

Tendências e concepções de professores sobre Arte e Educação no Brasil

Trends and conceptions of teachers of Art and Education in Brasil

Geraldo Eustáquio Moreira

Doutor em Educação Matemática pela PUCSP. Professor Adjunto do Departamento de Educação da UFG, Regional Catalão, Goiás, Brasil.
geust2007@gmail.com

Resumo

O presente artigo integra-se, epistemologicamente, no âmbito da Arte-Educação em geral e, em termos mais restritos, alicerça-se nas concepções do ensino de Arte. Teve como objetivos investigar como os professores de Arte concebem a importância desse componente curricular e como identificam seu *lôcus* em relação às demais disciplinas, e, por fim, verificar se conhecem e utilizam a Proposta Triangular. A recolha dos dados se deu a partir de perguntas semiestruturadas, utilizadas como disparadores temáticos. Os resultados evidenciaram, por um lado, a presença de insatisfação quanto ao *lôcus* que a disciplina ocupa quando comparada às demais, bem como a falta de atenção necessária à área. Relataram ainda que as dificuldades da profissão e a falta de condições adequadas de ensino prejudicam a aprendizagem em Arte, que já dispõe de pouco prestígio social. Por outro lado, evidenciaram o orgulho em trabalhar com a disciplina e demonstraram disposição em defender a importância desse componente curricular.

Palavras-chave: Ana Mae Barbosa. Arte-Educação. Concepções de Professores. Proposta Triangular. Tendências em Arte.

Abstract

This article integrates, epistemically, as part of Art Education in general and in more restricted terms, based on conceptions of Art Education. Aimed to investigate how Art teachers conceive of the importance of this curricular component, as its locus identified in relation to other disciplines and, lastly, verify that know and use the Triangular Proposal. Data collection took place from semi-structured questions, used as triggers. The results showed, on the one hand, the presence of dissatisfaction regarding the locus that discipline occupies when compared to the other, as well as the lack of attention to the area. Reported that the difficulties of the occupation and the lack of adequate teaching conditions, hinder the learning in Art, which already has little social prestige. On the other hand, showed pride in working with the discipline and demonstrated willingness to defend the importance of the curricular component.

Key words: Ana Mae Barbosa. Art Education. Teachers' conceptions. Trends in art. Triangular Proposal.

1 Introdução

1.1 Conhecendo Ana Mae Barbosa

A pesquisadora e educadora da Universidade de São Paulo (USP) Ana Mae Tavares Bastos Barbosa é carioca, mas radicada em Pernambuco. Apesar de sua brilhante atuação acadêmica na área de Arte-Educação, graduou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), carreira que abandonou logo após sua formatura. cursou Mestrado na Southern Connecticut State College em Arte-Educação e doutorado em Educação Humana, subárea de Arte e Educação, na Universidade de Boston (1978). Fez dois pós-doutoramentos, um na Universidade Central da Inglaterra (1982) e outro na Universidade de Columbia (1992), ambos com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Em 1990, alcançou a Livre-Docência na área de Arte e Educação.

É autora da Proposta Triangular, um programa educativo de Arte-Educação desenvolvido no Brasil que consiste num tripé do programa para produzir conhecimentos diversos em Arte. Segundo a pesquisadora, inicialmente é preciso fazer a contextualização histórica da Arte, ou seja, conhecê-la por meio de sua história; depois, passar pela apreciação artística, isto é, analisar a obra de arte e descobrir as qualidades que levam o apreciador a transferir tudo o que apreciou para seu mundo real, e, por fim, o fazer artístico, que diz respeito a capacidades de desenvolver sua expressão criadora.

A seguir, detalharemos as contribuições de Ana Mae Barbosa para a Arte-Educação.

1.2 Arte-Educação no Brasil a partir da década de 1970

A comunidade escolar¹, de um modo geral, atribui a algumas disciplinas um valor menor, muitas vezes em função da importância que dão a ela. A disciplina de Arte foi, por muito tempo, um exemplo do desmerecimento dessa importante área para a formação integral do indivíduo.

Como sinalizamos em outros momentos (MOREIRA, 2012), durante a década de 1970, estendendo-se até a de 1990, os interesses da Educação passaram a envolver a pedagogia crítico-social, a teoria crítica da educação, por meio da

didática crítica e de uma profissionalização docente capaz de atender às novas demandas sociais. É no bojo desses acontecimentos que o rompimento com as más práticas educacionais tem ganhado diversos reforços ao longo dos anos por parte de distintos pesquisadores, tendo Freire (1982) à frente, seguido por diversos outros estudiosos tais como Demo (1992) e Fazenda (2006), que também criticam a ideia de se ter um ensino do tipo formalista, tendo o aluno como o ser passivo do processo de ensino e aprendizagem, enquanto o docente era visto como o grande conhecedor das coisas, o detentor do conhecimento a ser depositado no aluno.

