

# A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE ARTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTOS<sup>1</sup>

Leide Patrício Monteiro<sup>2</sup>

## Resumo

Com a promulgação da Lei 5.692/71, o ensino da arte foi regularizado nas escolas brasileiras e constituiu-se em um espaço obrigatório para atividades, no currículo escolar, com a denominação de Educação Artística. Este trabalho tem por objetivo investigar a prática docente dos professores de Arte que atuam no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Santos/SP. Fundamentando-se em estudos de Barbosa, Freire, Nóvoa, entre outros, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizou, como instrumentos de coleta, questionários que foram respondidos por professores de Arte. A análise parcial dos dados obtidos com as respostas indica a existência de tensões entre a proposta curricular para o ensino da Arte, que integra as quatro linguagens artísticas, e as práticas do professor. Os resultados mostraram as dificuldades da formação na área, tendo em vista que o professor é formado em uma especialidade e se vê diante de uma realidade de trabalho que exige a integração entre as linguagens artísticas que envolvem as artes visuais, o teatro, a dança e a música.

**Palavras-chave:** ensino da arte; formação de professores; práticas docentes.

## Abstract

*With the promulgation of Law 5.692/71, the teaching of art classes was regulated in Brazilian schools and became a mandatory space for activities in the school curriculum, called Art Education. This article has the objective of investigating the teaching practices of junior high art teachers in the Santos/SP Municipal Public schools. Based on studies conducted by Barbosa, Freire, Nóvoa, among others, the qualitative approach survey used, as gathering instruments, the questionnaires that were answered by art teachers. The partial analysis of the data obtained from the answers indicates the existence of tensions between the curricular proposal for the teaching of art, which includes the four artistic forms, and the teacher's practices. The results demonstrated the difficulties of training in the area, considering that the teacher is trained in one specialty and is faced with a working reality that demands the integration between the four artistic languages, which involve visual arts, theater, dance and music.*

**Keywords:** Art teaching; teacher training; teaching practices.

## Introdução

A escola é um espaço social que cumpre funções para garantir a formação básica dos alunos, e compreende saberes específicos e sistematizados. No entanto, não

<sup>1</sup> O trabalho é parte da Dissertação de Mestrado, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos, sob orientação da Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto

<sup>2</sup> Formada em Artes. Especialização em Artes. Mestranda no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos

é só dentro da escola que se aprende, considerando que há infinitas oportunidades de aprendizagem ofertadas pelas redes de informações, fora do espaço restrito da escola e que essas também contribuem para a formação e para as transformações sociais. A escola tem múltiplos objetivos e responsabilidades e precisa, de acordo com Libâneo (2004,p.52), “articular sua capacidade de receber e interpretar informação, como de produzi-la, considerando o aluno sujeito do seu próprio conhecimento”. É preciso, portanto, que a escola se organize para promover as mudanças, e que também esteja comprometida com os valores da sociedade, na qual está inserida. Embora isso signifique um envolvimento dos professores nas determinações políticas, deve-se lembrar que as mudanças começam primeiramente no interior de cada um.

O percurso histórico da arte na educação leva a pensar que o trabalho do professor encara desafios que remetem a uma profunda reflexão do que é o universo do conhecimento, seus significados e seus sentidos. A escola é o local institucionalizado que tem a função específica de transmitir e preservar a cultura de um povo. Caracteriza-se por ser um “espaço de transmissão sistemática do saber histórico acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade” (RIOS, 1999, p.34).

O trabalho do professor de arte está inserido, portanto, no todo da sociedade a qual se articula pelas relações sociais, que perpassam as inter-relações e relações pessoais, e que vão compondo e recompondo sua formação como docente, e também transformando a cultura escolar. A arte é um ramo do conhecimento complexo e inacabado e como tal é fundamental saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a construção do conhecimento, nas suas razões ontológicas, políticas, éticas, epistemológicas, pedagógicas, considerando que a observação e experiência são fatores fundamentais para esse construto (FREIRE, 1994, p. 52 ).

A pesquisa tomou como base a idéia de que a arte é um dos fundamentos da formação humana, corroborando com o estudo de Barbosa (1995, p.113), quando a pesquisadora afirma que a “arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, mas tem importância em si, como assunto, como objeto de estudo”. Um olhar sobre as práticas dos professores de arte traz algumas provocações, entre elas: ensina-se Arte? O professor de arte questiona seus saberes? A teoria e prática da formação do professor de arte se articulam com suas práticas pedagógicas?

