concluí, embora tivesse cumprido todos os créditos. Isso porque, nesse momento, acabei assumindo a gestão do campus XVII, como Diretora de Departamento, tornando-se extremamente difícil responder às demandas dos trabalhos da especialização em curso. Apesar de certa frustração por não ter finalizado a especialização, o meu percurso no PREPES/História da Arte foi fundamental para que eu investisse, posteriormente, na seleção para o Mestrado em Artes na Escola de Belas Artes da UFMG.

Após 16 anos da licenciatura em Educação Física, consigo realizar o mestrado impulsionada pelas demandas do curso de Pedagogia da UNEB e pela necessidade pessoal de investimento em qualificação para o ensino/aprendizagem de Arte. Um desafio que me propus enfrentar, conciliando as vontades, as demandas de trabalho e as distâncias.

Referenciais de educação e dimensões do ensino/aprendizagem de Arte

Pensar Arte enquanto parte da Educação Básica que interfere sobremaneira na formação de educandos e educadores, prescinde que me posicione em relação ao tipo de educação que defendo e em que medida as ações didáticas e metodológicas

as quais utilizo, são coerentes com a linha que defendo. Portanto, não há como realizar uma abordagem sobre a Arte, sem se considerar os sujeitos, como autores da sua própria história. Assim, os processos formativos prescindem de atitudes e do desenvolvimento cognitivo, voltados para a autonomia e o exercício criativo individual desses mesmos sujeitos.

É preciso estar claro, principalmente para mim, enquanto professora, o que almejo para meu exercício de docência e como essas metas me guiam para educação dos sujeitos com os quais me relaciono. Isso, reconhecendo a transitoriedade e dinamismo do exercício docente, da própria construção do conhecimento, bem como, da forma como nós educadores e educandos lemos o mundo.

A educação em Arte prescinde ser um campo aberto, onde se acolhem os saberes da experiência de educandos e educadores. Esse exercício, que é dialógico, depende, conforme propõe Freire (2011), de um comportamento que exige uma “séria disciplina intelectual”. Tampouco se pode construir conhecimento em Arte ou em outra área, sem que sejam confrontados os saberes do senso comum, o “currículo oculto” com o saber nomeado como erudito. É a partir das trocas e críticas sobre esses saberes que se constrói o pensamento criativo e novas ideias, em consonância com o mundo ao redor (FREIRE, 2011, p. 111).

Sendo assim, ao oferecer meu trabalho com o componente curricular Arte e Educação no curso de Pedagogia da UNEB/Campus XVII, segui debruçando-me sobre as experiências dos discentes em Arte ou a falta delas, fazendo um paralelo com a minha própria trajetória e as opções didáticas, metodológicas, bem como posicionamentos políticos frente ao aprender/ensinar Arte.

Desde o início da minha trajetória docente nesse campo de conhecimento até o presente momento, os esforços somados ao exercício intelectual, à curiosidade e à necessidade de construir saberes, foram pautando um envolvimento cada vez maior e mais comprometido com o processo de ensino/aprendizagem de Arte.

Nesse caminhar, foi possível estreitar as relações entre as posturas educacionais que vivenciei assim como, as que defendo e também, descobrir em mim posturas de uma educação de caráter instrutivo. Posturas estas, que atribuo como uma reação ao desafio em trabalhar com o vasto campo da Arte, principalmente ao me deparar com a fragilidade dos saberes de que dispunham os estudantes, associada à minha trajetória, ainda incipiente, nesse campo.

Em muitos momentos, ao iniciar as aulas do semestre, buscava diagnosticar os saberes e experiências trazidas e ou demonstradas pelos educandos, pois sendo ricas ou superficiais, ainda assim, seriam parte do que estaria previsto no planejamento. Como marco inicial na discussão de conceitos e entendimentos sobre Arte e produção artística, utilizava a “tempestade de ideias”, como dinâmica para escutar as mais diversas falas sobre a arte e suas relações.

Entre os pontos que apareciam com mais frequência estavam: sentimento, estética, pintura, artistas, cultura, produção humana, sensibilidade, beleza e técnicas. Outros dois aspectos que sempre costumavam deflagrar uma vasta discussão, eram o valor de mercado para objetos artísticos, principalmente pinturas, e os fatores que determinam o que seja Arte ou não.

No diálogo com os estudantes de Pedagogia sobre essas ‘primeiras’ questões, convidava-os a pensar sobre as razões de ser da Arte, trazendo sua atenção para nossos espaços de atuação, tentando identificar, nesses espaços, a presença da produção artística, interferência das imagens, objetos e concepções de Arte.

Para Freire (1987) na discussão sobre o que ele denomina de educação bancária, que se caracteriza como educação instrucional voltada a manutenção de sistemas opressivos e que serve à dominação dos sujeitos, um dos pontos para a sua superação, é o desenvolvimento de uma educação problematizadora em que um dos aspectos a serem enfocados, reside na tomada de consciência dos papéis desempenhados por educadores e educandos. E sobre essa relação dialógica entre educador e educando, Freire diz que:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 39).

Das referências que foram se transformando em norte para a forma como desenvolvo a docência em Arte, destaco as questões levantadas por Barbosa sobre o ensino/aprendizagem de Arte e sobre as escolhas dos educadores em relação às suas metodologias de trabalho. Essas escolhas, na fala de Barbosa (2011), implicam a vontade do professor e a consciência política que este tem sobre o tipo de educação que deseja desenvolver.

Em “Arte e Educação: leituras no subsolo”, Barbosa (2008), aponta mudanças ocorridas na década de 1980 do século XX, quando a Arte no Brasil passou a ser compreendida com maior clareza pelo viés da cognição, que inclui a emoção e não unicamente a expressão emocional. Outro aspecto apontado pela pesquisadora refere-se à prioridade ao processo de elaboração, de construção artística, às questões referentes à originalidade.

A partir desse viés, Barbosa (2008) aposta na necessidade de uma abordagem para o ensino de Arte pós-moderno, em diálogo com referências das *Escuelas Libres do México*, escolas dos Estados Unidos e da Inglaterra, baseada no fazer, na contextualização histórica e na fruição ou leitura de imagem, como ela mesma nomeia em alguns dos seus textos. Esta abordagem sistematizada por Ana Mae Barbosa denominada “Abordagem Triangular”, tem sido uma referência para a forma como venho construindo o ensino/aprendizagem de Arte na UNEB/Campus XVII.

Nesse sentido, é importante salientar que lidar com a formação de professores, atividade em que estou imersa, também requer uma estreita relação com o que se vivencia no cotidiano do trabalho docente e com as necessidades que surgem na tentativa de realização de uma educação dialógica que responda às metas desafiadoras de formação de cidadãos e cidadãos participativos.

Desde que assumi a componente curricular Arte e Educação, sinto uma vontade e uma necessidade de saber mais, de olhar criticamente para o que venho fazendo nesse lugar. Ou seja, avaliar se as minhas propostas didáticas são adequadas ou não, como estão alicerçados o meu pensar e as minhas leituras sobre Arte, que derivações estou realizando e como tudo isso vem refletindo na docência exercida pelos egressos da Pedagogia/UNEB com os quais trabalhei.

Se a atividade docente em si, demanda reflexão e avaliação constantes, com a docência em Arte, essa necessidade de avaliação é ainda mais forte, dada às limitações da minha falta de formação inicial específica, para o ensino/aprendizagem de Arte. Rever as metodologias, as estratégias didáticas, os referenciais teóricos para discutir Arte, produção, fruição, contexto histórico etc., é uma necessidade premente. Por isso, lancei um olhar sobre o que vinha fazendo, as metas estabelecidas para e com o componente curricular Arte e Educação, no curso de Pedagogia da UNEB/Campus XVII - e os seus reflexos na atuação dos egressos desse curso.

Nesse processo, como foco de discussão, analisei as seguintes questões: em que medida as discussões sobre Arte oferecidas no curso de Pedagogia do Campus XVII da UNEB, pelo componente curricular Arte e Educação no espaço/tempo de um único semestre de aulas, contribuiu para que os egressos construíssem referenciais estéticos para sua prática de ensino de Arte? Foi possível, nesse curto espaço de tempo contribuir para que esses egressos construíssem um pensar sobre Arte como área de conhecimento?

A partir do levantamento dessas questões, defini como propósitos dessa dissertação: analisar a formação dos egressos e a sua relação com o componente Arte Educação; identificar propostas de trabalho dos egressos derivadas das proposições da Arte no curso de Pedagogia do Campus XVII da UNEB; analisar em que medida houve uma apropriação da Arte como área de conhecimento refletido nas práticas de ensino desenvolvidas no espaço educacional onde os egressos atuam.

Como metodologia para esse trabalho dissertativo optei por uma abordagem qualitativa, desenvolvida a partir do estudo de caso. Esse estudo de caso foi dividido em 4 aspectos que contribuíram para evidenciar as questões levantadas. Esses aspectos foram:

1ª Etapa: identificação do perfil dos egressos. (entre janeiro/2014 e fevereiro/2015).

2ª Etapa: análise documental e aspectos políticos do ensino de Arte em nível nacional, estadual e local (de fevereiro a maio de 2015).

3ª Etapa: reflexões e análise sobre o componente curricular “Arte e Educação” e a formação do Pedagogo na UNEB confronto com a sua prática de ensino de Arte dos egressos (de fevereiro a maio de 2015).

4ª Etapa: análise dos dados das experiências vividas pelos egressos e considerações finais (de março a maio de 2015).

Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados: questionário, entrevista estruturada e análise documental. A construção desse trabalho dissertativo contou com a participação de 06 egressos do curso de Pedagogia UNEB/Campus XVII, em todas etapas.

No momento da escrita desta dissertação optei por dividi-la em 4 capítulos, descritos a seguir:

No primeiro capítulo ***A Formação para o Ensino de Arte***, são apresentados, alguns autores que fundamentam a compreensão dos caminhos da formação docente para o ensino/aprendizagem de Arte, com a apresentação de fatores que caracterizam, principalmente, esse ensino no Brasil. A opção pela abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa entra como um referencial importante nesse processo formador. Também são discutidos neste capítulo, a partir de outros autores, como Eliot Eisner e John Dewey, questões sobre o desenvolvimento cognitivo na Arte, a capacidade imaginativa, o processo criativo, dentre outros aspectos legitimadores da Arte na educação escolar.

No segundo capítulo, ***De que Ensino/Aprendizagem de Arte e de qual Pedagogia Estamos Falando***, analiso as questões legais e estruturais do ensino/aprendizagem de Arte no local da pesquisa, referenciais geopolíticos e profissiográficos relacionados aos egressos do curso de Pedagogia. Para isso, foram analisados a LDBEN 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil – RECNEI, as Diretrizes para o Ensino de Arte, constituídas pelo estado da Bahia no ano de 2013. Ainda no segundo capítulo, apresento características da Universidade do Estado da Bahia e do curso de Pedagogia oferecido no Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, com ênfase na trajetória do ensino/aprendizagem de Arte na formação do professor as mudanças do componente curricular Arte e Educação.

No terceiro capítulo, ***Caminhos do Diálogo com Egressos da UNEB e o Ensinar Arte***, apresento o perfil dos egressos, construído a partir dos participantes da pesquisa, sendo estabelecido um diálogo com eles sobre o que pensam sobre arte, os significados e papéis exercidos pela Arte na educação de um modo geral, bem como no seu espaço específico de trabalho. Também é abordada a formação em Pedagogia e a relação desta com o ensino/aprendizagem de Arte, considerando aspectos passíveis de uma discussão mais aprofundada.

Nas ***Considerações Finais***, revisito alguns aspectos discutidos em todo esse trabalho dissertativo, apresentando reflexões sobre quais as possibilidades efetivas de o curso de Pedagogia, em seu processo formativo, intervir sobre os problemas que a pesquisa demonstrou, me colocando como corresponsável por problematizar questões e apontar sugestões acerca da formação em Arte no espaço específico da UNEB Campus XVII e concomitantemente, na comunidade de Bom Jesus da Lapa. Assim, vislumbro condições melhores, e efetivas, para que a proposta de que a formação de qualidade em Arte deixe de ser um desejo intangível, aproximando-se, a curto prazo, de uma realidade concreta.

Por fim, apresento as Referências utilizadas para construção dessa dissertação. Também estão disponíveis nos apêndices e anexos, respectivamente, os

documentos referenciais e roteiros dos instrumentos da pesquisa, como: Roteiro de Entrevista; Modelo de Questionário; Termo de Consentimento; Quadros e Gráficos construídos através da compilação dos dados levantados e Cópia de Editais do Concurso do Estado; Cópia de Editais de Concurso do Município; Cópia de Edital de Seleção do Município; Imagens das Aulas de Arte e Educação; Imagens das Aulas de Arte dos Egressos; Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia UNEB/Campus XVII; Programas dos Cursos de Formação em Arte promovidos pela FUNCEB para as linguagens: Artes Visuais, Audiovisual, Brincante, Circo, Dança, Literatura, Música e Teatro; Registros de Aula dos Egressos Participantes da Pesquisa; Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos - Bahia - 2013.

1. A FORMAÇÃO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE

1.1 Aspectos Históricos e Contextuais – Encontrando Evidências

A trajetória do ensino de arte no mundo ocidental, tem suas bases de discussões, em alguns países da América do Norte como Canadá e Estados Unidos e também na Europa, mais especificamente na Inglaterra e Alemanha. É um percurso que reverbera, também no Brasil, há um longo período.

Entre idas e vindas no tempo, e em espaços diversos, as artes se modificaram, assim como o universo estético. As funções atribuídas à arte, aspectos contextuais, a crítica artística e o ensino/aprendizagem de Arte, não fogem a essas mudanças. Com a crescente demanda do desenvolvimento industrial na Inglaterra do século XIX, por exemplo, o enfoque na arte e design recebeu o impacto do forte apelo econômico sobre a produção de bens de consumo.

De acordo com Richter (2005), o ensino de Arte segue assim, apropriando-se das influências características das mudanças no tempo, forma, contexto social, enfim, passando na década de 1970, a ser vista como potencial para a aprendizagem, conceito este defendido pelas ideias de Vygotsky (1971), visão dialética da filosofia clássica germânica Davidov (1977) e Lompscher (2001), além da teoria da aprendizagem expansiva de Y. Engrström (1990). Em torno dessas correntes educacionais, Fichtner (2001 *apud* OLIVEIRA; HERNÁNDEZ, 2005), propõe um ensino de Arte seja voltado para o ensino da metáfora, defendida por ele, como um meio para compreender e produzir arte⁴.

Richter (2005), aponta ainda que na chegada da pós-modernidade, século XXI, o discurso na linguagem artística pós-moderna, diferentemente daquele apresentado

⁴OLIVEIRA, Marilda de O. e HERNÁNDEZ, Fernando, na obra: *A Formação do Professor e o Ensino de Artes Visuais*, os autores organizam uma série de textos e discorrendo sobre o tema evidenciam as nuances da formação do professor para o ensino de arte numa visão universalizada. Neste texto específico de Ivone M. Richter ela analisa aspectos presentes na Arte/Educação em países como: Inglaterra, Alemanha e Canadá e percorrendo seus exemplos do final do século XIX ao pós-moderno (atual), postula e analisa os referenciais desse Ensino de Arte no Brasil.

pelo ensino de arte modernista, os elementos formais são compreendidos como meios pelos quais o conteúdo artístico é revelado e não como sendo esses elementos o próprio conteúdo. Ou seja, a partir do processo criativo, os aspectos formais, em evidência na Arte contemporânea, são reveladores dos temas, das ideias, aspectos sociais, políticos, da literatura e narrativas presentes nas obras de arte e não o contrário.

Essas reflexões feitas por Richter (2005), tomando por base as ideias de Wilson (1997), apontam ainda para uma “ênfase da arte na herança cultural e que a qualificação do professor de artes visuais seja centrada na “interpretação da obra de arte” (RICHTER, 2005, p. 52). Desta maneira, através do caminho pautado pela interpretação da obra de Arte, os professores passariam pela criação artística do ateliê, pela crítica de arte e a compreensão das condições sociais, culturais, históricas e individuais que perpassam a criação de uma obra de arte.

Esta interpretação da obra de Arte, de maneira alguma deve ser pensada como uma tradução simbólica, que construa uma narrativa para a obra vista/percebida, mas uma capacidade de reconhecimento dos processos utilizados, de percepção sobre formas e materiais apresentados, encontrando assim, um sentido e significado próprio de cada um, no contato com cada produção.

Richter (2005, p. 52), analisa que, infelizmente, no Brasil as ideias de Wilson sobre a interpretação e crítica da obra de Arte foram erroneamente interpretadas e que na prática a ênfase dada a essa proposta foi à releitura de obras de arte como se por essa via, milagrosamente, os estudantes absorvessem os processos que levaram o artista a essa construção.

Na sua obra *Arte-Educação no Brasil* (2002), Ana Mae Barbosa faz uma viagem pela trajetória do Ensino de Arte no nosso País, identificando aspectos primordiais que construíram os referenciais atuais de como o ensino/aprendizagem de Arte é sentido, acolhido, compreendido e garantido aqui.

A *missão francesa*, como ficou conhecido o grupo de artistas e cientistas vindos ao Brasil no ano de 1816, por solicitação do imperador D. João VI, tinham a incumbência de criar a primeira Escola de Artes do País. Este grupo veio para as terras brasileiras, oito anos após a chegada da família real.

As intenções do império foram encaradas como controversas, já que esses franceses da missão eram conhecidos por seu apoio a Napoleão Bonaparte, notório inimigo da coroa portuguesa e que, com a queda do império napoleônico e perseguição aos seus seguidores em Paris, utilizaram o convite de trabalho no Brasil como uma desculpa para fugirem do clima hostil na França de então.

A despeito dessas situações discrepantes, os franceses vieram e, chegando ao Brasil impuseram sua cultura eminentemente neoclassicista das artes plásticas, que era a marca das artes na Europa, principalmente, do contexto francês napoleônico.

No Brasil, até então, a Arte aqui desenvolvida, conforme nos aponta Barbosa (2005), era barroca e rococó, com fortes indícios do programa jesuítico que tinha ênfase na literatura e retórica. Esse referencial foi substituído pelo neoclássico, perdendo contato com a Arte manufatureira e popular do barroco, muito difundida em todo país. Esse afastamento do popular cria um dos inúmeros preconceitos ligados às artes no Brasil, com reflexos até os dias atuais e que em parte, forma um impedimento do desenvolvimento efetivo e legítimo do ensino/aprendizagem de Arte no nosso contexto.

O primeiro preconceito foi de caráter político mesmo, já que os referenciais republicanos logo associaram as artes ao império e à sua necessidade de criar uma elite que governasse o País. Assim, tudo que refletisse o pensamento monárquico seria mal visto. Um segundo preconceito, foi de ordem estética, em que “de repente o calor do emocionalismo barroco era assim substituído pela frieza do intelectualismo neoclássico” (CAVALCANTI, 1969, *apud* BARBOSA, 2002, p.19).

Ainda analisando esta alienação do gosto popular, a vinda dos franceses concorreria, também, para divulgação de um pensamento da arte como sendo uma atividade supérflua, um acessório da cultura. Barbosa (2002, p. 20 e 21) aponta ainda que o texto legal do decreto de 1816 com o qual D. João VI criou o ensino artístico no Brasil, reforça essa ideia de atividade supérflua, uma vez que seria a Arte, um instrumento para modernização de outros setores e não uma atividade com fim em si mesma.

Sobre os referenciais para a formação de professores de Arte, grande parte desses pesquisadores concorda que as mudanças no ensino desse componente curricular na escola, devem seguir na direção de uma abordagem contextualizada, historicizada, de relevância social.

Também são defendidos o desenvolvimento da crítica, da estética e de um fazer em ateliê que supere o expressionismo como o escolanovista da década de 1960 do século XX, que se baseava em um desenvolvimento individual e auto referenciado. É necessário pensar que seria impossível para qualquer estudante, mesmo muito jovem, desvencilhar-se da cultural visual de que faz parte.

Neste sentido, a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa no ensino das artes e culturas visuais, postula uma reordenação conceitual do Ensino da Arte no Brasil. Esta proposta compreende o fazer, a leitura da produção artística e do contexto, como integrantes do Ensino de Arte.

Sob forte influência da chamada “Leitura da palavra e do mundo” via Paulo Freire (1981), a necessidade de pesquisa para a fundamentação da importância do ato de ver, apreciar que inclui a “leitura” crítica para a integração do Ensino de Arte, Barbosa, defende o conhecimento histórico como sendo um caminho para construção do sentido de pertencimento a uma cultura, a uma comunidade. Isto fica claro quando integra em seu texto:

[...] a falta de reflexão histórica sobre a significação sobre seu próprio trabalho tem levado o criador a atitudes onipotentes, julgando-se

capaz de criar do nada e se isolando pela impossibilidade de encontrar parâmetros históricos de avaliação e confrontação com o trabalho dos outros [...]. Na educação do arte-educador, é importante não só desenvolver o fazer artístico, mas também dar informações para torná-lo apto a uma leitura individual e cultural (FREIRE, 1981, p.29 *apud* BARBOSA 2011).

Eisner (2002), citando Dewey, menciona: “*Dewey diz-nos que enquanto a ciência declara significado, as artes expressam significado*” (p.12). E, é nesse embate entre conceitos, significados declarados e ou expressos, sobre a construção do pensamento, imaginação e criatividade, que Eisner (2002), em seu trabalho - “*The Art and the criation of mind*” - aponta direções pelas quais, as artes nos reconectam enquanto sujeitos e possibilitam um exercício prático, sensorial, metafórico, criativo e imaginativo, que sustentam e potencializam o desenvolvimento do pensamento.

Atendo-se especialmente sobre como as escolas estadunidenses tratam as artes no seu currículo, Eisner (2002), debate sobre o fato de que “*as artes são consideradas importantes, mas, não necessárias*” (p.7). Este fato por si encaminha a discussão de modo a pensar como a escola com seu rigor, nem sempre deu conta do desenvolvimento intelectual dos educandos e que esta pode encontrar justamente neste campo, pouco valorizado enquanto ciência, respostas para sua necessidade de se reinventar e construir novos rumos para o desenvolvimento cognitivo, e em que medida, a Arte responderia às essas lacunas pelo desenvolvimento dos seus saberes específicos fundados na educação estética.

Com relação mesmo ao sistema sensorial, relegado pelas ciências como um todo, pelo menos até o século XX, no que tange aos aspectos do desenvolvimento da consciência, do pensamento e do conhecimento, Eisner (1999), sobre o papel das artes na transformação da consciência, menciona que um dos primeiros aspectos a se considerar, é justamente o biológico, uma vez que desde a primeira fase da vida, quando bebês, me desenvolvo a partir das minhas experiências vivenciadas no e com o meu corpo, via sensorialidade (EISNER, 1999, *apud* BARBOSA, 2008).

Mesmo que este sistema não aja sozinho, pois, depende de fatores culturais, das relações humanas, do meio ambiente e dos estímulos, percebidos, sentidos, utilizados como ferramentas; dependemos muito de um sistema sensorial desenvolvido. As ferramentas da cultura, tais como: a linguagem, as artes, ciência, valores e gostos são aliados do sistema sensorial como fonte de aprendizado apresentado por Eisner (1999), como sendo o mais importante na experiência artística, aprender a me reinventar.

Essa experiência artística, diz respeito à vivência de referenciais gestuais, musicais, de dança, de poesia como linguagens que diferenciam cada indivíduo e possibilitam que as pessoas vivenciem um fazer arte, fruir arte, que os coloque no papel de artista e de um espectador atento às sutilezas, às emoções e aos sentidos construídos a partir dessas mesmas vivências. É aquela música de todo dia, revestida de uma sonoridade que lhe parece nova, diferente, preche de significados outros, que até então havia sido sonhado perceber e acessar.

A experiência artística, torna-se especialmente importante para o crescimento, desenvolvimento dos educandos, pois, é uma forma de educação. Eisner (2002) diz ainda que, educação é um processo de aprender a criar a nós mesmos e que é isso que a Arte promove, tanto como um processo, quanto como um produto deste processo.

Amplio a própria vida, na medida em que vou criando, expandindo meu conhecimento ao dar forma às disposições para saber Arte, experimentar Arte. Na busca por significados, sentidos naquilo que faço, vou estabelecendo contato com outros e compartilhando cultura. É por este processo que compreendo a fala de Eisner (2002).

Para o autor, potencializando nossa capacidade de imaginar, potencializamos nosso desenvolvimento cognitivo. Esse é um grande legado das artes para a educação como um todo.

Imagination, fed by the sensory features of experience, is expressed in the arts through the image. The image, the central term of imagination, is qualitative in character. We do indeed see in our mind's eye (EISNER, 2002, p.14).⁵

Através da Arte e do uso da imaginação por ela possibilitada, somos capazes de experimentar gestos, assumir papéis, pensar soluções para determinados problemas, fazer tentativas, como o que Eisner chama de “os olhos da mente” sem que soframos as consequências das experiências empíricas, as quais fatalmente, vivenciaríamos.

Estar atenta aos sentidos da visão, audição, paladar, tato e olfato, pelo fazer artístico, é o caminho para se desenvolver um refinamento da capacidade perceptiva que se torna cada vez mais complexa, promovendo meios de experimentar, provar, sentir coisas, materiais, objetos que sem essa capacidade seria uma tarefa impossível. A representação como sendo o produto do fazer artístico, torna público/materializa percepções que até então estavam fechadas na nossa consciência.

A pós-modernidade (século XXI), oferece grandes paradoxos e reorienta conceitos sobre Arte, sua produção, seus processos formais, por exemplo, que até o século XX, pareciam ser claros em suas considerações. Para Martins (2004), a racionalidade científica, que antecedeu a modernidade no século XX e que ditava o modo de saber, o que seria ou não ciência, falhou no seu processo de criação de conceitos universais, inclusive sobre Arte, e inaugurou com a modernidade uma era de incertezas, desfazimentos, reorientações e rompimentos, a ponto de não ter mais como certa, a visão sobre uma “obra de arte”, por exemplo.

O desenvolvimento tecnológico, encaminhou os seres humanos para um referencial de multiplicidade, heterogeneidade, diversidade de funções e habilidades que são características conquistadas pelas descobertas e experiências que a racionalidade

⁵Imaginação, alimentada pelas características sensoriais da experiência, é expressa nas artes através da imagem. A imagem, o termo central da imaginação, tem caráter de natureza qualitativa. Nós, de fato, vemos com os olhos da nossa mente (EISNER, 2002, p.14). (Tradução minha).

científica, certamente, ajudou a construir e que se identificam com os indivíduos pós-modernos.

Mas os intentos científicos e tecnológicos também conduziram às bases de conflitos bélicos e às catástrofes, como as duas grandes guerras mundiais do século XX, desacreditando do que a modernidade sonhou para o mundo via uso da racionalidade, conforme nos aponta Martins (2004, p. 27).

Assim, pensar sobre ensino/aprendizagem de arte no contexto pós-moderno, é também descobrir como o sujeito cognoscente age ao se deparar com saber fazer artístico e constrói uma “obra de arte”, que é para EISNER (2004), “o inconsciente tornado público”. Essa é a grande questão que delinea o ensino/aprendizagem de Arte no seu intento de reinvenção dos próprios sujeitos na educação escolar e na sua relação com o mundo vivido.

Seguindo-se essa predisposição da reinvenção de si, a construção da identidade docente, quer seja para o ensino/aprendizagem de Arte, quer para outros componentes curriculares, perpassa pela necessidade de o educador compreender-se como sujeito imerso numa sociedade de cultura dinâmica, e que, por isso mesmo, necessita rever-se, de quando em quando, para acompanhar as mudanças nos âmbitos diversos da vida, dentro dos espaços de atuação profissional e fora deles.

Levando-se em conta que “o ser professor”, requeira ser tomado por experiências e que essas experiências, são propiciadoras das ações que desenvolvemos na prática do ensino, é possível considerar, conforme Larrosa (2013), que esta experiência se caracteriza como aquilo que me acontece, que faz sentido e tem significado na minha ação cotidiana e vai além do conhecido, além do que parece seguro. Certamente, o que me guia e onde quero chegar, embora tenha algumas pistas, está prenhe de incertezas.

Mas são experiências que me tocam, que têm significado e que, justamente esse campo aberto, vivo, me permite seguir. Como se não fosse possível fazer outra coisa, uma investigação permanente, uma incompletude que impulsiona. Sinto

necessidade de buscar algo que permanentemente, não deixe perder a esperança de estar sendo construída alguma coisa, quando me dedico a experiência de ser professora.

Essas incertezas na Arte parecem ainda mais vivas, e, é bem provável que seja porque, na escola, a Arte ainda não está engessada como um componente curricular receituário. Aqueles componentes com os quais, na maioria das vezes, foi-se acostumando com teorias fechadas convenientemente, a convivência com o conforto do cumprimento das tarefas, habituando-se a oferecê-las de modo mecânico, cheios de certezas, respostas prontas e com pouco ou nenhum espaço para um fazer com sentido e significado. Reside, justamente nesse não engessamento da Arte, sua maior potência enquanto área de conhecimento.

Observo que nas escolas, em nome da Arte, embora não seja uma realidade em todas elas, faz-se qualquer coisa. Um adorno, uma lembrança para uma festividade, o ensaio para reunião dos pais, um recorte para ocupar o tempo. Estas observações partem da minha experiência com escolas da rede pública municipal/estadual e rede privada no município de Bom Jesus da Lapa/BA. Em muitas dessas escolas, repete-se a ideia da Arte como instrumento socializador, aglutinador, lúdico, utilizado nas reuniões e homenagens aos familiares dos estudantes e/ou em datas comemorativas alusivas ao dia do índio, do circo, do teatro etc.

Compreender percursos do ensino/aprendizagem de Arte é fundamental para refletir sobre como será possível refazer-se dos equívocos cometidos frente ao que a Arte é, e como se pode construir o exercício da docência para a especificidade desse campo de conhecimento. Como essa construção aparece na prática pedagógica e de que maneira são também construídos os cursos de formação inicial e continuada para o exercício da docência. No caso específico discutido neste trabalho, do ensino/aprendizagem de Arte e do componente curricular Arte e educação na formação de Pedagogos da Universidade do Estado da Bahia – Campus XVII de Bom Jesus da Lapa.