Impulsionados pelos acontecimentos do referido período, outras áreas ganharam destaque. Mediante a valorização da bagagem e das vivências dos alunos inseridas em suas práticas sociais, o ensino de Arte toma fôlego e se acentua como disciplina no currículo escolar. A área de Arte-Educação esteve, por muito tempo, orientada por modelos e padrões determinados pelos países europeus e, segundo Barbosa (2002), atendeu interesses políticos. A pesquisadora lembra que foi a partir de 1971 que o ensino de Artes passou a ser obrigatório nas escolas públicas dos extintos 1º e 2º graus. Assim, a necessidade de formação de educadores artísticos se fez presente e várias universidades passaram a oferecer o curso de Licenciatura em Educação Artística.

Na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), o ensino de Arte passou a ser obrigatório (BRASIL, 1971). Contudo, o Conselho Federal de Educação, na década de 1980, descredenciou a disciplina de Arte do grupo de disciplinas da Educação Básica das escolas públicas e, contraditoriamente, manteve sua oferta no currículo, causando revolta aos seus defensores, como a pesquisadora Ana Mae Barbosa. Consentaneamente, o ensino da Arte limitava-se, à época, ao ensino do desenho, principalmente do desenho geométrico, da pintura, da impressão e das atividades artísticas livres. Havia ainda a valorização do desenvolvimento da autoexpressão e da autodescoberta, com muitos ganhos, mas também com muitos erros e atropelos para essa prática educativa. (BARBOSA, 1999)

Para passar a atender às novas exigências, como dissemos, foram criados os cursos de Licenciatura em Educação Artística, uma vez que as escolinhas de Arte do Brasil não podiam formar professores. Começaram então os questionamentos dos educadores sobre a proposta escolar da Educação Artística, revelando sua vontade de direcionar o ensino para o conhecimento da Arte como um todo e para sua apreciação.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas, estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado. (BARBOSA, 1991, p. 34)

Nas salas de aula, a disciplina de Educação Artística não era considerada para o conjunto de avaliações dos estudantes. Por muito tempo, as avaliações eram feitas por um desenho que o aluno entregava ao professor, ou por uma autoavaliação, ou ainda por intermédio do comportamento do aluno.

Cabe ressaltar que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) determina que a disciplina de Arte passe a ser obrigatória na Educação Básica (BRASIL, 1996). No ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que o seu ensino seja desenvolvido por meio das artes visuais, teatro, dança e música (BRASIL, 1997). A partir de sua obrigatoriedade, abrem-se as possibilidades de atendimento à prática educativa em Arte, podendo ser realizada por meio de dramatizações didáticas; da cantoria de músicas da rotina escolar; das apresentações artísticas; dos jogos teatrais e dramáticos; do desenho, do desenho geométrico, dos elementos da linguagem visual e da aplicação desses conteúdos a objetos; da pintura de desenhos e figuras mimeografadas; das apresentações artísticas e objetos de comemoração de datas históricas e festivas; da leitura e releitura de obras de grandes artistas e pesquisa sobre a vida e obra de artistas famosos. (SILVA; ARAÚJO, 2007)

2 Tendências no ensino de Arte

Considerando a História da Arte e da Educação no Brasil, entendemos que o professor de Arte-Educação deve compreender os fatos e marcos que levaram ao desenvolvimento das diferentes tendências educacionais na área, uma vez que estas influenciam o modo de professar o conhecimento (FREIRE, 1982); mais ainda, elas determinam o comportamento do professor na linha que escolheu para atuar.

Como sabemos, os diferentes motivos que buscam a melhoria da qualidade do ensino de uma determinada área, impulsionados pelos movimentos sociais e filosóficos, originam as tendências pedagógicas daquela área (LIBÂNEO, 1994). Constatamos que o ensino de Arte vem sendo desenvolvido mediante três tendências conceituais, classificadas em Ensino de Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós-Modernista (ou Ensino de Arte Pós-Moderna).