Um dos objetivos da pesquisa foi compreender como a formação docente do professor de arte pode contribuir para suas práticas, tendo como objeto de investigação a formação de professores de Arte do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Santos/ SP. O referencial teórico da apoiou-e em estudos de Freire (1994), Hernandez (2000) e Barbosa (1995), entre outros, buscando discutir a formação do professor de Arte e a questão da prática docente. Para este último aspecto, fundamentou-se em subsídios teóricos de Tardif (2008), Libâneo (2003), Contreras (2002), que estudaram a questão das práticas e dos saberes.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, tendo em vista que buscou investigar o universo específico do professor de Arte da Rede Municipal de Santos. A pesquisa qualitativa está diretamente relacionada ao tipo de fenômeno que se quer investigar, às suas propriedades, ambiente em que ocorre, fenômenos causais e possibilidades de generalização dos seus efeitos. O tipo de pesquisa adotado geralmente sinaliza a abordagem a ser seguida, bem como os instrumentos auxiliares a serem utilizados. Neste caso, foram aplicados, no primeiro momento da pesquisa,

questionários que foram respondidos por professores de Arte que atuam no Ensino Fundamental II, em escolas da Rede Municipal de Santos.

A pesquisa de campo teve início em maio de 2010, quando foram distribuídos 25 questionários aos coordenadores das 15 unidades de ensino do Município de Santos, tendo sido solicitado aos coordenadores que entregassem o instrumento aos professores de Arte de sua escola. Dos 25 questionários entregues, foram devolvidos 22, devidamente preenchidos e as respostas trouxeram dados sobre a formação, a atuação profissional e sobre as práticas pedagógicas no ensino da Arte. Este instrumento de pesquisa foi importante como técnica que possibilitou traçar o perfil dos participantes e compreender questões sobre as quais ainda não tinha conhecimento, entre elas: quem são os professores de arte que atuam no Ensino Fundamental II no Município de Santos? Como ocorreu a sua formação? Como se vêem como professores de Arte? A utilização desse instrumento configurou-se, assim, como uma ferramenta analítica importante que possibilitou reconhecer igualdades e variações nas categorias. Embora de natureza provisória, os dados colhidos nas respostas aos questionários abriram um leque de possibilidades em relação à interpretação das respostas. Este artigo traz alguns resultados da pesquisa e discute questões pertinentes à formação dos professores de Arte do Ensino Fundamental II, nas escolas municipais de Santos. Apresenta as exigências do atual currículo em relação às especificidades da formação. Ao adotar uma abordagem qualitativa, a pesquisa buscou investigar as tensões vividas pelos professores em suas práticas, tendo em vista as mudanças curriculares, que exigem a integração entre as quatro linguagens artísticas. Os sujeitos de pesquisa foram professores do ensino fundamental e médio, que atuam em escolas da Arte da Rede Municipal de Santos, e com base nos dados obtidos com os participantes, foram elaboradas as análises a seguir.

## **1- As mudanças no currículo e o papel da Arte na formação**

O ensino da arte no Brasil somente se tornou obrigatório na década de 1970, com a promulgação da Lei Nº 5.692/71, que, em seu Artigo 7 define a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 3º, determina onze princípios básicos para ministrar a educação, dos quais se destaca o “II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Com essa perspectiva, a Arte se estabelece no artigo 26, parágrafo 2º da LDB, segundo o qual o ensino dessa disciplina “constituirá componente curricular obrigatório dos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Embora a formação artística possa ocorrer em outros espaços não-escolares, não se pode negar que a inclusão da Arte no currículo da educação básica veio a reforçar a importância dessa disciplina na formação dos estudantes, tendo em vista seu significado histórico, científico e cultural na história da humanidade. Hernández (2000, p. 42), ao referir-se à importância da Arte na formação, sinaliza “um longo caminho”, pleno de dúvidas e de incertezas no que se refere ao ensino-aprendizagem da Arte, o que nos leva a alguns questionamentos: qual a concepção dos professores do ensino fundamental e médio sobre o ensino da Arte? Que sentido os professores atribuem às suas práticas? Qual a concepção que orienta as diretrizes curriculares para o ensino da Arte? Sob este aspecto, Hernández (2000), em seu estudo sobre a cultura visual, traz uma análise das formas de racionalidade presentes

na história da arte na educação. Lembra o autor que a compreensão das diferentes formas de racionalidade<sup>3</sup> podem sustentar propostas para o ensino da arte.