1.2 Possibilidades de transformações didático metodológicas na atuação do professor pedagogo

Porque arte não é apenas um objeto estético,
arte serve para ensinar muitas coisas,
e a mais óbvia é que serve para ensinar a ver o mundo
com mais cuidado e, também a ver a nós mesmos.
(Ana Amália Barbosa)⁶

Os saberes em Arte possibilitam interpenetrar no universo das coisas visíveis e também das não visíveis, sem que necessariamente se exija uma formação uniformizante, mas que valorize e permita interpretações variadas sobre um dado fenômeno, ação cotidiana, poesia, filme, programa televisivo, entre outras produções em que a Arte se manifesta ou que promove. Assim se apresenta a fala de Ana Amália Barbosa, anteriormente citada.

Para além de um agir no processo de ensino/aprendizagem de Arte, pela via da análise da obra/produção, é necessário dimensionar esse aprendizado, como um processo que potencialize a experiência perceptiva do apreciar, que conduza a um enriquecimento do olhar e, como acrescenta Eisner (2002), que possibilite uma elaborada e sofisticada percepção, tornando plausível tratar o acesso aos saberes para além do acúmulo de conceitos.

A ação docente do professor que ensina Arte redefine-se na medida em que dos saberes tácitos, o espontâneo é confrontado com as informações e sensações propiciadas quando o professor acessa o que o artista traz para o nosso campo de experimentação e saber. A partir daí o professor reconstitui esse aprendizado junto com os estudantes, mediando a aprendizagem deles no encontro com o acervo que trazem, com a experiência que eles têm etc.

⁶ No artigo: Releitura, citação, apropriação ou o que? Do livro “Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais – BARBOSA (org.), 2006, a autora discute aspectos da releitura, bem como situa interpretações equivocadas da Abordagem Triangular.

Uma pista reside, talvez, na ideia freireana de liberdade com a qual cada sujeito elabora seu aprendizado, pois, o seu contrário, o controle, não é possível de ser realizado de modo homogêneo, não, há como garantir que todo um grupo de estudantes passe pelas mesmas experiências perceptivas. Então, uma via seria a quebra de paradigmas sobre a existência de um aprendizado único, curriculado e padronizado de modo hegemônico, com o qual a educação escolar está bastante familiarizada.

Para que haja na formação do professor/Pedagogo para a atuação no ensino/aprendizagem de Arte, uma transformação em relação ao modo como constrói suas práticas, um primeiro aspecto a se investir é na capacidade perceptiva. Esse desenvolvimento demanda a experiência de um fazer e apreciar, com especial atenção para as sutilezas da forma, materiais e sentidos aguçados ao estar em contato sensorial com uma obra de Arte. O repertório do professor precisa ser enriquecido para que então sejam criadas condições de mediação dos saberes da Arte com os seus alunos. Como, também, sugere Freire (2011), dar coerência às práticas de modo que “vá diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (p.110-111).

Outra importante abordagem sobre sensorialidade discutida por Efland (2005), reflete sobre a imaginação na cognição como sendo o propósito da Arte. Efland apresenta as feições com que o Behaviorismo, passando pelo Racionalismo e Positivismo, dimensionam a imaginação como uma faculdade produtiva da cognição, mas que, no entanto, cumpre um papel de distração na educação escolar.

Ao tomar por base as ideias de Efland (2005), depreendo que revisar o modo como entendemos a relação sensorialidade/imaginação/cognição e a sua dinâmica no cotidiano das escolas, exige entender, em princípio, como a cognição se distanciou da sensorialidade e passou a atender a perspectiva racionalista de Descartes, pela negação do corpo, dividido de modo dicotômico corpo/mente, e como se a mente fosse o único lugar onde o raciocínio e a cognição acontecem.

A imaginação, sob este prisma é algo impreciso, distorcido, pois deriva do corpo, dos sentimentos e das sensações. Merleau-Ponty (1945/1994, *apud* NÓBREGA, 2008), no seu estudo sobre a fenomenologia da percepção, aponta que na concepção fenomenológica da percepção, a apreensão dos sentidos só se realiza pelo corpo, mais ainda, pelo corpo em movimento. Essa concepção redimensiona o sujeito cognoscente, o sujeito da aprendizagem e também o ensino, concomitantemente.

Há uma nítida recusa dos determinismos ligados às concepções de desenvolvimento cognitivo como um processo mental que independe das sensações corpóreas ou que seja linear, como na ideia de estímulo/resposta. Merleau-Ponty diz ainda sobre essa questão que:

A percepção sinestésica é a regra, e se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 308)

Uma obra de arte, por exemplo, na percepção de Merleau-Ponty e sob estes aspectos da fenomenologia da percepção, seria como uma reflexão do corpo. Numa análise sobre um filme em câmara lenta do trabalho de Matisse, Merleau-Ponty, assim o descreve,

Matisse, instalado num tempo e numa visão de homem, olhou o conjunto aberto de sua tela começada e levou o pincel para o traçado que o chamava, para que o quadro fosse afinal o que estava em vias de se tornar [...]. Tudo se passou no mundo humano da percepção e do gesto (MERLEAU-PONTY, 1945/1994, *apud* NÓBREGA, 2008, p. 46)

Imaginação, gesto, percepção como acontecimentos do corpo e no corpo, não podem mais servir ao âmbito da dicotomia corpo/mente. Se as afirmações de Merleau-Ponty já são tão longínquas, e são tão contemporâneas, não cabe mais um discurso que vá na contramão de um pensar a aprendizagem, a cognição insistindo nesta dicotomia.

Assim, um segundo e importante aspecto para as possíveis transformações didático metodológicas da ação do professor Pedagogo para o ensino/aprendizagem de Arte, reside na recuperação do corpo desse professor como partícipe do desenvolvimento cognitivo. O trabalho de formação do professor, conforme tento direcionar com os componentes curriculares “Arte e Educação”, “Educação, Ludicidade e Corporeidade”, entre outros componentes, com os quais trabalho no curso de Pedagogia/UNEB, deve investir no movimentar do professor, na sua capacidade de reconhecer os gestos como integrantes do desenvolvimento cognitivo, nele próprio e nas crianças, jovens e adultos com os quais trabalha.

Para Efland (2005), o debate dos positivistas com relação à imaginação artística, aos poucos, vai tomando outras formas nos estudos do campo da psicologia. No início do século XX, com as presenças de Freud e Jung, a defenderem uma relação em que os sentimentos e as emoções, dizem respeito ao campo da imaginação, configuram uma base sobre esse tema na psicologia, e esses princípios, infelizmente, ampliaram o fosso já existente na relação entre cognição e afetividade, cognição e emoção. Como se essas fossem relações contraditórias, não interdependentes e necessárias ao desenvolvimento intelectual.

Essas noções sobre o campo da imaginação, embora já acentuem uma mudança na visão contemporânea pós-moderna do século XXI, distanciando-se do que fora preconizado em grande parte do século XX, se arrastaram até bem pouco tempo e ainda refletem, no modo como algumas escolas estabelecem seus conteúdos e contornos da educação oferecida, resvalando no ensino/aprendizagem de Arte.

A aprendizagem que busco como caminho para uma educação, que privilegia a diversidade de olhares sobre os fenômenos, ao invés da segurança do senso comum, percorre no sentido inverso ao que se situava a ideia de racionalidade, atrelada ao desenvolvimento cognitivo como um atributo exclusivo da mente dividida e separada do corpo.

Percebe-se, que uma das dificuldades para que se compreenda a Arte como uma área do conhecimento e a imaginação como uma capacidade a ser desenvolvida em todos os componentes curriculares, se deva também, à falta de acesso a espaços de fruição artística, como a cidade de Bom Jesus da Lapa, onde o Campus XVII da UNEB está inserido, e onde algumas escolas e professores, ainda não estão preparados para desenvolver os amplos aspectos dos saberes inerentes ao ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica.

Assim, se a Arte não está disponível no cotidiano de todos, nesse espaço específico de Bom Jesus da Lapa, carecendo tanto de debates sobre Arte, bem como de espaços artísticos: teatros, museus, ateliês, galerias etc., dificilmente estará presente na escola. A escola ainda é o espaço de democratização de saberes, portanto, é preciso que se invista nessa área de conhecimento, na formação de educadores e educandos.

Sobre esse aspecto, Pimentel discute que:

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 seus sentimentos. Proporciona meios de conhecer, apresentar, interpretar, simbolizar e metaforizar em um contexto de apreciação e valorização. Para que isso ocorra, é preciso que o ensino de Arte possibilite a tod@s @s Alun@s a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte (PIMENTEL, 2009, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 176).

Em sua obra “Arte como Experiência”, Dewey (2010), avalia algumas mudanças ocorridas para a função da Arte em relação ao cotidiano. Alguns deslocamentos para o espiritual e ideal, não só no âmbito da Arte, mas também, das religiões, afastaram-nas do “alcance do que é comum, ou da vida comunitária”. Sobre esse afastamento do cotidiano, Dewey exemplifica dizendo que:

Utensílios domésticos, móveis de tendas e de casas, tapetes, capachos, jarros, potes, arcos ou lanças eram feitos com um primor tão encantado que hoje os caçamos e lhes damos lugares de honra em nossos museus de arte. No entanto, em sua época e lugar, essas

coisas eram melhorias dos processos da vida cotidiana. Em vez de serem elevadas a um nicho distinto, elas faziam parte da exibição de perícia, da manifestação da pertença a grupos e clãs, do culto aos deuses, dos banquetes e do jejum, das lutas, da caça e de todas as crises rítmicas que pontuam o fluxo da vida (DEWEY, 2010, p. 64-65).

Essa quebra de paradigma da Arte como parte do cotidiano das pessoas, descrita por Dewey (2010), dificulta que ela seja vista, hoje, em muitos contextos, como algo próximo, deslocando-a do habitual, a Arte configura-se como algo especial e distanciada do dia-a-dia de grande parcela da população no Brasil, configura-se, também, como algo próprio ao museu e a espaços determinados e acessíveis a determinadas pessoas. Sobre esse caráter cotidiano da arte Dewey diz ainda que:

As origens da arte na experiência humana serão aprendidas por quem perceber [...] o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardejantes e as brasas que se desfazem. Essas pessoas, se alguém lhes perguntasse a razão de seus atos, sem dúvida forneceriam respostas sensatas. O homem que remexe os pedaços de lenha em brasa diria que o faz para melhorar o fogo; mas não deixa de ficar fascinado com o drama colorido da mudança encenada diante de seus olhos e de participar dele na imaginação. Ele não se mantém como um espectador frio (DEWEY, 2010, P. 62).

Essa capacidade perceptiva sobre o cotidiano deve ser aprendida, porque se não são oferecidos elementos para se compreender como o cotidiano pode compor uma experiência artística, ou os caminhos que o artista percorre para construir seu trabalho, é pouco provável que se consiga entrar em conexão com aquilo que se vê, seja no museu ou pelas ruas. Neste caso, é a escola que vai utilizar de meios, de conhecimentos sobre Arte, sua história, seus fundamentos, de modo que seja possível que os estudantes acessem a esses saberes enriquecendo de possibilidades interpretativas e encontrando significados próprios naquilo que apreciam, e conseqüentemente fazendo parte, também, daquilo que produzem.

Estabeleço esse diálogo com o cotidiano, sobre a premissa de que esse é um caminho para que Arte tenha uma dimensão de importância maior na vida dos sujeitos. Também me refiro a esse tema por reconhecer que também a formação de

professores para o ensino/aprendizagem de Arte necessita dessa articulação com o cotidiano, porque os educadores prescindem desse reconhecimento como forma de entender os fundamentos do conhecimento em Arte e concomitantemente, valorizar sua história, recuperar e discutir elementos da cultura dita popular e erudita, no âmbito escolar.

Exemplifico esse referencial de identificação com a Arte pela via dos acontecimentos cotidianos, a partir de uma experiência de aula com estudantes de Pedagogia da UNEB/Campus XVII, em que se discutiu o desenho infantil na escola. Partindo da leitura de Moreira (2002), “O espaço do desenho: a educação do educador”, em que depois do debate sobre como a educação escolar, no nosso espaço de vivência (escolas públicas e privadas de Bom Jesus da Lapa), ainda não se utiliza da capacidade que as crianças têm de desenhar como um aspecto a ser motivado e continuado, dando condições necessárias de desenvolvimento dessa capacidade.

Foi constatado no depoimento dos estudantes de Pedagogia da turma 2009.1, que de fato a experiência com desenho na escola se resumiu a reprodução de uma paisagem bem comum a todos eles (a casinha, o sol, umas árvores, serras etc.). Propus então, que estes refizessem o desenho que está na memória da infância de cada um. Como resultado, salvo raras exceções, os desenhos eram pobres em detalhes, técnica, e se constituíam como um “modelo” repetido de paisagem que nada tinha da referência do horizonte real deles. Das exceções, apresentaram-se uns poucos desenhos de heróis das animações que eram vistas na TV e em que se reconhecia alguma habilidade técnica para desenhar, mas que se identificava com uma busca/característica pessoal, não necessariamente, incentivada pela educação escolar.

Ficou bastante evidente, a partir daquele momento, que as crianças em idade escolar vivenciam a desvalorização e ou são prejudicadas em sua capacidade poética e imaginativa, pois, é mais fácil desconsiderar suas falas como “coisas de criança” (grifo meu), ou seja, sem uma lógica de produção de conhecimento e, por isso mesmo, sem importância para o trabalho escolar. Essa não valorização poética

e estética na educação escolar se explica pela falta de preparo do educador para reconhecer esses potenciais, uma vez que, como adultos, também eles repetem o que lhes foi negado na infância, enquanto experiência artística de formação de conhecimento em Arte.

Luciana Ostetto, em suas abordagens durante o seminário: “Crianças, professores, linguagens - diálogos sobre arte-educação para infância”, do dia 09/08/2014⁷ considerou alguns condicionamentos para a forma como Professores da Educação Infantil lidam com a Arte, ressaltando que “estamos lidando com um grupo que não vivenciou arte em sua formação”. Apresentando como referência a obra de Olafur Eliasson⁸, Ostetto fala de um “mergulho no escuro”, como possibilidade de se experimentar elementos ainda não apropriados e pesquisar.

Tomando esses referenciais históricos e contextuais da formação para o ensino/aprendizagem de Arte, a seguir discuto como se estrutura esse ensino no contexto específico da formação do Pedagogo no Campus XVII da UNEB, tomando como referência, também a LDBEN, PCN, documentos referenciais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a nível nacional e local, além de diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia.

⁷ Seminário promovido durante a realização do curso de formação de professores da educação infantil para ensino de arte oferecido pela EBA/UFMG no ano de 2014.

⁸ Mergulho no Escuro: *A ideia é mergulhar completa e totalmente em um cosmos de cores. Passear pelo vermelho, pelo verde e pelo azul, para observar, então, como eles se misturam e se transformam no alaranjado e no violeta. É essa a experiência que Olafur Eliasson possibilitou aos visitantes de sua exposição Innen Stadt Außen (Cidade: Dentro e Fora), no museu Martin-Gropius-Bau, em Berlim, no ano de 2010. Era possível se perder e até mesmo entrar em pânico naqueles espaços de um nada iluminado.* In <http://www.goethe.de/ins/br/lp/kul/dub/bku/pt7202356.htm>.

2. DE QUE ENSINO DE ARTE E DE QUE PEDAGOGIA ESTAMOS FALANDO

2.1 Afinal, o que pode a Arte na educação?

O ensino/aprendizagem de Arte de que trata essa dissertação, aborda sobre os vários aspectos que conduzem a discussão da formação de professores para o ensino de arte. Entre estes aspectos, está o fato de que ainda não é realidade de grande parte das escolas de Bom Jesus da Lapa e microrregião, a presença de professores licenciados em Arte e, também, da ausência de formação continuada desses professores para as especificidades do ensino de Arte.

Sendo assim, apresento e discuto os referenciais de Arte no curso de Pedagogia da UNEB/Campus XVII em articulação com os textos legais e contexto político da Arte como campo da Educação no Brasil, no estado da Bahia e em Bom Jesus da Lapa, mais especificamente.

Esses referenciais são importantes para compreensão do quadro geral existente para a Arte na educação escolar, na preparação dos professores e sua efetiva ação pedagógica como egressos da UNEB/Campus XVII. Este capítulo é também uma tentativa de identificar e compreender, o que explica a ausência de professores licenciados em Arte, nas escolas, neste contexto específico, os aspectos legais que justificam o investimento na formação de pedagogos para o ensino/aprendizagem de Arte.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e no seu artigo 4º define orientações para o campo de atuação dos Pedagogos. São apresentadas também as áreas, componentes curriculares, com os quais os professores poderão atuar e que devem estar presentes em sua formação no curso de Pedagogia. Entre elas, Arte.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...] VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; [...].

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...] i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Arte, Educação Física [...]. (BRASIL, 2006).

A Arte é, portanto, conteúdo pertinente aos primeiros anos de escolarização, que deve estar presente no trabalho didático do professor Pedagogo. Mas o que tenho verificado e que se confirma nas discussões que se seguem, é uma baixa exigência quanto à necessidade da área de Arte, tanto na formação dos educadores, quanto na formação dos educandos.

Analisando os documentos das políticas públicas que orientam nossa educação como um todo, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, no que concerne à área de Arte, estes documentos propõem em seu texto:

A LDBEN - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, propondo-se que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 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, 1996)

Em 2010 a LDBEN - Lei nº 9.394, sofre alterações e ao parágrafo segundo acrescenta-se uma referência a expressões regionais:

§ 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. (BRASIL Lei nº 12.287, 2010).

Já nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental I orientam para o Ensino de Arte os seguintes referenciais:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscamos sentido da vida. (BRASIL, 1997 p.14).

Os textos tanto da LDBEN nº 9.394, quanto dos PCN deixam clara uma importância da Arte enquanto componente obrigatório da educação básica, bem como, do valor desta, para os aspectos ligados ao desenvolvimento cultural dos estudantes da educação básica.

O referido documento esclarece ainda a importância do acesso ao conhecimento sobre o universo das artes, construir perspectivas para a compreensão do mundo na qual a “dimensão poética” da arte possibilite a transformação da própria existência do aprendiz, e valorize o processo de criação e conhecimento como sendo indissociáveis.

Sobre esse aspecto da indissociabilidade entre processo de criação e conhecimento, a minha experiência pessoal, tanto na Educação Superior, quanto na Educação Básica, aponta um fazer em que se considera superficialmente o contexto histórico que fundamentam o processo de produção artística. Para essa realidade a que me refiro, a Arte ainda é uma atividade, repetitiva e não original. Portanto, é preciso fomentar o debate e promover experiências e a pesquisa na área de Arte, para superar o fazer superficial e que tende ao supérfluo e por isso mesmo, arrisca-se a tornar-se dispensável.

Dando continuidade à análise dos propósitos para a Arte pela LDBEN/1996 e PCN, é possível observar, também, que apesar de os textos legais trazerem a Arte como disciplina obrigatória da educação básica, compreendendo os níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, verifica-se que a Lei em si não garante a efetiva formação específica de professores para o atendimento à demanda do Ensino de Arte.

Dos dados cedidos pela secretaria municipal de educação de Bom Jesus da Lapa é possível se verificar que, dos 546 professores efetivos listados desse município, nenhum deles possui formação inicial e ou pós-graduação na área de Arte. Esse dado representa uma evidência sobre o quanto ainda são necessários esforços e investimentos no sentido de garantir o acesso dos educadores à formação específica e continuada em Arte. (Vide Anexo X – Lista de professores do município de Bom Jesus da Lapa).

Em nível nacional, a formação para o ensino de Arte, nas diferentes linguagens e abordagens, conforme se verifica no anexo XIII (*Número de Docentes na Educação Básica que Ministram a Disciplina "Arte (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas E Outras)" por Curso de Formação Superior, segundo a unidade da Federação (Uf) - Rede Pública – 2014*), existe uma discrepância quando são relacionados os números totais que esse documento apresenta.

De acordo com os dados constantes no anexo XIII, por exemplo, dos 7.313 professores licenciados em Arte (Educação Artística), só Estado de São Paulo

possui 5.474, o que corresponde a um percentual de 74%, enquanto no estado da Bahia esse número de professores licenciados em Arte cai para 259, o que corresponde a um percentual de apenas 3,54% em relação ao total.

Estes números são bastante representativos do quanto é necessário se investir em políticas públicas e ações governamentais estruturais, que garantam que o que se prevê em Lei, que os direitos à arte e à cultura, previstos desde a Constituição Federal desde 1988, sejam efetivamente colocados em prática e sejam levados a cabo.

Sobre a Educação Infantil, no que diz respeito à área de Arte, a Resolução Nº 5, DE 17 DE dezembro DE 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DECNEI, propõem dimensões muito relevantes para o desenvolvimento da Arte enquanto produtora de conhecimento.

No Artigo 3º propõe que o currículo da Educação Infantil, seja concebido de modo articulado às experiências e conhecimentos das crianças.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009)

O Artigo 6º propõe que as ações pedagógicas sejam baseadas em três princípios: éticos, políticos e estéticos.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009)

Especialmente para o campo da Arte, o princípio estético é bastante significativo. As dimensões da criatividade, da sensibilidade, da ludicidade e da liberdade de expressão, o pertencimento, são importantes direcionamentos. Estas dimensões propostas pelo DECNEI são divididas em eixos norteadores presentes no Artigo 9º da resolução. Especialmente entre os itens propostos como nos eixos, I, II, VII, IX e XI, as diretrizes indicam situações pedagógicas para o progressivo desenvolvimento do conhecimento em Arte para/com a criança pequena.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2009).

No texto são percebidas as linguagens que fazem parte dos saberes específicos da área de Arte. O referencial das interações e brincadeiras permeiam e impulsionam o desenvolvimento das experiências sensoriais, corporais e expressivas recomendando-se que sejam respeitadas as individualidades, o ritmo e desejos próprios das crianças.

Pressupõe-se, para o fazer junto às crianças, um domínio progressivo das linguagens gestual, verbal, plástica, dramática e musical, do cinema, da fotografia e das artes plásticas e gráficas. A formação da identidade deve partir do

reconhecimento da diversidade cultural das tradições e manifestações artístico-culturais.

A Arte na Educação Infantil, que é foco da formação em Pedagogia na UNEB/Campus XVII, também se pauta pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RECNEI, propostos em três volumes, sendo que o *Volume 3 - Conhecimento do Mundo*, trata da experiência e inclui em suas orientações, no que tange à arte: Movimento, Música e Artes Visuais.

Sobre o *Movimento*, entre outras discussões, o RECNEI chama a atenção para:

As mímicas faciais e gestos possuem um papel importante na expressão de sentimentos e em sua comunicação. É importante que a criança dessa faixa etária conheça suas próprias capacidades expressivas e aprenda progressivamente a identificar as expressões dos outros, ampliando sua comunicação. Brincar de fazer caretas ou de imitar bichos propicia a descoberta das possibilidades expressivas de si próprio e dos outros [...]. [...] Participar de brincadeiras de roda ou de danças circulares, como “A Galinha do Vizinho” ou “Ciranda, Cirandinha”, favorecem o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo, introduzindo as crianças em movimentos inerentes à dança. Brincadeiras tradicionais como “A Linda Rosa Juvenil”, na qual a cada verso corresponde um gesto, proporcionam também a oportunidade de descobrir e explorar movimentos ajustados a um ritmo, conservando fortemente a possibilidade de expressar emoções (BRASIL, 1998, p. 30).

Como se pode evidenciar, os gestos das crianças são associados à sua capacidade de comunicar-se, bem como a sua capacidade de expressar-se. Sendo assim, são recomendados os jogos de imitação como possibilidade de as crianças descobrirem a si mesmas e aos outros, explorando seu gestual, construindo estas expressões.

Ritmo e dança, também são relacionados ao trabalho com os gestos que envolvem os brinquedos cantados, sendo citados, *Galinha do Vizinho*, *Ciranda Cirandinha* e *A Linda Rosa Juvenil*. O RECNEI, também adverte para que o professor tenha um repertório gestual e expressivo, bastante amplo e significativo, uma vez que é ele quem irá propor as atividades na escola, sendo necessário que haja domínio sobre o

que se vai propor, além de uma diversidade de atividades que atendam à demanda das crianças e aos propósitos da Arte.

O professor precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças. Não deve esquecer que seu corpo é um veículo expressivo, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças [...] (BRASIL, 1998, p 31).

Especialmente neste ponto do repertório gestual do professor, penso que, muitas vezes, as reformas nos cursos da graduação atropelam ou desconsideram determinadas orientações presentes nas leis educacionais. No caso da UNEB/Campus XVII, por exemplo, o curso de Pedagogia, nas suas muitas alterações, retirou do seu currículo, alguns componentes curriculares que considero importantíssimos na formação do Pedagogo, dentre eles: a Educação Física e a Psicomotricidade. Embora se espere que o componente “Educação, Ludicidade e Corporeidade”, previsto no currículo atual, substitua as discussões propostas pela Educação Física e pela Psicomotricidade, percebo uma discrepância que pormenoriza o valor e necessidade de domínio desses saberes, na formação dos educadores. Principalmente, dos que vão trabalhar com crianças.

Com relação também à Arte, dada à infinidade de saberes, que dizem respeito a essa área de conhecimento, o ideal é que houvesse, no mínimo, 2 semestres para que se pudesse amadurecer questões metodológicas, bem como, possibilitar uma maior discussão/ampliação do repertório das linguagens artísticas dos educadores, antes que se aventurassem em práticas pouco fundamentadas.

Com respeito à *Linguagem Musical* o RECNEI traz a seguinte orientação:

Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, jingles etc., por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social, a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como:

- produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;

- apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998, p. 48).

A música é pensada por esse documento, sugerindo que haja uma relação entre a Educação Infantil e a expressão musical, levando-se em conta a sensibilidade das crianças nas diferentes fases de desenvolvimento. Um fator importante é que a produção, a apreciação e a reflexão, sejam evidenciadas como características próprias da linguagem musical e que devem fazer parte do trabalho do professor em relação a este saber.

Mais uma vez é contemplada a capacidade de experimentação sonora a partir de atividades imitativas, apreciação e percepção de som e silêncio, bem como a produção e reflexão que enfatizem a capacidade da criança para organizar, reconhecer e criar referenciais musicais e sonoridade.

Ao final de suas orientações para o trabalho com a linguagem musical, é disponibilizada uma discografia direcionada às crianças como fonte de pesquisa e organização do planejamento do professor.

Sobre *Artes Visuais*, o RECNEI apresenta e sugere que os seguintes aspectos sejam considerados:

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p. 89).

As Artes Visuais são privilegiadas a partir de várias características importantes e necessárias ao desenvolvimento infantil. Além dos gestos (corpo em movimento), capacidades motoras, presentes no fazer das Artes Visuais, as possibilidades

estéticas, expressão da sensibilidade e o cotidiano da criança (rabiscos, objetos que a criança manipula etc.), são evidenciados como fatores que legitimam as artes visuais na Educação Infantil.

Com relação à orientação do trabalho do professor para esta linguagem artística, o RECNEI chama atenção para o fato de esse ter clareza do seu projeto de trabalho, para que ele possa imprimir maior qualidade à sua ação educativa ao garantir que:

:

- a criança possa compreender e conhecer a diversidade da produção artística na medida em que estabelece contato com as imagens das artes nos diversos meios, como livros de arte, revistas, visitas às exposições, contato com artistas, filmes etc.;
- exista a possibilidade do uso de diferentes materiais pelas crianças, fazendo com que estes sejam percebidos em sua diversidade, manipulados e transformados;
- os pontos de vista de cada criança sejam respeitados, estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais;
- as trocas de experiências entre as crianças aconteçam nos momentos de conversa e reflexão sobre os trabalhos, elaborações conjuntas e atividades em grupo;
- o prazer lúdico seja o gerador do processo de produção;
- a arte seja compreendida como linguagem que constrói objetos plenos de sentido;
- a valorização da ação artística e o respeito pela diversidade dessa produção sejam elementos sempre presentes (BRASIL, 1998, p. 107).

A capacidade para reconhecer a produção artística presente no seu universo de saberes e nos saberes da Arte como um todo, são referenciais importantes enfatizados para o trabalho do professor com as Artes Visuais. Também se recomenda que haja uma presença de referenciais do cotidiano das crianças.

Outra referência orientada para o trabalho do professor, diz respeito à evidência dos conteúdos surgidos nas situações de aprendizagem e também se demonstra a necessidade de o professor ter clareza do seu projeto de trabalho. Desta maneira, diversificar os materiais utilizados na experimentação artística, promovendo as diferentes possibilidades de manipulação, bem como o uso de referenciais imagéticos, contidos em livros, revistas, filmes e exposições devem ser tematizados para enriquecer o repertório das crianças.

Sob a perspectiva de diagnóstico das situações documentais e legais do contexto específico desse trabalho dissertativo, apresenta-se a partir deste ponto, uma análise do documento referencial para o ensino de arte no estado da Bahia, a partir de 2013, denominado *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos*.

No que diz respeito ao que se estabelece especificamente para o Ensino de Arte, as diretrizes propostas em 2013, apresentam os seguintes delineamentos:

A área de conhecimento ARTE é ampla e articula, para fins de estudo, quatro linguagens específicas: artes visuais, dança, música e teatro que, entrelaçadas, constituem-se a multiplicidade de expressões inerente ao ensino de Arte na escola, constituindo-se objeto de estudo desta área toda forma de expressão que, em um dado espaço e tempo, utilize as diversas linguagens artísticas para manifestar-se. [...] Dessa forma, como conceitos-chave para o trabalho pedagógico com Arte, definimos: cultura, pensamento estético, reflexão, arte como produção cultural, capacidade criadora e autoexpressão (BAHIA, 2013, p. 25).

É possível perceber no texto abaixo que há um reconhecimento da necessidade de um professor especialista, ou seja, com formação específica para o ensino/aprendizagem de Arte.

Desenvolver um trabalho de qualidade com Arte implica, pois, a necessidade de um (a) professor (a) especialista e condições mínimas de infraestrutura para que o seu ensino seja significativo. [...] A escola precisa abrir espaços para atividades artísticas em outros momentos curriculares, orientadas por professores e profissionais especialistas, dentro de suas possibilidades (BAHIA, 2013, p. 25).

É perceptível aqui, uma preocupação dos formuladores desse documento, de alinharem suas propostas como o que explicitam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte. Fica claro o reconhecimento da necessidade de uma estrutura material, curricular, espacial etc., que garantam que o ensino/aprendizagem de Arte seja mais significativo, tanto para as crianças e jovens, como para a comunidade onde a escola se insere.