O Pré-Modernismo, que vai do final do século XIX às duas primeiras décadas do século XX, representa as ideias gregas de equilíbrio, fundamentadas na Filosofia e na Ciência de Platão e Aristóteles, centrada na Terra. Marca a transição entre o Simbolismo e o Modernismo. Nesse período, houve uma junção de elementos importantes de escolas literárias anteriores como o Parnasianismo, o Simbolismo, o Realismo e o Naturalismo. Contudo, na tendência pré-modernista encontramos a concepção de ensino da Arte como técnica, ligada à origem do ensino da Arte em nosso País, cuja aplicação se deu para a indústria. Para Barbosa (1991), o Pré-Modernismo não se conceitua como corrente definida, sendo considerado um período de transição entre tendências antes vividas e aquelas que sinalizavam sua existência, em busca da liberdade e soltura das amarras de uma ideologia dominante.

Barbosa (1999) entende que liberais e positivistas encaravam a educação como um campo estratégico para a efetivação de inúmeras mudanças. Assim, o ensino de Arte passou a ter uma importante função: o ensino do desenho como linguagem da técnica - ensino preparatório para o design - e da ciência, sendo “[...] valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos” (BARBOSA, 2002, p. 30). Consoante a Silva e Araújo (2007, p. 5), “[...] aproximadamente, quatro séculos do ensino de arte no Brasil foram baseados, exclusivamente, na concepção de arte como técnica.” Para os autores, essa concepção de ensino não ficou no passado:

Ainda hoje encontramos nas práticas escolares essa concepção de ensino de arte, que vem se manifestando através do ensino do desenho, do ensino do desenho geométrico, do ensino dos elementos da linguagem visual, descontextualizada da obra de arte; na produção de artefatos, utilizando-se de elementos artísticos para a sua composição; na pintura de desenhos e figuras mimeografadas. (id. ib.)

Desse modo, as técnicas artísticas adotadas à época serviram à preparação para a vida no trabalho e para a utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica no ensino de disciplinas consideradas mais importantes como Matemática e Língua Portuguesa. Por outro lado, o Modernismo foi lapidado nos trabalhos de Descartes e Newton que, como Platão e Aristóteles, representam os ramos racionalista e empiricista. Nesse sentido, na tendência modernista, vamos encontrar a concepção de ensino da Arte como expressão e também como atividade transpostas para o campo educacional. No entanto, a Semana de Arte Moderna, que introduziu o Brasil no Modernismo, não repercutiu concomitantemente no ensino da Arte, o que só aconteceu mais tarde com a modernização no ensino.

Como mencionado, as escolinhas de Arte, tidas como atividades extraescolares e que contribuíram imenso para a formação inicial e continuada dos professores, ajudaram a legitimar a concepção de ensino de Arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade. Nessa tendência, o desenho infantil foi tomado como livre expressão da criança, como uma representação de um processo mental passível de investigação e interpretação. Barbosa (1991) ressalta que Mário de Andrade e Anita Malfatti foram fundamentais na introdução das ideias da livre-expressão no ensino de Arte para os miúdos, considerando a expressão e a espontaneidade da criança:

A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artista e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. (BARBOSA, 1975, p. 45)

No azo, a nova concepção de criança adotada a partir do movimento escolanovista (John Dewey e Anísio Teixeira), na década de 1930, que respeita seu desenvolvimento natural e seu modo de pensar e agir, contribuiu para a criação da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) no Rio de Janeiro e, posteriormente, em vários outros estados brasileiros e no estrangeiro. Para Barbosa (1975, p. 46), a abertura dessas escolinhas foi fundamental, uma vez que “[...] novos horizontes se abrem

para novas concepções, e o objetivo mais difundido da Arte-Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral.” Recorde-se que a Escola Nova defendia a ideia da Arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar, conectando imaginação e inteligência, conforme salienta Moreira (2012). Conclusivamente, concordamos com Silva e Araújo (2007, p. 9) e entendemos que a Arte-Educação “[. . .] buscou valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora.” As marcas deixadas por essa concepção de ensino de Arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade trabalhadas livremente estendem-se até os dias atuais, pois, no dia a dia, vemos professores desenvolvendo suas aulas a partir da simples produção de desenho, pintura e apresentações artísticas, ou em museus, sem o estabelecimento de objetivos, planejamentos e estratégias adequados.