Um olhar sobre o papel que a Arte desempenha no currículo das escolas do Município de Santos mostrou que também houve mudanças na Rede Pública, principalmente em relação ao número de horas dedicadas à disciplina. No caso do Ensino Fundamental II, a carga horária destinada à arte, na época denominada Educação Artística e Música que constituía a Base Nacional Comum do currículo, continuou dezembro de 2007, quando foram oferecidas aos alunos duas aulas semanais de educação artística e uma de educação musical, sendo esta última ministrada por um professor especializado na área musical. Contudo, a partir de 2008, houve nova mudança na grade curricular e a disciplina passou a se chamar oficialmente Arte, englobando as quatro linguagens artísticas: artes visuais, teatro, dança e música.

Essas mudanças trouxeram inquietações aos professores que ministram a disciplina, visto estarem preocupados com a especificidade de sua formação e as exigências da legislação. Seguindo o pensamento de Hernández (2000), podemos dizer que estamos diante de um tipo de “racionalidade industrial”, voltado ao desenvolvimento das habilidades e destrezas do estudante no “fazer arte”, em detrimento das outras funções da Arte, como a racionalidade expressiva, perceptiva ou criativa.

São várias as situações que compõem o cenário de atuação do professor de arte, no qual são visíveis as adversidades que interferem no seu trabalho e que também precisam ser consideradas. Se no século XIX a arte servia para ser apreciada, hoje está integrada ao cotidiano e possui formas diversificadas que exigem leituras diferenciadas. Como trabalhar essas questões em sala de aula, em escolas de ensino fundamental e médio, tendo em vista que as diretrizes educacionais para a disciplina exigem que um único professor ministre todas as linguagens?

Consta do currículo escolar do Ensino Fundamental II o parâmetro curricular denominado Arte, que especifica a importância da arte na formação do jovem. No entanto, o espaço que a arte ocupa no currículo da educação básica ainda se revela pequeno, motivado pelo fato de que “como Arte-Educação não é usável em si mesma, seu lugar é considerado periférico no currículo” (BARBOSA, 1995, p. 8). As demais disciplinas, por seu turno, têm valor reconhecido no currículo porque atendem a interesses da escola e da sociedade. Já aquelas voltadas à educação artística precisam justificar e convencer o porquê de sua inclusão no currículo escolar, e, conforme Hernández (2000, p. 43), isso consubstancia

erro grosseiro e míope, pois, junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão de realidade.

Tomando como pressuposto que o professor de Arte atua como mediador de um processo de aprendizagem que pode contribuir para desentranhar outros modos de ver o mundo, a pergunta que se faz é se as mudanças operadas no currículo e que, de certa forma, colocam a Arte em um patamar inferior às demais disciplinas - seja pelo número de horas destinadas à Arte, seja pelo espaço que ocupa no processo de formação do estudante -, não estejam contribuindo também para a desprofissionalização do professor que atua nesta área.

As mudanças e conquistas da arte no ensino público mostram o cenário nebuloso em que se move a disciplina nos meandros do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. Essa situação também se reflete na atuação do professor de arte que, para manter-se, tem que enfrentar muitos desafios e complementar sua jornada

3 O autor neste estudo faz referência aos seguintes tipos de racionalidade: a racionalidade industrial, centrada nas habilidades e destrezas; a racionalidade histórica, que considera ter a arte uma posição de permanente reconhecimento na humanidade; a racionalidade forasteira, por ele entendida como a influência exercida pela arte em outros países; a racionalidade expressiva, que se fundamenta na idéia da arte como projeção dos sentimentos dos estudantes; a racionalidade cognitiva, que considera a arte vinculada a um tipo de conhecimento que favorece o desenvolvimento intelectual dos estudantes; a racionalidade perceptiva, que considera a arte um meio para o desenvolvimento da percepção visual; a racionalidade criativa, que considera o papel da arte fundamental para o desenvolvimento criativo dos estudantes; a racionalidade comunicativa, relevante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de compreensão das imagens; a racionalidade interdisciplinar, segundo a qual os conteúdos da disciplina devem envolver também a estética, a história, a crítica e a produção artística; a racionalidade cultural, que considera a arte como manifestação cultural (HERNÁNDEZ, 2000, p.44-45)

de trabalho em outras escolas. A questão é se o professor de arte, dentro das condições de trabalho que lhe são oferecidas, é capaz de protagonizar esse momento histórico e de ter em mente a ideia de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1994, p.52).