Todas as áreas de conhecimento, abordagens metodológicas, estruturas didáticas e conceituais estão divididas em 5 eixos temáticos que contemplam todos os componentes curriculares da Educação Básica, no caso desse documento, para os níveis de Ensino Fundamental I e II. (Vide Anexo IX – Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos – Bahia, 2013).

O documento referência de 2013, apresenta também, três outros eixos essenciais para o ensino fundamental de nove anos, estruturados em competências, habilidades e respectivos aspectos metodológicos para o Ensino de Arte apresentados a seguir.

Os três primeiros eixos Eixo 1 – Conhecimento Natural/Pessoal/ Social/ Afetivo; Eixo 2 – Conhecimento Linguístico/Artístico; Eixo 3 – Conhecimento Literário/Histórico; conforme menciona o documento,

[...] focam-se nos conhecimentos pessoal (quem sou eu) e social (com quem vivo e convivo, e a construção das relações interpessoais), além de iniciar o acesso, o conhecimento e as sistematizações sobre a língua materna (oral e escrita), e a linguagem de forma geral, focando: nas Artes Visuais, Cênicas e na Música; assim como na Educação Física, através dos jogos e brincadeiras.

A Área de Arte para as séries do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I está inserida mais especificamente, no Eixo 2 – Conhecimento Linguístico/Artístico. Nesse eixo se prevê uma organização das estruturas da educação em Arte voltadas inicialmente para a alfabetização e letramento, ou seja, são pensadas as estruturas didáticas e metodológicas para que os estudantes de 06 a 08 anos de idade, tenham o domínio da leitura e escrita. (BAHIA, 2013, p.45)

O desenvolvimento de oficinas de modo interdisciplinar, a observação do meio ambiente, das relações com materiais, cores, sons, texturas dos objetos no entorno das crianças e oferecidos pela escola, são possibilidades a serem exploradas. Dentro da especificidade da Área de Arte, tanto para Ensino fundamental - séries

iniciais (do 3º ao 5º ano), quanto para as séries finais (do 6º ao 9º ano), os eixos dividem-se em 3: EIXO 1 – Conhecimento Artístico: Contextualização e Reflexão; EIXO 2 – Conhecimento Artístico: Produção; EIXO 3 – Conhecimento Artístico: Apreciação/ Fruição.

Nitidamente os eixos estão pautados na abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa: Fruição, Produção, Contextualização Histórica.

No componente curricular Arte, o ensino também é indissociável do seu papel na sociedade. Para tal, é imprescindível que o trabalho do 3º e do 4º anos dê continuidade àquele já realizado nos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 3º ano), porém ampliando-o. Por conseguinte, na presente etapa, é importante que o estudante continue manuseando diferentes materiais para: produzir arte; para desenvolver a fruição por diferentes manifestações artísticas. Dessa maneira, esperamos que os estudantes construam, também manifestar-se e comunicar-se através da mesma; bem como, já no 4º e no 5º anos do ensino fundamental, conhecimentos diversos acerca da linguagem artística, considerando-a nas suas múltiplas manifestações. Logo, o seu dinamismo, caro (a) professor (a), é imprescindível na tarefa de sensibilizar e possibilitar aos estudantes diferentes experiências artísticas, nas quais o lúdico é componente fundamental desse percurso. A nossa proposta para estes anos é ampliar os conhecimentos artísticos do estudante, mas também apresentar-lhe novas possibilidades. Para tal, há três eixos referentes ao componente curricular Arte, a saber: Eixo 1 – Artes Visuais; Eixo 2 – Artes Corporais e Educação Física; Eixo 3 – Música (BAHIA, 2013).

Ao analisar os eixos verificam-se importantes avanços, sobre alguns aspectos detalhados a seguir.

Quanto a autoexpressão, por exemplo, sabe-se que até bem pouco tempo se confundia com espontaneísmo dado à excessiva psicologização do ensino de Arte, durante a vigência da tendência escolanovista dos anos 1940 e 1960 no Brasil. E sobre este aspecto Ferraz e Fusari apontam que:

Na Escola Nova, a ênfase é a *expressão* como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o *processo do trabalho* (grifo das autoras) caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos

pedagógicos, filosóficos e psicológicos. Foram importantes no desenrolar desse movimento as reflexões assentadas nos trabalhos de psicanálise, psicologia cognitiva e gestalt (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.47).

Apesar do que propunha a Escola Nova para a formação dos estudantes, conduzida a partir de atividades práticas de produção artística, em que o saber fazer fosse valorizado, havia em contrapartida, uma prática que tinha como meta a vivência em sociedade e conduzindo a um bom comportamento. Ocorre que, como reflexo da valorização da livre expressão e das práticas educativas, Arte perde importância enquanto um componente curricular com um campo de saber específico e sistematizado, tornando-se uma atividade de aprimoramento da personalidade e formação de hábitos dos estudantes.

No ensino de Arte, proposto pelo documento de 2013, *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos*, são retomadas as questões da expressividade como referência nas quatro linguagens, deixando evidente um entendimento de estética que se interconecta com a capacidade de construir, produzir objetos artísticos pela vivência das emoções individuais e também enquanto grupo.

No que diz respeito as possibilidades metodológicas também sugeridas pelas orientações curriculares, propôs-se que:

EIXO I No âmbito da contextualização e reflexão, tendo em vista as competências estabelecidas para cada linguagem, propomos como possibilidades metodológicas a construção de portfólio. Nesta proposição, há que se empreender em selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema (BAHIA, 2013, p.112).

EIXO II As possibilidades metodológicas no âmbito deste eixo podem ser destacadas como: construção de cenas e roteiros que contenham enredo, história, conflitos dramáticos, personagens, diálogo e ação. Além disso, criação de movimentos corporais e vocais individuais, de acordo com escolhas pessoais, respeitando e compreendendo seus limites, possibilidades físicas, emocionais e intelectuais (BAHIA, 2013, p.113).

EIXO III A apreciação/fruição caracteriza-se como o momento em que os estudantes mergulham no mais íntimo da produção, desenvolvendo uma postura contemplativa e aprofundada do fenômeno em si. A audição ativa de músicas de diversas épocas, gêneros e estilos despertados para o conhecimento e a apreciação das produções musicais de diferentes grupos sociais e períodos históricos, o que permite a identificação, o reconhecimento e a elaboração de melodias em diferentes tonalidades e amplia o universo musical do estudante (BAHIA, 2013, p.115).

Mais uma vez, está presente um entendimento de que a participação do estudante é fundamental para a definição dos caminhos a serem tomados por eles mesmos e também pelos professores. Mas, quero chamar atenção para dois aspectos que considero importantes aqui, na discussão sobre de que Arte e de que pedagogia estamos falando. São eles: movimentos corporais e possibilidades emocionais e intelectuais.

Quanto ao primeiro aspecto, *movimentos corporais*, ao ler e analisar o documento em suas proposições para o Ensino Fundamental de 9 anos, percebe-se que existe uma maior preocupação em evidenciar a corporeidade, inclusive aproximando as disciplinas Arte e Educação Física. Mas, embora seja positiva essa presença, quando se reflete sobre o quadro das competências no EIXO 2, por exemplo, as palavras corpo, gesto e movimento aparecem quase que exclusivamente, ao se estabelecer as metas para as linguagens da dança e do teatro.

Ora, a negação ou exclusão de um trabalho corporal que seja reconhecido e percebido no âmbito de construção da linguagem musical, por exemplo, deixa de fora a capacidade do próprio corpo de gerar sons, expressões sonoras, do quanto é necessária uma preparação corporal para responder ao processo criativo na música, quer seja para o canto, quer seja no uso de composição a partir de instrumentos musicais como: violão, tambores, chocalhos, cornetas etc.

No que diz respeito ao segundo aspecto: *possibilidades emocionais e intelectuais*, na ampla discussão sobre esse tema, como um exercício de reflexão sobre o que levou ao espontaneísmo, citado anteriormente, é importante perceber os reflexos

vivenciados ainda hoje da interpretação equivocada da maioria dos professores, gestores e ou estudantes que vivenciaram a Escola Nova ou que são frutos dela.

Dewey (2010, p. 143-78), dialoga sobre o ato como expressão, dando pistas para se diferenciar o que seja uma expressão emocional de choro, raiva, paixão etc., de uma expressão artística. Para ele “[...] A descarga afetiva é uma condição necessária, mas não suficiente, da expressão”. Assim, um ato expressivo ou uma expressão artística nas diversas linguagens, como a plástico visual, por exemplo, só se constituem como objeto artístico, quando o artista diferencia as impulsões emocionais iniciais (choro, raiva, ira, agressividade), convertendo-as em potenciais para o processo criativo. O artista faz relações com os saberes que já havia experimentado e desse processo criativo, responde de maneira elaborada ao que se pediu, ou ao que se planejou executar.

Se este investimento nos aspectos legais, de projetos de trabalho pedagógico vão necessariamente corresponder à necessidade de transformação educacional nas condições de agora, e se já há reflexos na forma como a Arte é vista por professores, estudantes, gestores e pela comunidade escolar como um todo, é algo que se discute, também aqui, através da análise das falas e produções⁹ dos egressos do curso de Pedagogia da UNEB/Campus XVII, identificadas e percebidas neste trabalho.

O debate sobre Arte prescinde de algumas referências que estão atreladas aos significados e também as funções que lhe são atribuídas na escola. Alguns destes referenciais tais como: corporeidade, ludicidade, materiais, processo de criação, expressão, fruição e contexto histórico, vivenciadas tanto por professores, quanto por estudantes, acabam por definir a forma como se compreende Arte e suas linguagens.

⁹ Essas produções dos egressos participantes da pesquisa, dizem respeito ao que eles respondem e que está posto no capítulo 4, sobre se produzem arte e o que produzem.

Portanto, cabe aqui refletir, através da análise de documentos constituídos como referência ao ensino de Arte para educação básica local, o espaço e as possibilidades da Pedagogia/UNEB, que é, um objeto dessa dissertação, nas políticas públicas do estado da Bahia para o ensino de Arte e outros componentes curriculares, pois, as leis constituídas devem ser do conhecimento e da prática cotidiana dos pares da escola e da universidade, como referenciais importantes.

Também é importante reconhecer e perceber os meandros das políticas e da formação colocadas em prática, fatores da estrutura física, potenciais de formação de professores e estudantes, o perfil dos estudantes com relação a sua experiência no campo da educação e da Arte especificamente, que refletem o ensino de Arte e de formação em Pedagogia, sobre os quais me debruço e onde me insiro.

2.2 Geopolítica da formação para ensino de Arte em Bom Jesus da Lapa / Bahia

O quadro geopolítico para formação em Arte para artistas (bacharéis) e profissionais que se inserem na educação (licenciados) tem se modificado nos últimos anos. Graças à ampliação, do quadro de oferta de cursos de graduação em Arte em Universidades Federais, que vêm se expandindo nos últimos dez anos.

Como exemplo, cito os cursos de Artes Visuais e Artes Cênicas criados na Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, instituídos no ano de 2013, em Santa Maria da Vitória, cidade a cerca de 80 km de Bom Jesus da Lapa. O processo de criação dos cursos foi acompanhado de perto pela população local, que de alguma maneira teve respeitados seus anseios por cursos da área de ciências humanas, especialmente Arte.

Com relação à formação continuada de professores que se interessam e ou já trabalham com o ensino/aprendizagem de Arte, percebo algumas propostas como a da Secretaria Estadual de Cultura (SECULT), que instituiu um programa de qualificação para a formação em Arte no interior do estado da Bahia, embora seu público alvo não seja o da educação, necessariamente.

Para isso, a SECULT criou um Centro de Formação em Arte (CFA) – ligado a Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB). No ano de 2014, o CFA desenvolveu as suas propostas de formação nos chamados “Territórios de Identidade”. Sobre o formato desse curso, a página do programa informa que:

Serão oferecidos cursos para profissionais de Artes Visuais, Audiovisual, Circo, Dança, Literatura, Música e Teatro, além da modalidade Brincante, relacionada a culturas populares. [...]. Os cursos acontecerão em instituições parceiras, órgãos municipais e escolas estaduais, que viabilizam a chegada do projeto às suas localidades, ou em espaços culturais da SecultBA [...] Os cursos se inserem, como Formação Inicial e Continuada (FIC), na modalidade da Educação Profissional Técnica, proposta pelo MEC. Os seus resultados deverão contribuir para uma maior inserção dos artistas no campo das artes e da cultura, e, conseqüentemente, para um aumento da capacidade produtiva nos diversos territórios de identidade da Bahia (BAHIA, 2015).

Os registros sobre a última edição do referido curso (2014), o apresenta com o oferecimento das seguintes linguagens artísticas: Artes Visuais, Circo, Dança, Literatura, Música, Teatro, Brincante e Audiovisual. E para atuarem nas formações com essas linguagens foram indicados cerca de 2 a 4 professores por linguagem.

Com relação a formação dos professores que foram responsáveis pelos cursos da FUNCEB, como por exemplo, os professores de Artes Visuais, dos três indicados, todos são formados em Artes Visuais pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e são também artistas. Nos demais cursos, essa estrutura de currículo e experiência artística se mantém. Estes os professores são educadores e artistas: dançarinos, escritores, poetas, fotógrafos, atores e atrizes, diretores de teatro e vídeo, enfim. (Vide anexo XI – Programa de Qualificação para a Formação em Arte no Interior do Estado Da Bahia – SECULT/FUNCEB/CFA).

O panorama de políticas e iniciativas de investimento na área de Arte, se realiza pela demanda, que ainda é muito alta, assim como, a presença de profissionais qualificados para as linguagens artísticas e certamente, é um avanço sob o aspecto de sanar as ausências já descritas e sentidas em alguns momentos durante esse trabalho.

Em se tratando da realidade de Bom Jesus da Lapa e ainda grande parte da microrregião, já que ainda não temos pessoas formadas nessa área, conta-se para o âmbito da educação básica, de iniciativas ligadas a outro programa de formação em primeira graduação do Ministério da Educação (MEC): PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – (PARFOR)¹⁰.

O curso de Artes Visuais da PARFOR é oferecido via UNEB em algumas cidades do interior da Bahia, como: Alagoinhas, Barreiras, Eunápolis, Guanambi, Irecê, Ipiaú, Juazeiro, Seabra e Teixeira de Freitas, em que foi ofertada graduação inicial que, infelizmente, ainda não chegou ao campus XVII de Bom Jesus da Lapa. Este cenário coloca os cursos de Pedagogia, principalmente o curso da UNEB Campus XVIII, como o referencial de educador da região, para atender a demanda por Arte na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental da cidade e microrregião.

Não obstante, cabe aqui dizer um pouco mais sobre como esse curso se configura e os referenciais dos profissionais que atuam no âmbito da educação municipal local, a partir da experiência com a Arte que é contemplada no curso de Pedagogia, e os perfis profissiográficos resultantes dessa realidade vivida.

Como devir das circunstâncias elencadas que tornam a universidade e o curso de Pedagogia, o lócus necessário de formação do profissional para atuar no ensino de Arte, e considerando o contexto de oferta de formação inicial e continuada em Bom Jesus da Lapa, essa dissertação tem como foco *O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: Estudo de Caso da UNEB/CAMPUS XVII*.

Todos esses aspectos pontuados anteriormente, Leis, políticas educacionais, diretrizes curriculares etc., são responsáveis por caracterizar o tipo de profissional que vai atuar ou que já atua na Educação Básica neste contexto. Suas referências em Arte, ou a falta delas, definirão o valor da Arte enquanto componente curricular

¹⁰ Plataforma Freire: Este projeto foi criado para atender a uma demanda de formação de profissionais da Educação Básica em primeira graduação e atender as especificidades de áreas carentes em algumas regiões do Brasil e em todo o estado da Bahia, a exemplo das áreas de Ciências da Natureza: Matemática, Física, Química e Biologia; Linguagens: especialmente Arte; Ciências Humanas e Sociais: Sociologia, Geografia, Filosofia etc.

obrigatório e este valor definirá, pelo menos em parte, o quanto de investimento será feito para que o ensino/aprendizagem de Arte se realize nas escolas.

Pormenorizando estas vozes me dispus a analisar os referenciais que constituíram o currículo de Pedagogia da UNEB/Campus XVII, com especial atenção para a área de Arte em sua dinâmica dentro do curso e as questões que emergem a partir das alterações sofridas no ementário do componente curricular Arte e educação.

2.3 A Arte no Currículo de Pedagogia/UNEB/Campus XVII

Conforme previsto pela “Resolução CEB/CNE nº 7/2010”, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no art. 31 da referida Resolução se determina que:

[...] na Educação Infantil e séries do Ensino Fundamental até o 5º ano, os componentes curriculares Educação Física e Artes poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. (BRASIL, 2010)

Portanto, são os professores generalistas/pedagogos quem assumem o componente curricular Arte na Educação Básica, mais especificamente, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, discutir e analisar este componente, no currículo do curso de Pedagogia tem sido, também, uma meta pessoal; e de dedicar-me ao aprofundamento da formação em Arte, na minha prática de docente de Pedagogia, constitui um compromisso para atender ao que se espera dos educadores e para mediar a qualificação da práxis dos Pedagogos frente ao ensino/aprendizagem de Arte.

O componente curricular Arte e Educação do curso de Pedagogia na UNEB – Campus XVII – que é discutido nesse trabalho dissertativo, está presente no vasto campo de saberes curriculados que compõem o programa de formação dos pedagogos. Tal componente está previsto para ser oferecido no segundo semestre

de curso e constitui o princípio da discussão sobre o universo das artes na formação desses professores.

Embora estejam previstas outras discussões no rol de componentes listados como TEC – Tópicos Especiais em Educação na Contemporaneidade¹¹, tais como: Música, Teatro, Dança, Artes Plásticas, Cultura Regional, Diversidade Cultural, Ensino de Arte, Literatura, Estética etc., a escassez de professores especializados impede que exista uma efetiva oferta desse rol de componentes ligados à Arte.

Mas, no que concerne à probabilidade real de a oferta dos TEC se efetivarem como escolhas feitas pelos discentes através do seu interesse pessoal; o curso de Pedagogia ainda enfrentará grandes dificuldades, porque se demandaria para isso, uma estrutura de profissionais, de espaço (salas), além das questões materiais, para as quais, a realidade atual da UNEB/Campus XVII tem muitos limites.

A partir da análise dos projetos de curso de Pedagogia, de 1997 a 2008, e tomando por base observações sobre a minha própria atuação no curso de Pedagogia/UNEB como professora do componente Arte e Educação, posso afirmar que este espaço em que a Arte é discutida na formação dos pedagogos é o único, e que, em muitos momentos, quando da indisponibilidade de professores, o componente Arte Educação é oferecido em outros semestres que não o previsto pelo fluxograma do curso, e, algumas vezes, os estudantes só terão acesso a essa discussão sobre Arte, posteriormente ao estágio curricular supervisionado.

¹¹ Os Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade foram pensados a partir do desejo e também da eminente necessidade de consolidar os princípios da flexibilização, contextualização, interdisciplinaridade, transversalidade e da aprendizagem significativa, fortalecendo a autonomia do departamento/Colegiado na medida em que representam o atendimento de demandas e especificidades regionais, bem como, aspirações e expectativas dos sujeitos e realidades que os compõem. Eles comportam um amplo conjunto de saberes relevantes para a formação plural do profissional de Pedagogia, aprofundando ou diversificando estes saberes. Os TEC'S, representam o esforço da busca por um currículo mais aberto e compreensivo e sua formulação se dá no campo do diálogo entre o real e o ideal no Curso de pedagogia, em face das múltiplas ambiguidades que ainda conserva, não obstante seu frequente repensar expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais. (BOM JESUS DA LAPA – 2008, p. 92.)

Considero esse fator, uma perda muito grande, dada a impossibilidade de se estabelecer um diálogo entre a experiência do ser professor de Arte e trazer, ainda durante a formação, as questões, dúvidas, propostas de trabalho gestadas a partir da prática em confronto/referência com o que foi construído teoricamente no campo da Arte na Pedagogia, que seriam propiciadas na vivência do estágio curricular e enriqueceriam o debate. O conteúdo e metodologias discutidas, teriam esse referencial da prática vivenciada no estágio, onde as questões levantadas, sugeridas e analisadas tomariam corpo, podendo ser apropriadas pelo fazer.

Também, como efeito da ausência de uma discussão sobre Arte que antecipe o estágio, diminui-se a possibilidade do surgimento de novos referenciais para este componente, advindos do contato com os educandos, com a riqueza cultural que trazem, bem como, a compreensão mais aprofundada do caráter lúdico, prazeroso, histórico, crítico, da cultura visual a que estão imersos, das danças, músicas, dimensões da imaginação, da capacidade de criar das crianças, jovens e adultos da/na escola.

Tomando por base Eisner ao discutir questões didáticas na modernidade e pós-modernidade, essenciais para as mudanças no ensino de Artes Visuais, esclarece que:

Talvez a concepção modernista de formação inicial do professor de Artes Visuais permaneça predominando nas universidades porque “para crescer profissionalmente, necessitamos retroalimentação sobre nossa prática docente. Em termos mais gerais, devemos tratar o ensino como uma forma de pesquisa pessoal. Devemos aproveitar nossa prática docente como uma oportunidade para aprender a ensinar. (EISNER, 2004, *apud* BARBOSA, 2008, p. 81).

Os momentos de diálogo entre professores no espaço acadêmico das universidades podem ser constituídos, também no espaço escolar, como um exercício de aprender a aprender e ensinar. Uma via importante seria lançar mão dos registros que se faz do trabalho cotidiano da escola, colocando-os sob uma constante avaliação entre os colegas das diversas áreas, bem como, do grupo de professores da área específica de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, onde a Arte se insere.

Muitas vezes os registros das produções dos estudantes nas escolas (trabalhos em folhas A4, cartazes, fotografias e relatórios) limitam-se a exposição nos murais, fichas e pastas a serem entregues aos pais ao final de cada etapa nas escolas e Centros de Educação Infantil. Infelizmente, perde-se por não fazer dos registros relatórios, fotografias, vídeos etc., um material referencial de reavaliação das práticas, dos aspectos estéticos, éticos, culturais do desenvolvimento das crianças e jovens associados aos objetivos propostos pela Arte, para a Arte e com a Arte.

Por conseguinte, Eisner (2004 *apud* BARBOSA, 2008), chama a atenção para a necessidade de autorreflexão sobre a prática pedagógica, como um caminho para que o ensino/aprendizagem de Arte se desenvolva e se efetive. Assim, reforça-se a ideia de que aprender a aprender é uma das atividades transformadoras do professor, corrobora com o pensamento freireano de transformação da realidade a partir da própria transformação, da autoconsciência e leitura do mundo. Quer seja no espaço exclusivo das universidades ou no cotidiano dos espaços escolares.

Retomando a análise sobre a componente Arte Educação no curso de Pedagogia da UNEB Campus XVII, no curso de Pedagogia, com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, implantado em 1999, a nomenclatura Arte e Recreação foi alterada para Fundamentos e Prática das Artes na Educação, conforme texto do projeto de reconhecimento do curso de Pedagogia, 2008.

Ao consultar o atual Projeto de Reconhecimento de Curso de Pedagogia, encontra-se o histórico das modificações para o componente curricular de Arte. Verifica-se que entre 1999 a 2003, no componente então denominado “Fundamentos e Prática das Artes na Educação”, previa-se na sua ementa:

O ensino de Arte no currículo escolar: legislação e prática das linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro). Evolução do desenho infantil. Metodologia de ensino e aprendizagem em Arte. Critérios de avaliação da aprendizagem em Arte (BAHIA, 2008).

Em 2004 sobre o curso de Pedagogia, obteve-se um redimensionamento curricular, passando a nomenclatura do curso para: Pedagogia – Docência e Gestão de Processos Educativos, e a nomenclatura de Arte passou a ser Artes e Educação. Assim, até o ano de 2007, a ementa previu os seguintes referenciais para ensino de Arte:

A arte como objeto de conhecimento: a arte na sociedade; a diversidade das formas de arte e concepções estéticas; a arte como expressão e comunicação na vida dos indivíduos. O ensino da arte na escola: tendências do ensino da arte das últimas décadas. Relação entre arte e o currículo escolar. Avaliação em arte. Oferecer a posse dos signos artísticos dando condição de se fazer à leitura de obras de arte e de se expressar através de experiências em arte seja na sua criatividade, seja na sua criticidade. Uma visão social da arte. Estabelecer a necessidade e a importância da arte para Educação. (Ementa da Componente Arte Educação do Curso de Pedagogia do DCHT – Campus XVII – UNEB, prevista no projeto pedagógico do curso - 2007).

Na proposta estabelecida até o ano de 2007, denominada Artes e Educação, fica clara a preocupação em cobrir as lacunas do conhecimento geral sobre Arte, no que diz respeito a sua história, seu processo contextual, os estilos, os artistas expoentes e as obras mais universalmente conhecidas, além das questões didático metodológicas e do processo avaliativo inerente ao Ensino de Arte. A partir de 2008, novamente acontecem significativas mudanças, também no nome da disciplina que era Artes e Educação e passa a ser denominada Arte e Educação. Essas mudanças são perceptíveis, à medida em que, na ementa atual (2008), foi realizada uma síntese sobre a proposta anterior, ficando a ementa de Arte e Educação da seguinte forma:

Arte como objeto de conhecimento e suas interfaces com os processos educativos. Princípios básicos e funções da arte educação. Diversas linguagens artísticas e situações didáticas para o ensino das artes na educação básica. Orientações curriculares para ensino de Arte nas escolas (BAHIA, 2008).

No projeto vigente, de 2008, há um enxugamento do conteúdo de Arte a partir da exclusão de temas específicos, tais como: leitura de signos artísticos, a Arte na sociedade; a diversidade das formas de Arte e concepções estéticas; a Arte como

expressão e comunicação na vida dos indivíduos. A partir desta mudança, o currículo vai ater-se quase que exclusivamente, a uma formação didática e metodológica para o Ensino de Arte do discente de Pedagogia, como instrumento a ser empregado durante os estágios.

Percebe-se que seria mais efetivo nessas alterações, a garantia de que o componente Arte e Educação fosse ampliado para 2 semestres, com carga horária mínima de 60 horas aulas, assim como outros componentes, como: Sociologia e Psicologia, que têm 120 horas aulas cada uma, divididos no 1º e 2º semestre do curso de Pedagogia (Vide Anexo IV - Fluxograma do Curso de Pedagogia).

Assim, a Arte teria um tempo maior para gestar uma formação estética dos estudantes de Pedagogia, estimulando o interesse desses estudantes para com a Arte enquanto área de conhecimento, e se garantiria mais espaço para discutir os amplos aspectos do ensino/aprendizagem de Arte na escola, bem como em espaços não formais de educação, em consonância com os estágios previstos para o curso de Pedagogia.

É compreensível e importante que essas mudanças curriculares ocorram, pois, vivenciamos um processo dinâmico de formação e o currículo deve acompanhar essa dinâmica. Mas, atenta sobre o que é a realidade do Campus XVII, as mudanças, por si, embora sejam bem-vindas, não garantiram que a estrutura de 60 horas aulas sofresse alterações, incidindo efetivamente sobre os referenciais didáticos, metodológicos e teóricos necessários à formação inicial para o ensino/aprendizagem de Arte.

Há uma questão ética, que não é pontual, porém cíclica, a ser discutida, que se trata da necessidade da Arte e de sua legitimidade na política educacional brasileira e local. Para além das fronteiras das grandes cidades, onde ainda se dispõe de profissionais com formação específica para esta área, as cidades pequenas ainda enfrentam barreiras que não se modificaram, apesar desses anos todos de discussão sobre o ensino/aprendizagem de Arte no Brasil. Como política macro, as

ações não integradas não surtiram efeitos, e essa questão é ética e cíclica porque interfere no âmbito maior de acesso à cultura e formação profissional, a que têm direito constitucional, todos os cidadãos e cidadãs brasileiras.

Uma vez que se constata a ausência de profissionais especializados em Arte, e a não garantia de uma carga horária mais ampla para melhor se estruturar a qualificação do professor para o ensino/aprendizagem de Arte, essas características são sintomas e reflexos do que acontece em parte da sociedade, em relação à importância que é dada a Arte enquanto área de conhecimento e da dificuldade de acessos às produções artísticas que resvalam, principalmente nas pequenas cidades, como Bom Jesus da Lapa, por exemplo.

Sobre a formação do professor, Hernández (2005), defende uma proposta de formação inicial e continuada em que sejam garantidas a capacidade e necessidade de pensar sobre o caráter subjetivo, presente no desenvolvimento desse professor, como um ponto de partida fundamental para as transformações educacionais no âmbito da Arte e demais áreas do conhecimento.

Sobre a relação sujeito e subjetividade, a partir da visão de Deleuze e Guattari (1992), Pimentel, propõe que

Cada sujeito está inevitavelmente imerso em sua prática cotidiana, havendo nesta prática uma tensão entre suas diferentes dimensões. O sujeito se faz na relação com essas tensões, sendo que a sua subjetividade é o movimento de reorganização, singular e constante, do caos das práticas sociais (PIMENTEL, 1999, p. 75)

Outros aspectos importantes em relação à subjetividade defendidos por Pimentel (1999), dizem respeito à necessidade de haver um enfrentamento do conservadorismo que tende a aparecer em detrimento da necessidade de movimento, necessário a constituição da subjetividade, sem a qual o sujeito nada constrói. Nem a si mesmo.

Trazendo essa reflexão para a necessidade de dinamismo na atividade docente, é impossível que se constituam práticas de docência em Arte ou outra área de conhecimento, sem que haja uma disposição para o enfrentamento do cotidiano e das necessidades de refazimentos dessas práticas. É um estado constante de alerta e de impermanência. Nesse sentido, rever e modificar suas práticas é construir subjetividade. Um exercício permanente do reconhecimento de si em movimento. Subjetividade em interdependência entre o sujeito de modo individual e seus referenciais de coletividade.

Hernández (2005) defende que no espaço destinado à subjetividade de quem se converte como professor/a, haja “a reflexão sobre as próprias experiências enquanto alunos, e manter-se no horizonte de que ser docente é, sobretudo, assumir uma profissão moral e complexa e não uma tarefa regrada por pautas tecnocráticas ou psicologizantes” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 27).