A partir da obrigatoriedade do ensino de Arte nos extintos 1º e 2º graus (BRASIL, 1971), mediante a Educação Artística, houve um retrocesso na terminologia utilizada. Para além disso, a Lei nº 5.692/71 não reconheceu a Arte como área do conhecimento constituída de objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específicos, reduzindo-a à ideia simplista de atividades baseadas no desenvolvimento de práticas e procedimentos ministrados pelos professores que não detinham a formação em Arte-Educação, servindo como expediente de preenchimento de carga horária e cumprindo função tecnicista e polivalente. Essa concepção de ensino da Arte trouxe para as escolas muitas atividades, também utilizadas na atualidade. O lúdico passou a ser visto como meio de aprendizagem: cantar músicas da rotina escolar, preparar apresentações artísticas, fazer murais e objetos decorativos, preparar para as festas cívicas e religiosas, entre outros. Ademais, desprezou a Arte-Educação, definindo para ela um lugar inferior quando comparada às demais áreas do conhecimento.

Por seu turno, o Pós-Modernismo vem lutando para superar o modernismo. Todavia, na tendência pós-modernista, a concepção de ensino da Arte como conhecimento busca seu *locus*, uma vez que defende a Arte na Educação a partir da própria Arte:

O pós-modernismo, como o hífen indica, presta atenção ao passado e ao mesmo tempo transcende o passado. Isso significa que o novo é construído, muitas vezes, literalmente, a partir do antigo. Neste relacionamento complexo, o futuro não é tanto um rompimento

com ou uma síntese do passado como sua transformação. A Arte e a Arquitetura pós-modernas têm assim um “duplo código” ou duas caras, indicando um presente entrelaçado com seu passado. (DOLL JÚNIOR, 1997, p. 23)

E para se referir a essa nova tendência, que não foi criada por leis ou decretos e que entende a Arte como forma de conhecimento ligada à cognição, calcada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, Barbosa (1975, p. 33) extravasa: “[...] trata-se do prefixo ‘pós’ do pós-modernismo, do pós-colonialismo, do pós-feminismo etc. Queremos explicitamente ultrapassar o passado sem deixá-lo de lado.”

Segundo os PCN, “[...] considerando-se a arte como conhecimento, é função da escola introduzir os alunos na compreensão dessas questões, em cada nível de desenvolvimento, para que sua produção artística possa se enriquecer” (BRASIL, 1997, p. 36). Nessa direção, a aprendizagem de Arte envolve, entre outros elementos, “[...] um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que geram diferentes significações, exercitando no aluno a possibilidade de perceber-se como agente de transformações” (BRASIL, 1997, p. 37). Há que se ressaltar que, de acordo com Silva e Araújo (2007), a partir de 1988, quando estava sendo editada a nova LDBEN, por três vezes consecutivas a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas foi retirada. Todavia, os denominados arte-educadores protestaram, organizaram-se e travaram uma longa luta política e conceitual para tornar a Arte uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades (objetivos de ensino, conteúdos de estudo, metodologia e sistema de avaliação), obtendo êxito na promulgação da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que posteriormente deixa claro que uma das várias contribuições do ensino de Arte escolar é promover o desenvolvimento cultural dos alunos, devendo constituir componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica.

Também no Pós-Modernismo o ensino da Arte formulou propostas que buscavam refletir sobre os diversos acontecimentos, concretizados nos estudos culturais e na Pedagogia Crítica. Dessa maneira, os fatores de mudança no contexto da cultura contemporânea foram a ampliação da ideia de Arte, as transformações no campo das pesquisas em teorias e história da Arte e a evidência da influência educativa da cultura visual nas sociedades tecnológicas. Desse

modo, assumir um compromisso com a diversidade cultural é dar ênfase à Arte-Educação pós-moderna, impulsionada pela educação para a cultura visual e a Proposta Triangular, que deve ser interdisciplinar, resultado do amadurecimento de um campo de conhecimento que desenvolve pesquisas e busca se aproximar da esfera das práticas artísticas. (BARBOSA, 1991)

A partir dessa ideia, distintos pesquisadores vêm trabalhando para o resgate dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Arte, entre os quais se destaca a pesquisadora Ana Mae Barbosa com sua Proposta Triangular, a ser detalhada na seção seguinte.