O questionamento sobre os saberes e as práticas do professor de arte é relevante nessa discussão, porque se observa que o contexto educacional, por envolver alunos, professores, administração e comunidade, compreende um coletivo social. Ensinar, então, significa agir com outros seres humanos e é, portanto, nas relações e inter-relações com o outro, que esses saberes se estruturam. Reforçando esse pensamento, Tardif (2008, p.16) nos mostra que é fundamental “(...) situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar sua natureza social e individual como um todo”. E justifica seu pensamento, esclarecendo que esse saber se baseia num certo número de fios condutores.

A questão que permeia o papel da arte nas escolas está diretamente relacionada à sua definição, à compreensão do seu significado. Enquanto não se conseguir definir a arte como tal, fica muito difícil posicioná-la no conjunto do currículo escolar. O que é Arte-Educação? É a Arte na Educação ou é a Educação na Arte? O Ensino Básico está aí para ensinar Arte ou para relacioná-la com os demais saberes? Essas são algumas das inquietações que justificam a realização deste trabalho sobre a prática docente do professor de arte.

Refletir sobre o papel do ensino da arte nas escolas nos leva a questionar se a escola consegue perceber qual é o papel da arte na educação, para além da arte como entretenimento dos alunos. Pensar na arte como importante instrumento de ensino-aprendizagem, em projetos transdisciplinares, que possam não apenas servir como ferramenta de desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias às outras disciplinas, mas ir além do caráter expressivo da arte em si. Nóvoa (1995, p. 28) discute a relação intrínseca entre a mudança e a formação, afirmando que

a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Aprender também implica uma relação com os grupos sociais dos quais o aluno faz parte, que são a família, a escola, os amigos. Sob esse aspecto, a expectativa do aluno é de que vai aprender algo, mas para que esse aprendizado tenha significado é necessário que se estabeleçam com o cotidiano, porque é no saber desses significados que se forma o ser humano que, por sua vez, está inserido num contexto social que é a escola. Assim, encontrar caminhos que estruturem a prática pedagógica do professor de Arte, para que esse docente possa atuar como um profissional ciente de suas ações e colaborações, é um desafio para a comunidade docente, compromissada com melhor qualidade de ensino para toda a população (FUSARI; FERRAZ, 2001). A arte, por seu caráter humanizador pode ser um elemento transformador nos modos de vida da escola, não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar.

## 2- Investigando as práticas docentes dos professores de Arte

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, que está diretamente relacionada ao tipo de fenômeno que se quer investigar, às suas propriedades, ambiente em que esses fenômenos ocorrem, além dos fenômenos causais e das possibilidades de generalização dos seus efeitos. Apesar de ser uma tarefa delicada, porque envolve pessoas em seu espaço profissional, não quer dizer que o que está em voga esteja coerente com sua formação ou não, esteja certo ou errado. A pesquisa em educação se mostra como um desafio, uma ação difícil de ser trabalhada, porém não impossível, conforme nos esclarece Ghedin & Franco (2008, p.105)

muitas dificuldades surgem no processo de pesquisa sobre educação, atinentes à questão da peculiaridade do objeto de estudo quanto aos métodos inerentes ao estudo de tal objeto. Todavia, as dificuldades não implicam impossibilidade de pesquisa nem justificam procedimentos superficiais que podem banalizar a ação investigativa e comprometer a validade científica.

Autores, como Bogdan & Biklen (1994, p. 69) afirmam que “nos estudos qualitativos os investigadores preocupam-se com o rigor e abrangência dos seus dados”. A garantia, nesses casos, é entendida mais como uma correspondência entre os dados coletados e aquilo que, de fato, se passa no local do estudo. A pesquisa que dá suporte a este artigo foi realizada com vinte e dois professores da Rede Municipal de Ensino de Santos, e buscou investigar a sua compreensão das práticas sobre o ensino da Arte. Foi realizada inicialmente uma pesquisa documental a respeito da Legislação que trata do ensino da Arte, para se compreender o papel da Arte no currículo escolar da educação básica.