Pesquisar a própria atividade docente, permeando a leitura revisionista dos caminhos que me trouxeram até o presente, tem sido um desafio, por certo, mas, principalmente, uma necessidade, dada a seriedade da atividade profissional que é educar. Esse referencial torna-se ainda mais complexo quando a tarefa de pesquisar diz da própria práxis e, tem sua ênfase numa área como a de Arte que precisa ser melhor compreendida pelos gestores, coordenadores e docentes, já que por si só, a exigência legal não necessariamente tem promovido a legitimidade do seu ensino.

Algumas das importantes referências políticas para o ensino de Arte no contexto aqui discutido, são os editais de concurso para professores do estado da Bahia e município de Bom Jesus da Lapa. Com o objetivo de que sejam identificadas e analisadas a presença do Ensino de Arte nestes editais e como eles fazem refletir a valorização ou não desta área.

Os editais das últimas seleções e concursos realizados nos âmbitos estadual e municipal do Estado da Bahia, com vistas ao atendimento da demanda da Diretoria

Regional de Educação – DIREC 26¹², apresentam vagas destinadas a atenderem ao município de Bom Jesus da Lapa e 12 outros municípios que compunham essa microrregião. Nestes editais, somaram-se apenas 4 vagas disponibilizadas para profissionais especializados em Arte.

A evidenciação dos aspectos contidos nos editais traz à tona os referenciais das políticas públicas educacionais do estado da Bahia e do município de Bom Jesus da Lapa, no que concerne a absorção dos profissionais qualificados pelas universidades, no caso específico, dos Pedagogos e da existência de referência nos editais, de valorização do campo da Arte.

Com relação ao concurso do estado, no edital do ano de 2005, não se apresentam vagas para professores de Arte, portanto, exclusão total de qualquer preocupação relativa à demanda para a o seu ensino. Aliás, da área que compreende as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, onde a Arte está contida, é solicitado, apenas professor de Língua Inglesa, contabilizando um total de 13 (treze) vagas para atenderem a esse componente curricular, sendo uma vaga para cada um dos 13 municípios que a DIREC 26 abrangia, até então.

Já o edital de concurso do estado para o ano de 2010, são disponibilizadas 4 vagas para professores de Arte, para atender aos 13 municípios divididos em polos, sendo que o polo de Bom Jesus da Lapa compreende um total de 4 municípios que disputariam entre si, uma vaga para atender às suas necessidades de professores de Arte.

Embora seja um quantitativo irrisório dado a escassez de professores de Arte nos municípios a serem atendidos, considero um ganho significativo, já que essa possibilidade sinaliza também, um estímulo ao investimento na formação para o

¹² Mudanças na DIREC 26 – Hoje a Direc 26 foi substituída pela NRE2 – Núcleo Regional de Educação II, que abrange os municípios de: Bom Jesus da Lapa (sede), Paratinga, Ibotirama, Oliveira dos Brejinhos, Barra, Buritirama, Ipupiara, Morpará, Brotas de Macaúbas, Barra e Muquém do São Francisco.

ensino/aprendizagem de Arte, para os docentes já na carreira, ou daqueles que iniciam sua trajetória de formação com vistas a esse campo.

O texto do Edital nº 02 de 6 de outubro de 2010, *Dos Objetos de Avaliação (Habilidades e Conhecimento)*, com relação a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias indica:

16.2.3 CONHECIMENTOS INTERDISCIPLINARES (para LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS – disciplinas: EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTE, LÍNGUA PORTUGUESA, INGLÊS e ESPANHOL): linguagem, texto e contexto na língua falada, nos signos verbais e não-verbais das imagens, gestos, cantos, cenas, hipertextos e movimentos corporais; as várias formas simbólicas de comunicação e de criação; os recursos expressivos e seus efeitos comunicacionais; a expressão do cotidiano da vida cultural por meio dos códigos de linguagem; a linguagem e a construção de sentidos e significados para a cultura; a linguagem como suporte à formação/circulação de valores nos espaços sociais (BAHIA, 2010).

É possível observar e ou compreender que existe uma aproximação desses temas enquanto linguagem com destaque para a “linguagem como suporte à formação/circulação de valores nos espaços sociais”.

No que diz respeito à especificidade da Arte, os conteúdos exigidos no Edital 02/2010 foram:

DISCIPLINA 2: ARTE: 1 A arte na educação para todos – LDB/PCN/RCNEI. 2 Fundamentos da Arte-Educação. 3 A arte e o processo de construção da cidadania. 4 As diversas linguagens artísticas: estética – conceitos e contextos. 5 A cultura popular brasileira: formação histórica, multiculturalismo. 6 As artes visuais no Brasil e na Bahia: do barroco colonial brasileiro aos dias atuais. 7 As artes audiovisuais: TV, cinema, fotografia, multimídia – novos recursos/novas linguagens. 8 Cinema Novo, Glauber Rocha: fases, rupturas, polêmicas e marca brasileira na arte do cinema. 9 A música no Brasil e a contribuição baiana: história e movimentos. 10 O teatro no Brasil e na Bahia: história e movimentos; das encenações dos jesuítas ao teatro. 11 A dança no Brasil e na Bahia: dramática e folclórica, popular e erudita. 12 Principais movimentos artísticos do século XX no Brasil. 13 Arte-educação e epistemologia do ensino de Arte. (BAHIA, 2010).

Nessa relação de conteúdos exigidos para o concurso de 2010, percebe-se uma valorização da cultura local e da Arte produzida no estado da Bahia, como temática de referência para o desenvolvimento de proposta de linguagens artísticas como: música, dança, artes visuais, previstas nos PCN, e demandadas pela Arte em seu processo de ensino/aprendizagem.

Trazendo essa análise sobre valorização do profissional licenciado em Arte e da Arte enquanto campo de conhecimento, para o âmbito da cidade de Bom Jesus da Lapa, no concurso para professores do município, o edital de 2007, exigiu-se apenas nível médio para os cargos de professor, sendo que estes deveriam ser alocados nas escolas do interior do município (campo). Marca-se aqui um descompasso da política no município com a política macro (Estado/Federação) sobre a valorização e necessidade de formação/qualificação dos professores e demais profissionais, que irão atuar com ensino de Arte e demais componentes curriculares da Educação Básica.

No edital de seleção para o município previsto para o ano de 2014, embora já se exigisse uma formação em nível superior, não há definição de especificidades, bem como não há qualquer menção sobre o conhecimento em Arte nos conteúdos exigidos para a seleção.

Ainda discutindo os aspectos legais e referenciais curriculares para o Ensino de Arte, recentemente no estado da Bahia, um documento constituído com a participação de representações das Diretorias Regionais de Educação, propôs os seguintes referenciais para a Arte:

A área de conhecimento ARTE é ampla e articula, para fins de estudo, quatro linguagens específicas: artes visuais, dança, música e teatro que, entrelaçadas, constituem-se a multiplicidade de expressões inerente ao ensino de Artes na escola, constituindo-se objeto de estudo desta área toda forma de expressão que, em um dado espaço e tempo, utilize as diversas linguagens artísticas para manifestar-se. (BAHIA, 2013, p.111)

Trazendo essas referências para a realidade do curso de Pedagogia na UNEB – Campus XVII - avalio que há uma distância sensível entre o que propõe a LDBEN e PCN e ainda não há garantia de que essa necessidade da arte - enquanto papel fundamental de formadora de qualquer pessoa - chegue a todos os cidadãos brasileiros. Isto porque, conforme venho apontando, faltam profissionais especializados tanto para formação de educadores, no caso da UNEB/Campus XVII, quanto nas escolas da Educação Básica de Bom Jesus da Lapa. Faltam concursos que possam inserir os já formados nas escolas e ao mesmo tempo, fomentar a busca por formação específica por parte dos profissionais da carreira.

A minha experiência a respeito do ensino/aprendizagem de Arte, no Campus XVII da UNEB e no curso de Pedagogia, descrita anteriormente, em linhas gerais, mostra o quanto foi tortuoso o caminho que trouxe e tem trazido um direcionamento para uma formação em Arte, de modo a perceber, entender e/ou atender, as especificidades do seu ensino.

Portanto, é pretencioso imaginar e ou estabelecer como meta que a formação em Pedagogia e as ínfimas possibilidades de presença corporificada da Arte no processo de formação do Pedagogo, resolvam as ausências, carências, silêncios do fazer, expressar e fruir Arte no espaço escolar. Mas é necessário que, em se tratando de ser essa a única possibilidade formativa para muitos professores que atuam nessa área, urge que se faça da melhor maneira possível os investimentos nesta formação em Arte na Pedagogia.

Em alguma medida, ao se investir sobre o aspecto lúdico como uma referência essencial do currículo de Pedagogia, um fenômeno bastante complexo, assim como a Arte, o lúdico, quando estes relacionado a Educação Básica, tende a ser considerado como catalisador de aprendizagem prazerosa e significativa, levando-se em conta, principalmente, as atividades brincantes.

Essa característica não seria de nenhuma maneira problemática, afinal, sentir prazer no que se faz e na forma como se aprende, é algo desejado pelos educadores e

seguramente, também pelas crianças. É necessário, porém, ficar atento, pois, sobrevém que a ludicidade, em concordância com o que explicita Cipriano Luckesi, é uma vivência que diz da experiência interna do sujeito e de suas relações com situações de caráter coletivo e individual.

Caso a experiência lúdica seja verdadeiramente lúdica, ela será translógica, porque plena, para além de julgamentos e preconceitos; será integrativa entre os seres humanos, desde que nesse nível de experiência, vivenciamos o *Todo* e nele não há diferenças, não há formas melhores ou piores; é o *Tao*, onde todas as coisas se dão e existem integradamente (LUCKESI, 2000, p.18 -19).

Este caráter é importante, uma vez que no planejamento dos professores, estes tendem a esperar respostas únicas da parte dos estudantes, ou respostas bem similares ao que se acredita que seja a melhor forma de fazê-lo. Isso serve tanto para a Arte quanto para os demais componentes do currículo escolar.

O exercício de vivência lúdica refletirá constantemente, as interações do sujeito, a forma como se relaciona com os outros sujeitos à sua volta, e, estará presente no modo como isso se expressa de maneira individual, mesmo o lúdico sendo experimentado de forma coletiva.

O caráter de uma vivência interna e individual do sujeito, aproxima o lúdico da Arte, uma vez que também, o processo de criação de uma obra artística, bem como a sua apreciação será original para cada sujeito em particular.

Sobre essa relação com o prazer, que por vezes se relaciona com perspectivas hedonistas da sociedade, na contemporaneidade, para ilustrar uma possibilidade de reflexão sobre esse aspecto na Arte utilizo o que diz Dewey, ao relacionar Arte e intelectualidade, apontando que:

É uma das razões porque a arte estritamente intelectual nunca será popular como a música. Não obstante, a experiência em si tem um caráter emocional satisfatório, possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado.

Essa estrutura artística pode ser sentida de imediato. Nessa medida, é estética (DEWEY, 2010, p.114).

Esta aparência dicotômica entre o conhecimento erudito e o que são as sensações de prazer do conhecimento popular, constante na música, inviabiliza que a própria música, presente em ambientes diversos do cotidiano, seja estudada de forma a ampliar as percepções sobre ela. Aproximar as linguagens artístico musicais trazidas pelos educandos para a escola e ressignificá-la a partir do encontro entre o dito popular e o dito erudito (socialmente legitimado como sendo mais elaborado), é um grande desafio. Afinal, popular e erudito tem sofisticações em níveis diferentes, mas é preciso vencer as dicotomias e deixar claros os valores de cada um.

Sobre essa necessidade de busca e olhar sobre a própria aprendizagem docente, Burr ressalta que,

[...] a perspectiva construcionista, frente à oposição racionalista que reclamava a estabilidade do sujeito, propõe que o sujeito, ao longo de sua trajetória vital, vá assumindo diferentes versões do eu que é produto, sobretudo, de suas relações com os outros, e que “são o resultado da interação e de nossas relações, isto é, de uma construção social. Isto significa que mais que nos descobrir e descobrir aos outros, o que fazemos é criar-nos e criar-lhes” (BURR, 1996, p. 37 *apud* OLIVEIRA; HERNANDEZ, 2005, p. 29).

Embora esse cotidiano seja potencializador da excelência do ensino de Arte, dada à diversidade e multiculturalidade das linguagens artísticas, há pouca atenção das políticas públicas para que seja possibilitada uma formação plena de professores, garantindo-lhes exercício profissional qualificado.

2.4 Saberes necessários à formação do professor Pedagogo para o Ensino de Arte

Foi em meados do século XX, com o Movimento das Escolinhas de Arte, até as ricas contribuições do grupo de educadores, com representantes como Ana Mae Barbosa na década de 1980, que o Ensino de Arte no Brasil, passou a ser pensado, atendendo às expectativas da necessidade de formação dos professores para esse

universo. Quando em movimento paralelo a esta preocupação, foi sistematizada a Abordagem Triangular que acompanha a realidade brasileira há um tempo bastante significativo.

Muitas vezes interpretada e utilizada erroneamente como metodologia, a proposta de Abordagem Triangular contempla a experimentação, contextualização e fruição de produções artísticas. A princípio, a partir das artes visuais e posteriormente sendo utilizada em todas as outras linguagens artísticas como: dança, teatro, performance, música etc.

A Abordagem Triangular foi pensada, elaborada sob a perspectiva da pós-modernidade que compreende que as mudanças a nível global são muitas e, por isso mesmo, há uma necessidade de acompanhar essas mudanças (re) conceitualizando o próprio conhecimento, (re) significando a formação inicial do professor, vislumbrando um desenvolvimento cognitivo emancipatório, transformador conforme sinalizam Freire e Kincheloe (2001, *apud* BARBOSA; CUNHA, 2010).

Na impossibilidade tanto em relação ao tempo, quanto à estrutura curricular do curso de Pedagogia para atender a demanda de uma formação para o ensino de Arte, como mencionado, oferece-se condições mínimas para que o professor pedagogo perceba a Arte enquanto uma componente curricular que deve ser levada a sério e que tem conteúdos próprios.

É um desafio ressignificar a formação dos pedagogos de modo que a carência de especialização deles, afinal, é um curso que tem um caráter generalista, preparando-o para exercer suas funções nas salas de aula da Educação Infantil e Ensino Fundamenta I, por exemplo, oferecendo todas as disciplinas obrigatórias para estes níveis, inclusive Arte.

Assim, os últimos cinco anos de trabalho com o componente curricular Arte e Educação na UNEB, as oficinas que em alguma medida são um laboratório para o ensino/aprendizagem de Arte e para minimizar a especialização que me falta, foram

tomando caminhos bem diferenciados, à medida em que, tanto as demandas dos próprios discentes, quanto as observações feitas por mim, desde questões materiais, temáticas que invariavelmente exigem mudanças, tem havido uma presença bastante significativa das produções artísticas e artesanais locais. Aproximando um pouco mais a Arte do cotidiano de cada um.

As oficinas são organizadas por grupos que assumem via sorteio, uma determinada linguagem artística, entre elas: Artes visuais (cinema, pintura, fotografia, escultura etc.); Dança (Popular, Contemporânea, clássica etc.); Teatro (Drama, Comédia, Fantoques, Sombra, Popular etc.) e Música (popular, erudita, instrumentos, composição).

A partir dessa definição temática, cada grupo organiza seu trabalho com elaboração de um projeto, determinando o tempo de duração que não deve exceder a quarenta minutos, materiais e, também, é incentivado a trazer artistas locais para contribuírem com a experiência proposta e vivenciada pelos demais participantes da turma. (Vide anexo XII Projeto de Oficina de Arte).

Descrevendo essas propostas como cerne para pensar o fazer, reporto-me ao texto de Ana Amália Barbosa (2006), sobre o tema da expressão que diz: “[...] um povo precisa ter domínio de sua cultura. Também precisa saber expressar-se, não com um grito da alma e sim um expressar-se embasado, pensado. Um expressar-se que junte o conhecimento com os sentimentos” (BARBOSA, 2006 p.149).

A última experiência de oficina com estudantes da graduação em Pedagogia acrescentou como percepção importante das experiências vivenciadas no grupo, a presença marcante e significativa de propostas de práticas artísticas embasadas nas produções de artistas locais, da música, da escultura, bem como das referências do artesanato local, pautado da imaginária sacra ligada às romarias e suvenires comercializados durante esse mesmo período.

Outros referenciais importantes que surgiram no debate, dizem respeito à exploração do sentido dos ex-votos, marca que resiste ao tempo na cultura, ritos religiosos em Bom Jesus da Lapa e que foi apresentado pelos estudantes como uma analogia à arte dita primitiva e suas representações míticas, sagradas que se repetem ainda hoje no pagamento de promessas dos devotos que visitam a cidade.

Existe uma multiplicidade de como cada rito, mito, canto, poesia, imagem se estabelecem no campo da cultura, e, como estes chegam a um determinado grupo social ao ponto de tornarem-se referência do próprio grupo. Os fazeres, convertidos em expressão, performances, poiesis¹³ se transfiguram como sendo Arte.

Assim, a Arte também deixa de ser algo projetado, representado, advindo do campo mítico e passa a ser a própria existência do grupo que a vivencia. É muito importante que o conhecimento em Arte seja problematizado, estando mais atento ao modo como se produzem as práticas culturais afro-brasileiras e indígenas e o que faz com que essas práticas aconteçam e permaneçam.

Boaventura de Souza Santos debatendo sobre o pensamento abissal¹⁴ que determina valores para a ciência, o direito e os cidadãos de direito, ilustra fortemente o que esse trabalho discute.

[...]. Estas tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia têm sido sempre altamente visíveis, mas como defendo, todas elas têm lugar deste lado da linha. A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso (SANTOS, 2007, p.3)

¹³ Poiesis: A ação ou a capacidade de produzir ou fazer alguma coisa, especialmente de forma criativa. Poiético - De ou relativo a poiesis. Por Dicionário inFormal (SP) em 31-01-2011.

¹⁴ No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso [...] O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade. SANTOS, 2007 – Revista Crítica de Ciências Sociais

O legado comunitário da cultura popular, reconecta os sujeitos ao universo ao seu redor, e este processo que é transformador, recoloca-o sobre a possibilidade de refletir mais apropriadamente sobre que noções, discursos políticos, sociais e culturais impulsionam suas escolhas. Esse reconhecimento da cultura popular, se traduz como propulsor de uma transformação, um agir mais consciente, prevê um salto qualitativo e significativo na escolha das práticas, das estratégias, dos conteúdos e abordagens a serem desenvolvidas, à medida em que os pedagogos comecem a atuar como professores de Arte, na Educação Básica.

Na tentativa de identificar, compreender e analisar como a Arte é vista e como o seu ensino é colocado em prática, na realidade da UNEB no período de 2010 a 2013, a seguir, apresento referenciais para pensar esta formação para o ensino de arte, valendo-me para esta análise, de autores como: Ana Mae Barbosa, Elliot Eisner, Arthur Efland, Merleau-Ponty, entre outros.

IMAGEM 1 – Mosaico: Experiências de Aulas Práticas de Arte E Educação – Curso de Pedagogia UNEB/CAMPUS XVII – Turma 2010.1



Fonte: Fotos obtidas na coleta de dados pela autora

3 CAMINHOS DO DIÁLOGO COM EGRESSOS DA UNEB E O ENSINAR ARTE

Defini como caminho para a essa dissertação a realização de estudo de caso. Isto porque, falo de uma realidade a qual conheço de perto e onde estou inserida. Essa pesquisa também se construiu sob o caráter de pesquisa pedagógica, já que o universo pesquisado foi o espaço de formação de educadores (curso de Pedagogia/UNEB Campus XVII), espaço esse, em que identifiquei os desafios contornados, os saberes construídos e a relevância da componente curricular Arte e Educação na formação mais ampla e criativa do professor pedagogo.

Seria difícil que não me colocasse a todo instante, durante essa escrita discursiva, reflexiva, nesse debate sobre o Ensino da Arte na educação, porque os exemplos que intermedeiam as ideias dos autores que embasam a revisão bibliográfica, invariavelmente trazem à tona questões vivenciadas com os estudantes de pedagogia, bem como referenciais particulares sobre Arte Educação originadas das minhas próprias experiências como discente e docente.

No conjunto de práticas utilizadas com a finalidade de organizar e orientar os caminhos necessários à efetivação deste trabalho, fiz opção pela abordagem qualitativa, responsável por viabilizar a compreensão dos fenômenos presentes na formação para o ensino/aprendizagem de Arte, onde o contexto interfere diretamente nos resultados a se obter, uma vez que se trata do cenário sócio educativo, formal da universidade que se compõe de pares diversos: gestores, professores, estudantes, pessoal de apoio, família, comunidade.

Neste caso específico, o universo pesquisado foi composto por egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XVII de Bom Jesus da Lapa – BA, a partir do ano de 2010, que tiveram acesso à discussão sobre a arte na componente curricular, Arte e Educação durante sua formação.

Como estratégia metodológica o presente trabalho foi desenvolvido em 4 etapas distintas. Essas etapas desenvolveram-se da seguinte forma:

QUADRO 1
ETAPAS DA PESQUISA

| ETAPAS | PERIODOS | INTRUMENTOS | SUJEITOS |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| 1ª O perfil dos egressos | De agosto de 2014 a fevereiro de 2015 | Questionário e entrevista estruturada | 06 Pedagogos Egressos do curso de Pedagogia/UNEB |
| 2ª O que pensam sobre arte, suas experiências de fruição e produção artística | De fevereiro a maio de 2015 | Entrevista estruturada | |
| 3ª Arte e Educação – sobre a formação na UNEB | | Entrevista estruturada | |
| 4ª Ensino de Arte como experiência vivida | | Questionário e entrevista estruturada | |

3.1 Com quem se fala e de quem se fala: os participantes e as suas vozes

A escolha dos participantes se deveu à necessidade de identificar e analisar em que medida o acesso a esse conhecimento foi propiciador de mudanças na forma de ver e perceber a Arte e conseqüentemente, se constituir novas possibilidades de leitura de mundo, por essa via.

Por isso como aporte metodológico foi definido o estudo de caso, que para Robert K. Yin (2005) *surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Ou seja, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.* Assim, o cotidiano educacional da Pedagogia, bem como dos demais espaços educacionais da Educação Básica onde os egressos do curso de Pedagogia UNEB/Campus XVII atuam, foram as fontes iniciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Mais do que uma pesquisa estéril e neutra, o percurso que quis trilhar, ainda que não soubesse de fato se estaria no caminho mais “seguro”, foi o de quem se comove

cotidianamente com a Arte, incorporando um pouco da sua grandiosidade. Esse caminho, também, foi o de quem deseja que essa experiência tão individual, possa comover mais gente, trazendo mais parceiros desse andar abismal e cosmético, abstracional e objetivo, imaginativo, emocional, passional, estético e, tamanho, por isso mesmo, sedutor.

Neste ponto, gostaria de evidenciar que não foi nada fácil levantar os dados, desde o momento de diagnosticar dentre os egressos do ano de 2010 a 2013, quais deles estavam atuando com o ensino de Arte, até o acesso aos documentos da Secretaria Municipal de Educação, diretoria regional, em que aparecem os nomes dos funcionários de cada segmento e assim, poder identificar os ex-alunos de Pedagogia da UNEB.

Também foi bastante complexo estabelecer datas e horários para as entrevistas, aplicação de questionários, porque são quase mil quilômetros de distância entre Belo Horizonte e Bom Jesus da Lapa. Essa distância dificultou significativamente que se materializasse esta proposta de diálogo com os egressos. Até porque, dois dos entrevistados não moravam na cidade e dois outros trabalham no campo. Tive que recorrer às férias, contando também com o aceite deles por comprometerem esse tempo comigo.

Assim, os recursos midiáticos da internet (e-mail, chat, facebook etc.), telefonemas, insistências, várias idas e vindas entre Belo Horizonte e Bom Jesus da Lapa, foram as formas encontradas para burlar as dificuldades e garantir que os dados fossem coletados.

Apesar de todas as dificuldades elencadas, foram ouvidos e analisados aqui, os depoimentos de seis egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, formados entre os anos de 2010 a 2013. Esses depoimentos foram colhidos através do uso de questionário e entrevista estruturada, balizando as falas com os documentos e registros cedidos pelos entrevistados, bem como os

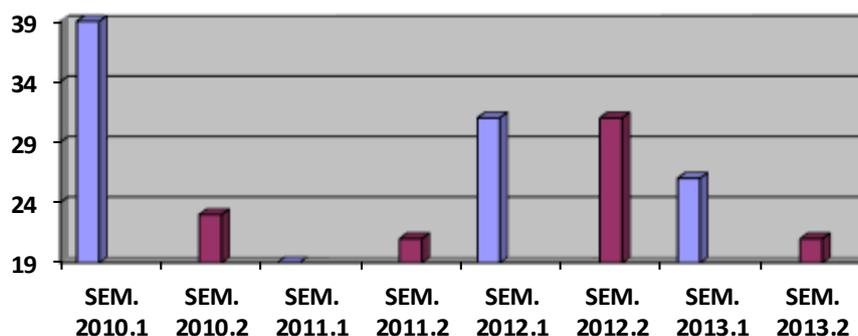
documentos já analisados nesta dissertação: LDBEN, PCN, RECNEI, DCNEI e Referencias do Estado da Bahia para a Arte, enfim.

A tarefa de pesquisar colocou em cheque outras questões, como a necessidade de fazer registros, analisá-los e essa tem sido uma tarefa árdua, que me obrigou enquanto professora pesquisadora, a estabelecer uma base de informações confiáveis e uma atenção constante no tratamento dos dados coletados, determinando assim, a escolha, a mais acertada possível, da linguagem, da forma de se dizer e ou apresentar textualmente, os dados a mim confiados.

3.2 O Perfil dos Egressos

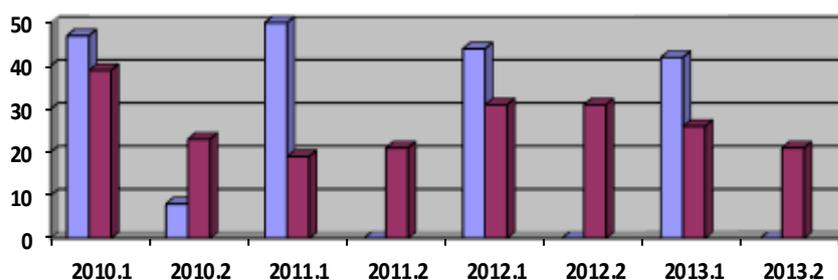
O perfil dos estudantes egressos apresentado logo abaixo, foi elaborado a partir da aplicação de questionário. Sobre os dados constantes no gráfico 1, no período referente aos semestres: 2010.1, 2010.2, 2011.1, 2011.2, 2012.1, 2012.2, 2013.1 e 2013.2, existe uma variação significativa em relação ao número de pessoas que concluem o curso de Pedagogia, por ano. A tendência é que diminua a procura pelo curso, dada a oferta crescente de outras licenciaturas em unidades de ensino superior com o oferecimento de cursos de licenciatura curta e à distância. De um modo geral, a demanda pelas licenciaturas em todo o Brasil, tem sofrido quedas constantes nas universidades.

GRÁFICO 1 – Número total de estudantes concluintes por semestre.



Sobre as informações contidas no gráfico nº. 2, na UNEB – Campus XVII, a entrada prevista via vestibular e ENEM para o curso de Pedagogia é de 50 vagas, acrescento as informações onde pode-se verificar número de matriculados em relação ao número de estudantes que concluem o curso, no mesmo semestre.

GRÁFICO 2 – Relação Entre Número de Entrada no Curso e Número de Pessoas que Concluem por Semestre



Como é possível verificar no quadro 2, o número de formados em referência a entrada, como na comparação entre os semestres 2010.1/2013.1 (08 semestres e 4 anos de curso), menos da metade dos matriculados se formou. Este é um dado representativo que tem oscilado muito, sendo difícil determinar os rumos do curso de Pedagogia em relação à viabilidade e demanda do seu oferecimento.

QUADRO 2 NÚMEROS DE ESTUDANTES MATRICULADOS E FORMADOS NOS SEMESTRES 2010.1 A 2013.2

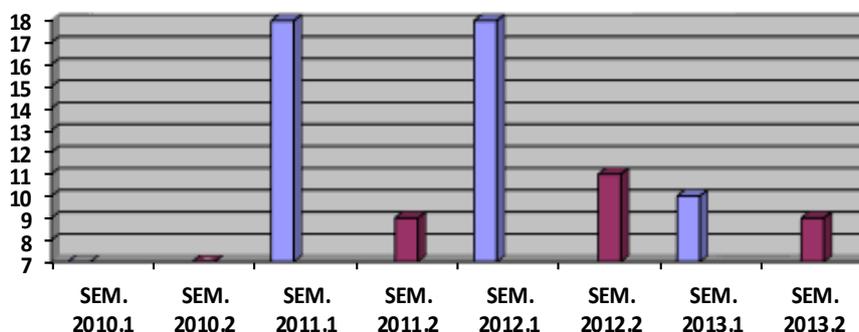
| Estudantes Matriculados | Formados no Semestre Equivalente |
|-------------------------|----------------------------------|
| 2010.1 - 47 alunos | 2010.1 – 39 formados |
| 2010.2 - 8 alunos | 2010.2 – 23 formados |
| 2011.1 - 50 alunos | 2011.1 – 19 formados |
| 2011.2 – 0 | 2011.2 – 21 formados |
| 2012.1 - 44 alunos | 2012.1 – 31 formados |
| 2012.2 – 0 | 2012.2 – 31 formados |
| 2013.1 - 42 alunos | 2013.1 – 26 formados |
| 2013.2 – 0 | 2013.2 – 21 formados |

Já no segundo exemplo 2010.2/2013.2, apesar do número pequeno de matriculados (08), 21 concluíram. Provavelmente este número é representativo de estudantes remanescentes do semestre 2010.1 e ou outros de turmas anteriores a esta. Este quadro de uma conclusão de curso para além do prazo mínimo de 4 anos, é bastante comum, dada a uma demanda de estudantes que são também trabalhadores ou que não residem na cidade de Bom Jesus da Lapa, o que dificulta, em parte, o cumprimento do curso no tempo previsto de 04 anos (08 semestres).

Com a chegada de novos cursos oferecidos por outras universidades em Bom Jesus da Lapa e região, é bem possível que tanto o número de matriculados quanto de concluintes decline. Em depoimentos dos estudantes de Pedagogia, ao iniciarem o curso, muitos deles justificaram que estariam no curso por falta de opção de outra formação. Talvez haja também uma possibilidade de que uma vez tendo outras chances de escolha, quem optar por Pedagogia o fará de maneira mais consciente.