3 A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa

Como dissemos na seção anterior, muitos estudiosos e pesquisadores tiveram que ir ao embate para assegurar a obrigatoriedade da disciplina de Arte na Educação Básica quando da elaboração da LDBEN nº 9.394/96. (BRASIL, 1996)

Os resultados foram tão significativos que não só conseguiram o feito, como também os legisladores se apoiaram nas ideias de Ana Mae para a construção final do documento. Inclusive, para a elaboração dos PCN da área de Arte (BRASIL, 1997), adotaram os eixos norteadores para o ensino desse componente curricular presentes em suas pesquisas: produção, fruição e reflexão, estendendo-os a todo o ensino de Arte. Evidentemente, esse estado de coisas demonstra um avanço e a utilização do bom senso dos responsáveis pela edição dos PCN, principalmente porque recorreram a pesquisas reconhecidas como as propostas por Ana Mae; além disso, ouviram os ecos da categoria, que reclamava o *locus* de sua área nos referidos documentos governamentais que serviram e servem de orientação a todo o País. Ao adotarem a Proposta Triangular, reconheceram sua natureza epistemológica, com o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização como sistematizadores, o que possibilita a ampliação da capacidade cognitiva, estética e social.

Mas, neste momento, cabe perguntar: O que é a Proposta Triangular? Como pode ser utilizada nas escolas atualmente?

Como dissemos, Ana Mae Barbosa vem desenvolvendo pesquisas na área de Arte-Educação desde a conclusão de seu doutoramento em Educação Humana

na Universidade de Boston, em 1978. Nesse período, evidentemente, lidou com inúmeros movimentos e reformas educacionais, convivendo com as ideias de distintos pesquisadores e pensadores que propuseram mudanças na Educação, principalmente a partir da implantação da renovação escolar que culminou no movimento da Escola Nova, durante a década de 1930 (LIBÂNEO, 1994). Influenciado por distintos movimentos educacionais, pela elaboração de documentos governamentais e pelas propostas de pesquisadores como John Dewey e Anísio Teixeira, o movimento pela obrigatoriedade da Arte como componente curricular obrigatório saiu vitorioso e conquistou expressão legal nas LDBEN 5.692/71 e 9.394/96 - o educador Paulo Freire, entre outros, contribuiu para o feito. Ana Mae Barbosa, além de sua atuação no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP), na década 1980, apresentou a Proposta Triangular de Ensino de Arte. Vejamos o que a pesquisadora diz sobre sua Proposta Triangular de Ensino de Arte:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 1998, p. 35)

Segundo a Proposta Triangular, a criação refere-se ao trabalho das salas de atelier, ao fazer artístico, mediante o domínio da técnica e das qualidades dos materiais, consistindo na aplicação prática da teoria, responsável pela internalização e automaticidade do conhecimento, levando ao despertar da inovação. Por outro lado, a contextualização, que amplia as possibilidades de diálogo, corresponde a uma ampliação da disciplina História da Arte, “[. . .] associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes, disciplinares ou não” (BARBOSA, 1998, p. 37), uma vez que o aluno pode estabelecer relações

da obra com as ideias de seu autor e o contexto sócio-histórico-cultural em que foi gestada. Para completar a triangulação, devem-se ler as obras de arte, resultado das análises das áreas da estética e da crítica que valoriza a produção, sem, contudo, cultuá-la, ressaltando a cognição e a importância emocional dada à obra lida.

Ao considerarmos os aspectos da Proposta Triangular, é imprescindível que a escola esteja preparada, que o professor esteja preparado, que deixe sua posição bancária (FREIRE, 1982), seu jeito “tarefeiro” (FAZENDA, 2006) e sua posição de “ensinador” (DEMO, 1992), uma vez que a referida proposta vai mexer com toda a sala de aula e, conseqüentemente, com a escola:

Esta abordagem propõe que a composição do programa de ensino de Arte seja elaborada a partir de três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com Arte. São elas: fazer arte, contextualizar (“A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia”) e ler obras de arte. (BARBOSA, 1998, p. 337)

Ou seja, o tipo de educação cultural que se pretende com a utilização da Proposta Triangular “[...] é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma ‘educação bancária.’” (BARBOSA, 1998, p. 40).

Destarte, entendemos então que diferentes fatores podem prejudicar a implantação eficiente da Proposta Triangular nas diversas escolas do País. É preciso, entre outras coisas, transformar a cultura da escola, impregnada de formalismo; flexibilizar o espaço escolar; mudar ideias; apropriar-se dos conceitos e das fases da Proposta; romper com paradigmas; reconhecer a área de Arte-Educação como área de conhecimento e não de atividades; dinamizar o pouco tempo que as escolas propõem para o ensino de Arte - em suma, é preciso mudar a realidade do ambiente escolar.