O estudo inicial sobre o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino mostrou que este foi instituído em 2002, em conformidade com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e foi normatizado em 2007. O sistema é composto pela Secretaria Municipal de Educação – SEDUC; o Conselho Municipal de Educação – CME; as Unidades Municipais de Educação – UME’s; a Unidade Municipal de Educação Profissionalizante – UMEP e a Unidade Municipal de Educação Especial – UMEE. As unidades são mantidas pelo poder público Municipal, e complementadas pelas instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, que atualmente reconhecem 64 instituições de ensino, bem como assistem 51 instituições particulares sem fins lucrativos, sendo 39 de Educação Infantil e 12 de Educação Especial, as quais recebem subvenções da Prefeitura de Santos (SANTOS, 2010). A Educação Básica, por seu turno, é atendida pela rede pública municipal através de 78 unidades.

O Ensino Fundamental, que teve sua duração ampliada para 9 anos desde 2006, compreende: a) a fase inicial (1º, 2º e 3º ano); b) a fase complementar (4º e 5º ano); c) a fase final (6º ao 9º ano). A Prefeitura da cidade também tem uma política educacional voltada para a inclusão social de Educação dos Jovens e Adultos (EJA) do Município, com objetivo de “garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos” (SANTOS, 2010, p. 11). A prefeitura atende 15.706 alunos entre a faixa etária de 1 aos 5 anos, em 30 unidades da Rede Municipal e 5.245 alunos, de 6 aos 9 anos, atendidos em 15 unidades da Rede Municipal. Em relação ao ensino da Arte, na Rede Municipal de Ensino de Santos, até 2007, o Ensino Fundamental II mantinha em seu curso duas aulas de Educação Artística e uma aula de Música, a qual era ministrada pelo professor de arte musical. A partir de 2008, o professor de

Arte passou a ministrar as quatro linguagens de Arte: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

Uma análise preliminar dos dados da investigação mostrou que, dos 22 professores pesquisados, treze professores (59,08%) declararam serem graduados em Artes Visuais (Artes Plásticas); cinco (22,72%), em Arte Musical e os demais (18,20%), em Teatro e Educação Artística. Observa-se, pelos números apresentados, não haver uma distribuição equitativa na formação dos professores entre as linguagens artísticas, não se registrando nenhum docente com formação em Dança. A maioria tem formação em artes visuais e, quando perguntados sobre cursos de formação continuada nas diferentes linguagens artísticas, dos professores pesquisados, nove (40,91%) declararam não ter nenhuma especialização, enquanto que treze (59,09%) apresentam alguma especialização. Dentre esses, nove (52,94%) declararam ter especialização em Arte, e oito (47,06%), em Pedagogia.

A especificação das linguagens artísticas utilizadas no questionário foi extraída dos PCNs. Os dados mostraram que nove professores trabalham com artes visuais; sete com arte musical; quatro informaram outras linguagens, incluindo artesanato, dobraduras, projetos interdisciplinares, poesia, arte digital; além disso, quatro professores indicaram trabalhar com teatro, embora um dos respondentes tenha colocado, no campo “outras”, a expressão corporal.

Com objetivo de compreender as práticas dos professores, foi solicitado aos participantes que respondessem a uma questão aberta, cujo resultado possibilitou categorizar os dados da pesquisa, da seguinte forma:

### a) Arte como educação estética

A análise desta categoria foi realizada, utilizando-se o conceito etimológico da palavra estética, cuja raiz

vem do grego *aisthesis*, com o significado de “faculdade de sentir,” “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante”. A ligação da estética com a arte é ainda mais estrita se se considera que o objeto artístico é aquele que se oferece ao sentimento e à percepção. Por isso podemos compreender que, enquanto disciplina filosófica, a estética tenha também se voltada para as teorias da criação e percepção artísticas (ARANHA; MARTINS, 2003, p.369).

Essa orientação ajudou a elucidar as respostas dos professores, quando se referiram a trabalhar com a estética. As respostas dos participantes revelaram as possibilidades das práticas no desenvolvimento da educação estética do aluno, estimulando-o a conhecer as diversas formas de arte. Na fala dos participantes, o ensino-aprendizagem estimulado pelo enfoque da estética facilita ao aluno conhecer os estilos e a comunicar-se por meio da linguagem artística, conforme afirmou uma das pesquisadas: “ A prática deve ter como objetivo desenvolver potencialidades de expressão de ideias e sentimentos através das diversas linguagens artísticas”. Outros professores assim se expressaram:

*O professor de arte tem em suas práticas pedagógicas a necessidade de “envolver e atingir através da sensibilidade alunos e observadores”, isto é, os sentimentos são mais trabalhados que a percepção (P1).*

*Acima de tudo o professor deve promover o conhecimento sensorial do educando, possibilitando o aguçamento do olhar, promover o afloramento emocional (P9).*

A educação estética faz a criança pensar e leva-a a buscar novas formas para criar outros objetos. Sob esse aspecto, o *fazer artístico* não está separado da reflexão, posto que, ao desenvolver no aluno a sensibilização para ver e apreciar a arte, o professor está contribuindo para o desenvolvimento de um olhar crítico e até, despertar no estudante a vontade de pesquisar e praticar arte.