No gráfico nº. 3 são demonstrados os números relativos aos egressos que atuam na educação na rede pública. Os formados em 2011.1 e 2012.2 perfazem os maiores índices de pessoas atuando na educação. Os formados em 2010 constituem os menores índices, entre 07 e 08 no total para cada semestre.

GÁFICO 3 – Número de pedagogos formados, por semestre, atuando na educação.



Para contabilização dos dados constantes no gráfico nº. 3 foram utilizados a lista de profissionais da rede municipal de Bom Jesus da Lapa, dados estes disponibilizados pela secretaria de educação e lista cedida pela diretoria regional. Portanto, não estão

contabilizados os egressos que trabalham em outros locais da rede pública municipal, dessa microrregião.

A rede municipal abarca o maior número de profissionais Pedagogos egressos da UNEB. Da lista de professores registrados pela Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, nenhum desses egressos fez especialização na área de Arte, sendo 20,37% especialistas em Psicopedagogia, 3,7% em Gestão Educacional, 1,85% em Educação Especial, 1,85% em Gestão Ambiental e 1,85 em Gestão Pública Municipal. (Vide Anexo X).

Juntos, estes “especialistas” somam cerca de 30% dos 54 Pedagogos formados entre 2010 e 2013 que atuam na rede pública municipal e que têm pós-graduação lato sensu. Cerca de 70%, conforme dados da SEC, ainda não são especialistas ou não consta essa informação no documento cedido. Esses dados confirmam a não existência de profissionais com formação específica em Arte, registrados na Secretaria de Educação de Bom Jesus da Lapa

Analisando o quadro nº.3, abaixo, que retrata as preferências sobre as linguagens mais comuns utilizadas nas aulas de Arte, música e artes visuais, aparecem como opção mais frequente nas respostas de todos os participantes da aplicação do questionário. Esta escolha está condicionada, em parte, à predileção do professor e sua experiência pessoal, e, conseqüentemente do domínio conceitual e prático, mínimos, para essas linguagens.

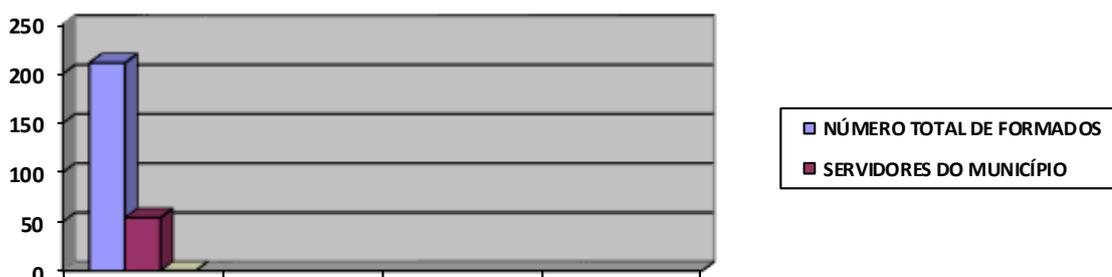
QUADRO 3 LINGUAGENS ARTÍSTICAS UTILIZADAS PELOS EGRESSOS NAS AULAS DE ARTE

| LINGUAGENS ARTÍSTICAS UTILIZADAS NAS AULAS DE ARTE | |
|---|---------------------------------|
| Lua | Música – Teatro – Artes Visuais |
| Céu | Música – Artes Visuais |
| Sol | Artes Visuais – Dança – Música |
| Flor | Artes Visuais – Música |
| Terra | Artes Visuais – Música |
| Mar | Artes Visuais – Teatro – Música |

A música em sua capacidade de inserção no cotidiano de todas as pessoas, em diferentes relações de espaço/tempo, apresenta-se como carro chefe do trabalho do professor, principalmente como artifício lúdico. Essa popularidade, muito embora seja importante sob o aspecto da presença na escola, não se traduz seu estudo enquanto aprendizado estético que valorize e corporifique os referenciais específicos da linguagem musical.

No gráfico nº. 4 é possível identificar que dos mais de 200 formados em Pedagogia, 25% atuam na rede municipal de educação como efetivo. Digo “como efetivo”, porque não foi disponibilizado o número/lista de professores contratados e tenho ciência de que essa situação existe.

GRÁFICO 4 – Relação do número total de formados em Pedagogia entre os anos de 2010 a 2013 e o percentual de Pedagogos atuando na educação municipal em Bom Jesus da Lapa



Esta informação modificaria significativamente esse dado final em relação ao total de formados atuando no município de Bom Jesus da Lapa, pois, se levarmos em conta as vagas disponibilizadas para concurso e ou seleção, se verificará uma demanda alta. Em grande parte, esta carência tem sido coberta por contratados.

Os dados supracitados são referenciais para como são traçados os perfis profissionais dos egressos, na medida em que eles estão registrados no que tange ao espaço de trabalho, tempo de atuação na educação, tempo de atuação no ensino de Arte, tempo de formação em Pedagogia.

3.3 Caminhantes e sua experiência

Para que se mantenha um sigilo sobre a identidade das participantes utilizarei como codinomes: Lua, Céu, Sol, Flor, Terra e Mar. A participante identificada neste trabalho com o codinome Lua foi a primeira a participar da aplicação do questionário e a ser entrevistada (março de 2014). Como a participante optou pelo uso do codinome Lua, empreguei esse referencial para nomear os demais participantes, pois assim, preservaria, a identidade de todos os demais, equalizando a forma de tratamento dirigido a eles.

Neste espaço de análise, traço o perfil dos egressos participantes da pesquisa, evidenciando suas noções preliminares sobre Arte, bem como as características que corroboram para o desenvolvimento de práticas de ensino de Arte. Estes dados apresentaram-se a esta análise com grande relevância, como se verificará a seguir.

- Dos seis participantes da pesquisa, apenas um é do sexo masculino. Sendo todos com idade entre 26 e 35 anos de idade.

- Entre os sujeitos pesquisados, cinco estão trabalhando na rede pública de ensino, sendo três em Bom Jesus da Lapa, um em município vizinho e outro fora do estado da Bahia. Cinco egressos, trabalham na educação pública e um deles trabalhava, durante o momento da entrevista, em espaço privado.

| QUADRO 4 TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL E NO ENSINO DE ARTE | | |
|---|---------------------|--------------------------|
| TEMPO DE ATUAÇÃO | | |
| | PROFISSIONAL | NO ENSINO DE ARTE |
| LUA | 01 a 05 anos | 03 anos |
| CÉU | 01 a 05 anos | 02 anos |
| SOL | 01 a 05 anos | 01 ano |
| FLOR | 01 a 05 anos | 02 anos |
| TERRA | 01 a 05 anos | 03 anos |
| MAR | Mais que 10 anos | 03 anos |

- Quanto ao tempo de atuação na Educação Básica, este dado varia bastante como demonstra o quadro de nº 4, sendo que com relação ao tempo de experiência como professores, cinco dos egressos possui cinco anos ou menos. E um participante tem dez anos de experiência de ensino. O dobro dos demais.

- Já com relação ao percurso, especificamente no Ensino de Arte, a experiência dos egressos é recente e, geralmente, não excede os três anos de trabalho, em todos os casos.

- A maioria enfrenta dificuldades como o fornecimento de materiais para colocar em prática o planejado, e as propostas de produção a serem desenvolvidas, bem como as demais atividades, exercícios, demandados pelas aulas de Arte. Quadro nº. 5, pode se verificar quais materiais são comumente utilizados e quem geralmente os disponibiliza.

QUADRO 5
MATERIAL FORNECIDO PARA O TRABALHO COM ARTE NAS UNIDADES

| RESPONSÁVEIS PELO FORNECIMENTO DO MATERIAL PARA AS AULAS DE ARTE | |
|---|-----------------------------|
| LUA | Eu, a escola, os estudantes |
| CÉU | Eu, a escola, os estudantes |
| SOL | A escola e eu |
| FLOR | A escola e eu |
| TERRA | Eu, a escola, os estudantes |
| MAR | Eu |

- O uso de instrumentos musicais e ou aparelho de som não aparece nas respostas de Lua e Terra e ambas mencionaram que se utilizam da linguagem musical nas suas aulas de Arte, o que não deixa muito claro como a música é apresentada para os estudantes, embora haja outras formas como no caso de Terra, pois, ela utiliza do canto/coral em seu trabalho de Arte com as crianças.

- Dos Pedagogos egressos que trabalham com Arte e participaram dessa pesquisa, verifica-se uma presença maior desses na Educação Infantil. O que avalio como uma presença bastante positiva e significativa. Este aspecto é muito importante, pelo simples fato de se garantir que haja um tempo/espço específico para a Arte, na educação da criança pequena.

Como uma disciplina obrigatória na educação básica, conforme previsto pela LBEN-9394/96, infelizmente, o atendimento a esta exigência legal de obrigatoriedade de oferecimento da Arte, nem sempre se verifica. O caráter das especificidades como na Arte, por exemplo, costumam diluir-se na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ficando os saberes da Arte a mercê da vontade e ou sensibilidade do professor. Se ele não se interessa, deixa de oferecer e parece que não faz falta para a estrutura organizacional e curricular, em alguns contextos, como se verificará na análise da fala dos egressos.

Os dados dos quadros foram colhidos nas respostas ao questionário, aplicado em dois momentos, uma primeira versão e depois uma versão complementar. Essas duas propostas foram ajustes necessários, com alterações (exclusões e inclusões), que ocorreram durante a execução da pesquisa, porque ao lidar com as informações colhidas preliminarmente, verificaram-se demandas por novos encaminhamentos, importantes na ênfase do objeto da pesquisa que é o Ensino de Arte na formação/atuação de Pedagogos.

A seguir são evidenciados aspectos dialógicos sobre os entrevistados, em que as relações que estes trazem com a arte no seu cotidiano, a sua práxis pedagógica no ensino de Arte e bem como os referenciais construídos no processo da sua formação de Pedagogo e a experiência vivida na disciplina Arte e Educação e sua repercussão na atuação dos egressos do curso de Pedagogia da UNEB/Campus XVII.

3.4 Uma escuta, as reflexões e os caminhos para o ensino/aprendizagem de Arte

Quando me propus a escuta dos ex-alunos da Pedagogia no momento da entrevista, o fiz por questões latentes, insistentes como “calos a me apertar os pés dentro dos sapatos”. À medida que ia experimentando os saberes e compartilhando aprendizagens, me acompanhavam perguntas como: a que caminhos estou guiando os futuros professores do ensino de Arte? As metodologias, processos de ensino e aprendizagem de Arte de fato constroem significados para todos e cada um em particular? Se constroem, que significados são estes? Que artes eles sabem, fazem e ensinam a fazer e a saber?

Como possibilidade desenvolvimento do trabalho no mestrado, problematizei as dúvidas, certa de que haveria um risco de me descobrir imprecisa, insuficiente, pouco efetiva no que diz respeito a construir referenciais legitimadores do Ensino de Arte e ressignificadores dessa prática. Mas também com a esperança de me sentir responsável por colheitas férteis.

Assim defini enquanto projeto de pesquisa a possibilidade de confrontar, as diversas falas, práticas e reflexões sobre Arte, Arte e Educação e Ensino de Arte dos 06 (seis) participantes. A seguir, de posse das informações obtidas pela entrevista e do diálogo com os egressos, encontro respostas às questões apresentadas, bem como tensões do embate com o especular da minha práxis, identificado nas palavras, gestos, práticas, expectativas e ou frustrações elencadas pelos egressos do curso de Pedagogia UNEB/Campus XVII.

3.5 A arte no cotidiano de cada um

3.5.1 O que pensam os egressos sobre arte, suas experiências de fruição e produção artística

As primeiras falas apresentadas logo abaixo, são construções sobre questões colocadas aos participantes durante a entrevista e que refletem o seu pensar sobre o que seja arte, sobre as experiências de fruição que tiveram, bem como a sua produção artística.

Nesse diálogo é possível ir de encontro a processos diferentes de leitura sobre a arte enquanto um aspecto cotidiano, da cultura de cada uma, cada um e dos grupos, comunidades onde estão inseridos. Há uma identificação de variáveis que determinam as ideias sobre o que seja arte, sendo possível perceber quase que de maneira tênue o quanto a arte está presente no cotidiano deles, no seu viver pessoal ou, como diria Jorge Larrosa, se esta é uma questão que simplesmente passa.

Sobre a arte, Lua diz que:

É aprendido, interação, expressão, manifestações, prazer e lazer.

Sobre fruição:

Sim. Teatro, museu em Vitória da Conquista, teatro em Bom Jesus da Lapa.

Sobre a sua produção artística

Sim, na escrita, eu faço poesias. Algumas pinturas. Coral na UNEB.

No posicionamento da participante Lua está presente a ideia de que arte é algo que se aprende e que proporciona interação e expressão manifestadas de forma prazerosa. Está descrito também a arte pensada como um momento de lazer, e nestes momentos de lazer ela produz arte nas poesias que escreve e nas pinturas que faz.

Lua repete um entendimento ainda frequente sobre a Arte como passatempo, diversão e lazer. Penso que o perigo de se considerar a Arte apenas sob o viés do divertimento, é torná-la frágil enquanto uma área de conhecimento que é importante para o desenvolvimento cognitivo, estético, político dos estudantes nas diversas faixas etárias e níveis de desenvolvimento educacional.

Com relação ao item da apreciação, ela menciona que já participou e esteve presentes em espaços e momentos de fruição artística ao ir ao teatro e espaços museológicos da cidade onde mora atualmente. Assim, a arte para ela é algo que está próximo do seu cotidiano e que também é alvo de sua busca pessoal, como a sua participação no coral da universidade enquanto discente de Pedagogia.

Sobre a Arte, Céu diz que:

Bom, eu entendo arte como qualquer manifestação do homem. Mas é uma pergunta um tanto complexa, porque há várias formas de “viver” uma arte. O que mais? O mais abrangente é isso mesmo, são as manifestações do homem, através de várias formas [...] através das imagens, da música, poesia, entre outras manifestações.

Sobre fruição:

Sim. Diariamente a gente tem esse contato. Como a arte é uma produção do homem, diariamente a gente tem esse contato. Como: com a música, dança de algum grupo artístico, já tive a oportunidade de ir a um museu.

Sobre a sua produção artística

Eu tento lá em casa né, fazer aquela arte manual que eu não sei se seria considerada arte; gosto da pintura. A Arte mesmo, a pintura é considerada uma arte, então eu pinto, faço biscuit, é [...] gosto de reciclar, procuro reaproveitar objetos, eu considero uma forma de expressar. Eu também comercializo, gosto de fazer lembrancinhas de nascimento, casamento, batizado.

Céu constrói suas ideais sobre Arte a partir do referencial de produção humana, ou seja, a Arte como algo inerente ao humano e ou algo que todo humano seja capaz de produzir. Mais ainda a Arte como uma diversidade de manifestações. A palavra

manifestação é importante principalmente porque depreende o caráter de ideias transformadas em ato, concretizadas em objetos artísticos.

A arte para ela, também é parte do cotidiano e, ela descreve sua experiência de fruição como algo relacionado a esse cotidiano, assim ao mencionar a ida a um museu, ela o faz como sendo mais uma dessas experiências ligadas ao habitual.

Penso que estar em um museu, não necessariamente faz do sujeito um fruidor. Seria necessária uma frequência maior, uma diversidade de acessos para tornar essa ida aos espaços museológicos, uma constante que possibilite uma aprendizagem perceptiva e dialógica sobre o acervo, os artistas, os contextos históricos e culturais, estimulando a sensibilidade e a formação estética.

O seu fazer, sua produção artística é dimensionada naquilo que comumente denomina-se artesanato. Por ele, expressa sua criatividade e o faz de maneira prazerosa. Sua produção também é comercializada, o que remete a um fazer profissional.

Existe uma série de exigências legais dirigidas à formação/atuação do professor, previstas nos documentos analisados nesse trabalho no capítulo 2, e percebo que há uma preocupação desse professor de adequação ao exigido. Mas reconheço ainda, que não são dadas condições de tempo e muito menos investimentos massivos, financeiros que subsidiem ao educador de modo que ele/ela possa investir em sua própria formação.

Sobre a Arte, Sol diz que:

Para mim, professora, depois que eu entrei na Educação Infantil, porque a gente sai da faculdade cheia de conceitos né, mas hoje eu saberia definir a arte como a expressão da alma. A alma do ser humano se comunicando com esse universo que a gente tem. Então, para mim é isso, é um criar um eu mais profundo para se comunicar com esse mundo aqui fora, porque a pessoa pode não conseguir falar, ter uma limitação para ouvir, mas pela arte ela consegue se expressar e muito bem. E quando eu comecei a trabalhar com as

crianças da Educação Infantil eu pude perceber isso ainda mais. Porque a criança às vezes tem dificuldade de se expressar, mas através de uma atividade de arte, ela pode dizer muito mais do que aquilo que você só esperava do objetivo daquela atividade. Ali você encontra um problema social, que nem eu já presenciei em sala de aula. Entender porque daqueles rabiscos, porque da combinação daquelas cores, o porquê dessa agressividade na hora dessa atividade. Então aí quando você vai descobrir, tem todo um contexto social, crianças que sofrem maus tratos, são rejeitadas, então ela fala muito mais. Você vê também a expressão da alegria, da tristeza, e a criança principalmente ela tem esse, essa pureza de não esconder, então às vezes ela não consegue se expressar para chegar a falar para alguém, mas através da arte ela consegue. Então para mim é essa expressão da alma.

Sobre a fruição:

Só na faculdade. Só no período da faculdade. Já vi através de livros, revistas, essas coisas. Mas para ir a um museu, teatro, essas coisas, eu ainda não tive essa oportunidade. No da cidade eu ainda não fui, por causa da correria. Aí a gente até acaba esquecendo que na Lapa a gente tem uma pequena demonstração.

Sobre sua produção:

Já. Acho que em todos os momentos da vida, a gente acaba produzindo alguma coisa. Na faculdade principalmente, nas aulas de arte. No dia a dia a gente sempre se pega, ou escrevendo, ou rabiscando. Que é assim, a arte também vem muito dessa criatividade né, que todo ser humano tem criatividade, todo ser humano é criativo, então todo ser humano que tem uma criatividade ele é um artista. É assim que eu vejo. Dessa forma a gente vai no dia a dia fazendo arte.

Há declarações muito diversas e instigantes na fala de Sol sobre os significados que a arte tem para ela. Em primeiro lugar uma *expressão da alma*, uma identificação da arte como algo que te conecta com as emoções, sensações internas e que algumas vezes, não encontram vazão para uma manifestação verbal, uma comunicação pela palavra escrita ou falada, mas se projeta e se materializa na arte, nos objetos artísticos.

Existe também, uma referência ao espontâneo da criança e da arte como instrumento de uma catarse, espaço privilegiado para deixar vir à tona as dores da

alma, o contexto social, familiar vivido pela criança, pelas pessoas de um modo geral.

Seu posicionamento sobre a Arte, guarda uma ideia recorrente, principalmente em se tratando da produção infantil, que é o caráter psicologizante da Arte, onde as obras são interpretadas como descrições do comportamento e da personalidade das crianças. Esse pensamento esteve muito em evidência na Escola Nova, década de 70 e se utilizava também, da semiótica e da dimensão simbólica presentes nas pinturas e outras obras de arte.

Essa sensação de despertar para a Arte como algo para além da superfície do desenho, do rabisco e do que se espera como respostas ao desenvolvimento da motricidade fina, por exemplo, no gesto de desenhar ou pintar gera esses conflitos conceituais. Prefiro pensar que seja a Arte, em sua dimensão poética a marca mais importante da resposta de Sol, pois a compreendi com certa surpresa e emoção, pela maneira como falou, seus gestos e seu olhar, me possibilitaram percebê-la assim.

Ao dizer da sua experiência com a produção artística, a relação com o cotidiano também se evidencia “*no dia a dia a gente sempre se pega, ou escrevendo, ou rabiscando*” e, seguindo sua explanação, a criatividade aparece como uma qualidade humana que torna qualquer pessoa apta para produzir arte. Esta afirmação me parece possível, na medida em que somos potencialmente dotados de sensações do mundo no nosso corpo, pelas relações desse corpo com o mundo, as coisas, os objetos, as pessoas.

Mas se nos detivermos a uma arte considerada oficial, parafraseando Gombrich (1994), no capítulo 1 de *A História da Arte – Estranhos Começos*, se partimos do princípio de que arte se limita a objetos que são feitos para o museu, dificilmente as pessoas comuns terão chances de serem consideradas artistas ou produtoras de arte. Se levarmos em conta de que o fazer arte envolve criar a partir das emoções vividas e expressá-las de modo que se reconheça no objeto, performance, dança

etc., um processo que tem sentido e constrói significado, é possível que, por essa via, posso afirmar que sim, somos capazes, todos e todas, de fazer arte.

O que diz Flor sobre Arte:

A arte ela está presente em tudo à nossa volta, em todas as disciplinas. Quando a gente fala de arte não é só o ensino da arte separadamente. É tanto que quando eu vou trabalhar com meus alunos, a gente trabalha arte em todas as outras disciplinas, da matemática com as figuras geométricas, do português, a oralidade pela observação da paisagem. Para mim a arte ela está relacionada a tudo. Não só com uma disciplina separadamente.

Sobre fruição:

Já, na viagem com você. Quando a gente foi pra Salvador, no museu, no teatro. Só. “De lá para cá não teve mais nada?” (Pergunto) -Aí só pela televisão, nos filmes e até nos livros mesmo que mostram isso, demonstrações de obras de artistas.

Sobre a sua produção:

Às vezes, até um bordado que você faz é uma arte. Até um pano que eu tô pintando eu considero uma obra artística que foi criada por mim.

Não se pode desconsiderar que a arte permeia o cotidiano sob vários aspectos, nos objetos, nas imagens, nos móveis, na música, nas danças etc., o que conduz a sua presença em todos os espaços, campos de atuação e vivência. Ao descrever as suas ideias sobre Arte, Flor remete à sua experiência docente e sinaliza que a Arte permeia todas as disciplinas com as quais trabalha.

No entanto, é preciso perceber o fato de que, justamente essa ausência de um espaço/tempo para a arte enquanto produtora de conhecimento, que é dotada de saber próprio e específico, constituído ao longo do tempo, nos diferentes espaços geográficos e contextos históricos, tem reforçado esse relacionamento da Arte no espaço escolar como um adorno, passatempo, elemento de diversão, apenas. Por isso mesmo, a Arte é diluída entre as demais componentes do currículo.

Sobre o processo interdisciplinar, perceptível na resposta de Flor, Barbosa (2010), diz que a interdisciplinaridade prevê três pontos básicos: a manutenção dos campos disciplinares; o conteúdo a ser explorado que permita essa articulação e o diálogo entre os professores envolvidos. Sendo assim, pensar a Arte e oferecê-la de modo interdisciplinar, prescinde que sejam garantidos seus referenciais enquanto campo de conhecimento e que ao definir quais conteúdos serão permeados por mais de um componente ou área de conhecimento, esse conteúdo seja realmente assegurado e esses saberes sejam construídos em movimento dialético. (BARBOSA, 2010, p.150).

Do contrário, essa ideia de que “*a arte está em tudo*”, acaba por não situá-la em lugar algum. Se pouco se nota, ou se pouco se discute, não precisa investir, mudar, ser. Permanece diluída e a realizar seu papel de propiciadora de aprendizagens outras, das línguas, da matemática, da geografia, enfim.

Quando Flor remete aos exemplos de fruição, apreciação artística, ela se recorda da viagem/aula de campo que foi realizada com a turma de que ela fazia parte no curso de Pedagogia, que pretendeu ampliar os referenciais de arte dos estudantes de Pedagogia, propiciar a apreciação e acesso a alguns espaços de exposição, produção artística, além dos que já traziam.

Claro que na realidade em que estamos inseridos, os espaços artísticos são poucos, mas essa presença da Arte em espaços específicos parece contrária à ideia da Arte como parte do cotidiano. Ou se pode interpretar como possibilidade de outros lugares onde ela, também, se apresenta.

Mas essa experiência não necessariamente faz do fruidor, um professor mais atento, que incluirá em suas experiências de ensino de Arte, as emoções e sensações experimentadas na apreciação. Não é um aprendizado direto, é preciso mais. Saber mais, fazer mais, ver mais.

Sobre Arte, Terra diz:

Arte para mim é vai muito além do que desenhar, a gente tem uma visão assim totalmente retrógrada que Arte é só aquilo de desenho, artes visuais né, mas arte envolve a música, dança, teatro. Vai muito além, é isso.

Sobre fruição:

Não. Só em livros mesmo. Eu nunca assim visitei um museu assim que tenha Arte. Não, agora mesmo eu visitei aqui o museu de Bom Jesus da Lapa, tem algumas, algumas peças, só que foi por agora, eu nunca entrei em museu nenhum, assim.

Sobre a sua produção:

Acho que na adolescência a gente sempre produz Arte né, nos trabalhos quando a professora propõe alguma atividade de Arte, na faculdade mesmo, eu já participei de coral, então sempre estava envolvida com isso. Eu trabalho com meus alunos um pequeno coral na escola, então eu ensino sabe, apesar de ser ainda leiga no assunto de música, mas a gente está caminhando com esse projeto de inserir o coral na escola, sabe, trabalhando com música.

A Arte descrita por Terra, se encerra na diversidade de suas linguagens: dança, teatro, música, artes visuais etc. Ela também tenciona uma visão de arte para além das limitações do desenho/pintura que marca grande parte das experiências em arte no período escolar. “Aquilo” a que ela se refere, é o que está circunscrito na educação inicial, e na pouca potência que a arte transparece, quando relegada a momentos parcos de lazer e divertimento. Destituída de acesso às bases teóricas, sua poética e construção de sentido.

Quando se refere aos espaços e experiências de fruição, ela a princípio descreve que ainda não teve acesso a museus, teatros, ou espaços dessa natureza. Mas, se recorda de pronto que esteve há pouco no museu da cidade de Bom Jesus da Lapa, que guarda um acervo ligado ao Santuário, com peças do uso de antigos reitores,

padres, da paróquia que estão ligados a antigos ritos litúrgicos, vestes, fotografias, mobiliária, livros, adornos diversos, vestuário próprio aos segmentos de representantes do catolicismo, enfim. Mas ainda assim, não lhe parece um grande museu.

Observo em sua fala que é muito forte a referência a uma ideia de arte que se reconhece pela sua grandiloquência, que diz de uma cultura ou tempo que parece não ter relação direta com quem olha, aprecia. De fato, o museu local é pequeno, mas é um museu. Mas como ainda é recente, não foi incorporado ao cotidiano das pessoas onde este espaço está inserido. É algo destinado aos visitantes, talvez.

Tentando responder, em parte, a problematização levantada por Terra, a respeito do museu, recorro às palavras de Souza (2014) sobre *Cotidiano, Coleccionismo, Arte e Museu*, que reflete a relação estabelecida deste espaço, com as pessoas e vice-versa. Dessa maneira, SOUZA, argumenta como perspectiva transformadora para redimensionar o museu, à medida em que,

[...] o museu, se quiser ser um elemento centrípeto da arte contemporânea e da estética do cotidiano, tem que ampliar suas noções de seleção, arquivo, conservação, exposição, acervo e, não menos importante, suas formas de relação com o público. O museu (e não só o de arte) não pode ser pensado como uma “catedral do conhecimento”, um local de silêncio, recolhimento e meditação. Se muitos habitantes das grandes cidades modernas jamais entraram ou entrarão em um museu, o motivo principal é um só: ele intimida! A monumentalidade de seus prédios (muitas vezes eles mesmos, obras de arte), suas paredes imaculadas, a interdição da proximidade para com a obra, objetos descarnados de seus contextos, o analfabetismo visual generalizado [...] (ROCHA; SOUZA, 2014, p.35).

As palavras de Souza, 2014 reiteram a ideia inicial que traduzi, como um ensaio para o que nos distancia e o que nos aproxima da Arte e dos espaços artísticos no cotidiano.

Os museus e galerias de Arte, neste cotidiano apressado, que conduz a insensibilidade, a despoetizar a vida, quem sabe será ou já o é, o espaço para deglutir, saborear, sentir a arte, um momento de pausa, e então, retornar ao

cotidiano por olhos mais atentos em um corpo mais febril ante a frieza de uma vida que simplesmente passa e em que nada parece fazer sentido. Mas isso demanda pensar em um outro museu.

Sobre a produção artística de que fala Terra, está ligada quase que exclusivamente à sua profissão ou a sua memória do tempo escolar. Ela também se refere ao que produziu na universidade e ao que faz em sala de aula. O nosso eu, que é também de educador, quantas vezes “escamoteia a pessoa”, a ponto de não se reconhecer fora da escola. Talvez a resposta fosse outra se a entrevista acontecesse andando pelas ruas da cidade, como uma conversa entre amigos.

Sobre arte, Mar expressa que é importante e remete diretamente ao seu trabalho na escola pública, dizendo que:

Trabalhar com arte em escola pública é um desafio, pois uma disciplina tão importante como Arte, na maioria das vezes não é desenvolvida nem priorizada como necessária.

Estabelecer o ensino de Arte como uma prioridade, é um caminho sobre o qual tenho me empenhado e que percebo como uma vontade expressa por Mar e por todos os egressos participantes desse trabalho. Chegar ao ponto de tornar a Arte um debate prioritário à formação e desenvolvimento cognitivo na escola, nesse contexto de pesquisa, será sinal inequívoco de transformação sobre os preconceitos e estereótipos existentes aqui, em relação a Arte. Uma meta a ser perseguida.

IMAGEM 2 – MOSAICO EXPERIÊNCIAS DE AULAS PRÁTICAS DE ARTE E EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA UNEB/CAMPUS XVII – TURMAS 2012.2 E 2013.1



F

3.5.2 Arte e Educação – sobre a formação dos egressos do curso de Pedagogia da UNEB/CAMPUS XVII

As ponderações a seguir, também foram coletadas através de entrevista e, na verdade, são as que mais me interessaram nesta pesquisa, porque dialogam diretamente com o que vem sendo latente desde que assumi a Arte no currículo do curso de Pedagogia do campus XVII. No entanto, tentei conter a ansiedade e neutralizar os gestos de aprovação ou desaprovação com que olhava para as entrevistadas. Senti que eles tiveram liberdade para dizer o que pensavam, o que sentiram e experienciaram com o componente Arte e Educação.