Não intencionando concluir, deixamos nossa contribuição diante desse quadro. Acreditamos que se deve privilegiar a formação contínua como principal instrumento de disseminação e o combate a atitudes que atuam na linha do menor esforço, o que pode ser um fator que contribui para a disseminação de ideias contrárias à implantação da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

Dada a complexidade da temática, temos ciência de que a importância do assunto nos levaria a muitas outras discussões, com exigência de uma profundidade superior em nossas arguições. Porém, deixamos para travar um diálogo mais profundo e consistente noutra ocasião. Advoga-se a necessidade de investigações em distintas áreas e setores educacionais que trabalhem com a Arte-Educação.

4 Metodologia

Em tempos hodiernos, muito se tem discutido acerca da indissociabilidade entre a teoria e a prática. A associação entre essas duas formas de produzir conhecimento tem ganhado adeptos, principalmente na área da Educação, que vem, cada vez mais, associando o conhecimento acadêmico ao conhecimento de mundo, ao conhecimento empírico. Esse tipo de pesquisa propicia um envolvimento direto com a realidade psicossocial dos participantes envolvidos no estudo, como predicam Ponte e Oliveira (2002, p. 21):

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente.

Todavia, privilegamos uma visão dinâmica de pesquisa, focalizando principalmente os processos e as interações entre as pessoas participantes do estudo e o ambiente em que estão inseridas, pois “[. . .] os fenômenos educativos não podem ser pesquisados fora da interação dialógica entre teoria e prática” (ESTEBAN, 2002, p. 10).

Para tanto, apresentamos neste artigo, também de forma sucinta, o universo histórico-social da investigação, bem como os perfis dos sujeitos de pesquisa. Fazemos ainda a descrição do instrumento utilizado na recolha dos dados, com os respectivos procedimentos metodológicos adotados na investigação, e a análise dos dados, até chegarmos às nossas considerações finais.

4.1 Caracterização da escola e dos participantes do estudo

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) localizada na Asa Norte, região central de Brasília. É considerada escola inclusiva e possui atendimento a alunos com deficiência (MOREIRA, 2012). Sua estrutura física é composta de nove salas de aulas; uma sala de recursos² para alunos com deficiência; uma sala de coordenação, que atende às professoras e aos professores do Ensino Fundamental; duas salas que servem à direção e vice-direção; uma sala para secretaria escolar; uma sala de leitura, onde funciona a biblioteca; uma sala de informática; quatro banheiros para alunos; um banheiro adaptado para pessoas com deficiência; dois banheiros para professoras e professores; um banheiro para servidores; uma cantina; um almoxarifado; uma sala destinada ao depósito do material; uma copa; uma cozinha e uma sala para servidores.

Constatamos que o Centro de Ensino Fundamental (CEF) apresenta uma edificação que abrange inúmeros itens dos requisitos de acessibilidade, com condições favoráveis à inclusão do aluno que apresenta deficiência. No entanto, alguns ambientes restringem a entrada de cadeirantes, por exemplo, por não terem portas mais largas, o que contraria as normas de acessibilidade (MOREIRA; MANRIQUE, 2012). No ano de 2013, a unidade de ensino atendeu 302 alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 6º ano). Alunos com atendimento educacional especializado foram atendidos de acordo com as necessidades apresentadas: três deles com deficiência auditiva e 11 com deficiência intelectual/mental³ ou outros transtornos.

Em relação ao número de docentes, o CEF de Brasília possui 48 professores atuando nesse nível de ensino. Quanto aos demais profissionais, constatamos que três pessoas atuam na direção, uma na supervisão, duas na secretaria escolar, duas na coordenação, dois na orientação educacional (com um psicólogo), três na portaria, uma na cantina e quatro na equipe de conservação, limpeza e merenda escolar.

Do total de professores, três atuaram com a disciplina Arte no 6º ano. Uma professora tinha 34 anos de idade e oito de atuação docente; a segunda tinha 38 anos e dezesseis de profissão, e o terceiro, 39 de idade e quinze anos de experiência na docência. Dois docentes tinham especialização em Arte, uma delas era mestra em Expressão Corporal; dois professores atuavam nas classes regulares de ensino

e uma professora atuava exclusivamente na Sala de Recursos com os alunos que apresentavam alguma necessidade educativa especial (NEE).