A percepção que os entrevistados mostraram como professores de arte passou pelos cuidados com os seus alunos quanto aos estímulos, os sentimentos expressos, o trabalho com as emoções, sendo que essas ações não estão distanciadas do ensiná-los a pensar, a apreciar, e a compreender o papel humanizador da arte na educação.

## **b) Professor como mediador do conhecimento**

O artista Pablo Picasso costumava dizer que o importante na arte não é buscar, é poder encontrar. Em se tratando de ensino de arte, o encontro do sujeito com o objeto faz-se por meio da mediação pedagógica. Com esse olhar, foram investigadas as falas dos professores respondentes e verificou-se que, de acordo com as respostas, para ser um professor mediador é preciso propor aos alunos experimentações, expressar por meio da arte emoções, indagações. Além disso, valorizar a historicidade das gerações anteriores e suas obras. Outras respostas também foram relevantes:

*Ser um mediador entre arte e os temas transversais, contextualização dos temas transversais favorecendo a transformação desses assuntos em produto de arte (P7).*

*Propor aos alunos experimentações, expressar pela arte emoções, indignações, etc. Levá-los a fazer uma viagem no tempo, para entender as gerações anteriores e suas obras (P2).*

*Levar os alunos ao conhecimento cultural e uma experiência junto com eles (P 21).*

## **c) Prática e formação**

A pesquisa parte do pressuposto de que o exercício do pensar o fazer pode-se transformar em reflexão metódica, que possibilita aprender com a experiência e mudar as práticas. O estudo das práticas pedagógicas decorre da necessidade de rever novos referenciais, pois,

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo em que se insere e o interioriza por meio de ação que se torna parte de sua consciência prática (TARDIF, 2008, p.14).



A prática de uma dialética, harmonizada com o repertório da formação do docente, alinhada a uma metodologia apropriada, poderá auxiliar o professor a encontrar soluções para uma prática pedagógica com autonomia, crítica e coerência com a realidade e necessidades do estudante. Nas respostas dos participantes, observou-se que os professores ressaltaram a prática como uma *performance* participante e destacaram a experiência do ensino-aprendizagem da arte como sendo conhecimento, algo prazeroso e humanizador. Outro aspecto presente nas respostas revela as condições em que a disciplina é ministrada, além do envolvimento dos professores com a Arte, que veem como uma forma de “suportar as agruras da vida ainda com alegria e esperança” (P19).

Uma das questões da pesquisa voltou-se para a mudança do currículo em relação à disciplina de Arte e se essa mudança havia interferido em suas práticas. Dos 22 professores, 15 (68%) responderam afirmativamente, 5 (23%) professores afirmaram não ter havido mudanças e 2 (9%) professores não responderam a questão. As mudanças dizem respeito à inclusão da disciplina para o ensino fundamental I, que corresponde do 1º ao 5º ano e a educação especial, isto é, as primeiras séries e séries especiais, o que exige capacitação dos professores. Um dos professores referiu-se à falta de tempo hábil para desenvolver os conteúdos propostos, porém observa-se que a maioria procurou adaptar-se às mudanças, inserindo conteúdos das diferentes linguagens, visto que as novas diretrizes curriculares destinam três aulas semanais para o desenvolvimento dos conteúdos. Destaca-se, no conjunto das falas, a declaração de professores sobre o desinteresse dos alunos pela disciplina e a visão de que, para esses alunos, a escola não tem significado. Em decorrência disso, os professores sinalizaram ter a liberdade tolhida em suas aulas, devido a atos violentos e desrespeitosos por parte dos estudantes. Trabalhando em condições precárias e levados a completar sua jornada em outras escolas, o professor de arte do ensino fundamental II sobrevive, embora a maioria ainda mantenha acesa a chama do que significa ser professor de Arte e o papel da Arte na transformação da sociedade.