Assim, fui ouvindo os relatos que se seguirão e que considereei mais relevantes para entender o que norteou esse trabalho dissertativo, a saber: em que medida as discussões sobre Arte oferecidas no curso de Pedagogia do Campus XVII da UNEB, pelo componente curricular Arte e Educação no espaço/tempo de um único semestre de aulas, contribuiu para que os egressos construíssem referenciais estéticos para sua prática de ensino de Arte? Foi possível, nesse curto espaço de tempo, colaborar para que esses egressos construíssem um pensar sobre Arte como área de conhecimento?

E o que diz Lua sobre o componente curricular Arte e Educação na sua formação para o ensino/aprendizagem de Arte na UNEB:

Ajudou muito, porque eu trabalho o que aprendi aqui, a biografia dos artistas, a produção. Significou mais conhecimento, que é fundamental para atuar com arte, no ensino de arte. O que posso dizer que não foi muito bom foi o tempo de duração da componente e outras disciplinas, que foi curto e que considero que não foi suficiente. Do conteúdo de arte sempre utilizo no trabalho é a questão de levar a teoria e a prática.

Para Lua, a vivência no componente curricular Arte e Educação durante sua formação em Pedagogia foi importante, entre outros aspectos, porque ela começou a dar aula justamente durante esse período e, também porque, ela já começou sua experiência docente no ensino de Arte, na Educação Infantil. Ela avalia que o

componente Arte e Educação ajudou muito, pois, significou mais conhecimento, embora o tempo de duração da disciplina, bem como o fato de ser apenas uma componente a dedicar-se a arte, tornou esse saber e tempo insuficientes.

De fato, as 60 horas destinadas ao componente curricular Arte e Educação no curso de Pedagogia/UNEB inviabilizam um alcance mais amplo da formação inicial para o ensino/aprendizagem de Arte e, principalmente, tendo em vista a diversidade de linguagens e abordagens inerentes ao fazer artístico em seus, também, amplos contextos. Vejo que o que se consegue mais claramente é sensibilizar os Pedagogos para perceberem a importância e atenção necessárias ao ensino/aprendizagem de arte.

Sobre as experiências replicadas, Lua observa que:

[...] eu não me lembro muito bem, mas foram muitas. Tem um filme Orgulho e Preconceito. As imagens do filme, ele é muito bom. Na formação na escola foi muito raso. Mas na UNEB participei do coral, teatro, mas informação antes eu não tinha. [...]. Eu acho que eu me tornei mais criativa, foi acrescentando, sempre que via alguma coisa associava ao que eu poderia levar para os alunos e mostrar para as crianças.

Das experiências que vivenciou durante sua formação Arte, o que fica mais evidente para Lua é a ampliação de sua percepção, capacidade de criar, de observar. Ela acrescenta que nas coisas as quais olha, hoje em dia, está sempre imaginando o que pode ser levado para sala de aula, potencializar seu trabalho no ensino/aprendizagem de Arte. Mas percebo ainda incipiente, sua visão sobre a experiência vivenciada com/na UNEB em relação aquilo que se utiliza enquanto referência para a sua prática de ensino/aprendizagem de Arte.

E o que diz Céu sobre o componente curricular Arte e Educação na sua formação para o ensino/aprendizagem de Arte na UNEB:

Na disciplina a Arte e Educação, eu tive todo um conhecimento que eu não tinha tido antes, porém esse conteúdo, eu analiso ele como sendo mais específico para o Ensino Fundamental II. Porque já que

nós somos habilitados para trabalhar com o Ensino Fundamental I e Educação Infantil, então eu achei que ficou um pouco vago. Habilitaria mais para os alunos de maior idade, tanto que foram os conteúdos que eu utilizei no Ensino Médio.

O formato a que Céu se refere, diz respeito à análise de obras de arte produzidas universalmente, contextualização histórica, caracterização dos diversos estilos e produções em cada tempo e lugar, que foram vistos e analisados durante as aulas de Arte. De fato, o peso teórico e as poucas vivências práticas, muito provavelmente, dificultaram a formulação de ideias e experiências referenciais para o ensino propriamente dito, para os níveis Infantil e Fundamental I.

Céu toca em um importante aspecto da formação e me fez refletir sobre quais maneiras seriam possíveis de abordar e fomentar as ações dos nossos alunos, permitindo-lhes as vivências e transposições didáticas, necessárias ao ensino de arte para as crianças e jovens, em diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, social.

Sobre as experiências replicadas, Céu afirma que,

Como eu já falei, o que eu aprendi aqui, eu coloquei numa caixinha e levei pra trabalhar. Trabalhei no Ensino Médio e tem um livro que eu consegui com esforço, né, porque é uma crítica que vai estar aí, os materiais didáticos a gente não tem. Tanto o professor quanto o aluno. Mas o que eu aprendi aqui eu pude colocar em prática no meu trabalho no cotidiano. Eu tive a oportunidade de ir num museu, então eu achei, eu tinha um conhecimento maior, talvez se eu não tivesse passado pela disciplina eu não teria tido, o gosto, o olhar diferente. Gostar de arte né, porque nem todo mundo tem essa oportunidade.

Neste aprendizado, de alguma forma, tentei abordar e sanar as lacunas percebidas num diagnóstico inicial, através do desenvolvimento das oficinas, onde os grupos divididos deveriam planejar propostas de aulas de arte adaptadas à faixa etária e série a ser definida por eles. Aos que já atuavam em sala de aula, adaptar à sua realidade atual e, para os que ainda não atuavam, seria definido hipoteticamente o seu público alvo.

A princípio, partia da ideia de que, estando em um curso de pedagogia, onde a didática e estrutura de ensino, nos diferentes níveis, estivessem permanentemente sendo tratados por outras componentes, sob a responsabilidade dos meus colegas docentes da UNEB, principalmente os pedagogos.

Talvez tenha sido ingênuo pensar que a Arte e Educação se valeria dessa característica da pedagogia, mas é fato que a arte em suas especificidades, prescinde de uma outra demanda didática e metodológica, pelos aspectos das práticas, do fazer, dos materiais, das possibilidades que só a arte tem e que realmente fazem falta, principalmente quando, na realidade, a arte foi sonegada durante a educação básica destes pedagogos.

Céu reforça sua ideia ao dizer que:

Enquanto graduanda, para mim teve um significado imenso, porque o conhecimento que eu adquiri aqui, eu nunca tinha tido isso... A gente vê muito, muito superficial, mas aqui mais aprofundado mesmo. Para mim enquanto graduanda foi importante. Mas para aplicar mesmo esse conteúdo dentro da minha formação eu achei que ficou um pouco difícil. Quem sabe talvez uma outra disciplina que trabalhasse mais as metodologias. Quem vai para o estágio, aquele futuro pedagogo que passou pelo magistério ele passou por aquilo de conhecer as musiquinhas, e trabalhar mais, é, como é que se diz... trabalhar mais com criança. Para mim como eu fiz contabilidade, eu fiquei, no início mesmo assim tendo uma dificuldade. Com várias disciplinas eu vim no cru mesmo, eu vim para cá crua, que eu falo. O lúdico mesmo é pouco trabalhado, pouco explorado, a gente vai para o estágio, se o aluno aqui da universidade não tivesse o compromisso de buscar, música, de buscar mais, ele vai ficar lá sem ter muita interação com as crianças.

O que Céu descreve é muito importante. Nas duas componentes curriculares com as quais trabalho as relações da corporeidade e ludicidade, propondo práticas, vivências de jogos, brincadeiras, dança, música, exercícios envolvendo desenho, pintura, recortes, enfim, são uma pequena parte. Até mesmo em *Educação, Ludicidade e Corporeidade* e em *Arte e Educação*, o quantitativo de vivências é pequeno para o que a formação de educador demanda.

Há sempre incômodos do barulho, da sujeira, da carência de material, carência de espaços adequados, que é uma realidade na UNEB/Campus XVII. Por muitas vezes me perguntei se o que estava propondo teria validade e significados próprios à formação acadêmica, pois, muitos olhares e críticas dificultam inclusive a crença em mim mesma e, concomitantemente, põem em xeque a crença nos processos didáticos e metodológicos os quais adoto no trabalho que desenvolvo.

Hesitei muitas vezes em realizar práticas, por vários motivos como: ter que retirar todas as cadeiras da sala, recolocá-las após a aula, não pelo trabalho em si, mas o quanto percebia que era um incômodo; convidar os estudantes para as práticas e encontrar neles também, muita resistência, corporalmente eram letárgicos. Por vezes esses entraves me desanimaram.

E o que diz Sol sobre o componente curricular Arte e Educação na sua formação para o ensino/aprendizagem de Arte na UNEB:

Foi primordial para esse meu olhar, até mesmo porque, quando eu estudei, tive contato com arte, com expressões artísticas, mas foi aqui na universidade que eu comecei a ter um olhar minucioso, ver de fato o que era arte, como ela acontecia, então isso é importante para o meu embasamento, hoje. Talvez se eu não tivesse tido essa disciplina, talvez eu seria mais um daqueles que não têm conhecimento e também não sabem o que fazer, aquele professor que fica de pintura e desenho e a arte se limita só a isso. Aqui que eu vi a grandiosidade e o leque de possibilidades e a importância dessa arte.

O que diz Sol, se referindo ao que significou para ela o acesso à componente Arte e Educação, diz de uma experiência que contribuiu para que tivesse um olhar minucioso. Ela atribui aquisição de conhecimento, como algo que diferenciou sua posição ante ao que tinha experimentado como Arte, reconhecendo um leque amplo de possibilidades e saberes que Arte tem, e que desconhecia até então.

É importante perceber isso, como um aspecto que diferencia cada experiência, pois todos os entrevistados dimensionam este acontecimento de uma maneira muito própria, que inclusive me fez dimensionar, a responsabilidade tamanha, de quem trabalha na formação de educadores.

Ainda sobre sua experiência em Arte e Educação, Sol diz que:

Eu não entendia o que era arte. Foi aqui que eu fui ver os conceitos, vivenciar algumas atividades que me levaram a essas possibilidades. Então para mim foi um marco crucial. Antes da faculdade, da disciplina Artes e depois da disciplina Artes. Meu olhar mudou totalmente.

Sol reafirma a importância de acessar conceitos sobre arte, mas principalmente ela elege as práticas como característica fundamental. A sua mudança de olhar, inclusive, ela atribui a este saber prático. Ver, analisar imagens, fazer atividades usando referenciais das obras analisadas e ir construindo, a partir dessa leitura, os seus próprios referenciais.

As atividades práticas, acho que essas foram... falar da arte às vezes é muito superficial, as artes mesmo acontecem quando você põe a mão na massa, então as atividades práticas... Teve os estudos né, os teóricos que deram embasamento, mas acho que só quando a gente põe a mão na massa mesmo, que a gente tem a dimensão. Quando a gente vê o produto final, poxa fui que fiz, isso também é possível, eu também sou um artista, então, dentro da atividade eu me vi, eu vi a arte em mim.

Sobre as experiências replicadas:

Já. Já usei muita coisa, muitas das atividades que eu tive aqui eu levei para lá para a sala de aula, para essa vivência com eles, então... As aulas de pintura, aquelas coisas que a gente usava às vezes na sala de aula, a dramatização como proposta, então isso dá um respaldo para gente ir, também, fazendo.

Reiterando a ideia de que a prática ressignifica a aprendizagem, estabelecendo uma maior aproximação com as teorias de base. Sol se vê na atividade, na Arte, a partir do momento que a experimenta, que “*põe a mão na massa*”. Além disso, as práticas serão também os referenciais eleitos para respaldarem o ensino de Arte que ela vai construir e que já desenvolve.

Apesar desse reconhecimento sobre a importância da Arte como um divisor de águas, ao final de sua entrevista Sol acrescenta que é preciso mais, que é importante saber mais, que arte não é só isso. Ou seja, que o ensino de Arte não

pode ser pensado única e exclusivamente em uma disciplina atrelada ao curso de Pedagogia para instrumentalizar o professor.

E o que diz Flor sobre o componente curricular Arte e Educação na sua formação para o ensino/aprendizagem de Arte na UNEB:

Não. Tem assim, você trabalhando as outras disciplinas e inserindo arte de forma interdisciplinar. A disciplina foi ótima, embora eu lembre de muito pouco. (Risos). Abre bastante a visão da gente sobre a importância que a gente tem que dar as coisas. Música, teatro, as manifestações artísticas que estão em tudo a nossa volta.

A princípio, não se lembrar, não conseguir descrever o que ficou, me assusta, porque estando invadida pela profissionalização e escolarização, pelo domínio do saber do outro (meus alunos), espero uma resposta, qualquer que seja, mas ela não veio.

Amadurecendo as sensações iniciais que me pareceram decepcionantes, avalio que é melhor que se esqueçam e construam eles próprios um referencial seu, de trabalho com a Arte. Se há um posicionamento de valorizar o tempo, vejo sinais de que esta experiência de alguma forma criou sentido e significado para ela.

Para mim teve uma importância muito grande, todas as disciplinas em si tiveram uma importância muito grande, porque, de certa forma elas acabam influenciando hoje no meu trabalho. É tanto que o professor que ele passou pela universidade ele tem uma visão bem diferenciada daquele que só teve o magistério, ele tem uma outra forma de ver, de analisar as coisas.

Flor, refere-se a sua experiência em Arte e Educação na UNEB como algo importante, embora não se recorde muito bem das propostas experienciadas. Ela chama a atenção para um fator de grandes debates na Pedagogia que é a relação teoria/prática. Estes aspectos são para escola, como uma herança do ensino tradicional e a *educação bancária* tão bem traduzida por Paulo Freire (1968), na *Pedagogia do Oprimido*.

Esse formato em que o professor como o detentor dos saberes e que instruía os seus alunos, que por sua vez, seguiam sem construir significados dessas instruções para a sua vida cotidiana, acabam por permanecer alienados ou, muitas vezes sentirem-se incompetentes. Confesso que neste ponto da entrevista me caiu como um soco no estômago. Será que estou reproduzindo a educação bancária? Prática e teoria parecem não fazer sentido, como se o acesso à teoria não agregasse um valor.

Mas se pode pensar também que, a prática impõe que os aspectos ligados as teorias que embasam o ensino de Arte, e ou qualquer outro componente do currículo da Educação Básica, não são respostas prontas para toda situação de ensino/aprendizagem. Cada circunstância, cada conteúdo e cada turma, gera situações diferenciadas, exigindo estratégias, abordagens, práticas também diferenciadas.

Assim, para cada situação os referenciais são outros. Por melhor e mais bem cuidada que sejam as formações, as situações vividas serão sempre novas, diferentes, dinâmicas. Por isso, existe necessidade de pesquisa, buscas, tentativas, lidar com os problemas, encontrar soluções, permanentemente.

Sobre as experiências replicadas Flor:

Não. Tudo que eu aprendi na faculdade foi importante, agora, aprender, aprender mesmo só aprende na prática. Porque na faculdade você vê uma teoria que é totalmente diferente da realidade da sala de aula. Totalmente. Os estágios foram importantes, mas no estágio não dá para você ter aquela noção que você só tem na prática. Do planejamento, da importância de planejar antes de ir para a sala de aula. Você não pode chegar na sala de aula vazio. Que eu me recorde não.

E o que diz Terra sobre o componente curricular Arte e Educação na sua formação para o ensino/aprendizagem de Arte na UNEB:

Uma disciplina muito, muito significativa, apesar de que quando eu estudei aqui o semestre não foi um semestre né, as coisas

corriqueiras aqui eram muito rápido. Então a gente não aprendia muito, tinha que ter um esforço muito pessoal. Eu estava pensando isso lá em casa professora e vagamente eu me lembro de alguma coisa sabe, eu não sei responder essa questão. Olha eu gostava das leituras que você fazia daquelas obras, dos monumentos, né.

Mais uma vez as descrições sobre a experiência em Arte e Educação apresentam-se de modo vago, como uma lembrança longínqua, embora não tenha ocorrido há tanto tempo assim.

Sim, existe. A gente até que trabalhou com sequências, esse ano a gente trabalhou com sequência de flores. Então pesquisamos sobre as flores, os variados tipos de flores, fizemos exposição em data show para mostrar para as crianças. E fizemos exposição para a criança observar cada flor, sobre seu significado. Depois fizemos um trabalho com elementos da natureza, eles trouxeram materiais de casa. Ficou bem bonito, eu não tenho as fotos aqui, está no meu notebook em casa.

Sobre as experiências replicadas:

Eu me lembro disso, arte pictórica, esse negócio. Mas quando você está em contato na prática mesmo, os discursos são muito falaciosos, quando você está na prática você trabalha com as coisas que você assimila mais, então tem coisas que deixaram assim muito a desejar.

O que ficou a desejar como promessa de uma formação que se esvazia no tempo, nas carências de: materiais, espaços, experiências de fruição e produção, do vazio deixado na trajetória escolar, da arte sem um projeto em que se queira construir conhecimento, fomentar pesquisas, ou quiçá estimular o desejo de saber.

Uma pista sobre os aspectos enfatizados por Flor e Terra, nas palavras de Juliana Macedo:

Não é o seu conteúdo em si, mas o que ele pode despertar e agregar. Também não necessariamente do político, mas do sujeito, do humano, da capacidade de percepção do mundo. É aí que entra a importância da arte/educação, muitas vezes confundida com educação cultural. Quando a arte e a cultura se confundem, abrem-se brechas para um vale tudo que esvazia a cultura e esvazia a arte. (MACEDO, 2010, p. 97).

A fala de Juliana Macedo, suas reflexões se encaixam para a situação descrita pelas entrevistadas, na medida em que tanto a percepção sobre a Arte, quanto o tempo/espço em que os egressos vivenciaram Arte e sua formação em Pedagogia são entraves, porque não dimensionam a Arte como se poderia, e não asseguram que o professor esteja preparado para assumir o componente, que se esvazia no pouco tempo, nas poucas discussões, e que impossibilitam assegurar um caminho que responda às necessidades que surgirão na prática em sala de aula.

Sobre as experiências replicadas Terra descreve ainda que:

Essa questão de mostrar no data show as obras eu já utilizei. Já fiz experimentos assim como fazer sabão. Sabe, porque assim a criança ela aprende realmente. Sim, sim, na faculdade a gente viu muita coisa, ainda mais que eu não tinha nenhuma experiência de sala de aula. Depois que eu me formei em 2013 que eu comecei a lecionar, comecei a ter essas experiências, então isso para mim ajudou bastante. Porque eu não tinha aquele [...] quando a pessoa já está na sala de aula ela trabalha de maneira diferente, ah isso aqui não é isso, enquanto que a gente trabalha baseado no que a gente estuda.

Analisando a importância da componente Arte e Educação para a sua formação, Terra argumenta que esta foi uma das poucas referências que teve para o exercício docente e que *ajudou bastante*. Dizendo isso, ela compara sua trajetória com a de outras pessoas que já tinham experiência em sala de aula e de formação em magistério (nível médio). Nesta comparação ela avalia que já existem referências da prática que contribuem para uma percepção melhor das situações de ensino/aprendizagem, enquanto que para ela as situações da prática são completamente novas e ela se vale do que estudou na universidade.

Sobre sua experiência com a Arte e Educação em sua formação na UNEB, Mar diz:

Com o contato com as metodologias e características dos grandes artistas, com o domínio de técnicas de desenho e de pintura e com um conhecimento mais ampliado sobre a conjuntura artística, seu meio e suas influências nos provocaram um pouco de como seria tentar fazer isso em sala de aula. Claro que o sucesso não é absoluto mais as novas práticas já apontam um novo rumo, uma forma mais dinâmica de que pelo menos podemos acreditar que é possível o ensino de artes de uma forma mais séria e valorizada.

A relação que Mar estabelece com sua experiência com a componente Arte e Educação, revela um reconhecimento de metodologias e conhecimento sobre arte que se almeja alcançar. Mar, sente-se influenciado e compelido a fazer a arte ser mais valorizada, reconhecendo também um dinamismo com as novas práticas experienciadas.

3.5.3 Ensino de Arte como experiência vivida

As derivações da Educação Básica a que tivemos acesso (os egressos e eu), são evidenciadas aqui, para esse diálogo e certamente, encontram e formam ecos no âmbito do Ensino Superior e para além dos muros das universidades. Dessa maneira chegam às práticas, aos posicionamentos, ao que se estabelece enquanto política educacional para as escolas.

Esses ecos estão presentes, de modo concomitante, na Arte oferecida na educação escolar e se reconhecem na prática de exercícios de pintura, desenho, corte e colagem, vivenciados como a um modelo a ser seguido, ou uma atividade livre, que não constrói saberes significativos para Arte nos quais não se identifica a intervenção do professor, cumprindo, nestes casos, um papel de atividade para ocupação do tempo livre e recreação.

Ana Angélica Albano Moreira (2002), em *Espaço do Desenho: a educação do educador*, chama atenção para como as crianças na escola vão sendo convencidas de que não sabem desenhar e que a intervenção do professor, ou a falta dela, corroboram para que aos 10 anos, ainda na infância, elas abandonem a prática do desenho. O que antes lhes era natural, cotidiano, passa a não fazer parte, principalmente por acreditarem, professores e as crianças, conseqüentemente, que apenas uns poucos colegas são dotados de habilidade para desenhar e que, esta habilidade não pode ser aprendida.

Via de regra, se pode romper com os condicionamentos de uma educação congelada na formação de pessoas disciplinadas, colonizadas pelas imersões do

mercado de trabalho, em que da escola se espera que formem pessoas que sejam bem-sucedidas neste âmbito de formar mão de obra e consumidores vorazes, consumidores, inclusive, da própria arte e da “cultura”.

Ao analisar as questões que envolvem a legitimidade da Arte e a importância deste componente no currículo da Educação Básica e, mais especificamente, sobre a própria práxis em Arte no espaço escolar em que atuam, os entrevistados evidenciam as tensões existentes deste ensino destacando que:

Lua - Fundamental, embora no currículo seja apenas uma aula. Inclui aprendizado de história, corporeidade. Acho muito importante, tenho muito prazer nas 2 horas/aulas do fundamental II e 1 hora/aula do Fundamental I. É essencial. Busco conteúdo, materiais e sinto falta de um referencial de conteúdo que existe para as demais disciplinas. Livro didático. É muito complicado, tem que ter um rebolado, fica muita coisa a desejar, falta material.

Lua está feliz em ensinar Arte e esta tarefa da docência em Arte, lhe propicia uma busca constante de meios que promovam as aulas, instrumentalizando as práticas e conteúdos propostos. Mas ela também se ressentida da falta de livros didáticos para a Arte, o que não acontece com os outros componentes do currículo escolar.

A não existência de livro didático de Arte¹⁵, parece ser mais um diferencial em relação aos outros componentes curriculares. Então, é possível refletir o quanto ficamos engessados pela existência de conteúdos prontos, padronizados e, este referencial parece bom, uma garantia de segurança para o professor sobre o que ensinar em cada série. O livro certamente é uma referência importante, mas não deve ser a única, principalmente em se tratando de Arte como um componente tão dinâmico.

¹⁵ A partir desse ano de 2013 o PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD, contemplou livro de Arte para Educação de Jovens e Adultos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. file:///C:/Users/%C3%81DMA/Downloads/pnld_livros_recebidos_por_aluno_2013.pdf

Em se tratando de referenciais para a Arte, os Parâmetros curriculares nacionais, bem como, as diretrizes curriculares do estado da Bahia, já estabelecem referenciais associados às demandas de cada faixa etária e sistemas de seriação. Assim, embora os professores ressintam a falta do livro didático, estes referenciais já existem e podem ser um caminho a se trilhar.

O que me parece importante salientar é que, não há como esgotar a necessidade de busca, de formação, de pesquisa sobre o que se deseja saber e o que se deseja ensinar, quer para Arte, quer para Física, Geografia, ou qualquer outro campo do conhecimento.

Sobre necessidade da formação continuada de professores para o ensino de Arte, Lua avalia que,

Todas as disciplinas, a gente tem um conteúdo específico para trabalhar, tem material didático e a arte a gente não tem. Falta essa questão. Porque eu que vou buscar, eu que vou procurar saber qual que é o conteúdo de cada série. Acho que é um descaso porque é obrigatório ter, e não tem. O descaso do estado. Seria importante de cara, adotar um material específico para ter o que trabalhar em cada unidade, conteúdo corretamente. Se possível, ter um seminário, curso de formação continuada em uma área específica. Porque sempre tem formação, mas não na área. Sobre o PPP da escola. A Arte é nosso cotidiano, é uma coisa que é fundamental. Quando entrei na escola onde eu trabalho, o PPP já estava feito, a gente se reuniu 1 vez sem a comunidade, como deveria ser. Só nós os professores e a coordenadora, mas, na verdade, foi a coordenadora quem modificou.

Lua tem razão em denunciar o descaso que sofre em relação ao material não disponibilizado e em relação à não garantia de formação continuada. Afinal, os documentos legais que exigem formação mínima para atuação nos diversos níveis de ensino, devem ser referenciais para políticas que subsidiem as principais necessidades de professores, estudantes e da educação como um todo.

Sobre o uso das linguagens artísticas: dança, artes visuais, teatro, música etc., Lua opta pela música e pelas artes visuais, sem necessariamente, considerá-las como as

mais importantes, mas por questões ligadas à falta de liberdade, por exemplo, com relação ao ensino de dança.

Lua - Todas elas são importantes. Apesar de eu usar mais artes visuais e música todos os dias. Não existe. Nem feiras, nem projetos que contemplem artes especificamente.

Na escola em que ela trabalha, ficou claro na entrevista, que existe uma resistência em relação à dança. É uma escola da rede privada e ligada a uma determinada religião, que, infelizmente, reforça o alijamento do corpo em movimento como sendo inerente ao processo ensino/aprendizagem. Assim, segue silenciando ainda mais a presença do gesto, do corpo dançante dos estudantes e professores, o que a educação escolar já vem fazendo, repetindo há muito tempo.

O Projeto Político Pedagógico – PPP da escola onde Lua trabalha, não prevê qualquer atividade/trabalho onde a Arte esteja presente. Ela acrescenta esse depoimento nas observações do questionário, afirmando que um único projeto foi feito, mas por ela mesma com a sua própria turma.

E o que pensa Céu sobre estas mesmas questões da Arte na educação básica?

Acredito que a Arte é importante para que o aluno possa se desenvolver, as capacidades dele, as habilidades, a criatividade. Tem muito aluno que tem talentos escondidos, e que não tem como ser exposto, porque depende da disciplina arte, embora exista esse lado do aluno, da liberdade de se mostrar. E também importante a arte, não só como a expressão, mas também a arte como um componente mesmo que vai ser cobrado nos processos seletivos, talvez. [...] porque é cobrado nesse período do Ensino Médio. Que para mim eu vi arte aqui com você, eu tive essa oportunidade de ver período moderno, renascimento, eu vi aqui com você. Porque até então, eu não tinha nenhum conhecimento.

A experiência de Céu se dá no Ensino Médio e quando ela diz: “será cobrado”, ela expressa, principalmente, uma preocupação que muito afeta aos professores e demais profissionais que atuam neste nível de educação. Ou seja, é o momento em que os adolescentes são preparados para serem bem-sucedidos nos vestibulares, ENEM, SISU, enfim, nos testes e exames para uma vaga nas universidades.

Nos últimos anos, a história da arte tem feito parte significativa dos temas, textos e questões exigidas nesses testes e exames. E, por isso mesmo, na fala de Céu essa preocupação aparece, justificando a importância de um conhecimento, de um embasamento teórico de Arte que atenda a essa demanda.

Em se tratando da educação básica, eu vejo em primeiro lugar a Arte como formação da expressão do educando, porque muitos alunos eles chegam ao Ensino Médio muito fechados em si, e a Arte [...] tem essa possibilidade do aluno se libertar [...] O que a escola pouco trabalha. Eu vejo assim que, justamente por determinados aspectos, como: a falta do material didático, a falta do espaço, a falta de uma carga horária maior para a Arte, seu ensino fica muito limitado no conteúdo (Céu).

Mais uma vez, a Arte na escola é dimensionada pela possibilidade de se desenvolver a expressividade dos estudantes e sua capacidade criativa, inventiva. Céu se apoia também, na ideia de a arte promover um abrir-se para o mundo, potencializando as emoções dos estudantes.

Mas, ela também aponta uma postura na prática das aulas dos componentes curriculares do Ensino Médio, limitada ao conteúdo, inclusive da Arte. Este fator dificulta que a expressividade seja considerada importante e se efetive nas aulas. A Arte cumpre, ou pelo menos deveria cumprir, esse papel de evidenciar uma expressividade conectada à capacidade de criar, de imaginar, que individualiza cada sujeito, que necessita reconhecer-se em sua singularidade.

Dando continuidade isso para mim é triste, porque realmente é o que a gente vê na escola, porque não tem essa abertura para a arte como forma de expressão. A Arte ela é vista mais como, é [...] como só o conteúdo, não tem, os alunos não têm o espaço deles para arte; para eles encenarem, poderem ter ali seu grupo de dança etc., então, a escola precisa de mais abertura para acolher e promover esse espaço da Arte [...].

O espaço aqui faz referência à legitimidade da Arte na escola, que reflete entre outras coisas, sobre o quanto de investimento se traduz e da presença da Arte no P.P.P da escola. Como já dito sobre a ideia de Eisner em relação a escola estadunidense, ressoa que nesta escola brasileira e baiana, a “Arte é importante,

mas não necessária”. Aliás, é essencial perguntar que importância seria esta, a do ensino de Arte.

Sobre investimentos na formação continuada de professores para o ensino de arte, Céu diz:

Essa pergunta, talvez, eu não teria essa resposta hoje, porque como eu trabalhei como uma professora substituta, eu não, se existe algum investimento por parte da organização ou até mesmo da secretaria da escola, eu não tenho conhecimento, porque o professor substituto não tem esse vínculo, né. Eu nunca ouvi falar.

Sobre a possibilidade de mudança do estado em que se encontra o ensino de arte e as diversas linguagens propostas pelos Parâmetros Curriculares: Teatro, Artes Visuais, Música, Dança, Céu sugere que:

E como seria isso? Acho que deveria partir primeiro do currículo. O currículo escolar, ou seria talvez o PPP da escola, ter esse momento maior, porque a arte, até o Ensino Médio, tem turmas que tem duas aulas de arte, falando da minha experiência, duas aulas de arte durante a semana. Mas fica, a rotina fica tão [...] pela falta de espaço, pela falta de material; não tem possibilidades do professor estar trabalhando tudo isso.