4.2 Instrumento de pesquisa

Para a realização desta investigação, construímos um guião de pesquisa constituído de duas partes: a primeira foi utilizada para o levantamento de informações pessoais dos participantes como gênero, idade, tempo de experiência profissional, entre outras; a segunda parte é um inventário com questões referentes à temática, sendo três questões abertas respondidas livremente pelos entrevistados, a saber: 1) *Como você vê a disciplina de Arte no cenário educacional que atua?*; 2) *Você conhece e utiliza a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa?* e 3) *Qual a importância que você atribui à sua disciplina em relação às demais?*

Nesse terreno, Bauer e Gaskell (2000) sustentam que é primordial, durante a coleta dos dados, enfatizar a confidencialidade das informações e do próprio entrevistado. Segundo os autores, isso faz com que os participantes deem respostas consistentes, gerando uma relação de confiança entre entrevistado e entrevistador, o que pode garantir a fidedignidade e precisão das respostas obtidas, bem como propiciar condições para a fluidez dos discursos dos indivíduos participantes do estudo.

4.3 Resultados e análise

Os resultados mostraram que os professores de Arte participantes da pesquisa, ao responderem à primeira questão (Como você vê a disciplina de Arte no cenário educacional que atua) demonstraram uma certa insatisfação com o *locus* que a disciplina ocupa. Para eles, similarmente às constatações de Barbosa (2002), muitos professores não dão a necessária atenção à disciplina por entenderem que é de menor importância, que não serve para tomada de decisões e que apenas tem o propósito de preencher a carga horária dos alunos, o que reflete diretamente na execução da disciplina pelos docentes e na falta de compreensão de seu sentido prático para os estudantes, privilegiando a Matemática e a Língua Portuguesa, por exemplo.

Contudo, há que se ressaltar a atual conjuntura na qual a sociedade se encontra, em meio a um processo de reconfiguração da educação e do trabalho docente (BARRETO, 2004). Nesse sentido, as exigências de uma nova sociedade afetam diretamente a formação e a prática dos profissionais em todas as áreas do conhecimento (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000), sobretudo aqueles que atuam com Arte na Educação Básica. Esse novo tempo desafia o professor ao estudo, ao trabalho e à pesquisa para renovar e, principalmente, para aprender a ensinar de uma forma diferente daquela em que foi formado, isto é, de uma forma que torne o sujeito construtor de sua autoria. (MOREIRA, 2012)

Em relação à segunda pergunta (Você conhece e utiliza a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa?), relembramos que a proposta aponta para uma composição do programa de ensino de Arte elaborada a partir do tripé: fazer arte, contextualizar e ler obras de arte (BARBOSA, 1998). Todos responderam que conhecem, que estudaram na graduação ou que ainda leem sobre o assunto. Todavia, em relação a sua utilização, deixaram claro que nem sempre é possível. Enumeraram as dificuldades da profissão, alertando para a necessidade de terem ambientes mais adequados ao ensino e aprendizagem de Arte. Na realidade, desabafaram, demonstrando angústia e sentimento de desvalorização profissional.

Para nós, o professor que ensina Arte, assim como outros componentes curriculares, tem a função de ressignificar a Educação, entendendo-a num contexto social em movimento. Com base nessa nova ação, o professor se torna um mediador, um facilitador, que motiva, estimula, problematiza e ajuda os alunos a interpretar as informações, relacioná-las e contextualizá-las, oferecendo uma oportunidade de apreciar a Arte existente no meio que o circunda.

Paralelamente, observamos que os professores agem para que as novas informações se tornem significativas para os estudantes, possibilitando que eles as compreendam, as reelaborem e as adaptem aos seus contextos pessoais. Atuam com base numa perspectiva emancipadora (FREIRE, 1993) ao utilizar recursos pedagógicos que consideram os alunos agentes críticos de sua realidade, como designado no ensino de Arte proposto pelos PCN da área. (BRASIL, 1997)

Por fim, ao questionarmos: Qual a importância que você atribui à sua disciplina em relação às demais?, já tínhamos a resposta desde o momento em que começamos a falar da disciplina de Arte. Quando discorreram acerca da desvalorização da profissão, da falta de lócus da disciplina e das angús-

tias que lhes afligem, deixaram clara a importância social da disciplina. Consentaneamente, os depoentes evidenciaram o orgulho que têm em trabalhar com a disciplina de Arte e, ao mesmo tempo, esclareceram que continuarão fazendo de tudo, dentro de suas possibilidades, para defender a importância do componente curricular, atitudes que caracterizam seu “papel de mediação pedagógica” (MASETTO, 2000, p. 142). Enfim, esse novo papel, embora mais flexível, exige a reconstrução de sua prática com maior atenção e sensibilidade, e demanda que se estabeleça um equilíbrio entre flexibilidade e organização. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000)

5 Considerações finais

Este estudo teve como objetivos investigar como os professores de Arte de uma escola pública da região central de Brasília concebem a importância do componente curricular de Arte e como identificam o *locus* da disciplina em relação às demais, e verificar se conhecem e utilizam a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

Necessitamos esclarecer que, mesmo concebendo a escola como um lugar altamente complexo, composto de subsistemas sociais internos hierarquizados, solidificados e com regras sociais preestabelecidas, diante de nosso objeto limitamo-nos a considerar tão somente as três entrevistas realizadas com os docentes de Arte. Suas respostas não representam a opinião do grupo, embora sinalizem para uma discussão que deve ser iniciada.