## Considerações

Este trabalho teve por objetivo investigar questões voltadas para a atuação docente dos professores de Arte do Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Santos/SP. A Arte é uma das disciplinas que consta do currículo escolar do ensino fundamental II, porém tem um pequeno espaço na formação dos estudantes. No entanto, expressa os valores da humanidade e é uma forma de sensibilizar os estudantes e inseri-los na produção artística. Hernández (2000, p. 43) em estudo sobre a importância da arte na formação, mostra que, “junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão de realidade”. A análise parcial dos dados da pesquisa indicou a existência de tensões entre o que está presente na Legislação, que integra as quatro linguagens artísticas e as práticas do professor de Arte, que é formado em uma especialidade, o que configura uma nova realidade de trabalho, que, segundo a percepção dos entrevistados, dificulta a integração entre as quatro linguagens.

São várias as situações que compõem o cenário de atuação do professor de arte e as adversidades que interferem no trabalho desse docente também precisam ser consideradas. Apesar de saber-se da falta de apoio de políticas educacionais, da péssima remuneração salarial, da sobrecarga de jornada, da violência presente nas escolas e ligadas diretamente ao professor em sala de aula, é preciso continuar

questionando e se questionando sobre o porquê de se ensinar arte, embora se tenha clareza de que a arte desempenha um papel fundamental na formação do ser humano, e tem um caráter humanizador na educação.

A reflexão crítica parece apontar para um dos caminhos onde a formação do professor de arte não pode ser estanque, a própria dinâmica social o instiga a encontrar novas concepções educacionais, descobrir novos paradigmas. Portanto, ser um professor de arte implica manter coerência entre teoria e práticas, pois a dissociação dessa ação acaba por reforçar uma prática não transformadora.

Na medida em que o professor amplia sua consciência sobre suas práticas, percebe que a teoria fundamenta, legitima esse conhecimento, e proporciona uma atuação emancipatória e criativa da sua prática pedagógica. A formação centrada na reflexividade do professor e no desenvolvimento da criticidade pode modificar sua prática. As inúmeras dificuldades encontradas no percurso da profissão, a falta de políticas educacionais voltadas às realidades sociais, a falta de um olhar com *dignidade* ao educador, são questões que desencantam e esmorecem esse profissional da educação, que, por vezes, diante das dificuldades presentes na profissão, se deixa abater, transformando-se em mero transmissor de conhecimento. Mas é na coerência de pensar com profundidade na compreensão e na interpretação do ato de educar, que se constroem os caminhos da educação, de modo que "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (FREIRE, 1994, p.37).

A questão que permeia o papel da arte nas escolas está diretamente relacionada à sua definição, à compreensão do seu significado. E, retomando as categorias de Hernández (2000), pode-se dizer que a predominância do conceito de "racionalidade industrial", que permeia as orientações curriculares para o ensino da arte está centrada no desenvolvimento de habilidades e destrezas. Comparadas às falas dos participantes da pesquisa, observa-se nestas outros conceitos do ensino da Arte, mais próximos do desenvolvimento estético, cognitivo e perceptivo do aluno, tendo em vista que a arte é também uma forma de conhecimento que favorece a formação intelectual e criativa dos estudantes. Esse tensionamento pode explicar, em parte, as concepções dos professores sobre o ensino da arte e as inquietações por eles expressas a respeito de suas práticas.

## Referências

- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 3. ed. rev. SP: Moderna, 2003.
- BARBOSA, A. M. T. B. *Teoria e prática da educação artística*. 14. ed. SP: Cultrix, 1995.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71*. Brasília: MEC, 1971
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília: MEC, 1996
- \_\_\_\_\_. MEC. *Parâmetros Curriculares nacionais*, Ministério da educação e do desporto- secretaria de educação fundamental- terceiro e quarto ciclo- artes-brasília 1997
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática evolutiva*. 6. Ed. SP: Paz e Terra, 1994 (Coleção Leitura).
- FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2001
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. SP: Cortez, 2008 (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos / coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-33.
- RIOS, T.A. *Ética e Competência*. 8. ed. SP: Cortez, 1999.
- SANTOS. *Lei nº 2.681, de 13 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial de Santos, Santos, 15 jan. 2010. Atos Oficiais do Poder Executivo, p.6-22.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 9. ed. RJ: Vozes, 2008.