O oferecimento das linguagens, para Céu, esbarra na ausência de condições mínimas de estruturas necessárias para que elas se efetivem, como: material de apoio (tintas, pincéis, telas, papéis, livros, som, CDs, vídeos, figurino, tecidos).

Com uma ressalva sobre o aspecto das condições estruturais de espaço físico, a escola a que ela se refere tem sala específica para aulas de Arte, além de auditório com condições de desenvolver muitas práticas de danças, teatro, entre outros, embora, necessariamente não seja esse o maior empecilho para que a Arte aconteça, pois, outros espaços podem ser perfeitamente adaptados.

A formação, informação e experienciar Arte são os impedimentos que me parecem mais claros. Se já é difícil promover uma única linguagem, parece mais ainda vislumbrar tanto, em tão pouco tempo de aulas, principalmente no Ensino Médio, em

que o foco do estudante e da escola como um todo, prioriza, como já foi dito, a entrada na universidade como meta do processo ensino/aprendizagem.

O que diz Sol sobre a arte no currículo da educação básica:

Ah! A Arte é fundamental! Pela possibilidade de desenvolvimento da capacidade de expressão, pelo desenvolvimento da criatividade, pelo desenvolvimento motor da criança. Você vê que, através da arte, se pode conseguir tanta coisa, como: melhorar a escrita, melhorar a forma de pensamento, abrir a cabeça pra novos horizontes, coisas que a criança ainda não conhece. Trabalhar com arte dá essa dimensão. Na Educação Infantil, então, isso é primordial pro desenvolvimento da criança.

No que Sol enfatiza, também a expressão, aparece como uma característica da arte associada à criatividade, o que vai de encontro ao que ela falou sobre o que seja arte. Fica clara a ideia de a Arte se justificar na escola pelo ponto de vista de ser um instrumento catalisador de aprendizagens, “melhorar a escrita”, por exemplo. Mas, Sol reforça a percepção do quão importante é a Arte na Educação Infantil, como algo que amplia e redimensiona o pensamento.

Como Sol enxerga a arte no espaço escolar:

Ela é fundamental, porém é mal administrada. Professores que pegam a disciplina de Arte, como eu já presenciei muitas vezes, querem porque “ah é fácil, qualquer coisa serve”, é aí onde está o problema, arte não é qualquer coisa. Arte não é qualquer rabisco, não é qualquer traçado de pincel. Lógico que a gente tem que deixar a pessoa se expressar naturalmente, mas ela tem que ter um objetivo. Ela é muito importante e ela é mal utilizada. O que eu vejo na educação é isso. É um currículo muito fechado. Sem muitas possibilidades e pouco explorado. Já é pouco e não se explora o que tem - você fala em relação ao tempo? – Ao tempo, aos conteúdos que muitas vezes percebo que os outros colegas professores não conseguem ter essa dimensão da Arte e sensibilidade para perceber aquilo que têm (objetos no cotidiano à sua volta), e transformar em coisa grandiosas. A arte pode proporcionar essa percepção.

Larrosa (2014), analisando o sujeito da experiência, dimensiona duas importantes características que, na minha opinião, conectam bem à Arte com a ação de educar. São elas o risco e a paixão. Para Larrosa, o sujeito da experiência é aquele a quem

se reconhece por sua passividade, entendida essa passividade como disponibilidade e entrega. Seguindo esta linha de raciocínio e refletindo sobre a forma como Sol analisa o ensino de Arte, a sua paixão aparece, ela se arrisca.

Deste modo como alguém disposta a experiência e risco ela consegue driblar as dificuldades e se vale da grandiosidade que percebe na Arte.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos) nem a “proposição (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2014 p.26)

Ainda sobre a necessidade de Arte no currículo da Educação Básica e o acesso aos saberes específicos da área de Arte, Sol acrescenta que:

Importante. Porque como é que o professor vai falar daquilo que nem ele sabe, como é que ele vai falar de uma vivência que ele não experimentou, se a arte não passou por ele, como é que ele vai transpor isso pra alguém, não é. Ele tem que sentir, tem que ver, tem que tocar, ou mesmo tem que ter tido algum conhecimento sobre aquilo senão ele vai ficar no vazio, vai reproduzir aquilo que ele também não tem. Ele não pode dar aquilo que ele não tem.

A Arte se caracteriza por um vasto campo de saberes com contextos históricos, sociais, culturais muito diversos, ela também se modifica a partir do momento em que são dimensionadas novas questões ideológicas, novas técnicas e novos materiais. É um universo de conteúdos dos quais o professor de arte precisa se apropriar em alguma medida para exercer sua atividade de ensino com a melhor qualidade possível.

Claro que se pode pensar sob estes aspectos, as demais disciplinas da escola, mas a arte tem um dinamismo que se apresenta de maneira mais forte. Mesmo que chegue de modo precário na escola, assemelhando-se um pouco, neste sentido,

com os esportes, a maneira como as práticas chegam aos estudantes, por outras vias, que não a escola/professor. Sobre esta situação é preciso estar atento para que não haja um descompasso maior do que o que já se apresenta, quando se presencia uma negligência desses saberes e dessas práticas na educação escolar.

Quando questionado sobre como lida com o fato das linguagens de dança, teatro, música e artes visuais, serem sugeridas como referência para o ensino de Arte Sol, assim se posiciona:

É um conteúdo amplo, mas você pode associar uma atividade com a outra. Com a atividade de dança você pode colocar ali a pintura, a confecção das roupas, um teatro, um desenho. Vamos desenhar essa peça, como vai ser o espaço, como nós vamos organizar, o que nós vamos colocar para aquele ambiente. Então uma coisa vai puxando a outra, né. Às vezes uma atividade ela pode englobar outros três aspectos. Dessa forma é possível. Talvez não se alcance tudo o que se pede no PCN, mas muita coisa dá para ser feita.

Sol reconhece a dificuldade em atender, como se deve, as demandas para as linguagens artísticas. Mas ainda que reconheça alguns limites, ela não deixa de identificar possibilidades de que sejam oferecidas a dança, o teatro, as artes plásticas, através de uma associação de atividades que podem ser conectadas.

No seu exemplo, ela identifica em uma atividade de dança, a possibilidade de integrar os demais saberes artísticos, através da confecção de figurino, cenário, que são complementares à dança ou que são derivados dela. Certamente ela demonstra ter domínio sobre o que, e como fazer, o que não é pouco, mas ao mesmo tempo, ela reconhece também que não é tudo. É uma possibilidade. Dá para fazer.

Quando questionado sobre qual das linguagens considera mais importante ou das quais utiliza com mais frequência nas aulas de arte, Sol diz:

Mais importante? Eu não sei se eu diria que há alguma que é mais importante, pra mim todas são importantes. Porque todas elas levam a um desenvolvimento diferenciado. Tanto na questão motora, quanto na questão cognitiva, psicológica, na expressão da emoção, acho que todas são importantes.

De fato, para a Educação infantil, a fala de Sol vai de encontro ao que dispõem o DECNEI e RECNEI, em que a formação das crianças deve ser pensada de modo amplo e em que os diversos saberes, como as linguagens artísticas, corroborem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor de cada uma delas. Dessa maneira, os componentes curriculares que tem um lugar, tempo e professor específicos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, convergem em um programa inter, trans e multidisciplinar¹⁶ para atender os diferenciais de como se pode educar a criança pequena.

Sobre a existência e importância de formação continuada possibilitada pela escola e ou Secretaria de Educação, Sol diz:

Existe a cobrança, mas a formação, não. Pelo menos eu nunca participei de nenhuma específica para Arte. A gente tem as jornadas pedagógicas que vão falar sobre as modalidades de ensino, dá algumas instruções, algumas colaborações, mas propriamente para Arte, eu particularmente, nunca participei. Nem fiquei sabendo que havia.

Sobre a necessidade de Arte no currículo da educação básica e o acesso aos saberes específicos da área de Arte, Flor argumenta que:

A gente trabalha Arte mais voltada para datas comemorativas. Não tem aquela importância, um acompanhamento, até para ter um material para trabalhar com os meninos. Isso ainda não tem. A Arte é importante, mas, é muito desvalorizada, principalmente, pelo fato de todo ano ter o livro de português, o livro de matemática, mas cadê o de Arte? O de Arte é só o caderno de desenho para o aluno pintar?

¹⁶ A **interdisciplinaridade** é a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento e surge como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação dos conhecimentos ocorrido com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada.

A **transdisciplinaridade** visa a unidade do conhecimento e procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. Além disso, do ponto de vista humano a transdisciplinaridade é uma atitude empática de abertura ao outro e seu conhecimento (Rocha Filho, 2007).

A **multidisciplinaridade** é um conjunto de disciplinas a serem trabalhadas simultaneamente, sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas, destinando-se a um sistema de um só nível e de objetivos únicos, sem nenhuma cooperação. A multidisciplinaridade corresponde à estrutura tradicional de currículo nas escolas, o qual encontra-se fragmentado em várias disciplinas. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Multidisciplinaridade>

Não é só isso. Então, deveria ter um acompanhamento maior. Porque, o próprio aluno vê a Arte apenas como uma disciplina de pintar, brincar pra não ficar focado só na leitura, só na matemática, então ele tem a arte como um momento só de lazer, diversão. Ele não leva a disciplina a sério. “Apesar de que lazer e diversão também são importantes”. Se antes no currículo era apenas uma aula de artes por semana, agora são duas, se aumentou a quantidade é porque tem uma importância. Já que tem uma importância, por que não tem os recursos, não tem o material para trabalhar com os alunos? Com certeza a Arte é importante, principalmente na educação básica que é onde tudo começa.

Reconhecendo uma mudança em relação ao que a Arte representava para a escola, “*desenho para os meninos pintarem*”, Flor aponta a carência de orientação e acompanhamento, decorrente de uma desvalorização da disciplina Arte, que ainda se identifica na escola. Assim, o velho formato da arte como enfeite para as datas comemorativas, infelizmente se repete.

Flor traz, também, uma série de perguntas que problematizam essa desvalorização da Arte na Educação Básica. Entre os problemas que ela levanta, estão a pouca importância que o próprio aluno vê na arte, a ausência de referencial como o livro didático, que já foi mencionado por Lua. Ela aponta ainda que se houve um aumento na carga horária de arte é porque ela é importante, se é *importante por que não existe um maior acompanhamento e investimentos?*

O que posso avaliar dessa última questão levantada por Flor, é que algumas decisões em torno do currículo escolar seguem as medidas e exigências legais, e assim se nomeia, se insere no horário de aulas, amplia-se o tempo, sem que a estrutura da escola acompanhe essas mudanças. Ou seja, se o professor já não tem condições materiais para exercer o seu trabalho criteriosamente, e se se amplia o tempo de aula e não se investe em formação, materiais e espaço, o problema provavelmente não se resolverá a curto prazo.

O grande perigo é entender ou continuar a fazer da arte, “qualquer coisa” para ocupar os buracos no horário. Neste sentido, é constatado que a Arte não se legitima apenas ampliando a sua carga horária, sem que sejam dadas condições de trabalho, para o acesso das crianças e jovens ao reconhecimento e desenvolvimento do seu

acervo amplo e rico. O que não quer dizer que o tempo não deva ser ampliado, mas que o seja, garantindo-se uma qualidade material, formativa para professores e estudantes.

Ainda sobre a necessidade de Arte no currículo da educação básica e o acesso aos saberes específicos da área de Arte, Terra argumenta que:

Assim [...] a arte além de desenvolver o aspecto emocional, cultural da criança, ela ajuda a criança a lidar na sociedade pelo fazer artístico, ao tempo em que quando você coloca a criança para fazer [...] como eu trabalho na educação infantil, quando você pede ela pra fazer um desenho de imaginação ela faz lá e vai explicar o que quer dizer aquilo sabe, é um desenho livre que a gente deixa a criança se manifestar sem ir impondo as nossas opiniões lá.

Similar ao que nos disse Céu, aqui, Terra se vale da expressão da emoção e da cultura da criança presentes naquilo que elas produzem, como respostas espontâneas. Esta espontaneidade é valorizada e associada à capacidade de imaginação, como uma via através da qual a criança se manifesta e interage com o mundo a sua volta, com o que vivencia. Terra reforça ainda mais, o seu posicionamento afirmando que,

É necessário sim, porque a criança, na Educação Infantil, no momento em que ela começa a lidar com a escrita a primeira coisa que ela vai fazer são as garatuja, ela vai partir do desenho, né. Então aquilo tudo vai construindo a identidade da criança, então ela vai lidando com aquilo até se apropriar, porque é uma linguagem, é outra linguagem.

Neste seu posicionamento, Terra ressalta uma questão muito importante que é a familiaridade que a criança tem com o desenho, e desse desenho (garatuja) como parte da construção da linguagem da criança. Ela também faz uma relação do desenho com o surgimento e desenvolvimento da escrita, mas deixa claro no seu entendimento, que são processos que se diferenciam - “é outra linguagem”.

Ao avaliar qual das linguagens artísticas considera mais importante ou das quais utiliza com mais frequência nas aulas de Arte, Flor diz:

A música. Porque até o próprio módulo em si traz bastante música e a gente pode estar adaptando e trabalhando nas aulas de arte. O módulo das outras disciplinas. Com relação a teatro, os alunos se sentem muito tímidos, acanhados para a gente estar trabalhando o teatro em sala de aula. Eu percebo muito isso, que às vezes quando tem alguma sugestão, alguma proposta de estar trabalhando o teatro, eu tenho muita dificuldade na sala. Pela questão dos alunos que têm aquela timidez, porque todos os trabalhos que se desenvolve na sala você quer depois expor para o restante, né? Tem muita timidez por parte deles.

Flor elege a música como sendo uma referência da qual se utiliza e que considera mais importante. Ela justifica sua escolha apontando a existência de exercícios nos módulos de algumas disciplinas, onde a música é sugerida. Ela diz ainda que faz adaptação dessas sugestões para o trabalho com arte.

É evidente que, por fatores já mencionados, a música ser um dos referenciais mais presentes no cotidiano das pessoas, ela esteja presente fortemente na escola. E como os elementos lúdicos e prazerosos ligados à linguagem musical vem sendo utilizados desde que se registram atividades de ensino no mundo, há este forte apelo no cotidiano escolar. Mas, se o que se desenvolve com a música se aproxima do que esta linguagem tem de sentidos e saberes próprios, aí é outra história.

Outro argumento importante que Flor traz, em relação ao que tenta eleger das linguagens artísticas em sua prática, está a linguagem teatral. Sendo também uma linguagem sugerida pelo material de apoio didático, com que trabalha, ela encontra dificuldades em colocar em prática as sugestões, porque percebe uma timidez nas crianças.

Principalmente, quando se sabe que as atividades que envolvem um fazer artístico, propostas em sala de aula, serão expostas para a escola como um todo e nos momentos em que a comunidade externa: pais, familiares etc., estejam presentes. Este fator torna ainda mais difícil para os tímidos a possibilidade de responderem bem à atividade teatral.

Suspeito que, de modo subliminar, apresentam-se aqui algumas questões bastante delicadas. Pois, assim como o desenho se caracteriza como algo que está na gênese do desenvolvimento intelectual, social, psicológico das crianças, também as representações, o simulacro, a capacidade mimética em alguma medida, são parte importante desse desenvolvimento. Os brinquedos cantados, os jogos de imitação provam o quanto as atividades de representação são caras às crianças.

Então, porque que o trabalho com o teatro sofreria tamanho impedimento? Posso supor, apenas supor, que esse distanciamento denuncie um corpo sonegado em suas possibilidades de vivências lúdicas, silenciado em suas necessidades de expressão e pouco familiarizado com a linguagem não verbal. Nesse caso, o corpo das crianças e também do professor.

Claro que a falta de preparo desse professor para o ensino de práticas e exercícios teatrais são fatores extremamente importantes e preponderantes. Mas se pensarmos a infância como um momento da vida em que brincar de bonecas, casinha, escola, representar papéis de personagens do seu dia-a-dia como: papai, mamãe, professora, colegas, são coisas do cotidiano delas, esta situação colocada parece bastante surpreendente e preocupante.

Sobre este aspecto da importância das linguagens artísticas, Terra afirma:

Olha, eu acho que todas são importantes sabe, cada uma tem um significado, mas eu acho assim que a dança, a música desenvolve sobremaneira os aspectos motor, comunicativo das crianças.

Aqui, dança e música entram como fatores do desenvolvimento motor e comunicativo. Somos um país bastante festivo, musical e dançante. É inegável esta característica. E se nos detivermos um pouco a pensar sobre o que pode caracterizar o Brasil como um todo e cada região deste país em particular, certamente música e dança serão parte dessa descrição, com uma variedade que diferencia muitos grupos, diferentes contextos, nas diversas regiões.

Samba, forró, xote, xaxado, catira, pagode, funk, hip hop, frevo, maracatu, bumba meu boi, dança de salão, axé, afoxé, fandango, lundu, rasqueado, são alguns exemplos que encontramos de Norte a Sul, e que se diferenciam em seu compasso, formas de dançar, cantar, desenho coreográfico, funções que exercem na comunidade, nos diferentes espaços.

Por si, os referenciais artísticos populares, citados anteriormente, dão uma dimensão do quanto é importante a presença dessas linguagens artísticas no ambiente escolar e o quanto se justifica sua prática em um ambiente, que também é parte do cotidiano dos estudantes: crianças, adolescentes e adultos.

Mas a realidade é que muitos desses conteúdos vão aparecer apenas quando o tema folclore surge como necessidade de pesquisa ou nos estudos de geografia para caracterizar determinado grupo regional. E a riqueza dos gestos, canções e figuras coreográficas ficam perdidas, ou distantes da vida de boa parte dos pares da escola. Este saber também é sonogado.

No seu depoimento sobre como o trabalho de Arte é percebido pela gestão escolar, Flor alega que:

[...] o ritmo da escola é um ritmo tão corrido Ádma, tão tumultuado assim, como eu falei com você, a gente acaba dando prioridade a outras coisas, por exemplo: quando se retira o aluno para ensaiar uma apresentação de S. João, é como se tivesse deixando de ensinar o essencial que é o português e a matemática, levando o aluno só para o lazer. E não é isso. Se você vai fazer um trabalho diferenciado na sala de aula com sucata, por exemplo, a própria gestão da escola já fala que você está brincando, passando o tempo, está enrolando a aula.

Nessa medida, não atingimos o que sugerem os documentos que referenciam a Arte no currículo da educação básica. Não se compreende a dimensão do ensino de Arte como parte do desenvolvimento intelectual dos estudantes e nem se percebe um esforço mais claro para que se garantam as mínimas condições para as aulas de arte.

O que é classificado como essencial necessariamente nega o corpo em movimento como parte dessa essência. Terezinha Nóbrega em *Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty*, dimensionando a percepção como uma atitude corpórea, considera que “é preciso enfatizar a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência” (NÓBREGA, 2008, p. 142).

Portanto, projetar para uma construção intelectual, um corpo estéril, congelado em que não interage com os objetos, as pessoas e os acontecimentos a partir do gesto, do movimento e esperar que essa atitude ou falta de, construa conhecimento, é esperar um resultado de pouco significado e pouco sentido. Resta saber se para escola esse resultado convém, ou se há uma consciência desse produto.

Se nos detivermos a observar e perceber os gritos das crianças, suas expressões de alegria e liberdade nos momentos de recreio, jogos, brincadeiras, de colorir, de desenhar, mexer com materiais diversos, certamente que identificamos uma entrega, uma presença, estado de inteireza da maioria delas. São pistas que me parecem bastante esclarecedoras do que tem sentido e significado para elas.

Também sobre a importância de formação continuada possibilitada pela escola e ou Secretaria de Educação, Flor diz:

Voltando as formações de professores, focam tanto no ensino de português, de matemática, de como incentivar os alunos a ter mais interesse nessas disciplinas, procurando métodos e estratégias pra que eles aprendam com mais facilidade, poderia também focar no ensino da arte. Da arte e da Educação física, até o próprio professor ele saber realmente da importância dessas disciplinas, da importância de trabalhar elas na sala de aula e como trabalhar essas disciplinas. Igual eu te falei que pra o professor trabalhar arte ele tem que procurar, providenciar, já português e matemática não, vem o módulo pra trabalhar com o aluno. Falta mais investimento, mais formação, capacitação dos professores. Poderia trabalhar a arte de maneira interdisciplinar, trabalhando projetos a cada unidade, trabalhando projetos, mesmo que fossem para as datas comemorativas, está dando mais importância pra disciplina de arte. Inserindo mais ela.

É pungente na fala de Flor a necessidade de tornar a Arte mais presente na escola. Para isso, ela sugere a realização de projetos interdisciplinares, para ampliar o debate e o foco das formações para o ensino de Arte, pois, ela percebe a necessidade do conhecimento de componentes como Arte e Educação Física, pelo professor. Ela reconhece a falta de capacitações, formações e investimentos como prova da desvalorização do ensino de Arte.

Sobre a formação de professores para o Ensino de Arte, Terra avalia que:

Acho que os professores, eles têm que, ter uma formação mais assim, uma formação melhor. Porque eu acho que os professores, eles não estão preparados sabe. Muitas vezes o ensino de arte é trabalho da forma que eu falei anteriormente, é mais uma questão de lazer, de passa tempo, eu vejo muito isso lá na minha escola. É você colocar um aluno pra fazer um desenho, pintar e ainda falar as cores que é pra pintar, não deixar nem a criança ficar à vontade pra isso. O contato, está faltando muito esse contato, sabe. Ainda tá muito assim distante da criança, a arte ela ainda tá... as crianças elas ainda não têm essa noção da dimensão que a arte tem na vida delas. Está faltando também uma preparação maior, tanto dos estudantes quanto dos professores, dos profissionais da educação.

O distanciamento que Terra observa da arte em relação ao todo da escola, especialmente do universo das crianças, que são o público com quem ela trabalha, dimensiona uma existência ainda de atividades prontas, desenhos copiados para colorir, para fazer colagem, para enfeitar. Repetem-se equívocos quase seculares do ensino de arte na escola.

Sobre as experiências replicadas e a importância das linguagens artísticas, Mar avalia que,

Nas minhas aulas de arte perante a falta de recursos e estrutura física inadequada, o que mais tive destaque foi o trabalho com arte e reciclagem com plásticos, garrafas pets, papel dentre outros nesse mesmo objetivo de reutilizar de uma forma artística materiais sem utilidade alguma no dia a dia.

A confecção de objetos a partir do uso de recicláveis é o que mais se acentua na prática descrita por Mar. Ao responder ao questionário, ele também destaca a

música como uma das opções de trabalho. Isso se deve pelo fato de cotidianamente vivenciar música, cantando e tocando violão.

Estes aspectos mostram que quase nada mudou em relação ao que se faz com a arte na escola, relegando seu oferecimento como momento divertido, mas improdutivo cognitivamente, intelectualmente. Essa condição é muito grave, uma vez que as teorias levantadas como referência nesta pesquisa, demonstram o quanto são importantes os saberes inerentes a arte para o desenvolvimento das crianças em sua singularidade, capacidade criadora, autonomia, sofisticação da linguagem e expressividade.

Porque essas condições que precarizam a arte na educação escolar ainda se mantêm e se repetem anos e anos?

IMAGEM 3 – MOSAICO DE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DAS AULAS DE ARTE OFERECIDAS PELOS EGRESSOS – CURSO DE PEDAGOGIA UNEB/CAMPUS XVII



Fonte: fotos obtidas na coleta de dados pela autora

3.6 Relações comparativas das falas dos egressos: situações convergentes determinantes da prática de Ensino de Arte

Durante a escuta dos entrevistados, foi possível encontrar pontos comuns em suas falas. Algumas destas coincidências são: ***o anseio por um referencial de conteúdo advindo do livro didático***¹⁷.

Nas falas de Lua e Flor, principalmente, ficou claro que elas comparam a ausência de material didático (livro/módulo/apostila), para as aulas de Arte, como um dispositivo que diminui sua importância frente aos componentes: Matemática, Língua Portuguesa e História, por exemplo, dentro do espaço escolar.

A Arte e a Educação Física são componentes curriculares que, no contexto pesquisado, não possuem livro didático e esta falta é sentida por estas Pedagogas. A comparação com outros componentes curriculares como História, Línguas, entre outros componentes, é significativa, já que se a educação brasileira ainda se caracteriza por um ensino conteudista, que se garante, pelo menos na educação pública, através dos referenciais do livro didático, não ter o livro didático indica um descuido de fato e um preconceito com a Arte e a Educação Física.

Como consequência a capacidade de autonomia, de pensar e experimentar o corpo, o movimento, a dança, os jogos, as brincadeiras, a expressividade, as artes visuais, enfim, conectadas aos saberes específicos de cada um, diz de uma falta de evidência da Arte e da Educação Física como construtoras de conhecimento, como um fazer cognitivo, já que cognição acontece através, com e para o corpo, biológico, histórico, cultural e socialmente constituído.

¹⁷ O Livro Didático para o Ensino de Arte no Ensino Médio foi lançado nesse ano de 2015, com o seguinte título: Arte em Interação. Autoria de Hugo Luiz Barbosa Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão - IBEP Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas 1º edição 2013 – Em: file:///C:/Users/%C3%81DMA/Downloads/pnld_2015_arte.pdf
<http://www.editoraibep.com.br/pnld/ensinomedio/arteeminteracao/>

Outra coincidência, ponto convergente, que se evidenciou neste diálogo com os entrevistados diz respeito ao desenho da criança. Principalmente, na fala dos egressos que trabalham com a Educação Infantil, recorre-se a ideia da Arte presente no fazer das crianças, **como possibilidade de se perceber determinados comportamentos, emoções, que correspondem a uma visão sob influência da Psicologia.**

Este referencial, presente na *Escola Nova*, em que a espontaneidade do fazer infantil era desejada e incentivada, ainda encontra reflexos no trabalho de hoje em dia. Essa permanência do referencial escolanovista, se dá justamente pelas carências de formação para licenciatura, por aquilo que ecoa de leituras superficiais sobre Arte, sobre desenho, que se fundam também, no pouco tempo de presença do componente curricular de Arte nos cursos de formação de docentes e da **quase nulidade da Arte nos cursos de formação continuada.**

Florence de Mèredieu (1997), discute a adoção pela Arte Contemporânea, de uma concepção de Arte baseada no espontâneo, que toma como referência o desenho infantil. Ela observa que, o artista contemporâneo reencontra uma atitude que leva em conta a efemeridade da obra de Arte, esta atitude é similar para a criança.

Sobre esta característica Mèredieu diz que:

A criança de três ou quatro anos não reconhece como seu o desenho executado alguns minutos antes; depois que a obra é produzida, retira-se dela e concentra todas as suas energias no gesto do momento. Encontra intensa satisfação na manipulação das cores e pigmentos que imprime no papel, utilizando assim sem saber as técnicas da "action painting". Só o prazer do gesto é que conta, o traço ativo que se desenvolve e vive sua própria vida. (MÈREDIEU, 1997, p. 6).

Se nem a própria criança tem uma consciência sobre o seu desenho e não se apega a ele, esta apropriação pela análise simbólica dos gestos impressos, se desvia do caráter artístico, salta para uma análise psicológica, que não é papel da Arte. Para a

criança o seu desenho constitui-se parte dela mesma, portanto pertence a vida, ao cotidiano, e para ela é indiferente pensar se é Arte ou não.

Os exemplos de uso das artes para fins de melhoria do comportamento, de adestramento, de disciplina para o corpo e os gestos, em projetos de organizações sociais que se valem do caráter gestual, lúdico, brincante da Arte, como instrumento socializador simplesmente, são muitos. Estes exemplos de utilização das linguagens artísticas, desconsideram, em grande medida, **a Arte como parte do cotidiano, como uma necessidade e enquanto campo de conhecimento.**

Outro ponto importante das vozes dos egressos está no entendimento sobre **o que configura uma produção artística.** É um movimento perceptivo em cadeia. É claro que todas as pessoas podem produzir Arte, têm potencial para isto, mas a forma como a maioria se referiu a sua própria produção, traz à tona um recorte que é o da **diferenciação entre arte e artesanato.**

Repetir modelos de obras, pintá-los em outras cores, não necessariamente nos torna produtores de Arte, esta questão não é simples. Mas se na sua formação não se enriquece as vivências, seja em casa, na escola, na cidade, com repertórios poéticos, se não se permite apreciar, conhecer, historicizar Arte, dificilmente serão criadas condições de produzir Arte. Este é um movimento em cadeia. O máximo a que se pode chegar, é a uma reprodução de modelos.

Esta ideia, de modo algum desqualifica o bordado, a poesia, a pintura, o biscuit, entre outras produções citadas pelos entrevistados. Afinal, temos exemplos de obras de Arte Contemporânea, riquíssimas, onde estes elementos são apropriados. Por exemplo, as obras de artistas como Leonilson, grande expoente da Geração 80, e de Arthur Bispo do Rosário, em que a palavra bordada ganha dimensão poética e plástica.

Poesia e bordado se veem reinventadas como gestos/vozes materializadas em linhas e tecidos, que falam sobre o mundo, as sensações percebidas no seu

cotidiano, que possibilitam reinventar deles mesmos, de existirem também pela obra artística. Chamo a atenção para estes exemplos, na tentativa de compreender que existem referências importantes ligadas a escolha dos materiais, aos processos de concepção e uso de conceitos fundantes que referenciam uma produção artística.

Este é um fazer que individualiza os sujeitos, tornando-os originais, como bem colocado na fala de Céu, sobre a importância da Arte na Educação Básica. Este fazer que singulariza, é importante porque envolve o uso da imaginação para transformar as sensações, emoções e percepções em algo concreto, que é o objeto artístico. Disto somos todos capazes, desde que sejam dadas as devidas condições de referência, de experiência, de experimentação.

Embora os participantes reconheçam a Arte no cotidiano, quando se discute a fruição/apreciação, existe como que alicerçado na ideia sobre espaços artísticos, um lugar para Arte, como os museus, referência quase unânime, assim como, os teatros. Apesar de se referirem aos projetos artísticos existentes no Campus XVII, como os projetos de Extensão: Grupo Teatral Retórica Desnuda e Coral Encant'Arte, esses exemplos aparecem sem muita força, nas falas dos egressos.

Com relação ainda, ao **aspecto da fruição**, não foi criada ainda uma **cultura de apreciação estética**, fruição artística. É perceptível uma inconsistência em relação aos exemplos que os egressos deram. É bem provável também que, conceitualmente, ainda não tenha se apropriado do termo **fruição**, o que dificulta um agir em direção a tornarem-se fruidores.