A metodologia utilizada permitiu-nos não somente destacar as concepções dos envolvidos, mas também captar respostas que fugiram ao estereótipo “politicamente correto”, emaranhado em uma complexa rede de difusão de interesses constituintes de uma comunidade escolar que busca orquestrar um ensino equânime. Evidente que o reduzido número de entrevistados permitiu disponibilizar maior tempo e atenção a cada um, o que enriqueceu as respostas.

Não ter dúvidas acerca da importância de sua disciplina, apoiar a formação contínua como forma de dirimir eventuais dúvidas, conceituar e enxergar a disciplina de Arte como área de conhecimento, constituidora de todo o conhecimento da sociedade e da diversidade, revelam concepções saudáveis em relação ao objeto investigado, uma vez que os resultados sugeriram o envolvimento dos profissio-

nais que ensinam Arte com suas atribuições e com o processo emancipatório da liberdade artística.

Embora preocupados com algumas questões, notamos que os depoentes apresentaram altas expectativas em relação ao desenvolvimento de suas aulas e à aprendizagem dos alunos, respondendo às necessidades pessoais e sociais da área. Ademais, ter a disciplina de Arte como passatempo, para ocupar espaços vazios da grade curricular ou pelo simples cumprimento da legislação, não colabora com a manutenção dos ideais de desenvolvimento artístico e cultural do País, menos ainda com a legitimação da área de conhecimento como área de pesquisa.

Os resultados apontaram ainda que os profissionais da área necessitam de condições de trabalho e de ações que sejam capazes de combater o preconceito existente em sua prática profissional. Consequentemente, tais concepções refletem um retrocesso nas conquistas adquiridas e solidificadas ao longo das ações que buscam lugar para todas as disciplinas, caso da disciplina de Arte.

Os resultados obtidos na pesquisa sugerem a necessidade de estudos com uma amostra maior de professores de Arte, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Médio. Ademais, julgamos importante realizar atividades com os professores participantes do estudo a fim de minimizar os sentimentos negativos relativos à área de atuação.

Deixamos claro que as observações que tecemos ao longo desta análise não devem ser entendidas como críticas negativas, mas como contribuições que procuramos apresentar na condição de pesquisadores da área de Educação.

Notas

- 1 Em consonância com Moreira. (2012)
- 2 Segundo o Ministério da Educação, a sala de recursos “[...] é um local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes de ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta o ensino regular.” (BRASIL, 2001, p. 35)
- 3 Segundo Moreira e Manrique (2012), com o advento da Declaração de Montreal (UNESCO, 2004), a terminologia deficiência mental (DM) foi substituída pela terminologia deficiência intelectual (DI). Segundo os pesquisadores, deve-se usar a primeira somente quando se tratar de citação.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. (Org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998.
- _____. *A imagem no ensino da Arte: Anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- _____. *Arte-Educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limond, 1984.
- _____. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.
- BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, SEESP, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 5692/71. Brasília, DF, 1971.
- _____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília, DF, 1996.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- DOLL JR., William. *E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A Formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, s/p, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 14 out. 2013.
- FREIRE, Paulo. *Professor sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- _____. *Sobre educação: Diálogos/Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 6ª Ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. *Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência*. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____; MANRIQUE, Ana Lúcia. O que pensam os professores que ensinam Matemática sobre a inclusão de alunos com NEE? In DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. 2012. p. 544-564.

PONTE, João Pedro da; OLIVEIRA, Hélia. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação: Universidade de Lisboa*, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2002.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. *Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação*. In: REUNIÃO DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais*. . . Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-18.

UNESCO. *Declaração de Montreal*. Montreal: Organização Mundial de Saúde, 2004.

recebido em 2 jun. 2014 / aprovado em 24 jul. 2014

Para referenciar este texto:

MOREIRA, G. E. Tendências e concepções de professores sobre Arte e Educação no Brasil. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 191-209, jul./dez. 2014.