Outro fator que aparece nas falas dos egressos, diz respeito ao **tempo e a frequência de aula de Arte** oferecidas durante a semana. Na resposta de Flor, por exemplo, *“a gente acaba dando prioridade a outras coisas, que quando tira o aluno pra ensaiar uma apresentação de S. João, por exemplo, é como se tivesse deixando de ensinar o essencial que é o português e a matemática, pra estar levando o aluno só para o lazer”*, fica explícita a total falta de priorização de espaço/tempo para a Arte e de clareza sobre como se dá e porquê de cada atividade.

Em grande parte, o equívoco que se comete em relação ao não atendimento às prerrogativas legais para o ensino de Arte, advém de uma postura que não a reconhece enquanto uma área de conhecimento. Este aspecto também se evidencia no currículo da Pedagogia, uma vez que reconhecendo nos documentos que constroem e recomendam um perfil/referencial/exigências para a Arte na Educação Básica como um todo, o tempo de 60 horas aulas, que é oferecido ao componente Arte e Educação, num universo de mais de três mil horas da totalidade da formação em Pedagogia, beira a irrelevância.

Como outro aspecto comum da experiência dos egressos, **a sonegação do conhecimento sobre Arte na educação básica**, potencializa as necessidades, as urgências por saberes, a urgência por experiências estéticas, que recuperem o máximo possível, do conhecimento sobre Arte que se perdeu e depende, por isso mesmo, de uma formação docente mais consistente. Na qualidade, na quantidade, na diversidade, nas práticas, nas fruições, nas formações, consistência em todos estes âmbitos.

Nas legislações propostas para a educação em nível nacional: LDBEN, DECENEI, nas orientações contidas nos referenciais curriculares do PCN Ensino Fundamental, RECNEI, Referenciais do Ensino de Nove Anos da Bahia, enfim, são reforçadas as concepções de Arte, são reiteradas sua importância enquanto área do conhecimento, como formadora de cidadãos autônomos, criativos, dinâmicos.

É preciso então que estas referências saltem do papel e ganhem o cotidiano da formação para a docência em Arte na universidade, da docência em Arte no fazer da escola e dos centros de Educação Infantil, dos docentes no seu cotidiano pessoal, social, cultural, de vivência cidadã. Como um direito, um dever e, principalmente, como uma necessidade.

Em síntese, os aspectos levantados pelos egressos e que foram recorrentes em sua fala foram:

- *O anseio por um referencial de conteúdo advindo do livro didático.*
- *A visão da Arte sob influência da Psicologia.*
- *A quase nulidade da Arte nos cursos de formação continuada.*
- *Arte como parte do cotidiano e como uma necessidade.*
- *Não percepção da Arte enquanto campo de conhecimento.*
- *Dificuldades em relação ao que configura uma produção artística.*
- *Dificuldade de diferenciação entre arte e artesanato.*
- *Dificuldade de apropriação sobre o aspecto da fruição, cultura de apreciação estética,*
- *A qualidade e quantidade de tempo de aula de Arte em relação à duração e à frequência semanal*
- *A sonegação do conhecimento sobre Arte na educação básica.*

Trazendo esses aspectos para um contexto mais amplo, é possível se verificar que a julgar pelos investimentos feitos, tanto para formação de gestores culturais, quanto para criação de cursos de formação de professores de Arte, como política pensada nacionalmente e estabelecida pelo Ministério da Cultura, com propósito de descentralização para Secretarias Estaduais e Municipais de Cultura e Educação, que todo esse estado de coisas (problemas identificados e carências relativas ao campo da Arte), não são uma exclusividade da cidade de Bom Jesus da Lapa e ou do Curso de Pedagogia da UNEB/Campus XVII, mas um quadro que se repete em nível nacional.

Uma situação cíclica de negligência sobre a formação cultural e de valorização da própria cultura brasileira, que não interessa, de maneira alguma, à educação para autonomia dos sujeitos. Mas que enquanto política nacional, ainda caminha a passos lentos, infelizmente, como outros problemas da educação brasileira, como um todo.

Longe de me acomodar com essas constatações, reitero a preocupação e o compromisso de buscar transformações em algumas situações sobre as quais posso

interferir. Sendo assim, esse trabalho enriquece as reflexões que já trazia e ao mesmo tempo me impulsiona para transformações de conceitos, referenciais teóricos e práticas que adotava e que não atingiram as metas estabelecidas.

Nas considerações finais vou tecendo caminhos a serem buscados e que enxergo como potencialmente viáveis para mudanças no ensino/aprendizagem de Arte na formação do Pedagogo e de seus reflexos sobre o ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se um veleiro
repousasse
na palma da minha mão
sopraria com sentimento
e deixaria seguir sempre
rumo ao meu coração.
Meu coração
a calma de um mar
que guarda tamanhos segredos,
diversos, naufragados
e sem tempo
Rimas, de ventos e velas
vida que vem e que vai
A solidão que fica e entra
me arremessando
contra o cais.

(Música porto Solidão de Zeca Bahia e Gincko)

O desvendar de mim mesma, propõe a necessidade de ter coragem, como diria João Guimarães Rosa. Sair do cais e do porto, da segurança do porto, sem repouso certo, buscar-me naquilo que reflete o que sou. As pessoas, as palavras, os versos, as ações. Volto a imagem especular para construir essas considerações preliminares, afinal, quais sentidos foram possibilitados na construção dessa dissertação?

Como nos versos do conterrâneo Zeca Bahia, imortalizado na voz de Jessé, o *Porto Solidão* espera a volta do barco. Depois desse mergulho nos diversos aspectos da poética, às vezes doce, às vezes trágica, às vezes morna, às vezes insípida e também amarga, da Arte que me tomou de assalto, é chegada a hora de voltar, mas com a esperança de que ainda há tempo para grandes transformações.

Ainda existe uma solidão à espera do ensino/aprendizagem de Arte nos rincões do sertão de Bom Jesus da Lapa. Aliás, solidões! Dos que anseiam por respostas, orientações de sua prática, dos que precisam de bases teóricas que respondam às necessidades por mais conhecimento, dos que esperam por profissionais formados para especificidade da Arte, e até o despertar daqueles que nada anseiam. E aqui vou eu.

O que levo no barco? Que nova imagem há no espelho em que me vejo? É nova essa imagem? Que caminhos foram tomados?

As idas e vindas da Arte demonstram que pensar Arte requer estar atento a um processo dinâmico, pois resulta desse fluxo, um reforço a ideia de teorias da Arte. E se parto dessa pluralidade, é possível inferir, que posso me deparar com ensinamentos de Arte, porque são, também, plurais, as situações de formação, investimentos, políticas, que legitimam esse ensino, a ação dos educadores e o que os torna aptos a serem educadores.

Durante a elaboração desta dissertação, foram evidenciados na fala dos egressos os aspectos ligados ao ensino de Arte e os diversos contextos históricos e sociais, que determinaram e determinam um perfil para este fazer pedagógico, tais como: a falta de um entendimento da Arte como área de conhecimento e as dificuldades criadas pela ausência de formação específica em Arte que permearam a discussão em todo o texto.

O professor que não tem uma formação específica, ainda que tenha como referência, os documentos aqui apresentados: LDBEN, PCN, RECNEI, Referenciais para o Ensino Fundamental de Nove Anos do Estado da Bahia, enfim, se não tiverem um embasamento sobre as linguagens artísticas, dificilmente darão conta de ler e colocar em prática, estas referências.

Reside nesta ausência de formação, a causa e/ou dispositivo que provoca um distanciamento das propostas curriculares de Arte, da prática de Ensino de Arte que se realiza nas pontas (Educação Básica). Mas, é possível que, como diz Madalena Freire (2008), *“enquanto seres humanos somos incompletude, convivemos permanentemente com a falta. Sempre falta. É da falta que nasce o desejo. Porque seres incompletos, no convívio permanente com a falta, somos sujeitos desejantes.”* (FREIRE *apud* BARBOSA, 2010, p. 24).

Há desejos urgentes de mudanças em relação a Arte e o papel que ela desempenha nas instituições educacionais.

Os documentos/referências discutidos, relacionam-se entre si numa perspectiva de Arte que ressignifica os sujeitos a partir da expressividade e de um entendimento sobre o desenvolvimento cognitivo que envolve um fazer, a experiência para, com e no corpo. Estes elementos, que são paradigmáticos, podem ser identificados nas falas de alguns autores aqui refletidas como: Luciana Ostetto (2007), Merleau-Ponty (2013) e Jorge Larrosa (2014).

Na relação com a didática, não há como garantir que paradigmas psicologizantes, da Arte, ou dessa área confundida como só diversão, da superficialidade no seu ensino, entre outros, sejam modificados ou transformados, sem que paralelamente ao oferecimento de uma didática geral, no processo de formação docente, seja mais evidenciada uma didática específica para a Arte.

Como possibilidade de enriquecimento das práticas e de subsídios materiais para melhoria da formação dos professores e das aulas de Arte como reflexo, proponho a criação dentro do curso de Pedagogia da UNEB Campus XVII, de um componente curricular chamado: Laboratório de Criação e Produção de Material Didático, que atenda as demandas por pesquisa em Arte e Ludicidade, a elaboração de materiais que colaborem com as práticas de ensino e enriqueçam o acervo da própria universidade e que seja um laboratório de referência de apoio à educação local. (Essa proposta tomo como base o trabalho das professoras Lúcia Pimentel EBA/UFMG).

No que tange às práticas, tão caras e importantes para a aprendizagem em Arte, é necessário que o professor experimente a própria aprendizagem e desenvolva competências a partir dessas experiências, colocando os conceitos e teorias da Arte como referenciais para as percepções e apropriações de maneira incorporada. Esta incorporação não criaria automatismos, mas uma consciência sobre si mesmo e sobre como agir.

É difícil, portanto, estabelecer ou ter qualquer controle sobre o que sabe ou saberá o professor Pedagogo, a partir do momento em que se depara com a prática. Não se pode ter controle sobre o saber alheio, isto é certo, mas é preciso sim, ter ciência do que representa a minha ação de formar professores. Portanto é preciso que eu tenha algum controle sobre o meu próprio saber. Afinal, também vamos nos adaptando às situações pedagógicas cotidianamente.

Se me disponho a ser professor de Arte, ou quaisquer outros saberes, é imprescindível que eu conheça, o máximo possível, o que constitui esta ciência, os aspectos, conhecimentos que lhe caracteriza diretamente. Ter ciência e consciência de que é possível, a partir desses saberes, sensibilizar aos nossos educandos para saber fazer, saber pensar, saber pesquisar, ver, analisar, criar, aprender e ensinar.

Ao iniciar essa jornada para e com a Arte, ansiava por entender e ou revelar o que estava por trás do agir docente na Universidade do Estado da Bahia – Campus XVII. Precisa alcançar alguma referência, vestígios da Arte e Educação encontrados na caminhada dos egressos de Pedagogia, com o objetivo de que, se fosse preciso, refazer as rotas, me desvencilhar do que não deu certo, ter coragem para enfrentar os erros cometidos, assumi-los e modificar o que não está bom. E é preciso muito.

Quando ao representar o que foi sentido neste processo de ressignificar a própria ação docente, utilizo a palavra solidão, me reporto ao quanto é difícil não ter com quem dialogar, mais especificamente, sobre arte, arte e educação, ensino de arte. E não pretendo mais estar só. É necessário ter quem acolha e discuta os posicionamentos, as metodologias. Preencher os vazios.

Tenciono, pois, como respostas a esse percurso de dois anos de mestrado, a criação de curso de especialização em Ensino de Arte na UNEB, sob a perspectiva de aumentar as vozes, as mãos, os parceiros para essa jornada de reencantamento da Arte na educação escolar pelo seu próprio ensino/aprendizagem. Ou ao menos ter mais gente gritando a necessidade de que a Arte se legitime como fundamental na formação, por inteiro, de sujeitos autônomos.

Como ecos desta pesquisa me foram apontados alguns aspectos da minha práxis que de alguma maneira fui dialogando no capítulo anterior, mas é preciso identificá-los um pouco mais, sob a premissa de entender a origem dos problemas apontados e como se pode superá-los. Pensando meus limites, mas ainda mais as possibilidades que foram se delineando no stricto sensu e ao longo do cotidiano pessoal, simultâneo.

Um dos problemas que apareceram e que considero dos mais urgentes é a necessidade de pensar a *formação para o ensino de arte na Pedagogia, considerando prioritariamente a Educação Infantil e Ensino Fundamental I*, que são os níveis de educação geralmente assumidos pelo Pedagogo e que foi apontado como um problema por alguns participantes desta pesquisa.

Concomitante a este e como resultado deste, a necessidade de investir mais fortemente nas práticas lúdicas, nas práticas artísticas, na experimentação de processos criativos diversos, das danças, das canções, dos teatros, das performances, da cultura popular, das artes visuais: escultura, pintura, colagem, instalações, enfim. Essas referências da prática foram suscitadas tanto para identificar aspectos positivos, quanto para evidenciar aquilo que *ficou a desejar*.

Estas e outras demandas apontadas, dizem respeito ao tempo de duração do componente Arte e Educação, considerado insuficiente, pela maioria dos egressos. Neste íterim as questões são mais complicadas, porque mexem com a estrutura do próprio curso com o formato do currículo de Pedagogia e demandaria um investimento maior e a longo prazo.

É importante salientar, a necessidade de reivindicar a criação de políticas públicas para o ensino de Arte e acesso à bens culturais em nível local, a partir de debates sobre Arte no espaço da UNEB/Campus XVII, assim, dividindo com os dirigentes locais a responsabilidade por modificar, transformar os problemas enfrentados para legitimidade da Arte enquanto um direito necessário a uma vida plena, de qualidade.

O que posso apresentar como possibilidade real e a curto prazo, é aproveitar os espaços das TECs e oferecer mais propostas de Arte como: Teatro, Metodologia do Ensino de Arte, Artes Visuais, História da Arte, enfim. São possibilidades reais e que já estão previstas.

Com relação ao aspecto político mais amplo, é possível estabelecer um diálogo mais aproximado com a Secretaria de Educação do Município de Bom Jesus da Lapa e microrregião, para que a UNEB seja um espaço para construir referenciais de debates sobre o ensino de Arte. Dessa maneira, inserir no PPP das escolas e ou Centros de Educação Infantil, projetos específicos para área de Arte, prevendo o financiamento de formação continuada dos professores para o Ensino de Arte.

Outra possibilidade de investimento seria a solicitação junto à UNEB Campus I, a oferta via PARFOR/UNEB, de Licenciatura em Artes, como segunda licenciatura, para os professores de Bom Jesus da Lapa e microrregião, que já estão atuando com o ensino de Arte.

Como forma de sensibilização para a necessidade de investimentos no campo do conhecimento e ensino de Arte, proponho a realização de Seminário Sobre Ensino/Aprendizagem de Arte, a ser promovido pelo Campus XVII da UNEB, aberto a estudantes e profissionais da educação pública e privada, que estejam interessados em discutir e promover experiências em Arte, estabelecendo momentos de trocas de saberes e aprendizagens.

De um modo geral encontro mais aspectos positivos do que negativos neste encontro com o que se faz e a forma responsável como os egressos assumem a disciplina Arte no seu trabalho, nas escolas onde trabalham. Mesmo com as precariedades apontadas. A maioria dos deles, apresentou-se bastante disposta à busca de materiais, estratégias didáticas, metodologias e formas de incentivar os estudantes nas aulas de Arte. Propõem alternativas viáveis e almejam por formação continuada, que lhes garanta mais segurança no trabalho com Arte.

Todos se colocaram em relação ao componente Arte e Educação na sua formação em Pedagogia, como uma experiência significativa, importante. Ainda que, com relação ao tempo, este tenha sido considerado insuficiente para abranger os amplos saberes que a Arte tem, e ainda que, em princípio, não tivesse lhes instrumentalizado diretamente para o trabalho com as séries iniciais.

Para estas pessoas identificadas aqui pelo codinome: Lua, Céu, Sol, Flor, Terra e Mar, a experiência com o componente Arte e Educação ampliou sua percepção sobre Arte, as informações que já traziam, resignificando, dando sentido, inclusive, para o que foi possível experienciar durante a sua educação básica.

O que justificou que esse trabalho sobre Arte se materializasse no curso de Pedagogia/UNEB/Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, foi a necessidade de ampliar os conhecimentos e identificar os limites atuais, dos conteúdos utilizados para embasar a formação de educadores para o ensino de Arte. E esses educadores precisam que essa formação seja mesmo, mais criteriosa, diversificada.

Ainda são os professores não licenciados em Arte que assumem esse componente na escola. Portanto ainda é preciso investir em referenciais de Arte na formação dos Pedagogos. Porque são eles que estão no chão da escola. E, embora haja grandes perspectivas de se ampliar o número de licenciados em Arte no mercado de trabalho dessa região, nos próximos quatro ou cinco anos, até lá, será preciso que a Arte se aproxime e faça sentir sua necessidade.

Vivenciar o processo de formação do mestrado, como já era de se esperar, foi um misto de prazer e dor. Prazer por me sentir no lugar certo, na maioria das vezes, por me sentir acolhida na UFMG, na maioria das vezes, por redescobrir Paulo Freire, por redescobrir a mim mesma e a própria Arte. Como por exemplo, a possibilidade de participar e experimentar a formação de professores da Educação Infantil para o ensino de Arte oferecida para 11 secretárias municipais da região metropolitana de Belo Horizonte. Minha participação se deu como pesquisadora bolsista de Pós-Graduação no curso de aperfeiçoamento *Educação Infantil, Infâncias e Arte*,

promovido pela EBA/UFMG e coordenado pelos professores Ana Cristina Carvalho Pereira e Ricardo Carvalho de Figueiredo.

Das dores posso elencar a angústia por identificar que ainda são poucos os espaços escolares que privilegiam Arte, em Bom Jesus da Lapa. São nulos os cursos de formação continuada para a área de Arte, no contexto pesquisado, e, o quanto é pequeno, uma fagulha o meu exercício de professora de Arte, diante da vastidão de anseios para que esse componente seja mais respeitado na escola.

Ainda há muito o que investir e pesquisar. Ainda há muito o que oferecer e trabalhar. Ainda há muito para se expor e partilhar, muito mais a se construir e possibilitar, muito o que ver e mostrar, perceber e experimentar, mas já me sinto como quem deu alguns passos em direção ao que a Arte pode e deve ser na educação escolar e universitária.

O quadro geral em relação a Arte em nível nacional, ainda requer uma atenção e esforços de investimento na formação continuada de professores, bem como o fomento à discussão da formação estética, à aproximação e/ou acesso aos espaços do patrimônio já constituído, ampliação destes espaços, criação de ateliês nas escolas etc. Afinal, as mudanças em relação ao Ensino da Arte no Brasil podem ser consideradas recentes, uma vez que 19 anos de promulgação da LDBEN 9394/96, ainda não foram suficientes para implementar as mudanças estruturais necessárias e almejadas por nós, de modo a configurar um outro perfil para o ensino/aprendizagem de Arte, que se aproprie das regulamentações da Lei.

Quero, a título de exemplo, abrir um parêntese em relação ao quadro de dificuldades sobre a estrutura e funcionamento do Ensino de Arte no Brasil. Ao participar do curso de aperfeiçoamento *Educação Infantil, Infâncias e Arte*, referindo-me aos depoimentos dos professores cursistas, das 11 secretárias municipais da Grande BH que participaram desse projeto, eles deixam evidentes em suas falas, aspectos que definem uma realidade bem próxima da que conheço em Bom Jesus da Lapa. Dos professores participantes do curso, que são todos formados em Pedagogia, uma

grande parcela depôs que só naquele momento, ao acessarem os saberes relativos às linguagens artísticas: linguagem corporal dança, linguagem corporal teatro, linguagem musical e linguagem plástica visual, propostos durante o curso, é que puderam dimensionar a Arte e que, o Ensino de Arte começou a lhes fazer um sentido, como área de conhecimento.

Outro fator que os participantes do referido curso, também alegaram, diz respeito a necessidade de mais formações continuadas para a especificidade do componente Arte. O que observei, particularmente, é que quanto mais distante da capital, menos informações, mais necessidade de aprimoramento. Este referencial da distância em quilômetro, de onde as estruturas são em maior número e a possibilidade de aulas de campo com as crianças é um pouco maior, modifica o olhar do professor e da própria criança, para o que a Arte representa.

Se na capital (Belo Horizonte, Salvador), ainda carece de profissionais com formação específica para o Ensino de Arte nas escolas e centros de Educação Infantil, no interior, estas necessidades são ainda maiores, principalmente, dada a distância em quilômetro, que representa uma distância do acesso a formação continuada e outros empreendimentos artístico culturais.

Na UNEB/Campus XVII, talvez, seja um pouco mais difícil que em outros lugares do estado da Bahia, pois, são cerca de 800 km de distância entre Bom Jesus da Lapa e Salvador. Infelizmente, as políticas que vêm se estabelecendo sobre financiamento, investimento na educação como um todo e outras áreas, embora tenham um caráter descentralizador das ações, ficam à mercê daquilo que as representações políticas defendem, ou de uma consciência da população local, sobre as finalidades da educação que ela defende. Mas este nível de cidadania participativa e consciência política, ainda não temos em minha cidade.

Realizar este trabalho dissertativo, gerou uma responsabilidade de caráter ético e de cidadania, que envolve a necessidade de promover um debate amplo sobre a Arte na formação do professor Pedagogo no âmbito da UNEB/Campus XVII e

consequentemente com as instituições da educação básica a que os egressos estão atrelados, no contexto geopolítico de Bom Jesus da Lapa e microrregião.

Este compromisso de devolução do investimento, de responsabilidade social atribuída ao âmbito da pesquisa educacional, requer a construção de referenciais estéticos para formação dos professores, de retomada da ética da profissão docente em relação a somar esforços para fazer valer o que já é lei para o Ensino de Arte, e de reavaliar o compromisso da própria universidade e do curso de Pedagogia da UNEB Campus XVII, em seu papel de transformação política e social dos sujeitos e da comunidade em que se insere.

Pensando neste papel, descrevo outras sugestões e projetos que delinearão os meus investimentos com respeito ao retorno à comunidade unebiana e aos egressos, partícipes deste trabalho.

Em primeiro lugar, a convicção de que curso de Pedagogia deve ampliar a carga horária relativa ao conhecimento sobre Arte. Dessa forma, garantir uma formação mais consistente dos futuros Pedagogos, para a docência em Arte, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, me comprometo a buscar alternativas de mudanças no currículo do curso de Pedagogia da UNEB como um todo, assegurando que as disciplinas a serem ofertadas, tais como: Teatro, Danças Populares, Artes Visuais, Cinema, Escultura na Cultura Local, Música, Metodologia do Ensino de Arte etc., possam fazer parte da ampliação da carga horária.

A busca por parcerias também é um caminho para tentar sanar as dificuldades, por isso, desenvolver projetos de especialização para o ensino de Arte no formato DINTER, utilizando os programas de governo que preveem a descentralização dessas formações, é mais um horizonte de possibilidade.

Ampliar a oferta de projetos de extensão na área de Arte, por parte da comunidade acadêmica e da comunidade externa da UNEB. Criar projetos de formação continuada para professores da rede pública, em parceria com a as secretarias de

educação dos municípios, contando com o apoio e parcerias dos profissionais da EBA/UFGM.

Como um último fôlego em direção a minha formação para o Ensino de Arte na universidade, e como responsável pela formação de Pedagogos para o Ensino de Arte na Educação Básica, me propus a pensar: afinal até onde eu desejo chegar nestes embates, neste incurso, quase obsessivo, em relação à arte.

Entre algumas respostas que me surgem me vejo pequena, menina, ávida por ser bailarina, “doida” por cantar, envolvida em composições de canções “loucas” e que pareciam sem sentido, mas ao mesmo tempo, pareciam boas, desenhando na escola a velha casinha com montanhas, coqueiros e cachoeiras em volta, desenhos de modelos de vestidos, decalques de desenhos dos livros didáticos feitos com folhas de papel de seda branca.

Memórias da infância e da escola, que me fazem refletir sobre a desenhista que podia ter sido, a bailarina que podia ter sido, da compositora que podia ter sido e de tantas outras crianças, a quem se nega ser. Nas palavras de Lois-Ferdinand Céline, epígrafe do livro de Florence Mèredieu *O Desenho Infantil*, umas pistas sobre o que tento descrever.

O gosto do público é completamente falso, decididamente falso, procura o falso, o imitado, tão direta, tão certamente como o porco procura a trufa, de instinto invertido, infalível, a falsa grandeza, a falsa força, a falsa graça, a falsa virtude, o falso pudor, o hipócrita, a falsa obra-prima, o todo falso, incansavelmente. De onde lhe vem esse gosto catastrófico? Antes de tudo, sobretudo, das escolas, da educação primária, da sabotagem do entusiasmo, das primitivas alegrias criativas, pelo empostado declamatório, pela cartonagem moralística [...]. Será que é complicado, singular, sobrenatural, ser artista? Muito pelo contrário! O complicado, o forçado, o singular é não ser. Os professores, armados com o Programa, têm que fazer um longo esforço para matar o artista que existe na criança. E não é só. As escolas funcionam com esse objetivo, são os lugares de tortura para a perfeita inocência, a alegria espontânea, o estrangulamento dos pássaros, a fabricação de uma tristeza que já escorre de todas as paredes, o grude social primitivo, o verniz que penetra em tudo, sufoca, mata para sempre toda a alegria de viver! (CÉLINE, apud MÉRIDIÉU, 1997).

Meu maior desejo, hoje, eu vejo com mais clareza, é não sabotar o entusiasmo, a alegria, o espontâneo. Não sabotar os discentes me negando a busca, a troca, a poesia. Assim, deixando como legado, a dança, o corpo, o gesto, o saber, o conhecer, o fazer, o ser. E não deixar que se perca o desejo. Vejo muitos lampejos da Arte que foi possível experimentar e que apesar de tudo, vivi. Vivo. E a obra de Arte não é mesmo isso, a experiência vivida?

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Ivany de Souza (org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

BAHIA, Colegiado de Pedagogia - UNEB. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia do DCHT-CAMPUS XVII**. Bom Jesus da Lapa, 2008.

BAHIA, Secretaria de Cultura. Fundação Cultural do Estado da Bahia. Centro de Formação em Arte. **Programa de Qualificação em Artes no Interior da Bahia**. Salvador: SECULT/BA, 2015.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**. Salvador: Secretaria da Educação, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino de Arte**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte e Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. S. Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EFLAND, Arthur D. **Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum**. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002.

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

EISNER, Elliott W. **O Que Pode a Educação Aprender das Artes Sobre a Prática da Educação?** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez, 2008.

EISNER, Elliott W. **The Art and the Creation of Mind**. Virginia: British Library, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Ccortez, 2009.

FLICK, Uwe (org). **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANGE, Lucimar Bello P. **Pesquisas no Ensino e na Formação de Professores: caminhos entre visualidades e visibilidades**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMBRICH, Ernest. **A História da Arte**. 16ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1994.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artemed, 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artemed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MACEDO, Juliana Gouthier. **Inventário e Partilha**. Dissertação (mestrado) – Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e Técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Alice Fátima. **O objeto do ensino das Artes Visuais**: entre as noções de obra de arte e cultura visual. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (Org.). **Arte em pesquisa**: especificidades. ANPAP, Brasília, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Prosa do Mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÈREDIEU, Florence. **O Desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 10ª Ed., 1997.

MOREIRA, Maria Carla G. de Araújo (org.). **Arte em Pesquisa**. Londrina, PN: Eduel, 2005.

MOREIRA, A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. São Paulo: Revista Estudos de Psicologia, 13 Vol. 2 p. 141-148 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

OSTETTO, L. E. **Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil**. In: Pillotto, S. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Seminário - Crianças, professores, linguagens - diálogos sobre arte-educação para infância**. Curso de Educação Infantil, Infâncias e Arte. Belo Horizonte: NEPEI/FAE/EBA/UFMG, 2014.

OLIVEIRA e HERNANDEZ (org.). **A formação do Professor e o ensino de Artes Visuais**. Santa Maria – RS: Editora UFMS, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. (org.). **O Ensino de Arte e a Formação de Professores**. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ROCHA, Maurílio Andrade e SOUZA, José Afonso Medeiros (org.). **Fronteiras e Alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade**. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, 2014.

ROLLING, J. H [Review of **Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum** by Arthur Efland]. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (4), 519-524. 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, outubro 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte**: um paralelo entre a arte e a ciência. 3a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SITES

<http://www.uneb.br/bom-jesus-da-lapa/dcht>

<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/cursos/>

<http://www.uneb.br/parfor>

<http://www.mec.gov.br/>

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Multidisciplinaridade>

file:///C:/Users/%C3%81DMA/Downloads/pnld_2015_arte.pdf

<http://www.editoraibep.com.br/pnld/ensinomedio/arteeminteracao>

APÊNDICE

- I. MODELO DO QUESTIONÁRIO
- II. ROTEIRO DE ENTREVISTA
- III. MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO

APÊNDICE I - MODELO DO QUESTIONÁRIO

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA

APÊNDICE III - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO

ANEXOS – CD ROOM

- I. CÓPIA DE EDITAIS DO CONCURSO DO ESTADO
- II. CÓPIA DE EDITAIS DE CONCURSO DO MUNICÍPIO
- III. CÓPIA DE EDITAL DE SELEÇÃO DO MUNICÍPIO
- IV. FLUXOGRAMA DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA
- V. IMAGENS DAS AULAS DE ARTE E EDUCAÇÃO
- VI. IMAGENS DAS AULAS DE ARTE DOS EGRESSOS
- VII. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA
- VIII. REGISTROS DE AULA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA
- IX. ORIENTAÇÕES CURRICULARES E SUBSÍDIOS DIDÁTICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS - BAHIA - 2013
- X. ORIENTAÇÕES DA OFICINA DE ARTE
- XI. LISTA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA
- XII. PROGRAMAS DOS CURSOS QUALIFICAÇÃO PARA A FORMAÇÃO EM ARTE NO INTERIOR
- XIII. NÚMERO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE MINISTRAM A DISCIPLINA "ARTE (EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, TEATRO, DANÇA, MÚSICA, ARTES PLÁSTICAS E OUTRAS)" POR CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO (UF) - REDE PÚBLICA - 2014